

## Klassiset kielet teologian opiskelijan haasteena yliopisto-opinnoissa

Tutkimuksessa selvitetiin Uuden testamentin kreikan ja Raamatun heprean opintojen keskeyttämiseen vaikuttavia tekijöitä. Samalla tarkasteltiin opetussuunnitelmallisia ratkaisuja kurssien keskeyttämisen vähentämiseksi. Keskeyttämisen syitä kartoittava kyselylomake lähetettiin kurssit keskeyttäneille opiskelijoille. Kyselytulosten mukaan keskeiset keskeyttämisen syyt voidaan tulkita itseohjautuvuuden haasteiksi. Opiskelijat kokivat haasteellisimpina asioina kurssilla suuren työmäärän, kurssin kontekstitekijät sekä motivaation puutteen. Kontekstitekijöinä mainittiin työssäkäynti opintojen ohella, muut samanaikaisesti opiskeltavat kurssit sekä klassisten kielten opiskelun erilainen luonne verrattuna muuhun yliopisto-opiskeluun ja aikaisempaan kielten opiskeluun. Kyselytulosten perusteella tulisi pedagogiikan kehittämisen ohella enemmän tukea opiskelijoiden itseohjautuvuutta yliopistokoulutuksen kieltenopiskelussa ja opiskelijan opintopolulla.

**Asiasanat:** yliopisto-opiskelijat, opintojen keskeyttäminen, kielten opetus ja oppiminen, itseohjautuvuuden tukeminen

### Classic languages as a challenge for students of theology

This study investigates the factors affecting student drop-out from studies of Biblical Hebrew and New Testament Greek, and seeks educational solutions to reduce the drop-out rate. Students who had quit the courses were sent a questionnaire in which they were asked to give their reasons. According to the results, the main reasons could be attributed to the challenge of self-regulation. The respondents found the large amount of work, certain contextual factors and a lack of motivation the most challenging aspects. The contextual factors mentioned included engagement in working life during the course, other courses they were taking simultaneously, and the different way of studying classical languages compared to other experiences of studying at university, and to their earlier language learning. It appears from the inquiry results that there is a need to develop the pedagogy on the courses. Moreover, students should be given more support fostering self-regulation in their studying and in the learning of classical languages in higher education in general and on their particular study path.

**Keywords:** university students, drop-out, teaching and learning of languages, supporting self-regulation

### Johdanto

Selvitysten mukaan (esim. Hirsto, 2004; Taipale & Hirsto, 2004) noin kolmasosa opinnoissaan viivästyneistä teologian opiskelijoista kertoi, että klassisten kielten, kreikan, heprean ja latinan, opinnot viivästyttivät valmistumista. Tämän vuoksi klassisten kielten suhdetta teologian maisterin tutkintoon, opiskelijan opintopolkuun ja eksegetiikan pääaineopintoihin pohdittiin perusteellisesti Helsingin yliopiston teologisessa tiedekunnassa Bolognan-prosessin mukaisen tutkinnonuudistuksen yhteydessä. Teologian maisterin tutkinnossa klassisten kielten kurssit suositellaan suoritettavaksi ensimmäisinä opintovuosina. Kukin kurssi on laajuudeltaan 10 opintopistettä ja kestää noin lukuvuoden. Tässä artikkelissa tarkastellaan Raamatun alkukielten, kreikan ja heprean, kurssien keskeyttämistä, oppimisen haasteita ja niiden taustalla olevia syitä sekä tehdään niiden perusteella pedagogisia johtopäätöksiä.

### Miksi opintoja keskeytetään, tai miksi ne viivästyvät?

Klassisten kielten kurssien keskeyttäminen on usein syynä teologian opiskelijoiden opintojen viivästyneeseen. Tutkimuksessaan Litmanen, Hirsto ja Lonka (2010) havaitsivat, että opintoihinsa sitoutumattomat teologian opiskelijat

etenivät opinnoissaan merkitsevästi hitaammin verrattuna itseään toteuttaviin tai sitoutuneisiin opiskelijoihin. Sitoutumattomat opiskelijat arvioivat myös opintoihin liittyvän projektinsa stressaavaksi, he kokivat edistyneensä vähemmän ja olevansa muita kykenemättömämpiä opiskelemaan. Myös Mäkinen, Olkinuora ja Lonka (2004) löysivät yliopisto-opiskelijoista sitoutumattomien ryhmän. Sitoutumattomat jättivät työelämään ja opiskeluun orientoituneita opiskelijoita useammin opinnot kokonaan kesken, tai heidän opintonsa etenivät huomattavasti hitaammin.

Bennettin, Kottaszin ja Nocciolinon (2007) mukaan varhaisessa vaiheessa yliopisto-opinnot kesken jättävien opiskelijoiden motiiveja voivat olla opintojen epäsovpuus, opintojen vaikeuden ymmärtäminen tai omien opiskelutaitojen puute, opiskelijan rooliin sitoutuminen, oppimisympäristön sosiaaliset tekijät tai opiskeluun liittyvien palvelujen ongelmat. Heidän tutkimuksensa perusteella oppimiseen suuntautuva orientaatio (esim. ”minulle on tärkeämpää kiinnostus omaan pääaineeseen kuin sen tuottamat työmahdollisuudet”) selitti sitoutumista paremmin kuin tavoiteorientaatio (esim. ”haluan vain opiskella asioita, jotka auttavat minua tulevassa työelämässä”). Merkitystä oli myös sillä, miten opiskelijat kokivat voivansa lähestyä opettajiaan.

Opiskelun keskeyttämistä voidaan tarkastella myös itseohjautuvuuden näkökulmasta. Oppimisen lähestymistapo-

jen (student approaches to learning, SAL) ja itseohjautuvan oppimisen (self-regulated learning, SRL) teoreettisista lähtökohdista on kokoavasti kirjoittanut Pintrich (2004). Pintrichin (2004) mukaan molemmat lähestymistavat lähtevät liikkeelle konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä ja siitä, että motivationaalisilla ja kognitiivisilla tekijöillä on välittävä rooli oppimisprosessissa yksilöllisten ja kontekstitekijöiden sekä syntyvän osaamisen ja oppimisen välillä. Lähestymistavat eroavat kuitenkin Pintrichin (2004) mielestä usein siinä, miten itsestään selvinä oppimisen säätelyn ja tavoitteiden väliset yhteydet nähdään.

