

Saimaan ammattikorkeakoulun kielikeskus

KIELIVIRTTAA SAIMAALTA - pyörteissä

LANGUAGE FLOW FROM SAIMAA - in a whirlpool

Saimaan ammattikorkeakoulun julkaisuja
Saimaa University of Applied Sciences Publications

Saimaan ammattikorkeakoulun julkaisuja
Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 81
ISBN 978-952-7055-49-6 (PDF)
ISSN 1797-7266

Esipuhe

Kielivirtaa Saimaalta on sarja, jonka ensimmäinen artikkelikokoelma (Kielivirtaa Saimaalta – rajanylityksiä) julkaistiin 2015. Vuoden 2017 artikkelikokoelma on kerätty ajankohtana, jolloin Lappeenrannan teknillisen yliopiston kielikeskus ja Saimaan ammattikorkeakoulun kielikeskus ovat toimineet yhdistettynä kielikeskuksena osana Saimaan ammattikorkeakoulua noin 9 kuukautta. Olemme virran pyörteissä.

Tänä vuonna julkaisuun ovat kirjoittaneet kielenopettajat Pietarin talousyliopistosta UNECON:sta, Pietarin Polyteknisestä yliopistosta, Saksan Augsburgin ammattikorkeakoulusta, Itävallan Campus2 ammattikorkeakoulusta ja tietysti kielenopettajat Saimaan amk:sta.

Julkaisun tarkoituksena on jakaa tietoa ja innostusta kielenopettajien kesken. Se myös rohkaisee jatkuvaan uuden kokeiluun ja opetustyön kehittämiseen. Artikkelit kuljettavat lukijaa opiskelijoiden mielipiteistä opettajien opetuskokeiluihin ja hankkeissa tehtyihin kielenopetuksen kehittämistehtäviin.

Kirjoittajilla on ollut vapaus kirjoittaa suomeksi, englanniksi, venäjäksi, saksaksi ja ruotsiksi. Näin on edistetty monikielisyttä, eri kielten ylläpitoa ja oppimista myös kielten ammattilaisten kesken.

Tervetuloa kielivirtaan!

Preface

Kielivirtaa Saimaalta/ Language Flow from Saimaa is a publication series, the first article collection of which appeared in 2015. In 2017 the language centre of the Saimaa University of Applied Sciences has been in a whirlpool after the language centre of the Lappeenranta University of Technology was united with Saimia nine months ago.

In this publication you will find articles from various language teachers who work in Russia for UNECON and Polytechnical University, in Germany for Augsburg UAS, in Austria for Campus02 UAS and in Finland for Saimaa UAS. The international authors are briefly introduced in the publication.

The aim of the publication is to empower teachers by sharing best practices and informing about new trends and experiences in language teaching and learning. The articles are in Finnish, Swedish, English, German and Russian. This is to encourage language teacher to use all the languages they know, to encourage plurilingualism.

Sisältö

Pyörteissä – In a whirlpool	6
1 Anneli Asunmaa: Joustavuutta kieliopintoihin	6
2 Vuokko Paakkonen: 3D-mallinnusta ruotsiksi tiimityönä	12
3 Sari Turppo: Joustavuus – voiko sitä olla liikaa?	19
4 Esa Laihanen: Projektiesityksistä potkua esiintymistaitojen harjoitteluun ja vipuvoimaa teatterin markkinointiin	21
5 Elena Maria Margriet van Dijk: Menkää teatteriin	31
6 Pirjo Rantonen: Saksan kurssien suorittaminen itsenäisesti	33
7 Valentina Nikolajeva-Viikki: Yksikielisen oppikirjan käyttö aikeiskielen opiskelussa	37
8 Kristiina Karjalainen: Kriittinen digipedagogiikka kielikeskusopettajan työn kehittämisen välineenä	40
9 Dagmar Archan: Blended Learning im fachspezifischen Englishunterricht an einer österreichischen Fachhochschule	45
10 Pirjo Rantonen: Digitaalista oppimateriaalia – laatijan ja käyttäjien kokemuksia	51
11 Valentina Nikolajeva-Viikki: Digitalisaation toisella puolella	54
12 Valentina Nikolajeva-Viikki: Mies ja nainen digitalisaatiossa	60
13 Natalia Bagrova: Плюсы и минусы e-Learning обучения (из опыта преподавания электронного курса «Чтение экономических и технических текстов по русскому языку»)	64
14 Anna Riabova: The Internet as a language resource – fostering learner autonomy in the real and virtual worlds	71
15 Satu Mäkinen: Tankar om språkbehov i arbetslivet av Kimmo Rauma	74
16 Eeva Ovaska: Mikä ruotsin kielessä kiinnostaa terveystieteen opiskelijoita?	75
17 Mari Pyysalo: Työelämälähtöinen kielenopetus ammatti-korkeakoulussa tekniikan alalla	79
18 Tarja Kovalev: Yhdistyneen kielikeskuksen arjessa on vielä avoimia kysymyksiä	80
19 Elina Häkkinen: Kahden Moodlen taktiikalla	84
20 Annaliisa Koho: Kuinka voit?	89
21 Ritva Kosonen: Cultures of two language centres to be united	91
22 Riitta Gröhn: Kielitaidon testaamisen haasteet nyt ja tulevaisuudessa	93
23 Jaana Häkli: Kokemuksia englannin suullisen kielitaidon arvioinnista ja tehtävien laadinnasta FINNIPS-verkostossa	96
24 Olesia Kullberg: An engineer wants to know how things work – effective written feedback for LUT students	99
25 Seija Varis: Opinnäytetyöraporttien kirjoitusohje – tuki vai rajoite kuvataideopiskelijoille?	103
26 Anneli Rinnevalli: Asiatekstien elementit	109
27 Aleksandr Shulgin: The Russian Language Today – at the Crossroads	110
28 Natalia Grishina: Тройка курсов, которые формируют осознанность и помогают устойчивому развитию	114
29 Sari Pärssinen: Implications to marketing communication in business negotiations between Finnish and Spanish	118
References	122
30 Satu Mäkinen: Att studera svenska i St. Petersburg – varför?	122

