Finelc Newsletter 16

June 2026

FINELC
Suomen yliopistojen kielikeskusten verkosto
The Network of Finnish University Language Centres

Puheenjohtajalta

Lämpimästi tervetuloa FINELCin kevään 2026 uutiskirjeen pariin! Kesäloma kolkuttelee jo ovella ja lukukausi on päättymässä – hyvä hetki pysähtyä katsomaan, millaisia oivalluksia ja kehittämistyötä kielikeskuksissa on tehty tänä vuonna.

Tämän numeron artikkeleita yhdistää ajatus siitä, miten kielten ja viestinnän opetus rakentaa yhteisöjä, osaamista ja tulevaisuuden valmiuksia monikielisissä korkeakouluissa. Kielikeskuksissa tehdään työtä, joka on yhtä aikaa pedagogisesti kunnianhimoista, opiskelijalähtöistä ja luovaa.

Kampusten arjessa tämä näkyy esimerkiksi LABin ja LUTin yhteistuntimallissa "Yhteiset kielitunnit sillanrakentajina", jossa suomalaiset ja kansainväliset opiskelijat harjoittelevat kieliä tasavertaisina oppijoina. Työelämäviestinnän näkökulmaa syventää "Designing a Case to Improve Students' Job Application Skills", jossa rekrytointiprosessi toimii oppimisympäristönä ja auttaa opiskelijoita tarkastelemaan omia hakudokumenttejaan uudesta näkökulmasta.

Autenttisuus korostuu myös LABin ruotsinopettajien artikkelissa "Autenttisuutta ja ahaa-elämyksiä", jossa kieliopetus kiinnittyy tiiviisti opiskelijoiden omaan alaan ja projekteihin. Opiskelijalähtöisyyttä tarkastelee puolestaan Peter Launonen artikkelissaan "Collaboration and autonomy". Ideointiin kaivataan yhteistyötä, luonnosteluun itsenäisyyttä ja editointiin joustavuutta.

Mike Nelson vie meidät matkalle kielikeskustyön muutokseen artikkelissaan "Reflections on Language Centre life". Hän kuvaa 25 vuoden aikana kokemiaan muutoksia analogisesta opetuksesta digitaaliseen ja yksilökeskeisyydestä kohti yhteistyön kulttuuria. Mike jättää hyvästit FINELCille tavalla, joka muistuttaa, että luottamus, yhteisöllisyys ja kollegiaalinen tuki ovat kantavia voimia muutosten keskellä.

Uutiskirjeen päättää taidekorkeakoulun näkökulma: "Art-based and embodied Finnish language learning" esittelee kehollisia ja taidelähtöisiä menetelmiä suomen kielen opetuksessa ja muistuttaa, että kieli on myös kokemuksellinen ja emotionaalinen prosessi.

Toivomme, että tämän numeron artikkelit tarjoavat inspiraatiota, uusia näkökulmia ja eväitä omaan työhön. FINELC toivottaa kaikille kielikeskusten opettajille ja muille lukijoille aurinkoista, rentouttavaa ja ansaittua kesälomaa!

Ja vielä lopuksi muistutus: Kielikeskuspäivät järjestetään Oulussa 4.–5.5.2027. Toivottavasti tapaamme siellä.

Emmi Huttunen, Taideyliopisto



Tervetuloa Kielikeskuspäiville Ouluun!

Seuraavat Kielikeskuspäivät järjestetään Oulun yliopiston Linnanmaan kampuksella 4.–5.5.2027. Kielikeskuspäivät kokoavat yhteen kielten ja viestinnän asiantuntijoita eri puolilta Suomea. Kevään 2027 päivien teema rakentuu laadukkaan kielten- ja viestinnänopetuksen ympärille.

Kahden päivän aikana monipuolinen ohjelma sisältää luentoja, työpajoja ja kieliryhmien omia tapaamisia. Kielikeskuspäivillä tarkastellaan opetuksen laatua, pedagogista kehittämistä ja muuttuvaa toimintaympäristöä eri näkökulmista. Työpajoissa pääsee syventymään käytännönläheisiin teemoihin, jakamaan kokemuksia ja kehittämään omaa osaamista yhdessä kollegoiden kanssa. Kieliryhmien tapaamisissa pääsee verkostoitumaan, vaihtamaan ajatuksia ja jakamaan hyviä käytänteitä oman kielialan ammattilaisten kesken.

Kielikeskuspäivät ovat ennen kaikkea kohtaamispaikka. Kutsumme sinut mukaan keskustelemaan, inspiroitumaan ja rakentamaan tulevaisuuden kielten- ja viestinnänopetusta hyvässä seurassa.

Tapahtuman verkkosivut julkaistaan syksyllä 2026. Kieli- ja viestintäopintojen keskus Lingua toivottaa teidät lämpimästi tervetulleeksi keväiseen Ouluun, vuoden 2026 Euroopan kulttuuripääkaupunkiin!

