

KESKUSTELEEKO SUOMALAINEN VIERAALLA KIELELLÄ ? VAIHTO-OPISKELIJAT KAHDEN PUHEKULTTUURIN VÄLISSÄ ¹.

Anna Mauranen
Korkeakoulujen kielikeskus
Jyväskylän yliopisto

This paper reports results from two studies: the main study, based on teacher and student interviews, is concerned with the characteristics of seminar discussions in a Finnish and a British university as seen by participants, and the reasons why Finnish exchange students participate little in British seminars. The supplementary study, using a questionnaire, explores students' views on successful seminar discussions in a Finnish and a British university. The results indicate that Finnish students find it difficult to speak in British seminars. The most common explanations by both students and teachers related to language skills and personality, whereas students but not teachers also implicated differences in discussion situations: British seminars put more emphasis on discussing issues, and value participation and controversy more than Finnish seminars, which focus on students' written work, and emphasise the content of what is being said. Thus, exchange students' speaking problems seem mainly due to lack of situationally appropriate discourse skills rather than command of the foreign language. Although lively discussion and active participation was valued in both contexts, good discussions were felt to be rare and difficult to achieve, and student assessment was based on written work. Subject teachers did not give guidance in discussion skills in either country. It is suggested that more attention be paid to discussion skills in students' everyday academic environments, and that language teachers and subject teachers should cooperate in raising students' awareness of discussion practices and provide opportunities for developing their skills.

Key words: cultural differences, academic discourse, discussion, foreign language speaking, student exchange

Tämän artikkelin pohjana olevaa haastattelu- ja havainnointiaineistoa Kentin yliopistossa olivat helmikuussa 1993 lisäkseni keräämässä Minna-Riitta Luukka ja Raija Markkanen Korkeakoulujen kielikeskuksesta. Opiskelijoille suunnattua kyselyaineistoa ovat syyslukukaudella 1993 keränneet Tony Dudley-Evans Birminghamin yliopistosta sekä Leena Penttinen ja Marja-Leena Böök Jyväskylän yliopistosta. Kiitän heitä kaikkia yhteistyöstä.

Yksi sitkeimpiä kulttuurisia myyttejä on suomalaisten vähäpuheisuus. Suomalaisia on kuulemma vaikea saada osallistumaan keskusteluun, he ovat harvasanaisia eivätkä hallitse tai arvosta jutustelua. Selityksinä tarjotaan auliisti muun muassa kansallista ujoutta ja huonoa itsetuntoa. Joskus tällaisen kansanviisauden sitkeähenkisyys alkaa askarruttaa: onko käsityksillä sitenkin todellisuuspohjaa? Olisiko mahdollista, että suomalaiset olisivat muita haluttomampia tai kyvyttömämpiä keskustelemaan? Puuttuuko meiltä todella joitain taitoja vai kuvittelemmeko vain meiltä puuttuvan jotain mitä toisilla on?

Muun muassa nämä kysymykset mielessä lähdimme kahden kollegani kanssa Kentin yliopistoon keräämään aineistoa suomalaisten vaihto-opiskelijoiden viestinnästä. Tarkoituksenamme oli sekä haastatella opiskelijoita että havainnoida ja nauhoittaa heidän viestintäkäyttäytymistään seminaaritilanteissa. Olimme varsin toiveikkaita, sillä opiskelijat suhtautuivat aikeisiimme myönteisesti ja yhteistyöhaluisesti ja olimme jo aikaisemmin haastatelleet samoja opiskelijoita. He olivat osoittautuneet itsevarmoiksi ja ulospäinsuuntautuneiksi interrail-sukupolven jäseniksi, joilla oli oman arvionsa mukaan sujuva kielitaito. Mutta kun pääsimme seminaareihin saakka, aineistoa ei kertynyt juuri lainkaan. Suomalaiset opiskelijat vaikenivat. Tämä hämmäntävä tulos muutti tutkimusongelmaa: sen sijaan, että olisimme selvittäneet sitä, miten he viestivät vieraassa kulttuurissa ja vieraalla kielellä, tutkimuksen keskiöön nousi kysymys siitä, miksi he eivät viestineet.

On ilmeistä, että keskustelu- ja puhumishalukkuus vaihtelee kenen tahansa puhujan osalta tilanteen mukaan, ja eri tilanteet asettavat erilaisia vaatimuksia puhumiselle. Yleistä halukkuutta tai kyvykkyyttä puhumiseen ei siten voi selvittää tarkastelemalla vain yhdenlaisia puhetilanteita. Kulttuureja vertailevassa tutkimuksessa on monesti kuitenkin järkevää lähteä aluksi liikkeelle pienestä ja selvärajaisesta viestintätilanteesta, koska sellaisen voi melko helposti pitää vertailukelpoisena. Se, mitä tässä artikkelissa puhutaan puhumisesta, koskee siis lähinnä vain yliopistossa

käytyjä seminaarikeskusteluita, vieläpä nimenomaan humanistisilla ja yhteiskuntatieteellisillä aloilla, vaikka voimme toki spekuloida laajemmilla-kin sovelluksilla. Seminaarikeskustelu on yleisimmin luonnehdittuna akateeminen, kantaaottava keskustelu ennalta sovitusta aiheesta ja sovitun aineiston pohjalta. Tämä luonnehdinta sopii toki muihinkin kuin seminaarikeskusteluihin.

Tässä artikkelissa raportoitu tutkimus on osa Korkeakoulujen kielikeskuksessa 1992-1993 tehtyä projektia, jossa selvitettiin suomalaisten vaihtopöytäkirjojen kommunikatiivista ja mahdollisia kielivaikeuksia ulkomaisen opiskeluvuoden aikana (ks. Mauranen ja Markkanen 1994). Pääosa tutkimuksesta kohdistui Englannissa, Kentin yliopistossa opiskelevien kielenkäyttöön lukuvuonna 1992-3. Projektissa selvitettiin eri puolia opiskelijoiden englannin kielen käytöstä ja vertailtiin sitä siihen viestintään johon he tavallisessa opiskeluympäristössään, Jyväskylän yliopistossa, olivat tottuneet.

TAUSTAA

Yliopistoyhteisöllä on omat erityiset tapansa käyttää kieltä. Yliopistolla on siis oma diskurssimaailmansa. Diskurssi-termiä käyttävät sekä yhteiskuntatieteilijät että kielitieteilijät omilla tavoillaan. Tässä yhteydessä tarkoitan diskurssilla kielen käyttöä sosiaalisissa yhteyksissä, toisin sanoen kieltä osana sosiaalista käyttäytymistä. Tällaisessa kielen analyysissä ovat keskeisiä sekä kielenulkoinen sosiaalinen tilanne että kielellinen konteksti ja analyysin kohteena on tyypillisesti näin kontekstualisoituja pitkiä teksti- tai puheotteita.

Yliopiston toiminta toteutuu keskeisesti kielellisen esityksen kautta. Sekä tutkimus että opetus perustuu ajatusten ja tutkimustulosten julkiseen verbalisointiin. Diskurssit ja diskurssityypit ovat siksi erittäin keskeisessä asemassa yliopistomaailmassa. Uuden opiskelijan on vähitellen omaksutta-

va yliopistoyhteisön diskurssikäytänteet eli puhetaivat, vaikka niitä ei juuri opetetaakaan eksplisiittisesti. Varsinkin suulliset (esim. seminaarikeskustelu, suullinen raportti, ohjauskeskustelu) tilanteet ja niiden ominaislaatu jäävät usein vähemmälle huomiolle kuin kirjalliset diskurssit (esim. laudaturtyö, seminaariesitelmä, tenttivastaus). Tämä epäilemättä osaltaan johtuu kirjallisen viestinnän korostuneesta asemasta akateemisessa yhteisössä. Opiskelu mielletään yleensä ennen muuta tietosisältöinä ja taitoina suorittaa joitain operaatioita kuin diskurssityyppien hallintana. Esimerkiksi opinto-oppaat esittelevät opintovaatimuksia selostamalla niiden sisältöjä, Suomessa ennen kaikkea luettavaksi tarkoitettuja kirjoja, taikäytännön harjoituksiin kuuluvia taitoja. Diskurssityyppeihin viitataan vain nimeämällä ne: "luento", "seminaari", "tentti", "tutkielma", mutta ei kerrota, millaista toimintaa ne edellyttävät. Näillä tilanteilla on kuitenkin omat kielellisen käyttäytymisen ja retoriikan sääntönsä. Silloin kun diskurssityyppeihin kiinnitetään huomiota, ne nähdään usein pelkästään raportointikonventioiden oppimisena; näitä koskevia monisteita ja ohjeita on joka laitoksella.

Diskursseihin kiteytyy kuitenkin paljon muutakin kuin muodollisia konventioita. Sosiaalitieteellisestä näkökulmasta asian voi tiivistää esimerkiksi Väliiverosen (1992:25) tavoin:

"Akateemisen puhetaivan hallinnassa tiivistyy se, miten paljon opiskelija on sisäistänyt yhteisöä koskevan julkilausumattoman tiedon. Hänen on osattava käyttää oikeaa puhetaivaa oikeassa tilanteessa. Se vaatii taitoa esittää "päteviä argumentteja", "oivaltavia kysymyksiä", tai "terävää kritiikkiä" ja näkemystä siitä, mitkä ovat kysymyksiin vastaamisen tai hyvän argumentoinnin ja kritiikin perusteet. Näiden taitojen hallitseminen testataan erilaisissa opetustilanteissa, tenteissä ja viimein tutkielman tekemisessä."