Teologian opiskelijoiden oppimisen lähestymistapoja koskevan tutkimuksen mukaan (Parpala, Lindblom-Ylänne, Komulainen, Litmanen & Hirsto, 2010) teologian opiskelijoissa on muiden tiedekuntien opiskelijoita enemmän syväsuuntautuneita mutta epäsuunnitelmallisesti opintojaan lähestyviä opiskelijoita. Tällainen lähtökohta voi tuottaa klassisten kielten oppimiseen kahdenlaisia ongelmia. Ensinnäkin klassisten kielten oppimisen alussa pääpaino on muistamisella ja ulkoa oppimisella (esim. mikä kirjain vastaa mitään äännettä). Tällöin epäsuunnitelmallisesta ja samalla syväsuuntautuneesta orientaatiosta voi olla opiskelijalle haittaa. Toiseksi klassisten kielten opiskelu vaatii pitkäjänteisyyttä sekä suunnitelmallisuutta opiskelussa ja ajankäytössä, mikä Parpalan ja muiden (2010) tutkimuksen mukaan on monelle teologian opiskelijalle vaikeaa.

## Klassiset kielet teologian opinnoissa

Kreikan ja heprean kurssit kuuluvat teologisen tiedekunnan yleis-, kieli- ja perusopintoihin. Pääosalle opiskelijoista ne ovat pakollisia kursseja. Vuosittain kreikan kurssin opetusryhmiin ilmoittautuu yhteensä noin 240 opiskelijaa ja heprean ryhmiin noin 180 opiskelijaa. Kaikki eivät aloita kurssia tai lopettavat heti kurssin alkuvaiheessa. Kurssin suorittaa vuosittain noin 110–120 kreikan ja noin 90–100 heprean opiskelijaa. Suurin osa näistä on 1.–3. vuoden opiskelijoita, mutta joukossa on aina tutkinnon loppuvaiheen opiskelijoita. Molempien kurssien laajuus on 10 opintopistettä, josta 112 tuntia on kontaktiopetusta.

Bolognan mukaisen tutkinnonuudistuksen (1.8.2005) jälkeen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden suositusluku-järjestykseen on sijoitettu vain yksi klassinen kieli kerrallaan aikaisemman kahden asemesta. Uuden testamentin kreikan opetuksen tueksi eksegetiikan osastolla on tuotettu kreikan monimuoto-oppimisympäristö KAMU. Eksegetiikan osaston henkilökunta on tuottanut kreikan opetuksen uuden oppikirjan *Alfata alkuun* (Kiilunen & Hakola, 2005). Myös Raamatun heprean oppimisen tueksi kehitettiin vastaavanlainen oppimisympäristö, HEMMO. Luku-vuonna 2006–2007 uuden tutkintorakenteen ja suositusluku-järjestyksen mukaisesta opetuksesta huolimatta kreikan kurssin keskeyttäneiden määrä ei vähentynyt, vaan kurssin keskeytti suunnilleen yhtä moni kuin aikaisemmin.

## Klassisten kielten pedagogiikka

Klassisten kielten opetuksella on yliopistossa vuosisataiset perinteet – niitä on opetettu Kuninkaallisen Turun akatemian ajoista asti yliopistossa, mutta niiden opetuksen

määrätietoinen kehittäminen on uutta. Pitkään opetuksen kehittäminen painottui oppimateriaalin tuottamiseen; 1970-luvulta lähtien on laadittu suomenkielisiä oppimateriaalia (Hakola & Kiilunen, 2008, 673–674). Myöskään kansainvälisesti klassisten kielten opetusta ei ole juuri tutkittu, ja pedagogista kirjallisuutta on vähän. Kirjallisuus on pääasiassa keskittynyt siihen, missä järjestyksessä kielioppia tulisi opettaa. Vähemmälle huomiolle on jäänyt klassisten kielten pedagogiikka ja opetusmenetelmät (Hakola & Kiilunen, 2008, 675). Klassisten kielten oppimisen ongelmia ja kurssin keskeyttämisen syitä ei ole aiemmin kartoitettu systemaattisesti.

Klassisten kielten opiskelu on perinteisesti painottunut kielioppiin. Opettajien mukaan yliopisto-opiskelijoiden pohjatiedot kieliopista ovat kuitenkin usein vähäiset. Nykykielten opetuksessa on konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti voimakkaasti nostettu esille kielen käyttöyhteyksien merkitystä ja kommunikatiivisen kompetenssin vahvistamista kieltä puhumalla (communicative language teaching, CLT). Nämä keinot opiskelijoiden motivoimiseksi ja oppimismotivaation ylläpitämiseksi eivät sellaisenaan toimi, kun on kyse kielistä, joita ei puhuta ja joita ei ole tarkoitus oppia puhumaan. Näyttää kuitenkin siltä, että klassisten kielten opetuksessa ei ole kyetty riittävästi vastaamaan niihin muutoksiin, joita on tapahtunut oppimiskäsityksissä ja kouluopetuksessa.

Opettajan näkökulmasta Raamatun heprean kielioppi on varsin yksinkertainen ja sanasto melko suppea. Kielen taustalla on kuitenkin eurooppalaisesta kulttuurista poikkeava seemiläinen Lähi-idän kulttuuri, mikä vaatii uuden ajattelutavan ja kielen rakenteen hahmottamista. Esimerkiksi aivan erilaisen kirjaimiston, vokalisoitijärjestelmän sekä konsonanttipainotteisuuden vuoksi tekstiä on aluksi vaikea hahmottaa visuaalisesti. Kirjaimen, vokaalin ja sanan hahmottaminen sekä tunnistaminen vievät paljon aikaa. Tämä tekee sanojen mieleen painamisesta ja kielioppirakenteiden oppimisesta hidasta. Opiskelijat taas voivat turhautua, kun oppiminen etenee hitaasti.