Yhteiset kielitunnit sillanrakentajina suomalaisille ja kansainvälisille opiskelijoille

Tarja Saarnisto ja **Olesia Kullberg,**
LAB-ammattikorkeakoulu

Kuvittele tilanne: olet suomalaisen korkeakoulun ravintolassa lounasaikaan, ja ympärilläsi on vilinää. Kuuntele tarkkaan. Mitä eri kieliä kuulet? Keitä puhujat ovat? On todennäköistä, että kuulet kansainvälisten opiskelijoiden puhuvan joko englantia tai omaa äidinkieltään. On puolestaan epätodennäköistä, että heidän seurassaan on suomea äidinkielenä puhuvia opiskelijoita. Vielä harvemmin pääset kuulemaan keskustelua, jossa kansainvälinen opiskelija puhuu suomea suomalaisen opiskelijan kanssa.

Lähes joka viides korkeakoulun opiskelija on ulkomaalaistaustainen. Yhä useammat ulkomaalaistaustaiset opiskelijat opiskelevat suomea joko pakollisena tai vapaavalintaisena aineena, koska suomen kielen osaaminen on erittäin tärkeä työelämätaito, jota ilman työllistyminen voi olla vaikeaa. Valitettavan moni kansainvälinen opiskelija kuitenkin kertoo, että suomen kielen harjoittelu on hankalaa, sillä suomenkielistä keskustelukaveria ei yksinkertaisesti löydy.

Suurin osa suomenkielisistä koulutusohjelmista sisältää ammattienglannin opintojaksoja, joiden tavoitteena on antaa opiskelijoille valmiuksia toimia kansainvälisissä tehtävissä. Suomalaisten opiskelijoiden englannin kielen taso on pääsääntöisesti hyvä, mutta opiskelijoilta puuttuu usein rohkeus ja uskallus käyttää kieltä. Toisaalta hiljainen luonne ja halu pysyä tutussa ja turvallisessa ympäristössä voivat olla esteitä kansainvälisiin opiskelijoihin tutustumiselle ja uusien mahdollisuuksien luomiselle, jolloin myös englannin kielen käytännön harjoittelu ja tutustuminen uusiin kulttuureihin estyy.

Kampuksiemme kansainvälisyys näkyy opiskelijatilastoissa, mutta ei läheskään yhtä usein opiskelijoiden arkielämässä, sillä kansainväliset ja suomalaiset opiskelijat eivät kommunikoi keskenään vapaa-ajallaan.

LAB-ammattikorkeakoulun ja LUT-yliopiston yhteisessä kielikeskuksessa pilotoimme mallia, joka mahdollistaa suomalaisten ja kansainvälisten opiskelijoiden kommunikoinnin niin, että kaikki hyötyvät. Järjestimme yhteiset tunnit, joiden aikana English for work sekä Finnish 1–4 ja Finnish for work -opintojaksojen opiskelijat harjoittelivat sekä suomea että englantia, jakoivat omaa osaamistaan ja tietämystään eri aiheista sekä tutustuivat toisiinsa. Saadun opiskelijapalautteen mukaan yhteiset tunnit olivat opintojaksojen parhaat. Sekä suomalaiset että kansainväliset opiskelijat kokivat, että tunneista oli heille erittäin suurta hyötyä oman kielitaidon, kulttuurintuntemuksen sekä ylipäänsä kommunikointiharjoittelun näkökulmasta.

Yhteisten tuntien järjestäminen oli yllättävän helppoa ja myös motivoivaa. Tärkeintä oli aloittaa suunnitteleminen ajoissa, jotta kahden kurssin yhteiset tunnit saatiin mahtumaan lukujärjestyksiin samanaikaisesti. Tiedot syksyn tuntien ajankohdista piti olla lukujärjestyksen tekijöillä jo maaliskuussa. Käytännössä järjestimme kaksi yhteistä tuntia samoille opetusryhmille lukukauden aikana. Molemmat tunnit sisälsivät 45 minuuttia työskentelyä suomeksi ja 45 minuuttia englanniksi. Opiskelijat työskentelivät 4–6 hengen sekaryhmissä. Kaikki harjoitukset oli suunnattu suullisen kielitaidon aktivointiin ja sisälsivät erilaisia tehtäviä, kuten keskustelukysymyksiä, pelejä ja haastatteluita.

Onnistuneen kokeilumme tulokset osoittivat, että yhteiset tunnit ovat erittäin helppo ja tehokas tapa vahvistaa opiskelijoiden kansainvälistymistaitoja omalla opiskelukampuksella. Kansainvälisille opiskelijoille tunnit tarjoavat yhden mahdollisuuden edistää kotoutumista uuteen maahan, koska tuntien aikana kieliharjoittelun lisäksi he saavat tärkeää tietoa esimerkiksi suomalaisesta työkulttuurista. Jatkamme yhteistuntien vakiinnuttamista LABin ja LUTin koulutusohjelmissa ja toivomme, että myös Finelc-uutiskirjeen lukijat innostuvat luomaan kotikansainvälistymisen kulttuuria kampuksillemme.

Designing a Case to Improve Students' Job Application Skills

Olesia Kullberg, LAB University of Applied Sciences

Job application is a process that becomes familiar to all students sooner or later. That is why creating a CV or writing an application letter are very common learning activities during basic language courses for university students. However, during their studies, the idea of tailoring one's CV or the importance of careful planning and data selection for job application documents might be quite remote for students. Turning the tables and giving students the opportunity to be in the role of a recruiter as a part of a case study assignment, allows them to see the application process from a different perspective, providing the necessary insights to enhance their own application documents.