Tämä näkemys on ehkä enemmän painottunut diskurssien sisällölliseen puoleen kuin tyypillinen kielitieteellinen tarkastelukulma, mutta se valaisee hyvin sitä ilmiötä, josta akateemisessa diskurssissa on kysymys: meidän on puettava hyväksyttävät sisällöt hyväksyttävään kielelliseen

muotoon vakuuttaaksemme toiset omasta pätevydestämme. Sanalla sanoen kysymys on retoriikasta.

Akateemisen retoriikan säännöstö välittyy tavallisesti opiskelijalle enimmäkseen implisiittisesti - palautetta havaintojensa onnistuneisuudesta opiskelija saa niissä diskurssin lajeissa, joissa häneltä edellytetään tuotosta; kuulusteluissa, esitelmissä, seminaarikeskusteluissa jne. Suomalaista yliopistoyhteisöä on kritisoitu voimakkaasti siitä, ettei opiskelijoille opeteta tiedeyhteisön puhetapoja riittävän selkeästi (mm. Välvirronen 1992, Luostarinen ja Välvirronen 1991), ja hyvin samansuuntaista on myös arvostelu, jonka mukaan tutkimisen taitojen opetus on liian vähäistä (ks esim. Venkula 1988).

AINEISTO JA MENETELMÄT

Tämä tutkimus perustuu ensisijaisesti opiskelijoiden ja opettajien haastatteluihin ja kyselyihin ja seminaaritalanteiden osallistuvaan havainnointiin. Tutkimus oli tapaustutkimuksen luonteinen, ja keskeisimpinä haastateltavina oli kuusi vaihto-opiskelijaa, jotka viettivät lukuvuoden 1992-93 Kentin yliopistossa Englannissa. Useimmat olivat kolmannen vuoden opiskelijoita. Näiden lisäksi haastateltiin neljää Kentin yliopiston brittiläistä opiskelijaa samoilta kursseilta, sekä kahdeksaa Kentin yliopiston ja yhdeksää Jyväskylän yliopiston opettajaa opiskelijoiden pääainelaitoksilta.

Vaihto-opiskelijoita haastateltiin kaksi kertaa. Ennen lähtöä heiltä kysyttiin avoimien ja monivalintakysymysten avulla millaisiin viestintätilanteisiin he opiskelijoina tavallisesti joutuvat ja mikä heidän käsityksensä on siitä, mitä heiltä niissä edellytetään. Toinen haastattelu koski opiskelua Kentin yliopistossa ja se tehtiin keskellä vaihtovuotta. Silloin käytettiin vain avoimia kysymyksiä (ks. Liite 1), jotka olivat ensimmäisessä vaiheessa osoittautuneet hedelmällisimmiksi, ja haastattelu oli muutenkin vain

osittain strukturoitu. Kentin brittiläisiä opiskelijoita haastateltiin samalla tavoin.

Opettajia haastateltiin sekä Jyväskylän että Kentin yliopistoissa opiskelijoiden pääainelaitoksilla. Haastattelut perustuivat kokonaan avoimiin kysymyksiin ja painopiste oli siinä, mitä viestintää he katsoivat opiskelijalta edellytettävän. Englannissa keskusteltiin myös siitä, miten he arvioivat suomalaisopiskelijoiden kielitaitoa opinnoissa selviytymisen kannalta.

Sekä Jyväskylän että Kentin yliopistossa havainnoitiin ja nauhoitettiin myös seminaaritalanteita, vaikka tässä artikkelissa näitä tuloksia hyödynnetään vain lyhyesti (koko tutkimuksen menetelmistä tarkemmin ks. Mauranen ja Markkanen 1994). Haastattelujen täydennykseksi tein tätä artikkelia varten myös suppean kyselyn suomalaisille ja englantilaisille opiskelijoille hyvän keskustelun ominaisuuksista. Kysely tehtiin Jyväskylän ja Birminghamin yliopistoissa. Kysymykset koskivat sitä, millainen on hyvä keskustelu, ja sitä, mikä lisää keskusteluun osallistumisen halukkuutta ja mikä taas vähentää sitä (ks. Liite 2).

Tutkimuksessa odotettiin löytyvän kulttuurieroja suomalaisen ja englantilaisen yliopiston diskurssien piirteissä, koska aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu eroja suomalaisten ja angloamerikkalaisten tieteellisissä teksteissä (Mauranen 1993a, 1993b, Ventola & Mauranen 1990). Tutkijoiden teksteissä on havaittu aikaisemminkin kulttuurieroja (esim. Galtung 1979, Clyne 1987, Schröder 1986), samoin koululaisten ja opiskelijoiden kirjoitustavoissa (esim. Kaplan 1966, 1987; Connor 1987; Connor ja Lauer 1988). Jos siis kirjoitustavat ovat erilaisia, voi myös puhutuissa diskursseissa olettaa löytävänsä eroja. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan analysoitu puheen strukturoitumista tai argumentaation tyylejä, vaan pikemminkin käytiin keskustelua diskursseista. Puhuttiin siitä, miten ihmiset itse havaitsivat ja tulkitsivat keskustelutilanteissa heihin kohdistettuja odotuksia, omia arvioitaan ja vaikuttimiaan keskusteluun osallistumisesta ja vielä sitä, mitä he pitivät hyvänä keskusteluna.

Tällainen vertaileva lähestymistapa antaa hyvän näkökulman akateemisiin diskursseihin opiskelijan kokemina. Koska vaihtovuosi irrottaa opiskelijan siitä diskurssiympäristöstä johon hän on jo sosiaalistunut kolmanteen opintovuoteen mennessä, se saattaa opiskelijat ongelmatilanteeseen, jossa heidän on sopeuduttava uusiin diskursseihin ja niiden vaatimuksiin. Tämä epäilemättä herkistää opiskelijoita havaitsemaan heihin kohdistuvia vaatimuksia ja ennen kaikkea kotiyliopiston ja vaihtoyliopiston eroja. Tutkimuksessa kävikin ilmi, että vaihto-opiskelijat havaitsivat kulttuuriero- ja puhetaivoissa ja akateemisissa käytänteissä sekä arvioivat yliopisto-opetuksen hyviä ja huonoja puolia hieman toisin kuin pelkkien kotimaisten kokemusten pohjalta (ks. myös Mauranen 1993b)

MIKSI OPISKELIJAT EIVÄT PUHUNEET SEMINAAREISSA?

Tutkimuksen ydinkysymys vaihtui siis hiljalleen siitä miten opiskelijat viestivät seminaareissa siihen, miksi he eivät viestineet. Seuraavassa eritellään haastateltavien selityksiä vaikenemiselle. Ensin tarkastellaan opettajien, sitten opiskelijoiden näkemyksiä.

Kentin yliopiston opettajien puheenvuoroissa tuli esiin kaksi keskeistä syytä: persoonallisuus ja kielitaito. Keskeisimpänä esiintyi "persoonallisuus", johon kuitenkin viitattiin paitsi yksilön ominaisuutena, monesti myös kansallisuuteen liittyvin termein, kuten seuraavassa:

"In seminar contributions it's the personality more than anything that matters... not knowledge of language...it's very very difficult to make British students talk... if I have continentals there the chances are it's the continentals who do the talking... and the Americans"

Tällaisista kommentteista syntyy vaikutelma, että persoonallisuus on jonkinlainen kansanluonteen ilmentymä, eikä stereotyyppinen kansallisuusajattelu tunnu olevan kovin kaukana. Näkemys myös siirtää hiljaisuuden aiheuttajan ja samalla vastuun siitä kauas opetustilanteesta.

Toiseksi päätekijäksi opettajien puheessa nousi kielitaito, mutta arviot kielitaidon merkityksestä olivat ristiriitaisia: yhtäältä katsottiin, ettei se ole ongelma, toisaalta sen puutteella selitettiin puhumattomuutta. Useimmat opettajat vakuuttivat, että suomalaisten opiskelijoiden englannin taito oli varsin hyvä, ja ettei heillä ollut kielitaitoon juuri huomauttamista. Kielitaidon merkitystä myös vähäteltiin persoonallisuuden ja motivaation kustannuksella:

"People who want to contribute and are unhappy if they're not contributing will do say things even if they get the grammar wrong, and people who speak impeccable English but don't want to, won't"

Vastoin tällaisia näkemyksiä monet opettajat kuitenkin arvelivat, että suomalaiset eivät puhuneet paljoa, koska englanti ei ole heidän äidinkieltensä, ja he eivät siksi saa sanotuksi sitä mitä muuten voisivat:

"They're reluctant to join in the discussion orally sometimes because the fluency required to take part in that sort of conversation, the spontaneity, is more difficult when it's not a language you were brought up to speak"

Oli aivan tavallista, että samat henkilöt toivat haastattelun aikana esiin molemmat selitykset. Tämä koski niin opettajia kuin opiskelijoitakin.