Uuden testamentin kreikka on myös muinainen ja kirjallinen kieli mutta juuriltaan kuitenkin eurooppalainen, minkä vuoksi siihen on aluksi helpompi päästä sisälle. Kreikkalaiset kirjaimet ovat osin tuttuja muun muassa matematiikan ja fysiikan tunneilta, sanasto sivistyssanoista ja tieteen terminologiasta. Opiskelijat lukevat kreikkaa keskimäärin ongelmitta. Hepreaan verrattuna kreikan kielioppi on kuitenkin huomattavasti monipuolisempaa ja monimutkaisempaa. Sanastoa on suhteessa tekstimäärään myös enemmän, mikä vaikeuttaa kreikan opiskelua. Kielioppi poikkeaa heprean tavoin nykykielistä.

Kielioppipainotteisesta klassisten kielten opetuksesta ovat suositelleet luopumaan Harding (2001), Morse (2004), Overland (2004) ja Griffin (2007). Morse (2004) ehdottaa, että oppisisällöt rakennetaan opiskelijalle mielekkäiden kysymysten varaan ja että kurssin emotionaalinen ympäristö tukee oppimista. Hänen mukaansa olisi tärkeää tukea opiskelijoiden oppimisentaitoja ja uskoa omaan oppimiseen. Lisäksi tulisi hyödyntää opiskelijakeskeisiä opetusmenetelmiä ja opiskelijoiden vertaistukea. Myös Griffinin (2007) mukaan Raamatun heprean opiskelussa kielioppisääntöjen opettelua tulisi vähentää, mutta käy-

tännössä hän keskittyy artikkelissaan lähinnä ääntämisen sääntöjen karsimiseen.

Kieliopin opettamisen pedagogiikkaa ovat kehittäneet Klapper ja Rees (2003) sekä Halabe (2008). Halabe (2008) ehdottaa klassisten kielten kieliopin spiraalimaista opetusta: alkuvaiheessa kielioppia opetetaan hyvin minimaalisesti, vain sen verran, mikä on ehdottoman välttämättömästä helpoista, autenttisen tekstin ymmärtämisen kannalta. Opetus on teksti- eikä kielioppilähtöistä. Myöhemmin taitojen ja sanavaraston kasvaessa siirrytään vaativampiin teksteihin ja sen myötä syvennetään kieliopin tuntemusta. Klapper ja Rees (2003) vertailivat kahta erilaista lähestymistapaa opettaa vieraan kielen (saksan) kielioppia eksplisiittisesti: muodon tarkastelua (focus-on-form eli FonF) ja muotojen tarkastelua (focus-on-formS eli FonFs). FonFs tarkoitti opetus suunnitelmallista lähestymistapaa, jossa kieli jaettiin sanastoon, rakenteisiin, käsitteisiin ja tehtävään, jotka valittiin ja järjestettiin opiskelijoille yhtäläisesti ja kumuloituvasti. Opintoihin kuului kuitenkin kieliopin ohella kielen käyttöön ja merkitykseen liittyvää opetusta. FonF:n mukaisesti opiskelleet kohtasivat kielen ensisijaisesti merkityksellisissä käyttöyhteyksissä, eikä kielioppia opetettu sellaisenaan erikseen. Opiskelijoiden virheet kuitenkin korjattiin ja joihinkin kielen ilmiöihin kiinnitettiin huomiota. Klapperin ja Reesin mukaan opiskelijat hyötyivät alkuvaiheessa eksplisiittisestä kieliopin opetuksesta (FonFs:sta), kun taas loppuvaiheessa erot tasoittuivat. Heidän mukaansa kielten opetuksessa pitäisikin yhdistää nämä lähestymistavat. Klapperin ja Reesin (2003, 300, 304) mukaan kieliopin opetuksesta ei kannata kokonaan luopua. Kielioppi tulisi kuitenkin limittää kielen merkityksellisiin käyttöyhteyksiin.

Overland (2004) sovelsi vieraan nykykielen opetuksen kommunikatiivisia metodeja Raamatun heprean opettamiseen. Osaamistavoitteet olivat kuitenkin samat kuin perinteisessä kielioppilähtöisessä opetuksessa: riittävä kieliopillinen ja kirjallinen kompetenssi, jotta opiskelija kykenee lukemaan ja kääntämään Raamatun hepreaa omalle äidinkielelleen sanakirjan ja kieliopin avulla. Overland löysi neljä sovellettavissa olevaa metodia: kielikylypy, laulu ja musiikki, liikkeen käyttö sekä rentoutus. Hän käytti opetuksessaan muun muassa äänitteitä (erityisesti lukemisen opetteluun), kuvia, postereita, keskusteluja, pelejä ja lauluja (esim. numeroiden tai kieliopin opiskeluun). Keskustelun avuksi hän laati ”keskustelukäsikirjan”, johon hän kokosi sanontoja, fraaseja, kysymyksiä ja termejä Raamatun hepreasta. Opiskelijat saivat eri Raamatun henkilöiden rooleja, ja he keskustelivat Raamatun tapahtumista keskustelukäsikirjan avulla. Kuvien ja postereiden avulla pyrittiin muun muassa luomaan Raamatun aikaista kulttuurimaisemaa. Overlandin kommunikatiivisen metodin avulla arvosanat olivat parempia ja keskeyttäjiä oli vähemmän verrattuna aikaisempiin opetusryhmiin. Tosin Overland mainitsee, että ryhmä oli pieni (15 opiskelijaa) eikä samanaikaista vertailuryhmää ollut. Myöskään opiskelijoiden lähtötasoa ei testattu.