For universities, graduate employment rates are a crucial indicator of success. Naturally, for students, securing their dream job after graduation is the main goal of studying. However, even the best-matching job-related skills can be left unnoticed by the employer, if they are not communicated correctly in the job application documents. To avoid such an unfortunate situation, universities provide a wide range of training, workshops, materials, and courses to support students in creating their CVs, application letters, and LinkedIn profiles, as well as preparing for job interviews.

Regardless of the amount of support provided, very common mistakes still occur. For example, students might forget to mention their language skills or interdisciplinary skills on their CV, or they might write their application letter in too informal style, or their application documents might use too many cliché phrases, not bringing their personality forward. In general, it seems that describing one's skills, naming the skills correctly, and creating a personalized yet formal application is very challenging for many students. This challenge may be caused by an insufficient understanding of the recruitment process, which results in a lack of ability to identify the target audience, that is, recruiters, who make their selection based on the submitted application documents.

Case design: The Global Job Interview Challenge

Case learning is a work-life-oriented pedagogical model where learning is based on analyzing authentic, real-world cases. The cases may be based on real or simulated materials. In addition to the materials, case learning activities require thorough instructions with a clear description of roles and tasks expected of students. Working on a pedagogically correctly designed case allows students to apply theoretical knowledge in practice and develop problem-solving, analytical, and collaborative skills through active participation.

The Global Job Interview Challenge case is designed for LUT students in the Industrial Engineering and

Management programme as part of the English for professional development course. The core idea is to put the students into the role of recruiters and allow them to make a recruitment decision based on the provided documents and a job advertisement. The case includes a description of the open position (job advertisement), CVs and application letters from three candidates, as well as detailed instructions. All documents were simulated for the case, considering real job advertisements and possible competencies of the professionals in the field. What makes the case especially useful for a professional English course is the requirements of the open position: a Finnish company is seeking a culturally adaptable and communicatively skilled project coordinator to join an international team. Thus, students must consider not only hard skills of the candidates, but also their cultural profiles, international experience, communication and language skills, as well as their cultural awareness and readiness to work in an international team within a Finnish company.

Work on the Global Job Interview Challenge case includes three steps: individual preparation, group discussion and oral report delivery, and individual reflective essay writing. First, students are instructed to study the case documents and list the strengths and weaknesses of each candidate in relation to the requirements of the open position. Then, they work in groups, simulating the discussion of a hiring committee. The discussion takes place during a lesson (on campus or online), and at the end of the lesson each group presents its hiring decision supported by arguments in favor of the chosen candidate. Finally, students write a reflection essay in which they analyze their learning experience. In particular, they are asked to consider the insights they gained while working on the case and the possible changes to strategies they might need to make when applying for jobs. Overall, working on the case activates students' critical thinking skills by allowing them to view recruitment documents through the eyes of a recruiter: the process of matching the skills needed to those listed in the application documents becomes more transparent.

Lessons learned

Given that the profiles of the candidates were quite similar, students had to be very thorough in comparing them. The oral reports revealed that recruitment decisions were made primarily based on missing information about language or interdisciplinary skills, the style of the application letter, and the lack of candidate's voice in the application documents. In their discussions, students highlighted the difficulty in understanding the candidate's personality and potential suitability for the team when the application focused mainly on listing job-related skills or when the letter was written in too standard style using many cliché phrases. A very important observation was that recruiters make decisions about whether to proceed with a candidate based on the submitted documents only. Thus, if the information provided is insufficient, the chances of receiving a job interview invitation are low.

The pedagogical design of the case presupposes clear objectives for the entire activity: what exactly is expected of students, and what do they need to notice while working on the case? The hidden objective of the Global Job Interview Challenge was to visualize the impact that typical mistakes in job application documents may have on the recruitment process. The documents were purposefully designed with the lack of some information or stylistic inconsistencies. The case did not have a single correct solution, as any of the candidates could reasonably be considered a good fit for the position. Students had different opinions about candidate suitability, which forced them into the discussion about missing information or possible hidden meanings that, for example, the style of the application letter might hold. When designing a case for a communication course, it is crucial to consider the expected learning: case materials should guide students toward gaining the targeted insights through working on the case.

To conclude, the Global Job Interview Challenge case consists of simulated materials designed to help students recognize the role of the information presented in CVs and application letters in the recruitment process. Working on the case brings the recruitment process closer to students and makes them view it from the recruiter's perspective, thus showing what an effective application is. A pedagogically designed case aims to create aha moments for students, enabling them to improve their professional communication and job application skills.

Autenttisuutta ja ahaa-elämyksiä: kokemuksia ruotsin ja konetekniikan integroidusta toteutuksesta

Marleena Vilminko ja Anni Jurvanen, LAB-ammattikorkeakoulu

Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen laatukriteereissä painotetaan työelämän kielenkäyttötilanteiden huomioimista sekä eri alojen tarpeiden ymmärtämistä. Nykyisessä monikielisessä työympäristössä työntekijöiltä edellytetään vahvaa kieli- ja kulttuuritietoisuutta sekä toiminnallista kieli- ja viestintäosaamista. Taustalla vaikuttaa näkemys, jonka mukaan kieli opitaan parhaiten merkityksellisissä ja autenttisissa tilanteissa. (Tolonen-Kytölä, Tahvanainen, Kanerva, Murtola, 2021.)