Opiskelijoiden haastatteluissa ilmeni kolme keskeistä syytä vaimealle osallistumiselle. Näistä kaksi oli samoja kuin opettajillakin, mutta yksi poikkesi niistä, nimittäin se, että opiskelijat kokivat viestintätilantien vaatimukset toisenlaisiksi kuin mihin he olivat ennestään tottuneet. Nekin selitykset, jotka opiskelijoilla olivat samansisältöisiä kuin opettajilla, painottuivat hieman toisin. Esimerkiksi persoonallisuuden yhteydessä opiskelijat vetosivat joskus kansallisiin erityispiirteisiin, mutta vähemmän kuin opettajat. Opiskelijat puhuivat pikemminkin itsestään yksilöinä ja tulkitsivat vähäpuheisuuden henkilökohtaiseksi ominaisuudeksi. He sanoivat, etteivät he kerta kaikkiaan olleet erityisen puheliaita ja että heidän puhutapansa oli Suomessa varsin samanlainen:

"Mä oon enemmän kirjallisen ilmaisun henkilö, mielelläni ensin ajattelen ennenku muotoilen, olen huono puhuja, muotoilen mieluummin ajatuksia kirjallisesti"

Tällaiset näkemykset eivät juuri anna tilaa yksilön ulkopuolisille tekijöille - kulttuurille, koulutukselle tai vuorovaikutustilanteelle; eivät myöskään kielitaidolle. Silti jokainen opiskelija, joka esitti persoonallisuuspiirteet selityksenä, otti toisessa yhteydessä kuitenkin esiin kielitaidon aiheuttamat vaikeudet.

Kielitaito olikin tavallisin opiskelijoiden mainitsemista ongelmista. Vain kaksi opiskelijaa sanoi, ettei kielitaidon puutteesta ollut kysymys. Silti kumpikin heistä totesi myöhemmin haastattelun kuluessa, että tietenkin äidinkielellä on helpompi toimia kuin vieraalla.

Se aluksi merkilliseltä tuntuva ristiriita, että haastateltavat eivät kokeneet kielitaitoa ongelmalliseksi seikaksi, mutta kuitenkin katsoivat kielitaidon olevan viestintävaikeuksien keskeinen selitys, selittyi ehkä parhaiten sillä, että kielitaidosta ja kielestä yleensä näytti vallitsevan kaksinainen käsitys (ks. tarkemmin Mauranen 1994). Yhtäältä 'kieli' tuntui yhdistyvän kielioppiin, sanastoon, ääntämistaitoon ja muihin tämänkaltaisiin asioihin. Tätä voisi nimittää "koulukäsitykseksi" kielestä. Tällaiseen kielikäsitukseen viitattiin erityisesti sellaisissa yhteyksissä joissa todettiin, ettei kielen pienillä puuttellisuuksilla ole väliä, vaikka ne tuleekin korjata kirjoitetussa tekstissä. Näin ymmärretty kielitaito ei ilmeisesti tuota vaikeuksia suomalaisille vaihto-opiskelijoille, vaan he hallitsevat sen suhteellisen hyvin.

Toinen kielikäsitys, jota voisi nimittää "diskurssikäsitteeksi" tuli haastatteluissa yleensä esiin tilanteissa, joissa puhuttiin jonkin diskurssimuodon käytössä ilmenevistä ongelmista, esimerkiksi juuri seminaarikeskusteluun osallistumisen niukkuudesta. Tähän kuuluvat käsitykset siitä, millä tavoin puhutaan, miten paljon, milloin jne. Esimerkiksi sellaiset seikat kuin miten vakavasti suhtaudutaan omiin tai toisten mielipiteisiin,

erimielisyyteen tai perustelujen esittämiseen kuuluvat kielen käyttötaitoon sosiaalisissa yhteyksissä eli lyhyesti diskurssitaitoihin. Tällainen näkemys kielellisestä käyttäytymisestä tuli siis myös esiin haastatteluissa, mutta paljon epämääräisempänä kuin tuttu koulukäsitys. Sitä on kenties vaikeampi tuoda esiin koherentisti, koska se tuntuu olevan intuitiivisempi eikä ilmeisesti tietoisesti näyttäyty "kielenä" useimpien sellaisten puhujien tietoisuudessa, jotka eivät ole kielitieteilijöitä.

Diskurssikäsitteestä kielestä tuli kuitenkin selvimmin esiin juuri niissä selityksissä, jotka erottivat vaihto-opiskelijat opettajista. Opiskelijoilla nimittäin oli myös kolmas selitys persoonallisuuden ja kielitaidon lisäksi. Tätä voisi luonnehtia tilanteeseen tottumattomuudeksi: haastatellut sanoivat, etteivät he olleet tottuneet tai saaneet opetusta sellaiseen keskustelutapaan, joka vallitsi englantilaisessa yliopistossa. Jotkut toivat tässä yhteydessä esiin suomalaisen kouluperinteen, joka heidän mukaansa edellytti, että oppilaiden on vaiettava ellei heiltä suoraan kysytä.

"Siihen ei oo sillä lailla kuitenkaan tottunu... on varmaan perua peruskoulusta koska siellä on se tyyli että opettaja opettaa, että kysytään kysymys ja oppilas vastaa"

"Se on ihan niinku selvä seuraus mun mielestä siitä että ku meillä on se turpa kiinni mentaliteetti Suomessa... ei kannusteta puhumaan"

Yksi opiskelija toi myös esiin hitaamman puhettavan Suomessa.

"Täällä [Englannissa] vastataan hirmu paljon nopeemmin, Suomessa aina sentään sanotaan, mietitään, ja sanotaan... mutta täällä on jatkuva ilotulitus päällä, ihmiset pystyy reagoimaan paljon nopeemmin ... mä oon huomannu et ei pelkästään seminaareissa vaan ihan missä tahansa keskustelussa, englantilaisten kanssa puhuminen on vähän niinku hengästyttävää, heti kun sä lopetat ni siin ei oo mitään taukoo ne alottaa taas puhumaan, kauheen sellasta nopeeta, suomalaiselle vähä outoo ku me ollaan aika sellasii hitaita kuitenkin, jos on hiljaisuus ni nää on ihan kauhuissaan että onpas hiljasta... se on selvä ero"

Tämä näkemys muistuttaa aikaisempiakin havaintoja suomalaisten verkkaisempaan pidetystä puherytmistä, joka ilmenee mm. pitempinä taukoina ja parempaan hiljaisuuden sietokykyä kuin englantia äidinkielenään puhuville on tyypillistä (vrt. esim. Lehtonen ja Sajavaara 1985).

Puhumisen tapaan ja nopeuteen liittyvien kommenttien lisäksi vaihto-opiskelijat tekivät varsin tarkkoja havaintoja itse seminaareista. Vertailussa ilmeni keskeisesti eroja kolmella alueella:

1. Keskustelun aihe ja suuntautuminen ovat erilaisia. Opiskelijat pitivät tärkeänä erona suomalaisen ja englantilaisen seminaarin välillä sitä, että keskustelujen lähtökohdat ovat erilaisia: suomalaisessa seminaarissa puhutaan käsillä olevasta tekstistä, englannissa taas keskustellaan annettua aihepiiriä koskevista kysymyksistä, ja taustatiedot on hankittu ennalta lukemalla ja luennoilla.

"Suomessa proseminaarissa on edessä jonkun työ jota ruoditaan, täällä, omasta päästä pitää yhtäkkiä pullauttaa maailmaa syleileviä ajatuksia... ei välttämättä ole mitään materiaalia siinä edessä mistä vois lähteä johdattelemaan johonkin keskusteluun kuten 'kun tässä on näin', vaan enemmän verbaalista kun ei ole mitään dokumenttia"

2. Keskustelun määrä ja luonne olivat myös opiskelijoiden kommenttien mukaan erilaisia. Englantilaisessa yliopistossa puhutaan enemmän, ja keskustelu on aktiivisempaa ja nopeampaa; väittelyitä käydään useammin. Myös erimielisyyksiä ilmaistaan paljon enemmän.

"Kyllä täällä keskimääräistä enemmän ihmiset keskustelee, sanoo mielipiteensä kyllä väittäisin näin, eihän Suomessa pystytty seminaaritalanteessa ei pystytty niin paljon sanomaankaan es kaikkia asioita koska se proseminaarissa se asia keskittyy siite paperiin ja siinä nyt sitte keskustellaan vaikka sitte jostain virkkeestäki että tää nyt ei oikein hyvin tätä asiaa kuvaa ja, täällä sitte niinku voi koska se asia, perustuu siihen asiaan, ja ku Suomessa se on se työ tärkeä."

3. Vallitsevat käsitykset siitä, mikä seminaarikeskustelussa on kohteliasta ja toivottavaa, ovat opiskelijoiden havaintojen mukaan erilaisia. Englantilaisessa yliopistossa debatti ja mielipide-erot tuntuvat hyväksyttäviltä, ja jopa opettajan näkemyksiä voi uhmata huolelta. Suomessa yritetään välttää erimielisyyttä, koska se voidaan kokea epäkohteliaana, jopa loukkaavana.

"Niillon semmonen 'I agree I disagree' - tyyli että mielellään sanoo, suomalaisilla on tavallaan kohteliaampi asenne, koetaan henkilökohtasena loukkauksena semmonen, niinku varmaan oot huomannu nii proseminaaareissa ja semmosissa jos opponentti esittää kritiikkiä nii sitä vähän niinku suuttuu että no miten niin ja tällästä näin mutta täällä taas se on ihan normaalia että jos joku sanoo että 'I disagree' nii okei se sitten disagree, Suomessa on vähän erilainen..."

"Kyllä siellä [Suomessa] tämmöstä väittelyä tulee mutta ollaan hirveen varovaisia siitä ettei niinku loukata toista ja, ja ei mun mielestä Suomessa osata niinku keskustella sillä tavalla että, että niinku oltais tiukkoja ja pidettäis se oma mielipide vaan sitä ollaan aina vähän hyssyttellään että hah hah hah tuonpas nyt räväkän mielipiteen esiin."