Ongelmakeskeistä lähestymistapaa Raamatun heprean opetukseen on testannut Harding (2001). Myös hänellä oli lähtökohtana vähentää kieliopin opettamista ja lisätä tekstilähtöisyyttä, opiskelijakeskeisyyttä sekä yhteisöllistä,

vuorovaikutteista oppimista. Ongelmakeskeistä oppimista hän sovelsi heprean peruskurssin jälkipuoliskoon, jolloin opiskelijoilla oli jo perustiedot kielestä ja kieliopista. Opiskelijat käänsivät ja tutkivat lyhyitä tekstikatkelmia pienryhmissä sanakirjan ja muun kirjallisuuden avulla. Opettaja ohjasi ja avusti pyydettyä. Hardingin (2001) mukaan ongelma-keskeinen oppiminen kehitti opiskelutaitoja ja ilmapiiri oli tutkimusorientoitunut ja aktiivinen. Toisaalta Harding (2001, 93–94) toteaa, että ongelma-keskeinen oppiminen ei yksin riitä, vaan jonkin verran tarvitaan kieliopin, erityisesti verbiopin, eksplisiittistä opetusta. Hän esittää, että tehokkainta olisi yhdistää eri opetustyyliä esimerkiksi niin, että kolmen tunnin opetuksesta yksi tunti olisi varattu kieliopille, toinen opiskelijoiden esitykseen ja kysymyksille ja kolmas tunti ongelma-keskeiseen oppimiseen (Harding, 2001, 95).

Tutkimusten perusteella voidaan klassisten kielten keskeyttämisen problematiikkaa lähestyä yhtäältä itseohjautuvuuden haasteiden näkökulmasta ja toisaalta klassisten kielten oppimisen sisällöllisten haasteiden näkökulmasta. Tässä artikkelissa tarkastellaan, minkälaisia syitä teologian opiskelijat antavat klassisten kielten kurssien keskeyttämiselle ja miten erilaiset syyt näyttävät olevan yhteydessä toisiinsa.

## Aineisto ja menetelmät

Keväällä 2007 lähetettiin kysely Uuden testamentin kreikan opetukseen osallistuneille opiskelijoille, jotka olivat suorittaneet kreikan ensimmäisen mutta eivät toista välitenttiä. Kreikan kurssin suorittaminen rakentui kahdesta välitentistä ja lopputentistä. Välitenttien ideana on pitää opiskelijat mukana välitavoitteiden avulla. Otoksessa oli mukana joitakin opiskelijoita, jotka olivat aikoneet osallistua toisen välitenttiin rästitenttiin. Tästä ei ollut tietoa, kun kysely toteutettiin, joten se lähetettiin kaikille, jotka olivat suorittaneet ensimmäisen välitenttiin mutta eivät toista. Raamatun heprean kurssin keskeyttäneille opiskelijoille suoritettiin kysely keväällä 2008. Koska välitenttikäytäntö heprean kurssilla oli hieman toisenlainen, otokseen valittiin sellaiset opiskelijat, jotka olivat ilmoittautuneet kurssille mutta eivät olleet suorittaneet ensimmäistä välitenttiä. Kysely lähetettiin siten myös niille, jotka eivät olleet aloittaneetkaan kurssia.

Kreikan kurssin kysely lähetettiin kaikkiaan 57 opiskelijalle, joista yksi opiskelija vastasi suorittaneensa toisenkin välitenttiin. Näistä opiskelijoista 30 vastasi kyselyyn (53,6 %). Raamatun heprean kysely lähetettiin 54 opiskelijalle, joista kyselyyn vastasi 15 opiskelijaa (27,8 %). Raamatun heprean ja Uuden testamentin kreikan aineistoja tarkasteltiin ensin yhdessä ja sen jälkeen tutkittiin kielten kesken havaittavia eroja.

Kyselylomakkeessa kysyttiin kurssin keskeyttämiseen vaikuttaneista syistä, klassisten kielten opiskelun haasteista, hyväksi koetuista työmuodoista sekä opiskelun tukijärjestelmistä (opinto-oppaasta, tiedekunnan/laitoksen opettajien tarjoamasta tuesta ja ohjauksesta sekä oppimateriaalista). Kustakin aihealueesta oli yksi kysymys. Opiskelijoiden avoimet vastaukset käytiin läpi aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin ja teemoiteltiin, joten

yhden opiskelijan vastaus saattoi sisältyä useampaan kategoriaan, mikäli hänen vastauksessaan oli erilaisia teemoja.

Kyselyn lopussa oli aikaisempien selvitysten (mm. Taipale & Hirsto, 2004) pohjalta rakennettu väiteosio (ks. taulukko 1), jossa opiskelijoita pyydettiin ottamaan kantaa (Likert-asteikolla 1–5) siihen, missä määrin erilaiset kurssin keskeyttämiseen vaikuttaneet tekijät kuvaavat heitä. Osiot kuvasivat opiskelun suunnitelmallisuuden haasteita ja motivaationäkökuilma. Mukana olivat myös osiot opiskelijan yleisestä kieltenopiskelukokemuksesta sekä yksilöllisemmästä ohjaustarpeesta. Opiskelijat vastasivat väiteosioon avoimien vastausten jälkeen. Laadullisella ja määrällisellä aineistolla pyrittiin metodiseen triangulaatioon, jolloin määrällisen aineiston avulla voitiin tarkastella tilastollisia yhteyksiä ja laadullinen aineisto toi opiskelijan äänen paremmin esille sekä mahdollisesti validoi määrällisiä tuloksia.

### Klassisten kielten kurssien keskeyttämiseen vaikuttavat tekijät

Väiteosioiden (ks. taulukko 1) mukaan sekä kreikan että heprean aineistossa opintojen keskeyttämisen suurimpana syynä pidettiin opiskelun työläyttä muiden opintojen rinnalla (ka = 3,80). Seuraavaksi suurimpana syynä pidettiin kurssin vaatimaa liian pitkäjänteistä sitoutumista (ka = 3,64). Monet opiskelijat kokivat myös, että he eivät osanneet arvioida kielten opiskelun vaatimaa aikaa (ka = 3,40). Opiskelijat kokivat myös, että työn ohella opiskelu ei kurssien yhteydessä onnistunut (ka = 3,10) ja että

kielten opiskelu on aina ollut haasteellista (ka = 3,09). Jonkin verran kuvaavana opiskelijat pitivät sitä, että he olivat ajatelleet etukäteen kielten opiskelun sujuvan hieman vaivattomammin (ka = 3,00).