CLIL-malliin perustuvassa integraatiossa kieliopintoja toteutetaan ammattiaineen yhteydessä. Kielenopettajat ja ammattiaineen opettajat suunnittelevat opetusta yhdessä siten, että opiskelija kehittää sekä ammatillista osaamistaan että kielitaitoaan. (Zemac, 2021.) Autenttiset opiskelutehtävät ovat keskeisiä: niiden tulee kytkeytyä opiskelijan omaan alaan ja lisätä autonomiaa ja motivaatiota (Nyman, 2015).

LAB-ammattikorkeakoulussa päätettiin kokeilla syksyllä 2025 ruotsin kielen integrointia konetekniikan Vuosiprojekti 2 -opintojaksoon sekä Lahdessa että Lappeenrannassa. Koska toteutus oli meille opettajille uusi, kirjoitimme muistiin havaintojamme prosessin aikana.

Toteutuksen alku ja keskeiset haasteet

Lahdessa ruotsin kurssi alkoi syyskuussa ennen projektikurssia, jotta opiskelijoille jäisi riittävästi aikaa kielitaidon kehittämiseen ennen kuin projektikurssi alkaisi tiiviillä aikataululla lokakuun lopulla. Lappeenrannassa integraatio taas eteni lähes heti alusta alkaen tiiviisti yhdessä ammattiaineen kanssa viikoittaisten pienryhmätapaamisten ja projektityön kautta. Ennen pienryhmätapaamisia pidettiin vain muutama pelkkiin ruotsin sisältöihin liittyvä kerta, joilla harjoiteltiin puhumista ja kirjoittamista. Saimme siis samanaikaisesti kokemusta kahdesta eri tavalla toteutetusta integraatiosta, mikä osaltaan myös aiheutti haasteita ruotsinopettajien väliselle yhteistyölle: emme voineet suunnitella kursseja keskenään samanlaisiksi, vaikka mahdollisimman kattavaan yhteistyöhön pyrimmekin.

Lahdessa kurssi tuntui aluksi ”tavalliselta” ruotsin kurssilta, koska projektikurssi ei ollut vielä alkanut. Harjoittelimmekin tuolloin enemmän muihin kurssisisältöihin liittyviä kielitaidon osa-alueita, kuten yleisemmin opiskeluun ja työelämään liittyvää sisältöä. Mitä lähemmäs projektikurssin alkua sitten päästiin, sitä enemmän ruotsin sisällöissä alettiin valmistautua projektiin liittyvän kielitaidon opetteluun. Lappeenrannassa haasteita puolestaan aiheuttivat erityisesti aikataulutus ja se, että konetekniikan kurssin raportit olivat usein kesken silloin, kun ruotsin tunneilla olisi pitänyt harjoitella niihin liittyvää keskustelua. Projektin etenemiseen liittyvät viikkokysymykset osoittautuivat liian yleisiksi, ja niitä tarkennettiinkin kurssin edetessä. Opiskelijoiden sanaston puutteet korostuivat, ja heidän keskimäärin melko matala taitotasonsa teki kielellisestä tuesta entistä tärkeämpää.

Sanaston rakentaminen ja autenttisuus

Sanaston aktiivinen rakentaminen sidottiin opiskelijoiden omaan projektiin, mikä lisäsi oppimisen autenttisuutta (Nyman, 2015). Lahdessa opiskelijat kokosivat padlet-alustalle projektissa tarvittavaa sanastoa, ensin suomeksi ja sitten ruotsiksi. Tätä sanastoa hyödynnettiin myös kirjallisen tentin tukisanalistassa, ja opiskelijat kokivat yhteisen sanastoalustan koostamisen mielekkääksi ja hyödylliseksi.

Myös Lappeenrannassa sanastoa koottiin yhteistyössä opiskelijoiden ja opettajan kanssa. Opiskelijat saivat opettajan koostaman virallisen tenttisanalistan lisäksi ”varjosanalistan”, jonka sanastoa tentissä piti osata ilman tukea ja jonka tarkoitus oli tukea sanaston kartuttamista. Me ruotsinopettajat loimme tahoillamme oppimisen tueksi muun muassa H5P-materiaaleja ja jaoimme materiaaleja keskenämme sanaston oppimisen tueksi molemmilla kampuksilla. Saimme myös hyviä taustamateriaaleja konetekniikan opettajilta – heidän alaosaamisensa oli keskeisen tärkeässä roolissa, jotta kielenopettajat pystyivät valitsemaan relevanttia sanastoa opiskelijoille harjoiteltavaksi.

Yhteistyö ammattiaineen opettajien kanssa

Lahdessa alkuvaiheessa vähäiseltä tuntunut kommunikointi alaopettajien ja ruotsinopettajan välillä lisääntyi projektin edetessä ja yhteistyö tiivistyi konetekniikan kurssin päästessä vauhtiin. Lappeenrannan toteutuksella puolestaan viikkotapaamisten kysymysten taso saatiin yhteistyön myötä osuvammaksi, opiskelijoita pystyttiin ohjeistamaan tarkemmin ja kurssin eri osat nivoutuivat toimivammaksi kokonaisuudeksi. Koimmekin yhteistyön ehdottomasti tärkeimmäksi tekijäksi integraation toimivalle toteuttamiselle (Zemac, 2021).