Vaihto-opiskelijat havaitsivat siis eroja niissä diskursseissa, joihin heidän piti osallistua, toisin kuin heidän opettajansa, jotka tyytyivät pohdiskelemaan persoonallisuuden ja kielitaidon keskinäisyyhteitä. On toki luonnollista, että vaihto-opiskelijan asema tarjoaa paremmat edellytykset erojen havaitsemiselle kuin yhdessä ympäristössä pysyttelemisen, mutta on silti hieman yllättävää, että erot eivät tulleet opettajille mieleen edes mahdollisuutena. Seuraavassa tarkastelen hieman lähemmin sitä, millaisia nämä erilaiset puhumistilanteet sitten ovat, eli millä tavoin seminaarit viestintätilanteina poikkeavat toisistaan Suomessa ja Englannissa.

SEMINAARI SUOMESSA JA ENGLANNISSA

Opiskelijoiden havainnot seminaarien eroista Suomessa ja Englannissa saavat paljolti vahvistusta opettajien haastatteluista ja seminaarien observoinnista saadun aineiston valossa. Seminaarikeskustelut asettuvat yhteisestä "seminaari"-nimestä huolimatta eri konteksteihin opiskeludiskurssien kokonaisuudessa. Yhteistä niille on lähinnä se, että molemmissa yliopistoissa seminaari oli ainoa yleisesti käytetty diskurssityyppi, jossa opiskelijoilla oli periaatteessa velvollisuus ottaa keskustelijan rooli eli siis osallistua puhujana. Eroja taas on sekä seminaarien frekvenssissä että tilaisuuden luonteessa ja tavoitteissa.

Seminaarit Kentissä olivat tavallisesti viikottaisia tunnin tai kahden mittaisia kokoontumisia, ja sellainen kuului pakollisena jokaiseen kurssiin. Niitä pohjustettiin luennoilla ja lukulistoilla. Opettajat katsoivat seminaarien päätehtäväksi keskustelun käymisen. Keskustelujen keskeisiä pyrkimyksiä tuli esille kaksi: ensinnäkin antaa opiskelijoille tilaisuus keskustella omista näkemyksistään niistä aiheista joita seminaarin vetäjä on ottanut esiin. Niitä kysellään suoraan:

"Right do you think do you think there is anything though in the argument which one often hears that the rise of the Islamic fundamentalism is strongly related to a growing desire to resist Western influence, and so that the growth of the religion itself has fundamentally a political purpose?"

Opiskelijoita ohjailaan myös pohdiskelemaan ilmiöiden syitä ja seurauksia ja kehrittelemään omia keskustelussa syntyneitä väittämiään:

"I'd like perhaps to push you a little further the connection if any between church attendance and religious belief and the extent to which church attendance is an adequate measure of, whether or not a society is a... religious one, several people made the perfectly fair point that church attendance might indicate, well social conformity, why why do you think is there any evidence about that?"

Toisena tavoitteena oli tarjota opiskelijoille tilaisuus käsitellä vaikeita ja luennoilla epäselviksi jääneitä kysymyksiä:

"Did you join the lecture yesterday on social policies was it good yes, good right we are going to do that, we are going to do that next next er (...) before we go on do you want to ask any questions, anything you didn't understand?"

Opiskelijoilta edellytetään, että he osallistuisivat keskusteluun ja osoittaisivat lukeneensa aiheesta sekä ajatelleensa sitä. Kysymyksiä ja kritiikkiä sekä omia ajatuksia pidettiin toivottavina, samoin sen esilletuomista, mikä oli jäänyt epäselväksi tai askarruttamaan mieltä luennoissa tai kirjallisuudessa.

Suomalaisessa seminaarissa on perinteisesti keskeisessä asemassa kirjallinen seminaariesitelmä, jonka on laatinut joku opiskelija. Keskustelun

aiheena ovat juuri nämä esitelmät. Tavallista on, että joku opiskelija nimetään kullekin esitelmälle opponentiksi, ja keskustelu alkaa opponentin ja respondentin dialogina, johon muut yhtyvät vähitellen tai opponentin lopetettua osuutensa. Jyväskyläläisten opettajien mukaan seminaarilla on kaksi keskeistä pedagogista tavoitetta: ensinnäkin antaa palautetta opiskelijoille heidän tekemästään työstä ja toiseksi valmentaa heitä isompien tutkielmien kirjoittamiseen. Etenkin jälkimmäinen tavoite ilmenee hyvin seuraavista keskustelukatkelmista:

"Otetaan vielä toinen esimerkki koska nää on tärkeitä asioita tutkimustyössä."

*"Tietysti silloin kun ollaan sanotaan graduvaiheessa niin ei tämä nyt siis ole niin kun nyt tavattoman tärkeä se että että on monipuolinen monipuolinen kieli, kielitaito että...
...mutta yleinen kyllä periaate oli on historiassa se että pitäisi samaa asiaa pystyä tarkastelemaan useammalla kuin yhdellä yhdellä kielellä erityisesti tällaista kansain kansainvälistä historiaa."*

Suomalaisten opettajien näkemyksissä korostui siis tutkimuksellisuus, vaikka keskusteluakin edellytettiin käytävän. Keskustelussa korostettiin sisältöä ja sitä, että puututaan "tärkeisiin kysymyksiin", sanotaan "jotain älykäästä" jne. Jotkut opettajat tosin huomauttivat, että on tärkeää olla pakottamatta opiskelijoita puhumaan jolleivät he ole siihen halukkaita. Keskustelu tuntui selvästi vähemmän seminaarin itsetarkoitukselta kuin englantilaisissa puheenvuoroissa. Esitelmän kielellisen ilmauksen sopivista muodoista keskustellaan kyllä suomalaisissa seminaareissa melko lailla, mutta näkökulma on usein muodon tai tyylin hiominen, ei niinkään tekstilajin tehtävien tai tarkoituksenmukaisuuden pohdiskelu:

"Alaluvut on liian lyhyitä... nyt esimerkiks tässä kohdassa neljä aa sulla on vaan yks kappale ja yks esimerkki."

"Täällä on jossakin muu, parissa muussakin kohdassa kiinnitin huomiota tämmöseen tämmöseen että että kun on jäänyt puhekieltä."

Tältä pohjalta Suomessa käytävää suullista diskurssia voisi ehkä pikemmin luonnehtia "käsittelyksi" kuin "keskusteluksi". Tarkoitus ei näytä olevan läsnäolijoiden mielipiteiden vaan käsilläolevan kirjallisen työn pohtiminen.

Seminaarikeskustelu liittyy myös erilaiseen opiskeluideologiaan tai erilaiseen yleiseen orientaatioon suomalaisessa ja englantilaisessa yliopistossa. Yleisesti ottaen suomalainen yliopisto vaikuttaa käsillä olevan aineiston perusteella paljon tutkimuksellisemmin painottuneelta ja tieteellisemmin orientoituneelta kuin brittiläinen yliopisto. Suomessa jo melko varhain perusopintojen aikana siirrytään aivan alkuvaiheen tieto- ja faktapainotteisuudesta tutkimuksen tekemisen opetteluun, jossa korostetaan tieteellisiä ja tutkimuksellisia arvoja. Tutkimuksellista suuntautumista ilmentää myös se, että tutkimusraportin kaltainen seminaariesitelmä on tärkeä kirjallinen diskurssityyppi, ja että seminaarikeskustelussa käsitellään esitelmiä ja niiden tekemistä. Käsittelyn muodot ovat melko vakiintuneet, mikä kuvastuu esimerkiksi seuraavassa seminaarikeskustelun katkelmassa:

"Olen ajatellut käsitellä tätä, työtä... aika perinteisessä järjestyksessä eli ihan ensiksi tämä, kansi sitten sisältö sitten lähdeluettelo ja sitten tehtävä ja lähteet kappaleesta, eteen päin ja jos nyt mennään tähän kansilehteen niin tähän minulla ei..."

Englannissa taas perustutkinnon aikana referoidaan paljon enemmän aikaisempaa tutkimusta kuin Suomessa, ja tehdään vähemmän omia tutkielmia. Englannissa luetaan muiden tutkimuksia, kirjoitetaan niistä toisaalta referoivia, toisaalta pohdiskelevia esseitä. Kuvaavaa tälle asenteelle on pyrkimys omakohtaiseen ajatteluun ja sulatteluun samoin kuin pyrkimys keskustella kantaaottavasti sen perusteella, mitä on luettu ja kuultu. Englantilaista perustutkintoa voisi tämän nojalla luonnehtia "sivistyskoulutukseksi" verrattuna suomalaiseen "tieteelliseen koulutukseen". Edellisessä opetellaan ennen kaikkea hyödyntämään ja arvioimaan tutkimusta, jälkimmäisessä tekemään sitä itse.

Mitä keskustelulta sitten oikein toivotaan eli mikä on hyvä keskustelu?

Koska englantilainen ja suomalainen seminaari asettivat selvästi erilaisia odotuksia keskustelulle, halusin hieman tarkentaa sitä, mitä keskustelulta

oikeastaan odotetaan ja nimenomaan luotailla opiskelijoiden näkemyksiä tästä. Haastatteluvastauksissa joskus viitattiin 'hyviin' seminaarikeskusteluihin, vaikka samalla valiteltiin niiden harvinaisuutta, kuten seuraavissa opiskelijakommenteissa:

"Harvoin tulee semmosii meheviä keskusteluja mut sitte ku tulee ni ne on kerta kaikkiaan tosi mahtavia ja siellä niinku opettajatki intoutuu."

"Niinku pojat ni nehän on aivan älyttömän kiivaita keskustelijoita, se on kaikista just makeinta niissä, ne niinku paukauttaa siinä, ne voi sanoa opettajalle niinku eilenki yks poika sano että me ollaan nyt kuunneltu sua puol tuntia täällä että saisinko mä nyt puhua ja sitte se niinku alusti aiheen että olen lukenut että... ja kaikki sitte niinku 'well done'."