Kielten opintojen keskeyttämiseen vaikutti vähiten epävarmuus teologista alaa kohtaan (ka = 2,18). Suhteellisen vähän koettiin tarvetta yksilöllisemmälle ohjaukselle keskeyttämisen estämiseksi (ka = 2,62). Kovin merkittävä syy keskeyttämiseen ei ollut se, että kielitaitoa olisi pidetty tarpeettomana työssä (”En todennäköisesti tule tarvitsemaan kreikan/heprean taitoja tulevaisuudessa”) (ka = 2,80) tai teologisen asiantuntijuuden näkökulmasta (”Kreikan/heprean opiskelu ei tuntunut mielekkäältä teologisen asiantuntemukseni kannalta”) (ka = 2,82).

Keskiarvojen mukaan näyttää siltä, että klassisten kielten opintojen keskeyttämisen taustalla on useimmiten vaikeus suunnitella opintoja. Taulukossa 1 esitellään erikseen kreikan ja heprean kurssin keskeyttäneiden opiskelijoiden vastausten keskiarvot. Kurssien keskeyttämiseen vaikuttavista syistä testattiin keskiarvojen erojen merkitsevyyttä pienille aineistoille tarkoitettulla Mann-Whitney Wilcoxon -testillä. Keskiarvojen ero kreikan ja heprean opiskelijoilla oli tilastollisesti merkitsevä ainoastaan ”Ajattelin etukäteen, että kreikan/heprean opiskelu olisi sujunut hieman vaivattomammin” -muuttujassa ( $U = 143,000$ ;  $W = 263,000$ ;  $p < 0,05$ ).

Keskeyttämiseen vaikuttaneiden tekijöiden keskinäiset korrelaatiot laskettiin Kendallin tau-b:n avulla, joka on tarkoitettu pienten aineistojen analysointiin ja antaa usein varovaisemman arvion kuin Spearmanin korrelaatioker-

**Taulukko 1.** Raamatun alkukielten kurssien keskeyttämiseen vaikuttavat tekijät

	Kieli	N	Ka	Kh
Kreikan/heprean opiskelu oli liian työlästä muiden opintojen rinnalla.	kreikka	30	3.83	1.21
	heprea	15	3.73	1.16
Olen ylipäätään epävarma kiinnostuksestani teologiseen alaan.	kreikka	30	2.23	0.77
	heprea	15	2.07	0.26
En osannut arvioida kreikan/heprean opiskelun vaatimaa aikaa.	kreikka	30	3.50	1.07
	heprea	15	3.20	1.08
Kreikan/heprean opiskelu ei tuntunut mielekkäältä teologisen asiantuntemukseni kannalta.	kreikka	30	2.70	1.12
	heprea	15	3.07	1.22
Kielten opiskelu on aina ollut minulle haasteellista.	kreikka	30	3.03	1.27
	heprea	15	3.20	1.21
Työn ohella opiskelu ei tämän kurssin yhteydessä nyt onnistunut.	kreikka	30	3.17	1.32
	heprea	15	3.00	1.41
En todennäköisesti tule tarvitsemaan kreikan/heprean taitoja tulevaisuudessa.	kreikka	30	2.70	1.18
	heprea	15	3.00	1.46
Kreikan/heprean kurssi vaatii liian pitkäjänteisen sitoutumisen.	kreikka	30	3.70	1.34
	heprea	15	3.53	1.30
Ajattelin etukäteen, että kreikan/heprean opiskelu olisi sujunut hieman vaivattomammin.	kreikka	30	3.27	1.26
	heprea	15	2.47	1.19
Olin kaivannut kreikan/heprean opiskelun tueksi yksilöllisempää ohjausta.	kreikka	30	2.80	1.21
	heprea	15	2.27	1.33
Muuta, mitä?	kreikka	30	2.57	1.79
	heprea	15	1.47	1.13

roin. Taulukossa 2 esitetään muuttujien väliset korrelaatiot. Taulukosta voi havaita, että kurssien kokeminen työlääksi, kokemus liian pitkäjänteisestä sitoutumisesta sekä yksilöllisemmän ohjauksen toive korreloivat merkittävästi useimman muun tekijän kanssa. Tilastollisen aineiston mukaan näyttää siltä, että tavoiteorientoituneet motivationaaliset tekijät ("En todennäköisesti tule tarvitsemaan kreikan/heprean taitoja tulevaisuudessa" ja "Kreikan/heprean opiskelu ei tuntunut mielekkäältä teologisen asiantuntemukseni kannalta") ovat selvästi yhteydessä siihen, että opiskelu koetaan työlääksi sekä sitoutuminen liian pitkäjänteiseksi.

## Opiskelijoiden perustelut klassisen kielen kurssin keskeyttämiselle

Kreikan kurssin opiskelijat perustelivat keskeyttämistä ylivoimaisesti useimmin kurssin suurella työmäärällä (17 mainintaa). Osassa vastauksista tarkennettiin syyksi kreikan kurssin työmäärä yhdistettynä muuhun opiskeluun (5 mainintaa) tai työhön (7 mainintaa). Toiseksi suurimmaksi syyksi kohosivat kurssijärjestelyt. Työmäärä suhteessa kurssin laajuuteen koettiin liian suureksi (4) ja tenttien ajankohdat huonoiksi (3). Kaksi valittiin liian nopeaa etenemistä, yksi liian hidasta. Joissakin valitettiin, että luentoajankohdat olivat keuhkoja, vaikka ryhmät kokoon tuivat hyvin eri aikoina. Kolmanneksi suurimpana syynä kerrottiin motivaatio-ongelmista (6 mainintaa) ("Kreikka ei ollut missään määrin mielenkiintoista"). Kolme ilmoitti olevansa laiskoja, neljä mainitsi syynä sairauden. Yksi vastaajista ilmoitti olevansa lukihäiriöinen ja toivoi, että se otettaisiin paremmin huomioon. Kaksi arvosteli opetusme-

todeja. Osa ilmoitti, että he eivät ole keskeyttäneet kurssia, vaan aikovat osallistua rästintettiin (11).