Lahdessa myös opiskelijaryhmän ryhmädynamiikka vaikutti myönteisesti: muutama aktiivinen ja rohkea opiskelija vahvisti koko ryhmän motivaatiota ja loi myönteistä opiskeluilmapiiriä, mikä näkyi työskentelyssä. Esimerkin kautta syntyneellä positiivisella ryhmäpaineella oli

tässäkin tapauksessa erinomainen eteenpäin vievä voima!

Integraation huipennus ja arviointi

Lahdessa kurssin huipennuksena olivat suulliset projektisuunnitelmien esittelyt, joissa läsnä olivat sekä ruotsin että konetekniikan opettajat. Useampi arvioija mahdollisti sisällöllisen ja kielellisen näkökulman yhdistämisen (Kielten ja viestinnän opetuksen käytäntösuositukset ammattikorkeakouluissa, 2016). Esitysten jälkeen opiskelijat kirjoittivat harjoitusesseen valmistautuakseen kirjalliseen tenttiin, joka tehtiin Exam-ympäristössä opettajan laatiman rajoitetun sanalistan avulla. Suullinen tentti toteutettiin henkilökohtaisena työhaastattelutyyppisenä keskusteluhetkenä opettajan kanssa.

Lappeenrannassa suullinen tentti toimi kurssin päätöksenä: siinä opiskelijat kuvasivat mäkiautoprojektin suunnitteluprosessia ruotsiksi. Kirjallinen tentti toteutettiin Examissa ja siellä opiskelijoiden tehtävänä oli kirjoittaa kirjallinen raportti syksyn suunnitteluvaiheesta, apunaan pieni sanalista haasteellisemmasta alakohtaisesta sanastosta.

Opiskelijoilta tuli myönteistä palautetta siitä, että integroitu toteutus oli mielekäs ja oppimista tukeva. Erityisesti kiitettiin sitä, että ruotsin kielen opiskelu liittyi kiinteästi omaan projektiin ja opiskeltavaan alaan. Sanaston koettiin olevan aidosti hyödyllistä ja autenttista, mikä tutkitusti lisää opiskelumotivaatiota ja opiskelukokemuksen mielekkyyttä (Nyman, 2015).

Opettajien kokemukset ja jatkon kehittäminen

Me opettajat koimme integraation antoisaksi mutta paikoitellen myös kuormittavaksi: epävarmuutta esiintyi erityisesti sanaston laajuuden hahmottamisessa sekä Lappeenrannassa myös viikkokysymysten suunnittelussa. Kokemuksen myötä opimme kuitenkin paljon puolin ja toisin integroidun opetuksen toteuttamisesta, ja me ruotsinopettajat myös konetekniikan sisällöistä, ja aiommekin ehdottomasti osallistua projektikurssin lopputapaamisiin, joissa opiskelijat esittelevät suunnittelemansa ja rakentamansa kuljetusrobotit (Lahdessa) / mäkiautot (Lappeenrannassa). Prosessi vahvisti kiinnostusta jatkaa vastaavia ratkaisuja tulevaisuudessa, ja iloitsemme siitä, että konetekniikan kanssa integrointia on tämän kokemuksen perusteella jo päätetty jatkaa.

Seuraaville toteutuksille suunnitellaan tarkempaa aikataulua, selkeämpiä viikkokysymyksiä ja entistä tiiviimpää tukea opiskelijoiden valmistautumiseen. Syksyllä 2026 integroitua opetusta jatketaan näistä kokemuksista oppineina ja koko ajan lisää oppien.

Lähteet

Kielten ja viestinnän opetuksen käytäntösuositukset ammattikorkeakouluissa. 2016. Viitattu 9.3.2026. https://kivifoorumi.wordpress.com/kieltenopetuksen-kaytantosuositukset/

Nyman, T. 2015. *Autenttisuuden monet muodot.* Teoksessa: Hildén, R. & Härmälä, M. (toim.) *Hyvästä paremmaksi – kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin* (ss. 40–61). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Opetushallitus ja tekijät. Koulutuksen seurantaraportit 2015:6. Viitattu 9.3.2026. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/165698_hyvasta_paremmaksi_kehittamisideoita_kielten_oppimistulosten_arviointien_oso.pdf

Tolonen-Kytölä, T., Tahvanainen, T., Kanerva, A. & Murtola, K. 2021. *Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen laatukriteerit.* Viitattu 9.3.2026. https://kivifoorumi.files.wordpress.com/2021/01/ammattikorkeakoulujen-kielten-ja-viestinnan-opetuksen-laatukriteerit-26.1.2021.pdf

Zemac, D. 2021. *What is CLIL? The Global Trend in Bilingual Education Explained.* Viitattu 9.3.2026. https://bridge.edu/tefl/blog/what-is-clil/