"Intoutuminen", "kiivaus" ja suoraan sanominen liittyvät näissä sitaateissa hyvään tai 'mehevään' keskusteluun. Tällaiset huomautukset tulivat muiden asioiden ohessa, eikä näissä yhteyksissä jääty kuitenkaan enempää pohtimaan sitä, millainen keskustelun pitää olla, jotta se olisi hyvä.

Vaikka tässä tutkimuksessa ei ollut tilaisuutta ryhtyä laajaan kartoitukseen hyvän keskustelun ominaisuuksista, halusin kuitenkin täydentää haastattelututkimuksen tuloksia pienellä kyselyllä, joka sitten tehtiin opiskelijoille Jyväskylän ja Birminghamin yliopistoissa. Kysymykset olivat avoimia ja koskivat etupäässä sitä, millainen on hyvä seminaarikeskustelu sekä sitä, minkä seikkojen vastaajat arvioivat lisäävän halukkuuttaan osallistua keskusteluun ja minkä taas vähentävän tätä (ks. Liite 2). Tässä keskitytään hyvän keskustelun ominaisuuksia koskeviin käsityksiin, koska tärkeä keskusteluhalukkuutta lisäävä tekijä oli se, että keskustelu oli 'hyvä' eli sellainen johon vastaajan mielestä kannatti osallistua.

Kyselylomakkeen vastauksista kävi ilmi, että suomalaisten ensimmäisen vuoden opiskelijoiden (N= 10) mielestä hyvä keskustelu on ennen kaikkea tasapuolinen, ja lisäksi monipuolinen, "innostunut", "kuunteleva" ja "sujuva". Opiskelijoiden näkemykset hyvän keskustelun ominaisuuksista voi tiivistää seuraavaksi luetteloksi, jossa useimmin esiin tulleet asiat ovat yleisyysjärjestyksessä:

TASAPUOLINEN - jokainen keskustelija osallistuu mahdollisimman tasapuolisesti

MONIPUOLINEN - tulee esille paljon erilaisia näkökantoja ja mielipiteitä

"INNOSTUNUT" - innostava, mielenkiintoinen, vilkas

"KUUNTELEVA" - kaikkien olisi kyettävä kuuntelemaan mitä toiset todella sanovat

"SUJUVA" - asia kulkee sujuvasti eteenpäin eikä jankkaa paikallaan

Samat kysymykset esitettyinä pitemmälle ehtineille opiskelijoille tuottivat hieman toisenlaisia vastauksia. Cum laude-vaiheen opiskelijoiden ryhmässä (N=7) tasapuolisuus, monipuolisuus ja innostuneisuus olivat edelleen keskeisiä, mutta kuuntelevuus ja sujuvuus jäivät pois. 'Väittely' sen sijaan tuli esiin muutamassa kommentissa varovaisen myönteisenä.

Pisimmälle ehtineet, laudaturvaiheen opiskelijat (N=11) korostivat toisten lailla avointa ilmapiiriä ja tasapuolista osallistumista, vaikka mainintoja tasapuolisuudesta tuli hieman vähemmän. Selvä ero nuorempiin opiskelijoihin nähden oli sen sijaan se, että laudaturuopiskelijoiden vastauksissa korostui asiasisällön käsittelytapa. Tämän voisi tiivistää ominaisuudeksi "sisällöllisesti korkeatasoinen". Tähän liittyi sellaisia kommentteja, joissa toivottiin käsittelyn pysyvän koossa ja keskustelun olevan kognitiivisesti korkeatasoinen, sekä sellaisia, joissa katsottiin, että asiaa pitäisi käsitellä eri tasoilla, nivoa käytäntöön, ja että osallistujilla olisi asiantuntemusta.

Vastaava kysely Englannissa tuotti tuloksen, joka muistuttaa melko lailla suomalaisten näkemyksiä, vaikka vastauksissa oli myös kiinnostavia eroja. Ensimmäisen vuoden englantilaisopiskelijoiden (N= 13) käsityksen hyvästä keskustelusta voi tiivistää seuraavien otsikoiden alle:

TASAPUOLINEN - kaikki osallistuvat mahdollisimman tasapuolisesti

MONIPUOLINEN - tulee esille useita erilaisia näkökantoja ja mielipiteitä

KIISTELEVA - syntyy erimielisyyksiä ja vastakkainasetteluita

KUUNTELEVA - jokaista kuunnellaan

KONTRIBUUTTIOT RELEVANTTEJA - pysytään asiassa, puheenvuorot liitetään edellisiin

JOHTAA JOHONKIN - syntyy uusia näkemyksiä, uutta ymmäystä, tulosta

Keskeisin ero suomalaisten ja englantilaisten vastausten välillä oli kiistelyn arvostus. Vaikka moni englantilainen piti kiistelyä hyvän keskustelun ominaisuutena, ei suomalaisista yksikään ensimmäisen vuoden opiskelijoista maininnut sitä (ainoastaan kolme cl-vaiheen opiskelijaa koko suomalaisjoukosta toi sen jollain tavoin myönteisessä valossa esiin). Tämä tulos tuntuisi vahvistavan sitä vaihto-opiskelijoiden havaintoa, että englantilaisessa seminaarikeskustelussa erimielisyyden esiintuonti on myönteinen asia, Suomessa taas ei. Englantilaisten ensimmäisen vuoden opiskelijoiden vastauksissa tuli myös suomalaisia korostuneemmin esille se, että puheenvuorojen pitäisi liittyä toisiinsa ja johtaa johonkin uuteen.

Toinen englantilaisopiskelijoiden ryhmä koostui kolmannen eli viimeisen vuoden opiskelijoista (N=8). Heidän vastauksissaan oli jälleen ensi sijalla keskustelun tasapuolisuus. Sen sijaan toiseksi useimmin nämä opiskelijat toivat esille sen, että hyvä keskustelu on ohjattu ja kontrolloitu: tutorin asema korostui keskustelun fokuoijana ja tasapainottajana. Kolmas keskeinen piirre oli se, että keskusteluun toivottiin hyviä, vahvoja, uusia ja yllättäviäkin näkemyksiä. Näiden ohella mielipiteiden erilaisuutta ja vapaan debatoinnin ilmapiiria arvostettiin kuten ensimmäisen vuoden opiskelijoidenkin parissa, mutta kuuntelevuuden mainitsi vain yksi. Opiskelun loppuvaiheessa käsitysten pääpiirteet olivat siis paljolti samat kuin alkuvaiheessakin. Oikeastaan vain kontrollin ja ohjaajan osuuden korostaminen oli ensimmäisen vuoden opiskelijoihin verrattuna uusi.

Opintojaan aloittelevien ja opintojaan lopettelevien opiskelijoiden väliset erot olivat paljolti painotuksen muutoksia niin suomalaisten kuin englantilaistenkin joukossa. Molemmille oli yhteistä se, että alkuvaiheessa toivottiin kaikkien saavan ilmaista itseään ja tulla kuulluiksi, kun taas loppuvaiheessa toiveissa korostettiin hallittua keskustelutapaa ja sisällöllistä antia.

Huonoa keskustelua hyvän vastakohtana kuvattiin sellaisin ilmauksin kuin "jankkaa paikoillaan", ja että joku henkilö tai ryhmä "on koko ajan äänessä". Haastattelututkimuksen vaihto-opiskelijat kritisoivat myös keskustelua keskustelun vuoksi:

"Vähän pinnallista tavallaan, ne arvostaa enemmän sitä että puhuu paljon kuin että mitä sanoo... vähän niinku kummallinen, se keskustelu mitä käydään saattaa olla hyvinkin pinnallista ja aika mitäänsanomaton, silti ne jotka puhuu paljon saa siitä tavallaan niinku kredittiä sitte, tiedä sitte mistä se johtuu... kyllä se on ihan sama suomalaisissaki seminaareissa."

Hyvä keskustelu ilmeisesti käsittelee tärkeiksi ja suuriksi koettuja asioita, sillä keskustelu pikkuaasioista tuotiin kielteisessä valossa esiin sekä suomalaisissa että brittiläisissä keskusteluissa. Tässä kritisoidaan brittejä:

"Usein se kyllä se keskustelu jää sellasten yksityiskohtien tasolle vähä että joku keksii jonku yhteyden että, puhutaan vaikka Kongosta ni sitte joku nero väläyttää että tota Hammarskjöldhä kuoli siellä ja sitte keskustellaan Hammarskjöldistä sitte... kohan löydetään joku uus aspekti siihen tai näkökohta."

Hyvän keskustelun ydinpiirteet olivat kaiken kaikkiaan pitkälti yhteisiä sekä suomalaisten että englantilaisten vastauksissa, ja ne kitytyvät hyvin erään suomalaisen opiskelijan kommentissa:

"Kaikkein parhaimmat keskustelut syntyvät kuitenkin aidosta väittelytilanteesta, jossa on eri mielipiteitä asioista, ja niistä voi keskustella vapaasti."

Yksi tämän ja monien muiden vastausten ajatus tuntuu olevan se, että hyvät keskustelut käydään jonkinlaisen innoituksen vallassa, joka syttyy keskustelijoihin hyvästä aiheesta tai vapautuneesta tunnelmasta. Lisäksi "aidon väittelytilanteen" synty ilmeisesti edellyttää erilaisten mielipiteiden olemassaoloa. Mielenkiintoista on myös se, että keskustelussa ilmeisesti ajatellaan tuotavan esiin ikään kuin jo valmiita mielipiteitä. Kyselyvastauksista välittyy voimakkaasti vaikutelma, että keskustelu etenkin nuorempien opiskelijoiden vastauksissa käsitetään jonkinlaiseksi "mielipidegalleriaksi", jossa osanottajat panevat tuotoksensa ja luomuksensa esille:

"Tulee esille asiaa, teoriaa, omia mielipiteitä, tietoja, näkökulmia."