Heprean kurssin keskeyttäneistä opiskelijoista yhdeksän viidestätoista mainitsi syyksi ajanpuutteen tai ajankäytön ongelman, seitsemän motivaation puutteen, kaksi sairautumisen, kaksi sen, ettei kurssi ollut välttämätön, ja yksi jälkeen jäämisen. Syiksi ajan tai motivaation puutteeseen mainittiin muut opinnot (4) sekä työelämän (2) tai perheen (1) ja opiskelun yhteensovittaminen. Keskeyttämisen syiksi mainittiin myös laiskuus (2) ja se, ettei hepreakurssia tarvita tutkintoon (2), sekä arvelu, että hepreakurssi on turha tulevan työn kannalta (2). Aikapula suhteessa kurssin vaatimaan työmäärään nousi selvästi esille vastauksista. Heprean kurssin keskeyttäneet opiskelijat perustelivat vastauksiaan seuraavasti:

*Ajankäyttöongelma, motivaation puute, opintojen vaativuus.*

*Kiire! Kiinnostuksen puute. Kiire.*

*Ei ole aikaa opiskella riittävästi. Motivaatio (– –) on nolla. Koen sen tarpeettomana ja turhana (– –).*

Heprean kurssin keskeyttäneiden vastauksista nousee selkeästi esiin opiskelijoiden kiire ja aikapula, kun taas kreikan aineistossa painottui kurssin työmäärä. Vaikka kyseessä näyttäisi pohjimmiltaan olevan sama ilmiö, ero ilmaisemisessa on mielenkiintoinen. Yhteistä molempien kielten opiskelijoiden vastauksissa on se, että aikapula/työmäärä selitettiin suhteessa muuhun opiskeluun tai työelämään. Monen vastaajan mielessä työmäärä kytkeytyi kielopin opetteluun. Kielopin ja sanaston vaikeus ja määrä tulivat esiin molemmissa kielissä. Mielenkiintoista

**Taulukko 2.** Kurssien keskeyttämisen vaikuttaneiden tekijöiden korrelaatiot (Kendallin tau-b)

	2. väite	3. väite	4. väite	5. väite	6. väite	7. väite	8. väite	9. väite	10. väite
1. Kreikan/heprean opiskelu oli liian työlästä muiden opintojen rinnalla.	0.22	<b>0.31*</b>	<b>0.40**</b>	0.21	0.13	<b>0.39**</b>	<b>0.49**</b>	<b>0.32**</b>	0.22
2. Olen ylipäättään epävarma kiinnostuksestani teologiseen alaan.		0.13	0.25	<b>0.27*</b>	0.17	<b>0.27**</b>	0.17	0.18	<b>0.30*</b>
3. En osannut arvioida kreikan/heprean opiskelun vaatimaa aikaa.			0.11	0.09	-0.01	0.07	<b>0.31**</b>	<b>0.45**</b>	0.14
4. Kreikan/heprean opiskelu ei tuntunut mielekkäältä teologisen asiantuntemukseni kannalta.				0.04	0.19	<b>0.68**</b>	<b>0.33**</b>	<b>0.30*</b>	<b>0.44**</b>
5. Kielten opiskelu on aina ollut minulle haasteellista.					0.15	0.07	<b>0.34**</b>	-0.05	0.15
6. Työn ohella opiskelu ei tämän kurssin yhteydessä nyt onnistunut.						0.15	0.06	0.01	<b>0.30*</b>
7. En todennäköisesti tule tarvitsemaan kreikan/heprean taitoja tulevaisuudessa.							<b>0.38**</b>	0.21	<b>0.42**</b>
8. Kreikan/heprean kurssi vaati liian pitkäjänteisen sitoutumisen.								0.23	0.19
9. Ajattelin etukäteen, että kreikan/heprean opiskelu olisi sujunut hieman vaivattomammin.									<b>0.35**</b>
10. Olisin kaivannut kreikan/heprean opiskelun tueksi yksilöllisempää ohjausta.									

\* Korrelaatio merkitsevä 0.05 tasolla (kaksisuuntainen)

\*\* Korrelaatio merkitsevä 0.01 tasolla (kaksisuuntainen)

on se, että heprean aineistossa ei lainkaan mainittu kurs-sijärjestelyjä, vaikka kreikan aineistossa ne mainittiin toiseksi useimmin. Tähän on voinut vaikuttaa se, että heprean kurssin ja kreikan kurssin järjestelyt ovat monin tavoin samanlaiset ja useimmat heprean opiskelijoista ovat jo suorittaneet kreikan kurssin.

### Opiskelijoiden ajatuksia oppimisen ja sitoutumisen parantamiseksi

Opiskelijoilta kysyttiin myös, millaisten työmuotojen he olivat parhaiten kokeneet tukevan oppimistaan. Tähän kysymykseen vastasivat kaikki 30 kreikan kurssin keskeyttäjää ja 12 viidestätoista heprean kurssin keskeyttäjää. Kreikan ja heprean aineistoissa ei ollut merkittäviä eroja. Molemmissa itsenäinen opiskelu harjoitustehtävien nähtiin parhaana ja tehokkaimpana työmuotona (kreikassa 20 mainintaa ja hepreassa 11 mainintaa). Heprean aineistossa näkemys korostui, koska yhtä lukuun ottamatta kaikki vastanneet mainitsivat joko itsenäisen työskentelyn tai harjoitustehtävät. Opettajan luennointi oppimisen tukena mainittiin puolestaan kreikan vastauksissa useammin kuin heprean aineistossa. Molemmissa kyselyissä mainittiin myös elektroniset oppimisympäristöt (KAMU ja HEMMO), jotka saivat positiivista palautetta. Pari- tai ryhmätyöskentely mainittiin vain muutaman kerran kummassakin kielessä ja molemmissa työskentelymuotoa vastustettiin ja puolustettiin melko tasaisesti.

Heprean kurssin keskeyttäneet eivät nähneet puutteita informaatiossa, jonka he olivat saaneet opinto-oppaasta ennen kurssia. Kreikan aineistossakin valtaosa (23/27) oli tyytyväisiä nykyiseen tilanteeseen. Kreikan aineistossa esitettiin kuitenkin myös toiveita tarkemmasta kurssin kuvauksesta, erityisesti sen vaatavuudesta. Heprean opiskelijat todennäköisesti jo tiedostavat opiskelun vaatavuuden, sillä heillä on tavallisesti jo kokemusta kreikan opinnoista.