Collaboration and autonomy: understanding student preferences in written tasks

Peter Launonen, Tampere University
peter.launonen@tuni.fi

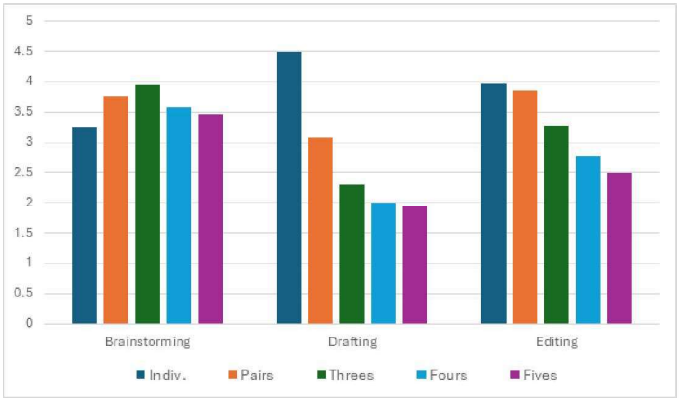
As teachers, we are regularly confronted with conflicting priorities and decisions that require sacrificing one thing for the sake of another. For instance, should we include fewer assessed tasks on a given course, allowing greater time and space for teacher feedback, or should we assign a large variety of tasks, incorporating a mix of feedback approaches and emphasizing experiential learning and student autonomy? The implications of such decisions naturally affect students, whose perceptions may be at odds with the research- or practice-informed perspectives we hold as teachers.

A common concern for many teachers is whether students would benefit more from working individually or collaboratively in assessed written tasks. Collaborative assignments are theoretically justified because they are considered to reflect the socially mediated process of knowledge construction among learners (Bolster & Levrai, 2019). This includes collaborative writing (CW), which has become an increasingly popular choice for some teachers partly as a strategy to deal with increasing class sizes but also, undoubtedly, in light of its numerous learning benefits. To name a few, CW can promote the development of critical thinking and writing skills (Fan et al., 2025), provide lexical development in individual writing (Özdemir, 2024), and foster positive attitudes towards the target language (McCray & Hanks, 2024). Additionally, collaboration can be incorporated into peer-feedback and assessment, which can free up much needed time in a teacher's schedule.

Unfortunately, however, the rosy picture painted in the previous paragraph does not perfectly reflect the learning experiences of our students. As reported in a recent article in Yle News (Politi, 2025), students from Finnish universities and universities of applied sciences were found to hold mixed feelings towards collaborative work in higher education. While some welcomed the perceived increase in group work, others expressed frustration and skepticism about the efficiency and effectiveness of collaborative projects in higher education. One valuable takeaway here is that *some* students seem to thrive in collaborative tasks, while *others* may prefer more individual work.

In addition to students' general preferences concerning collaboration, a question remains as to whether students prefer to complete some tasks collaboratively and other tasks individually. To explore this point, I created a survey to gauge students' preferences concerning individual and collaborative work at three distinct stages/sub-stages of the writing process: brainstorming, drafting and editing. A total of 75 students from the Faculty of Management and Business completed the survey, which contained Likert-scale based statements about working on different stages/sub-stages of the writing process individually, in pairs, in threes, in fours and in fives. Students chose a number ranging from 1 (totally disagree) to 5 (totally agree) reflecting their level of agreement with each statement. The results of the survey (see Figure 1) revealed clear preferences for particular modes of work at different stages/sub-stages of the writing process. At the *Brainstorming* (sub-)stage, students seem to favour working collaboratively, as working in threes had the highest mean (3.94), followed by working in pairs (3.75), while working individually had the lowest mean (3.25). For *Drafting*, students expressed a clear preference for working individually (4.49), whereas working in fives had the lowest mean at this stage (1.94). Finally, at the *Editing* stage, students seem to prefer working individually (3.96) or in pairs (3.86) rather than in fours (2.76) or fives (2.49).

Figure 1. Students' preferences concerning collaborative writing (n = 75)



Perhaps, then, the key for us as language teachers is to find ways to work out which modes *our* students prefer for specific tasks and whether there are individual characteristics that may lead some learners to prefer individual work altogether. Needless to say, gaining this kind of local insight is easier said than done. One approach could be to try using different modes in different classes (e.g., individual tasks in one class, pairs in another, threes in another, etc.). For those who are experimentally oriented, pre- and post-class testing could be

used to gain insight into group-level comparisons of skills development during the course. For those who like to explore students' perspectives and voices, short surveys combined with end-of-course focus-group discussions could be employed to gauge students' attitudes and preferences vis-à-vis individual and CW.

Teachers can also aim to build flexibility into their tasks to allow them to be scaled up or scaled down within a single class, depending on how many members will be working on a given task together. Eliciting students' preferences at the beginning of the course and allowing them to complete tasks in their preferred mode could result in students being not only motivated and optimistic about their learning, but also feeling an optimal level of engagement and autonomy. In the end, such pedagogical interventions and future action research will require effort and no small amount of trial and error, but the potential for enhancing students' motivation and optimism about collaborative (and other types of) learning makes it worthwhile.

References

Bolster, A., & Levrai, P. (2019). Student collaboration in English for academic purposes – theory, practitioner perceptions and reality. Kielikeskus tutkii 4. Retrieved from www.urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7847-2

Fan, M., Liu, X., Song, X., & Xie, J. (2025). The effects of group size on critical thinking and writing development in collaborative writing: A mixed methods study. *System (Linköping)*, *133*, Article 103738. https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103738

McCray, D., & Hanks, J. (2024). Multicompetence in Second Language Academic Writing: Reframing Salient Topics in Writing Research Through the Lens of the Work of Vivian Cook. *Journal of the European Second Language Association*, *8*(1), 177–191. https://doi.org/10.22599/jesla.129

Özdemir, S. (2024). The Effects of Collaborative Writing on L2 Individual Writing Performance in Terms of Complexity, Accuracy, Fluency and Functional Adequacy. *Pegem Journal of Education and Instruction*, *14*(4), 235–244. https://doi.org/10.47750/pegegog.14.04.20