Jokaiselle ajatellaan tai oletetaan jokin 'sanottava', joka hänellä on ja joka pitäisi tuoda esille hyvässä keskustelussa:

"Jokainen saa vuorollaan ilmaista sen mitä oli aikonutkin, ts. saa sanottua omat tietonsa asiasta tai mielipiteensä kunnolla."

"Kaikilla on varmasti mielipide, mutteivät välttämättä saa suunvuoroa."

Viimeksi mainitussa sitaatissa kiinnittää huomiota se, että keskustelussa ei ajatella kehitettävän uutta vaan ikään kuin vaihdettavan vanhaa. Keskustelu saa siis myös kierrätyskeskuksen piirteitä. Tälle vastakkainen näkemys sai tilaa pitemmälle ehtineiden ja joidenkin nuortenkin englantilaisopiskelijoiden vastauksissa: hyvä keskustelu johtaa johonkin. Tätä voisi kierrätyskeskuksen vastapainoksi luonnehtia tulosvastuullisuudeksi.

ONKO KESKUSTELULLA ITSEISARVO?

Sekä haastatteluista että kyselystä syntyy voimakkaasti sellainen vaikutelma, että puhuminen, keskustelu, on itsessään hyvä ja tavoiteltava asia. Tästä tuntui vallitsevan yksimielisyys sekä suomalaisten että englantilais-ten ja sekä opiskelijoiden että opettajien keskuudessa. Keskusteluista puhuttiin yleensä myönteiseen sävyyn ("kivoja ja antoisia", "erittäin hyödyllisiä"), etenkin, jos ne olivat vilkkaita; samoin keskustelevuus ja osallistuminen yhdistettiin työtavan "hyvyyteen" ja innostavuuteen.

Myös termeillä aktiivinen - passiivinen kuvattiin sekä keskustelua että keskustelijoita, ja implikaatio oli, että on hyvä osallistua aktiivisesti. Jotkut opiskelijat kuvasivat tuntemuksiaan toteamalla, että itselläkin on parempi olo, jos on osallistunut keskusteluun tai että niistä seminaareista saa paljon enemmän irti, joissa vapaamuotoisesti ja vilkkaasti keskustellaan. Keskusteluun osallistumattomuutta taas pyrittiin selittelemään ja

puolustelemaan monin tavoin. Osallistumattomuuden syyt olivat negatiivisia: kiinnostuksen puute, huono ilmapiiri. "Tylyys" ja passiivisuus kulkivat yhdessä, joskus myös ahdistavuus.

Toisaalta keskustelu koettiin myös vaikeaksi. Suomalaisen yliopiston opettajista jotkut korostivat sitä, että opiskelijoita ei pidä pakottaa puhumaan. Tämän katsomuksen mukaan opiskelijoita toki rohkaistaan puhumiseen ja elävään kontaktiin seminaareissa, mutta ei pakoteta, vaan odotetaan, kunnes opiskelijat ovat itse siihen valmiita tai halukkaita. Suullisen esiintymisen vaikeutta lievennetään myös siten, että sallitaan seminaariesitelmien tekeminen yhteistyönä. Tällainen hienotunteisuus viittaa siihen, että asiaa pidetään suorastaan arkaluontoisena. Usein opettajat arvelivat, että juuri heidän aineensa opiskelijoilla ei ole valmiutta tai rohkeutta puhua. Samalla tavoin opiskelijoiden jo ennalta kehittyneisiin luonteenpiirteisiin vetosivat ne opettajat, jotka arvelivat oman aineensa opiskelijoiden olevan tyypillisesti puheliaita. Puhumisen pelon uskottiin johtuvan siitä, ettei haluta sanoa mitään tyhmää.

Brittiläisen yliopiston opettajat pitivät seminaarikeskusteluja vaikeina nimenomaan opettajille, koska ne nojaavat niin paljon opiskelijoihin - jolleivät opiskelijat ole valmistautuneet lukemalla tai muuten aktivoitu, keskustelu 'menee huonosti':

"The best seminar is where a number of them have read most of the material and thought about it and prepared to lead a discussion between them, so they talk among themselves, then you hardly have to be there... and even if they haven't done all that much reading they're interested in the topic.... these are quite rare."

Opettajat puhuivat myös siitä, mitä he tekevät tämän vaikeuden edessä. Kahta päästrategiaa voisi luonnehtia hyökkäykseksi ja puolustukseksi. Hyökkäysstrategian omaksuneet opettajat kertoivat niistä toimista, joihin he ryhtyivät, ellei keskustelu ottanut käynnistyäkseen: he sanoivat kyselevänsä, provosoivansa, tivaavansa, vaativansa, tai lempeämmin

keksivänsä lämmittelytehtäviä. Jokseenkin vaativa hyökkäysstrategia on opettajalla tässä esimerkissä:

"All the time I would be quite critical of what they're saying, I would be asking what evidence have you got for making that assertion, how do you know that this is true, you've read this argument in a book but what about the following counterargument, and why do you think this person got it right... and I would be asking about the relevance of the point they're making to the issue in question, I'd be looking at whether they've provided sufficient a explanation for a problem and so on."

Puolustusta käyttivät opettajat, jotka eivät katsoneet velvollisuudekseen ryhtyä mihinkään erityiseen, jos opiskelijat eivät osoittaneet aktiivisuuden merkkejä keskustelussa. Asenne oli jonkinlainen 'syyttäkööt itseään', toisin sanoen vastuu vuorovaikutustilanteen onnistumisesta nähtiin yksinomaan opiskelijoille kuuluvaksi.

"Well, life is... I'm afraid that in big seminar groups there's plenty of room for hiding so three four people in the group do ninety per cent of the talking, others just sit there, not much you can do about that... I tend not to say 'what do you or you think about it', doesn't seem to be basically a particularly helpful technique, so one tries to get a discussion going....it's very difficult to do"

Opettajien reaktiot olivat siis jonkinlaisia taistelustrategioita, joihin turvauduttiin silloin, kun tilanne ei edennyt toivotusti. Yksikään opettaja sen enempää Suomessa kuin Englannissakaan ei sanonut, että olisi opettanut opiskelijoilleen keskustelutaitoja. Ylipäänsä keskustelutaitojen opettamista ei mainittu, ei edes puutteena, jonka korjaamisella ehkä helpottuisivat ne vaikeudet, joiden kanssa kaikki opettajat näyttivät kamppailevan.

Joidenkin opettajien menetelmät keskustelun aikaansaamiseksi olivat kuitenkin selvästi keskustelutapoja ohjaavia, kuten viimeistä edellinen sitaatti yllä osoittaa. Opettaja vaati opiskelijoiden ilmaisemille mielipiteille perusteluja, evidenssiä, tietolähteiden kyseenalaistamista jne. Toisaalta nämä taidot ovat tarpeen myös esseen kirjoittamisessa, joten tässä vahvistuu myös se vaikutelma, että keskustelujen avulla opiskelijat

oppivat kirjoittamaan parempia esseitä ja tenttivastauksia. Keskusteluilla nähtiin siis olevan muihin tehtäviin valmentava rooli.

Keskustelun valmentava tehtävä tuli esiin muissakin yhteyksissä: vaikka puhumista ja keskustelua pidettiin tärkeinä, ei niillä ollut osaa opintosuorituksissa tai niiden arvioinnissa. Kirjallisen diskurssin ylivalta yliopistossa oli yhteistä Suomelle ja Englannille (ja Suomen kouluille, vrt Sallinen-Kuparinen 1986, mutta Saksan yliopistojen käytäntö on toisenlainen, ks. Ylönen 1994). Keskustelu on kyllä myönteinen ja toivottava asia, mutta sitä ei kuitenkaan oteta aivan vakavasti, vaan sen pääasiallinen tehtävä on tukea tärkeämpiä, kirjallisia tehtäviä. Varsinaiset opintosuoritukset ovat kirjallisia. Valmennusrooliin viittaavat myös ne opettajien kommentit, joiden valossa suomalaisen seminaarin tehtävä on toimia muun muassa palautteen antajana ja isompiin tehtäviin valmistavana, ja taas englantilaisen seminaarin tehtävä on olla foorumina, jolla opiskelijat voivat esittää puolivalmiita ajatuksiaan ja kehitellä niitä esseitä varten.

PÄÄTELMIÄ

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan suomalaiset opiskelijat puhuvat erittäin vähän vieraskielisissä seminaaritulanteissa. Keskusteluhaluttomuutta selittivät sekä opiskelijat että heidän opettajansa enimmäkseen vanhastaan tutuilla tekijöillä: persoonallisuuspiirteillä ja kielitaidolla. Persoonallisuuspiirteet leimautuivat kuitenkin usein kansallisiksi piirteiksi ja kielitaidon osuudesta esiintyi ristiriitaisia tulkintoja. Näiden tekijöiden lisäksi kuitenkin opiskelijat, toisin kuin opettajat, tunnistivat myös kolmannen vaikuttavan tekijän, nimittäin viestintätilanteiden erot suomalaisessa ja brittiläisessä seminaarikeskustelussa. Opiskelijoiden havaitsemat kulttuurierot seminaariksi kutsutuissa diskurssitulanteissa saivat vahvistusta myös tutkimuksen muista lähteistä.