Heprean kurssin keskeyttäneet (6/13) vaikuttivat olevan tyytyväisempiä tiedekunnan, eksegetiikan osaston ja opettajien tarjoamiin opiskelun tukitoimiin kuin kreikan kurssin keskeyttäneet (5/28). Kuitenkin molemmat ryhmät esittivät samoja toiveita: kannustusta ja motivointia, ei ”pakottamista”, opettajan pedagogisten taitojen kehittämistä, lisää rästitenttejä. Kreikan aineistossa tuli lisäksi esiin toive intensiivikurssista.

### Kurssien keskeyttämisen syyt kyselyaineiston perusteella

Kyselyn aineisto on varmojen johtopäätösten tekemiseen suhteellisen pieni. Aineisto antaa kuitenkin sekä määrällisin että laadullisin menetelmin samansuuntaisia tuloksia molempien kielten kurssien keskeyttämisen syistä mutta tuo esille myös joitakin johdonmukaisia eroja kielten välillä. Lisäksi määrällisen aineiston analysoinnissa käytettiin pienille aineistoille suunnattuja non-parametrisiä testejä, jotka ottavat aineiston koon huomioon ja antavat suhteellisen varovaisia tuloksia. Kreikan kurssin keskeyttäneet olivat heprean kurssin keskeyttäneitä aktiivisempia vastaamaan, mutta vastausprosentit sijoittuvat nykyisten

kyselytutkimuksissa saavutettujen vastausprosenttien keskimääräiselle tasolle.

Tulosten perusteella opiskelijat kokevat sekä kreikan että heprean työlääksi ja sisällöllisesti vaikeaksi. Näyttää siltä, että opiskelijoiden vastauksissa yhdistyvät kurssin liialliseksi koettu työmäärä ja sen seurauksena motivaation laskeeminen. Koska suurin osa opiskelijoista opiskelee kreikan ennen hepreaa, aikaisempi kokemus auttaa jossain määrin heprean opiskelussa. Opiskelija osaa paremmin varautua työmäärään ja opiskelun vaatavuuteen. Useimmat kokevat kuitenkin kreikan helpommaksi, mutta on niitäkin, joilla heprea sujuu omasta mielestä paremmin. Jotkut ovat lähtökohtaisesti kiinnostuneempia kreikasta ja Uudesta testamentista kuin hepreasta ja Vanhasta testamentista ja päinvastoin.

Tulosten perusteella monella opiskelijalla on vaikeuksia suunnitella opiskelua ja sitoutua säännölliseen ja pitkäjänteiseen työntekoon koko lukuvuodeksi. Vaikeus sitoutua opintoihin on yliopistoissa yleinen ilmiö. Teologian perusopinnoissa ongelma tulee näkyviin erityisesti klassisten kielten opiskelussa, koska kurssit ovat pitkiä ja vaativat muihin opintoihin nähden erilaista työmäärää. Sitoutumisen haasteellisuuteen voi osaltaan vaikuttaa myös se, että opiskelija ei tunnista, miten ja milloin hän teologina tarvitsee klassisten kielten taitoja. Klassisten kielten kurssin keskeyttäneiden opiskelijoiden vastauksissa korostuu itsenäisen opiskelun merkitys. Toisaalta monille se, että jäi pois luennoilta, merkitsi ”kärryiltä putoamista”. Tämä sopii siihen opettajien yleiseen käsitykseen, että kielten opiskelussa korostuu sekä itsenäisen työskentelyn, erityisesti harjoitusten tekemisen, että luennoilla käytävän keskustelun vuorovaikutus.

### Klassisten kielten oppimisen haasteisiin vastaaminen yliopisto-opetuksessa

Klassisten kielten kurssin keskeyttäneiden opiskelijoiden aineiston pohjalta nousee esille erityisesti kaksi ilmiötä, joihin kielten opetuksessa näyttäisi olevan merkityksellistä panostaa. Yhtäältä on tärkeää tukea opiskelijan itseohjautuvuutta, opiskelun suunnitelmallisuutta sekä sitoutumista, ja toisaalta raskaaksi ja vaikeaksi koetun kielioopin opettamiseen voisi tutkimusten perusteella olla mahdollista löytää uusia keinoja ja menetelmiä.

Kurssin suorittamisen näkökulmasta näyttää oleelliselta, että opiskelija sitoutuu kurssiin ja sen vaatimaan opiskeluun pitkäjänteisesti. Tähän sitoutumisen puutteeseen yliopisto-opintoja vähintäänkin hidastavana seikkana ovat aikaisemmin viitanneet Litmanen kollegooneen (2010) ja Mäkinen kollegooneen (2004). Tähän mennessä klassisten kielten kurssien uudistukset eivät näytä vähentäneen keskeyttäjien määrää, vaikka kurssin suorittaneet osaavat opettajien mielestä entistä enemmän. Opettajat ovat myös pyrkineet esimerkkien avulla pitämään esillä Raamatun alkukielten osaamisen merkitystä raamatuntutkimuksessa ja yleisemmin teologille, jotta opiskelijoille muodostuisi motivaatio ja näkemys siitä, mihin klassisten kielten opinnoilla tähdätään. Itseohjautuvan oppimisen (SRL) teorian mukaisesti tässä yhteydessä tuntuu luontevalta tulkita, että motivaatiota ja oppimisstrategioita ei pidä niputtaa

keskenään (Pintrich, 2004), vaan niitä pitää tarkastella erillisinä. Kurssin keskeyttäneillä opiskelijoilla motivaatio-ongelmat eivät nimittäin olleet suurimpia haasteita vaan pikemminkin käytännöt, jotka liittyivät oman toiminnan säätelyyn ja siten itseohjautuvuuteen. Näitä näkökulmia tarjosi sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen aineisto tässä tutkimuksessa. Tällaista tulkintaa tukee myös teologian opintoihin orientoitumista koskeva aikaisempi tutkimus (Parpala ym., 2010).