Politi, A. (2022, September 30). *"En oppinut mitään"– Opiskelijat kertovat, kuinka jatkuvat ryhmätyöt syövät uskoa korkeakouluihin.* Yle. https://yle.fi/a/74-20184351

Reflections on Language Centre life

Mike Nelson, University of Turku

At the end of this academic year, I will be retiring after a university and language centre career of 25 years in total. As you can imagine, much has changed during that time in every aspect of language centre life. What follows are some reflections on these changes and what it has been like working over this period of time. These are just my own personal reflections and not official policy statements. 😊

From my arrival in Finland in 1983, I spent the first six years working in the English language kindergarten of Turku. This was a great job, and having to deal with largely monolingual Finnish children it was a wonderful 'kielikylpy' where I was able to learn Finnish alongside the children learning English. After six years, in 1989, I was offered, by a friend of a friend, the chance to work for one year at the University of Turku Language Centre as an English teacher in the medical, dental, and natural sciences faculties. Thus, from teaching 3–6-year-olds on a Friday, I went the next week to teaching an auditorium full of 90 plus medical students about medical terminology of which I actually knew very little. In this way I was introduced to the joys and occasional terror of language centre teaching. That first term, as the previous teacher was leaving for a year, nobody had created a timetable for me, so every lesson I had was in a different classroom at a different time every week. My orientation was a one-hour chat with the departing teacher, of which I remembered little due to a strong sense of being overwhelmed. Students would come once a week with their study book (opintokirja) for me to stamp and sign the study points for them. I mention all of these things because it would just not be possible nowadays. We have a thorough orientation; timetables are ready the term before (mostly), study books are long gone and such limited teaching experience that I had then would not get me through the door now. However, it was a very educational year, and it made me realize that this was where I wanted to be.

After that one year of teaching, I then spent twelve happy and fruitful years in the private sector teaching in all kinds of businesses across southern Finland whilst at the same time gaining a Master's degree and a PhD at the University of Manchester. Then, in 2002, I got a second chance, and the same friend of a friend went away again and I took over his post for the next eight years. At that time, all teachers taught 448 hours, classrooms

had no computers, and student course sign-ups were done by queueing in a corridor to sign a piece of paper. Sometimes in frustration, students created their own 'varjolista' and insisted on coming to lessons. All lessons were paper based, there was no Moodle although its precursors (WorkMates etc.) did slowly begin to emerge. All communication was via email. All in all, it was still an analogue world, although computer-based teaching was beginning to make its mark. At this time language centre life was also quite an individualist workplace – there was not so much collaboration and language teams did not work together in any meaningful way. Work plans stayed pretty much the same from year to year.

In 2005, I became a line manager at the same time when the YPJ wages system came into being. Previously, wages had been determined by years of service and age (ikälisä). This was not great, but was objective and if you lived long enough, you knew you would get a pay rise. In the new system, wages would then be determined on 'merit' - an idea taken from industry where often work output can be clearly measured (sales, production etc.). YPJ hit our work place like a bomb going off because it is very difficult to measure teacher's work objectively, not least because management is not in the classroom with them. The problems created by this system are still with us today. So, after a baptism of fire going from kindergarten to university, I had another one becoming the boss of my own colleagues at such a volatile moment.

Somehow, I survived and in 2010, when the post of Director came open, I applied and was very proud to be chosen. I said in my interview that it would be for me the best job I could imagine ever having and so, even after all these years, it has proven to be.



Photo by Peter Shaw

The language centre I took over in 2010 had 29 teachers with workrooms in four or five different buildings all around the campus. Teaching rooms were largely in those places where the faculties did not want to go and involved a lot travelling from one place to the next.

Changes came gradually: we moved teachers onto Moodle, we moved to electronic sign-ups, language team meetings became obligatory, and we slowly moved away from an individualistic to much more collaborative workplace. Computers began to appear in almost every classroom, but there was still strong resistance on the part of some teachers to stick to the old analogue ways. When we finally moved to our current new premises in 2016, where we are now all together, I had to insist that no 'piirttoheitimet' could come with us. Covid finally ended the 'I don't need to use digital tools' conversation.

After the centralization of all language teaching in our university in 2017 we are now 64 teachers and very little remains of the centre I joined back in 2002. A centre that doubles in size becomes a different kind of workplace, and we have made a lot of effort to promote work wellbeing and try to create a good community spirit. The changes that have affected us, I am sure have affected you, too. The separation caused by Covid, the challenges of learning digital pedagogy and most recently the rapid rise of AI, which seems sometimes to be the only thing we can talk about nowadays. There has also been a marked shift in students both in behaviour and often in terms of what can be taught. Language skills that were taught ten years ago to all, can no longer be taught in the same way – texts have been shortened and simplified in many languages. Similarly, the increased need to accommodate different kinds of learners has been a steep learning curve for many of us. Overall, though, I see this as an opportunity for us to make sure our teaching and materials are as good and as clear as possible. Just make one set of materials but make sure they can be used by everyone in an inclusive manner. Teacher attitudes have also changed, and whereas earlier there was very little movement of staff once in the job, nowadays teachers are more open to exploring different avenues and changing jobs or career focus. What has stayed the same is that we have wonderful teachers and wonderful students, too!