Vaikka kielitaito ilmeisesti vaikuttaa keskustelukäyttäytymiseen, ei se välttämättä vähennä osallistumisintoa, kuten esimerkiksi Luukka ja Nikko (1992) toteavat vieraskielistä ja äidinkielistä keskustelua vertailevassa tutkimuksessaan. Persoonallisuus voi toki myös olla tärkeä hiljaisuuden selittäjä, mutta tässä artikkelissa selostettuun tutkimukseen osallistuneet opiskelijat eivät suinkaan kuvailleet itseään syrjäänvetäytyviksi ensimmäisissä haastatteluissa. Sen sijaan kulttuurisesti erilaiset diskurssitilanteet asettivat vaihto-opiskelijat vaikean ongelman eteen: voidakseen sujuvasti osallistua keskusteluun heidän olisi pitänyt käyttää sellaisia diskurssitaitoja joihin heillä ei ollut äidinkielisiääkään valmiuksia.

Se peruskielitaito jonka suomalainen koulu tarjoaa vieraissa kielissä antaa ilmeisesti varsin hyvät valmiudet suppeasti ymmärretyn kielikäsitteen, "koulukäsityksen", puitteissa, ja kaikesta päätellen myös kohtuullisen arkipuhevalmiuden. Sen sijaan se ei tarjoa spesifejä diskurssitaitoja esimerkiksi brittiläiseen seminaarikeskusteluun. Tuskin siihen on edes tarkoituksenmukaista pyrkiäkään yleisessä kieltenopetuksessa. Ulkomaille lähtevien vaihto-opiskelijoiden kielivalmennuksessa sen sijaan juuri tämän pitäisi olla opetuksen ydin: akateemisten diskurssien kulttuurierot ja niihin kuuluvat taidot ja arvostukset.

Toinen keskeinen kysymys tässä tutkimuksessa oli keskusteluun liittyvien asenteiden laatu. Kulttuurieroja ilmeni näissäkin, mutta keskustelun arvostus osoittautui samankaltaiseksi suomalaisessa ja brittiläisessä yliopistossa siinä mielessä, että molemmissa annettiin arvoa sille, että keskustellaan paljon ja tasapuolisesti. Keskustelutaitoja ei kuitenkaan otettu huomioon opiskelijoita arvioitaessa sillä opintosuoritukset olivat kuitenkin kirjallisia. Hyvän keskustelun aikansaaminen koettiin myös yleensä vaikeaksi asiaksi, mutta keskustelutaitojen opettamisesta ei puhuttu lainkaan. Herää kysymys, olisiko suullisella keskustelulla yliopisto-opinnoissa myös itseisarvoa, ja olisiko keskustelutaitoja ehkä opetettava ja vaalittava yliopistoyhteisössä muuallakin kuin kieltenopetuksessa?

Jos keskustelu käsitetään siten kuin edellä kuvatussa kyselyssä näytti olevan laita, eli hyvän keskustelun arvellaan syttyvän jonkinlaisesta innoituksesta, joka herää onnistuneesta aiheesta tai vapautuneesta tunnelmasta tai määräytyy osanottajien persoonallisuuksien ja heillä olevien mielipiteiden mukaan, ollaan tekemisissä sellaisten asioiden kanssa, joihin opetuksella on vaikea vaikuttaa. Mutta jos keskustelu nähdään spesifeinä diskurssitaitoina, jotka opitaan kulttuurissa ja joissa myös tuotetaan kulttuurisesti tiettyjä asioita, kuten hiljaisuuksia, vastaväitteitä, perusteluja, auktoriteettiuskoa tai asiantuntijuutta, niin diskurssitaidoista voidaan tulla tietoisiksi niin omassa kuin vieraisakin kulttuureissa, opetella tai kyseenalaistaa niitä, mieluummin molempia.

On tietenkin hyvä, että keskustelutaitoja opetetaan äidinkielen ja puheviestinnän opinnoissa ja olisi myös hyvä, että niitä integroitaisi vieraan kielen opintojen kanssa, kuten Luukka ja Nikko (1992) ovat ehdottaneet, mutta olisi lisäksi tärkeää saada keskustelun pelisäännöt käsiteltäviksi siellä missä opiskelijat joutuvat osallistumaan akateemisiin keskusteluihin eli laitoksilla. Kirjallisen viestinnän piirissä, tieteellisen kirjoittamisen opetuksesta käydyssä keskustelussa, on puhuttu paljon siitä, että ainelaitokset ja kielten opettajat voivat tarjota opiskelijoille eri näkökulmiin perustuvia tietoja ja taitoja jotka täydentävät toisiaan. Kielen asiantuntijoiden ja eri oppiaineiden antama tieteellisen kirjoittamisen opetus lienee Suomessa toistaiseksi pisimmälle integroitu äidinkielessä, mutta yhtä hyvät perusteet on olemassa vieraiden kielten ja aineopintojen integroinnille. Sama koskee suullisia diskurssitaitoja: kunkin tieteenalan omat konventiot, arvot ja perinteet välittyvät (tai kyseenalaistetaan) oppiaineen omissa diskursseissa, kun taas yleisempi tietoisuus keskustelujen ominaisuuksista ja puheviestinnälliset taidot kuten puheenvuorojen liittäminen toisiin, puheen mukauttaminen tavoitteiden ja palautteen mukaan, mielipide-erojen käsittely jne ovat parhaiten kielen asiantuntijoiden välitettävissä. Ainelaitosten opettajille eksplisiittisempi keskustelutapojen ohjaaminen ei välttämättä merkitsisi yksinomaan entistä suurempaa

työtaakkaa, vaan voisi helpottaa hyvien keskustelujen aikaansaamista ja ylläpitoa. Näitähän monet haastateltavat pitivät vaikeina tehtävinä.

Kielentutkimuksessa kirjoitettu kieli saa tavallisesti enemmän huomiota kuin puhuttu, ja tiedämme loppujen lopuksi melko vähän myös suomalaisesta keskustelusta, vaikka kiinnostavaa tutkimusta on tehty mm. suomenkielisten spontaanien keskustelujen piirteistä (esim. Hakulinen 1989) samoin kuin luokkahuonekeskusteluista (Leiwo et al. 1987). Suomalaisten kommunikoijakuvaa on verrattu muihin kulttuureihin (mm. Sallinen 1994; Lehtonen 1994), samoin puhumisen tyypillisiä piirteitä (Lehtonen ja Sajavaara 1985) sekä liikeneuvottelijoiden viestintäkäyttäytymistä (esim. Schröder ja Tiittula 1989, Salo-Lee 1994). Paljon olisi kuitenkin vielä tutkittavaa erilaisissa suomalaisissa keskusteluissa ja arkipäiväisissä puhetilanteissa, muun muassa opiskelutilanteissa. Tutkimuksen ohella tarvitsemme myös keskustelua keskustelusta, eli siitä, millaiset ovat hyvän keskustelun piirteitä missäkin tilanteessa ja mitkä ovat nimenomaan suomalaisen keskustelukulttuurin perinteitä, mitkä sen hyviä puolia ja mihin suuntaan sitä voisi kehittää.

LÄHTEET

- Clyne, M. 1987. Cultural differences in the organization of academic texts. *Journal of Pragmatics* 11, 211 - 247.
- Connor, U. 1987. Argumentative patterns in Student Essays: Cross-Cultural Differences. In Connor, U. & Kaplan, R. (eds.) *Writing Across Languages: Analysis of L2 -text*, 57 - 71.
- Connor, U. & Kaplan, R. (eds.) 1987. *Writing Across Languages: Analysis of L2 -text*. Reading: Addison-Wesley.
- Connor, U. & Lauer, J. 1988. Cross-Cultural Variation in Persuasive Student Writing. In Purves, A. (ed.) 1988. *Writing Across Languages and Cultures. Issues in Contrastive Rhetoric*, 138 - 159.
- Galtung, J. 1979. Deductive thinking and political practice. An essay on Teutonic intellectual style. In Galtung, J. (ed.) *Papers on Methodology*, vol I, 194 - 209.
- Galtung, J. (ed.) 1979. *Papers on Methodology*, vol II, Copenhagen: Christian Eijlers.

- Hakulinen, A. (ed.) 1989. *Suomalaisen keskustelun keinoja I*. Kieli 4. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Isotalus, P. (ed.) 1994. *Puheesta ja vuorovaikutuksesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos.
- Jalkanen, H. & Lestinen, L. (eds.) 1993. *Korkeakoulutuksen kriisi?* Artikkelikokoelma Jyväskylässä 19-20. 8.1993 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen V symposiumista, Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Kaplan, R. 1966. Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning* 16, 1 - 20. Also in Croft, K. (ed.) 1972. *Readings on English as a Second Language*, 245 - 262.
- Kaplan, R. 1987. Cultural thought patterns revisited. In Connor, U. & Kaplan, R. (eds.) *Writing Across Languages: Analysis of L2 -text*, 9 - 22.
- Lautamatti, L. & Takala, S. (eds.) 1986. *AFinLAn vuosikirja 1986*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Lehtonen, J. 1994. Vaikeneva kulttuuri ja vieraan kielen pelko. In Isotalus, P. (ed.) *Puheesta ja vuorovaikutuksesta*, 85 - 101.
- Lehtonen, J. & Sajavaara, K. 1985. The Silent Finn. In Saville-Troike, M. & Tannen, D. (eds.) *Perspectives on Silence*, 193 - 201.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M-R. 1987. *Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa 1-3*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 2,3 ja 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Luostarinen, H. & Välvirronen, E. 1991. *Tekstinsyöjät: yhteiskuntatieteellisen kirjallisuuden lukutaidosta*. Tampere: Vastapaino.
- Luukka, M-R. & Nikko, T. 1992. Kielestäkö kiinni? Äidinkielen ja vieraskielisen keskustelun eroja. In Nyyssönen, H. & Kuure, L. (eds.) *Acquisition of Language - Acquisition of Culture*, 219 - 237.
- Mauranen, A. 1993a. *Cultural Differences in Academic Rhetoric. A Textlinguistic Study*. Frankfurt: Peter Lang.
- Mauranen, A. 1993b. Opiskelijan diskurssimaailmat - vaihto-opiskelijan perspektiivi. In Jalkanen, H. & Lestinen, L. (eds.) *Korkeakoulutuksen kriisi?*, 169 - 188.
- Mauranen, A. 1994. Two Discourse Worlds: Study genres in Britain and Finland. In Mauranen, A. & Markkanen, R. (eds.) *Students abroad. Aspects of exchange students' language*, 1 - 40.
- Mauranen, A. & Markkanen, R. 1994. Introduction. In Mauranen, A. & Markkanen, R. (eds.) *Students abroad. Aspects of exchange students' language*, 1 - 40.