Työmäärä nousi esille keskeisenä haasteena, ja erityisesti kreikan kurssin sisältöjä olisi ehkä syytä tarkistaa kuormittavuuden näkökulmasta. Työmäärä yhdessä muiden esille tulleiden näkökulmien (esim. pitkäjänteisen sitoutumisen ongelmat ja opiskelun vaatiman ajan yllättävyys) kanssa viestii siitä, että kurssin keskeyttäneillä opiskelijoilla on ollut myös haasteita oman oppimisen säätelyssä ja itseohjautuvuudessa. Näihin asioihin olisi todennäköisesti hyvä kiinnittää jatkossa huomiota kurssien opetuksessa eikä pelkästään alkuvaiheeseen sijoittuvala infoluennolla. Heparan opiskelijat näyttävät aineiston mukaan osaavan paremmin ennakoita tulevaa opiskelua ja sen vaatimuksia. Toisaalta odotukset hepreaa kohtaan voivat olla jopa yliviirittyneitä siksi, että kreikka on koettu työlääksi ja laajasisältöiseksi. Heparassa kielioppisisältöjä ja siten myös muistettavaa on kuitenkin jonkin verran vähemmän. Tiedekunnassa aletaan hyväksyä se, että opiskelijat tarvitsevat apua oppimisen säätelyssä aloittaessaan yliopisto-opintoja: lukuvuodelle 2010–2011 sovittiin läsnäolovelvoite klassisten kielten kursseille. Tämä voi tukea erityisesti sellaisia opiskelijoita, joille siirtyminen lukion oppimisympäristöstä vähemmän ohjattuun yliopistoympäristöön tuottaa ongelmia. Tällöin läsnäolovelvoite voi toimia eräänlaisena kynnyksenä, joka estää turhia poissaolovelvoite luennoilta ja siten kurssilta putoamista. Jatkossa onkin syytä seurata, miten läsnäolovelvoite toimii käytännössä ja vähentääkö se kurssien keskeyttäjiä määrää.

Määrällinen aineisto toi erityisesti esille koetun työmäärän ja motivaatiopulan väliset yhteydet, joita laadullinen aineisto täydensi tuomalla esille erityisesti kieliopin määrän. Aikaisemmassa tutkimuksessa on kiinnitetty erityistä huomiota klassisten kielten kieliopin pedagogiikan kehittämiseen. Aineiston mukaan kieliopin tuottama työmäärä ja siitä nousevat haasteet niin oppimiselle kuin ajankäytölle antavat aiheita pohtia myös pedagogiikan innovatiivista kehittämistä.

Empiiriset ja tutkimukselliset näkökulmat viittaavat siihen, että kreikan ja heprean opetusta tulee kehittää uusien oppimiskäsitysten pohjalta ja opetuksessa tulee soveltaa myös uusia metodeja ja hyödyntää tekniikan mahdollisuudet. Raamatun hepreaan on tutkimusten mukaan kokeiltu enemmän nykykielten oppimismetodeja kuin klassiseen kreikkaan. Taustalla saattaa olla nykyheprean ja juutalaisuuden vaikutus: nykyheprean opetukselle on ollut kysyntää, ja sen opetusmenetelmiä on sovellettu Raamatun hepreaan. Klassisten kielten opetuksessa olisi myös tulosten mukaan kiinnitettävä entistä enemmän huomiota opiskelijoiden oppimisprosessin ja erityisesti opiskelun suunnitelmallisuuden tukemiseen.

*Laura Hirsto työskentelee pedagogisena yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston teologisessa tiedekunnassa. Merja Alanne on Vanhan testamentin eksegetiikan jatko-opiskelija ja työskentelee Leppävaaran seurakunnassa seurakuntapastorina. Niko Huttunen toimii Uuden testamentin eksegetiikan dosenttina ja yliopistotutkijana Helsingin yliopiston teologisessa tiedekunnassa.*

## LÄHTEET

- Bennett, R., Kottasz, R. & Nocciolino, J. (2007). Catching the early walker: an examination of potential antecedents of rapid student exit from business-related undergraduate degree programmes in a post-1992 university. *Journal of Further and Higher Education*, 31 (2), 109–132.
- Griffin, W. P. (2007). *Killing a dead language: A case against emphasizing vowel pointing when teaching biblical Hebrew*. SBL Forum. Luettu 16.12.2009, <http://www.sbl-site.org/publications/Article.aspx?ArticleId=675>
- Hakola, R. & Kiilunen, J. (2008). Teaching and studying biblical languages in the classroom and on the web: Developments and experiments at the University of Helsinki since the 1960s. Teoksessa A. Voitila & J. Jokiranta (toim.), *Scripture in Transition* (s. 671–686). Leiden: Brill.
- Halabe, R. (2008). *Ancient languages are still around, but do we really know how to teach them?* Luettu 16.12.2009, <http://www.sbl-site.org/publications/article.aspx?articleId=756>
- Harding, J. E. (2001). Problem-based learning in biblical studies: Reflections from classroom experience. *Teaching Theology and Religion*, 4 (2), 89–97.
- Hirsto, L. (2004). *Opinnoissaan viivästyneet teologian pääaineopiskelijat keväällä 2004*. Teologinen tiedekunta. Pedagoginen yksikkö. Julkaisematon selvitys.
- Kiilunen, J. & Hakola, R. (2005). *Alfasta alkuun – johdatus Uuden testamentin kreikkaan*. Helsinki: Hakapaino.
- Klapper, J. & Rees, J. (2003). Reviewing the case for explicit grammar instruction in the university foreign language learning context. *Language Teaching Research*, 7 (3), 285–314.
- Litmanen, T., Hirsto, L. & Lonka, K. (2010). Personal goals and academic achievement among theology students. *Studies in Higher Education*, 35 (2), 195–208.
- Morse, M. (2004). Enhancing the learning and retention of biblical languages for adult students. *Teaching Theology and Religion*, 7 (10), 45–50.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K. (2004). Students at risk: Students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of studies. *Higher Education*, 48 (2), 173–188.
- Overland, P. (2004). Can communicative methods enhance ancient language acquisition? *Teaching Theology and Religion*, 7 (1), 51–57.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T. & Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 80 (2), 269–282.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Research Review*, 16 (4), 385–407.
- Taipale, J. & Hirsto, L. (2004). *Miksi opinnoissa viivästyttään ja mitä voidaan tehdä? Selvitys opinnoissaan viivästyneiden teologian opiskelijoiden viivästyksen syistä ja tuen tarpeesta*. Teologinen tiedekunta. Pedagoginen yksikkö. Julkaisematon selvitys.