Leadership of a language centre can be quite challenging. Teachers (quite rightly) freely offer their opinions and advice on everything on a regular basis 😊 and dealing with an expert community is different than leading in many other workplaces. I was very fortunate. Firstly, my background as a teacher gave me a good insight into teacher expectations. Secondly, I have been blessed with great colleagues who have helped me along the way. I believe that the foundation of language centre leadership must be trust: trust your staff to do what they do best and interfere as little as possible. At the same

time, create a clear framework surrounding the workplace to allow everyone to focus on their work and feel safe. A leader's job is to serve this community and see that things flow.

This is the ideal, and of course mistakes are made and life and circumstances often intervene in unexpected ways. Thus, I have always tried to treat criticism as an opportunity. It's never nice to be criticized, but you must always ask: are they right? If the criticism is true, then you have to act on it and also be seen to be acting upon it. Some things cannot be fixed, but then dialogue and explanations can help.

I feel incredibly grateful for the chance I have been given to have a career in our language centre. I have always seen language centre teaching as the best of all worlds. Nowhere else do language teachers get the time, conditions and students that enable them to focus on teaching, research and development. Further, there is the opportunity to meet and collaborate with wonderful like-minded colleagues from around Finland. In my view, this is as good as it gets!

Finally, I would like to thank all our staff here in Turku and all the great teachers and bosses I have worked with over the years from all over Finland and abroad.

It has been a pleasure, and I will miss you all.

Mike

Art-Based and Embodied Finnish Language Learning

Laura Lehtinen ja Sanna Teerenhovi, University of the Arts Helsinki. The article has been originally published in Uniarts Open campus blog and translated with the help of Copilot.

In autumn 2025, the University of the Arts Helsinki organized, for the first time, an experimental language course: *Finnish Through Artistic Practice*. The course was inspired by the research project ELLA – Embodied Language Learning through the Arts, especially by the embodied language teaching methods presented in its final seminar. After the seminar, Alyssa Coffin, then a master's student at Uniarts Helsinki, contacted us, Finnish teachers, and proposed a Finnish course where learners could study the language through artistic activities. In this text, we briefly introduce how our experimental course was carried out. The aim is to explore the observations more deeply in later blog posts.

The name of the course was Learn Finnish Through Art-Based Practices. From the beginning, it was clear to us teachers that the course would be led by artists and language learners who were current students or alumni of Uniarts Helsinki. In addition to Alyssa Coffin, the other course facilitators — Lola Barraud, Devina Boughton and niko wearden — were all participants in our Finnish courses. They are artists from different fields and at different stages of their Finnish learning journeys, each with their own distinct artistic practice. The facilitators designed their own teaching themes, content, and approaches. Our role as Finnish teachers was to provide linguistic and pedagogical support both during the planning phase and in the teaching sessions. In addition, we acted as course facilitators, handled funding negotiations, communication, and other practical arrangements. The course participants were Uniarts' students and staff members, Finnish learners of very different levels, working in various artistic fields. English was used as a supporting language, and participants' English proficiency also varied.

The course was structured around four different themes. Alyssa Coffin shared her embodied mapping practice in a forest environment. Her sessions focused on learning nature related vocabulary and rooting new words and phrases in the body through touch and other sensory experiences outdoors.

Devina Boughton's sessions involved crafting zines and small pocket dictionaries for various situations (e.g., bike maintenance, commenting on social media, or expressing emotions) and writing collage poems. Lola Barraud guided the participants (and us teachers) into compound word play inspired by Richard Scarry's *Cars and Trucks and Things That Go* and by the linguistic experiments of writer Georges Perec.

niko wearden encouraged participants to reflect on their needs as language learners: What supports learning and what hinders it? How do I wish to be met as a learner? What do I need? Through questions like these, participants created accessibility riders — a kind of needs assessment for studying Finnish. niko wearden and Dash Che have written an article on the topic, "Studying Finnish Feels Bad Sometimes: A Conversation About Affects of Migrant Language Learning in Finland",(aukeaa uudessa välilehdessä) published in the online journal *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*.

The course evoked many emotions and thoughts in both facilitators and participants. We also discussed language learning and its challenges during the course. Many participants had previously struggled with studying Finnish. More traditional language courses had felt difficult, and some felt they were unable to progress in their Finnish language learning. This course brought back a sense of success and joy in learning. We Finnish teachers also felt that we learned a lot, reflecting on our own views of learning: what is important and necessary in language learning? It was interesting to observe what the learners considered meaningful and what they chose to focus on in studying Finnish. In a way, we stepped aside and allowed the learners to lead, watching where their path would take them. Of course, we still acted as ”living dictionaries” and grammar resources when needed.

In the final reflection session, participants shared that through a playful approach — along with humour and embodied activities — their agency in both their learning and the Finnish language had strengthened.

On the other hand, a course structured in this way does not necessarily lead to shared learning goals or rapid progress in, for instance, grammar. Instead, this format offers tools to find new ways of informal Finnish learning and integrate them into everyday life beyond the classroom. For us teachers, the most memorable feelings were joy and enthusiasm—among both participants and facilitators. The hands-on and action-based approach seemed to reduce barriers to participation and created space for each participant’s interests and needs as a learner.



Example of an access raider, Finnish Through Arts course 2026. Photo by Sanna Teerenhovi