- Mauranen, A. & Markkanen, R. (toim.) 1994. *Students abroad. Aspects of exchange students' language*. Finlance Vol XIII 1994.
- Nuopponen, A. & Palmberg, R. (eds.) 1989. *Special Languages and Second Languages: Methodology and Research*. AFinLAN vuosikirja 1989. Vaasa: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Nyysönen, H. & Kuure, L. (eds.) 1992. *Acquisition of Language - Acquisition of Culture*. AFinLA Yearbook 1992. Publications de l'association finlandaise de linguistique appliquee 50.
- Purves, A. (ed.) 1988. *Writing Across Languages and Cultures. Issues in Contrastive Rhetoric*. New York: Sage.
- Salo-Lee, L. 1994. Suomalaiset ja kiinalaiset viestijöinä: vahvuuksia ja ongelma-alueita. In Isotalus, P. (ed.) *Puheesta ja vuorovaikutuksesta*, 103 - 112.
- Sallinen, A. 1994 Suomalaisen kommunikoinnin kuva. In Isotalus, P. (ed.) *Puheesta ja vuorovaikutuksesta*, 73 - 84.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1986. Miten kirjoitetun kielen mallit vaikuttavat puhumiseen. In Lautamatti, L. & Takala, S. (eds.) *AFinLAN vuosikirja 1986*.
- Saville-Troike, M. & Tannen, D. (eds.) 1985. *Perspectives on Silence*. New York: Ablex.
- Schröder, H. 1986. Teksti - argumentaatio - kulttuuri. Ajatuksia tieteellisen tekstin kontrastiivisesta diskurssi-analyysistä. In Lautamatti, L. & Takala, S. (eds.) *AFinLAN vuosikirja 1986*, 91 - 109.
- Schröder, H. & Tiittula, L. 1986. Kulttuurieroja suomen- ja saksankielisessä erityisalojen viestinnässä. In Nuopponen, A. & Palmberg, R. (eds.) *Special Languages and Second Languages: Methodology and Research*, 201 - 219.
- Venkula, J. 1988. *Tietämisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ventola, E. & Mauranen, A. 1990. *Tutkijat ja englanniksi kirjoittaminen*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Välvirronen, E. 1992. Akateemiset puhuvat ja sisäänpääsyn esteet yliopistoyhteisössä. *Kasvatus* 1/1992, 22 - 29.
- Ylönen, S. 1994. Die Bedeutung von Textsortenwissen für die interkulturelle Kommunikation - Kommunikative Unterschiede im Biologiestudium an den Partneruniversitäten Jyväskylä und Bonn. In Mauranen, A. & Markkanen, R. (eds.) *Students abroad. Aspects of exchange students' language*, 89 - 113.

LIITE 1. Haastattelijan kysymysrunko suullista nauhoitettavaa haastattelua varten. Esimerkkinä suomalaisten opiskelijoiden haastattelu; opettajia pyydettiin kertomaan siitä, mitä he itse edellyttivät opiskelijoilta kyseisissä tilanteissa ja lisäksi Englannissa arvioimaan suomalaisen opiskelijansa selviytymistä näissä.

OPISKELIJOIDEN HAASTATELUN KENTISSÄ

1. Taustaa

Nimi

Opiskeltava aine (Kentissä)

Keskeiset kurssit tai muut opetusmuodot, joille osallistuu

-Mitä kursseja pidät erityisen tärkeinä tai kiinnostavina?

-Mitä kursseja pidät vähemmän tärkeinä tai kiinnostavina?

-Millaisia kirjallisia ohjeita olet saanut siitä, mitä kurseilla tarjotaan ja edellytetään?

Yleiskommentti: millä tavoin (jos lainkaan) opiskelu Kentissä poikkeaa opiskelusta Jyväskylässä, nimenomaan viestintätaitojen osalta?

2. Käsitys opiskelijaan kohdistuvista kirjallisen viestinnän vaatimuksista

-Mitä kirjallisen viestinnän vaatimuksia sinuun opiskelijana kohdistuu (esim. tenttivastaukset, esseet, referaatit, seminaariesitelmät, raportit)?

-Luonnehdi kutakin (a) sen suhteen, mitä niissä tulee tehdä, ts. mitä opiskelijalta edellytetään (esim. kirjassa olleiden seikkojen muistamista, referoitavien tekstin ymmärtämisen osoittamista, tietynlaista jäsentelyä) ja toisaalta (b) sen suhteen, mitä erityisesti pidetään arvossa (esim. laajan lukeneisuuden osoittamista, omien mielipiteiden esilletuomista, perustelu- ja argumentointitaitoa, kriittisyyttä, selkeää jäsentelykykyä, asiassa pysymistä) sekä (c) sen suhteen, miten mielestäsi tämän yliopiston asettamat viestinnälliset vaatimukset poikkeavat niistä, joihin Suomessa olet tottunut.

Tarkennuskysymyksiä (jollei ole jo tullut esiin):

1. Painottuvatko itsenäinen tuottaminen ja opitun asian sisällön uudelleen selostaminen eri tavoin Suomessa ja Englannissa?

2. Onko opettajan antama palaute erilaista?

3. Onko opiskelijoille selvää, miksi he saavat sellaisia arvosanoja kuin he saavat esseistään? Ymmärtävätkö he palautteen? Onko siitä hyötyä?

Muita kommentteja (esim. mitä pidetään tärkeimpinä tehtävinä; vaatimusten tarkoituksenmukaisuus ja mielekkyys oppimisen/opetuksen kannalta)

3. Käsitys opiskelijaan kohdistuvista suullisen viestinnän vaatimuksista

-Mitä suullisen viestinnän vaatimuksia sinuun opiskelijana kohdistuu (esim. seminaariesitelmät, keskustelut, vastaanotot, kysymykset ja keskustelu luennoilla, harjoituksissa yms)?

-Luonnehdi kutakin (a) sen suhteen, mitä niissä tulee tehdä, ts. mitä opiskelijalta edellytetään (esim. kysymysten tai kommenttien esittämistä, oman kirjallisen esityksen puolustamista, toisten esityksen arviointia) ja toisaalta (b) sen suhteen, mitä erityisesti

pidetään arvossa (esim. tietojensa osoittamista, omien mielipiteiden esilletuomista, reagoitua toisten esityksiin, kriittisyyttä, aloitteellisuutta, rakentavuutta, tiedonhalua) sekä (c) sen suhteen, miten mielestäsi tämän yliopiston asettamat viestinnälliset vaatimukset poikkeavat niistä, joihin Suomessa olet tottunut.

Tarkennuskysymyksiä (jollei ole jo tullut esiin):

1. Ovatko opiskelijoiden roolit seminaareissa tai muilla kursseilla erilaisia?
2. Onko opettajan antama palaute erilaista?
3. Mikäli on vaikea käyttää puheenvuoroja seminaareissa, miksi näin on? Kielitaito, outo tilanne, vai mikä? Ovatko syyt samoja vai eri kuin Suomessa?

Muita kommentteja (esim. mitkä viestintätilanteet ovat erityisen tärkeitä; vaatimusten tarkoituksenmukaisuus ja mielekkyys oppimisen/opetuksen kannalta)

4. Tarkennuskysymyksiä (ellei ole jo tullut esiin)

- Painottuvatko suullinen ja kirjallinen viestintä eri tavoin Suomessa ja Englannissa?
- Painottuvatko omat mielipiteet ja asian hallinta eri tavoin Suomessa ja Englannissa?
- Ovatko opiskelijoiden ja opettajien roolit erilaisia?

LIITE 2. Kysely keskusteluun osallistumisesta ja siitä, millainen on hyvä keskustelu.

KESKUSTELUUN OSALLISTUMINEN.

Tämän kyselyn tarkoituksena on kartoittaa sitä, millaisia keskusteluja yliopisto-opiskelussa osanottajat yleensä pitävät hyvinä tai onnistuneina, ja miten he arvioivat omaa osallistumistaan ja sen syitä.

1. Millainen on mielestäsi hyvä keskustelu (esimerkiksi seminaarissa)?
2. Osallistutko mielestäsi yleensä keskusteluun paljon vai vähän?
3. Mistä syystä arvelet osallistuvasi siinä määrin kuin osallistut (siis paljon, vähän tms kuten vastasit edellisessä kysymyksessä)?
4. Millaiset tekijät saavat sinut osallistumaan tavallista enemmän tai tavallista vähemmän?
5. Muita kommentteja.