31	Anna-Riitta Pettinen: Törmäyskurssilla	125
32	Christine Jochum & Mahena Stief: Promoting Intercultural Competence at the University of Applied Sciences Augsburg: The Certificate of Intercultural Competence.....	127

Pyörteissä – In a whirlpool

The articles in this publication cover some of the current issues in HEI language teaching and learning. The first topics, i.e. articles 1 - 6 are about flexibility in pedagogy and studies. After flexibility in articles 7-13 we move to digitalization and its impact on language learning. Two authors write about professional language studies in articles 14 and 15 and then four authors deal with the new joint language centre of Saimaa UAS. The articles 19-23 are about language testing and feedback from students. At the end of the publication five articles study internationalization, change and intercultural communication. Welcome to the language flow from Saimaa!

1 Anneli Asunmaa: Joustavuutta kieliopintoihin

Osallistuin vuosina 2014 – 2016 Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaan Ruotsin kielen opetuksen kehittäminen korkeakouluissa (ROKK) -hankkeeseen, jonka toteuttivat yliopistojen kielikeskukset ja ammattikorkeakoulut yhdessä. Alkusysäyksenä hankkeeseen on ollut mm. se tosiasia, että jopa yli puolet lukiolaisista ei viime vuosina ole saavuttanut vaadittavaa eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoa B1, vaan heidän tasonsa on A2 tai jopa A1, joka on alkeistaso.

Hankkeen tavoitteena oli ruotsin kielen opetuksen kokonaisvaltainen pedagoginen kehittäminen korkeakouluissa. Työmuotoina olivat verkostoituminen ja yhteistyön lisääminen yliopistojen kielikeskusten ja ammattikorkeakoulujen välillä. Käytännössä toimimme pareittain tai pienryhminä, joihin kuului sekä yliopistojen että ammattikorkeakoulujen ruotsinopettajia. Saimme jatkuvasti vertaispalautetta ja palautetta hankkeen vetäjiltä. Kehittämistyön lähtökohtina olivat työelämälähtöisyys, opiskelijan autonomia ja opiskelijan motivaatio. Opetuksen sisältöjä ja menetelmiä kehitettiin kolmella alueella: 1) joustavat oppimispolut, 2) integrointimallit ja 3) arviointikäytänteet.

Keskityn tässä artikkelissa kertomaan Joustavat oppimispolut-ryhmän kokeiluista. Halusimme kokeilla, millä eri tavoilla opiskelija voi heterogeenisissä ryhmissä suorittaa opintojaan joustavasti, miten hän voi saada iloa oppimiseen ja vahvistaa kielitaitoaan mielekkäällä tavalla. Tavoitteenamme oli, että opiskelija saa hyvät valmiudet työelämää varten.

Noudatimme kokeiluissamme eräitä sekä opiskelijaa että opettajaa koskevia peruseräitä. Opiskelijan tulee ottaa vastuuta omasta opiskelustaan ja hän valitsee itse tasolleen sopivaa materiaalia ja työtapoja. Lisäksi hän sitoutuu yhdessä sovittuihin toimintatapoihin ja aikatauluihin. Hän ymmärtää myös, että viestintätaito on osa ammattitaitoa.

Opettaja puolestaan luottaa opiskelijaan ja hyödyntää hänen asiantuntijuuttaan sekä luo opiskelijoiden kanssa riittävän haasteellisen ja selkeän kokonaisuuden. Lisäksi opettaja käy opiskelijan kanssa avointa keskustelua hänen edistymisestään ja tukee opiskelijan ammatillista kasvua.

Hankkeen aikana toteutettiin useita kokeiluja, joista kerron tässä lyhyesti:

1. Opiskelija sai valita opintojaksolla itselleen mieluisia tehtäviä tai tarvittaessa myös muokata niistä itselleen sopivia sen mukaan, miten he itse kokivat oman kielitaitonsa. Tehtävistä oli valittavana ns. perusversio, josta oli mahdollisuus saada arvosana 1 – 3 ja laajempi versio, josta pystyi saamaan arvosanan 4 – 5. Vaikka opiskelija valitsi laajemman version, hän ei automaattisesti saanut arvosanaa 4 – 5. Joustavuutta oli lisäksi oppitunneille osallistumisessa. Niitä oli opintojakson alussa 9 viikon ajan kaksi oppituntia (2 x 45 minuuttia) viikossa. Sen jälkeen opiskelijat työskentelivät itsenäisesti 5 viikon ajan, jolloin he tekivät tehtäviä verkossa joko yksin tai yhdessä jonkun kanssa. Opiskelijan oli osallistuttava vähintään seitsemälle lähiopetuskerralle. Jos poissaoloja tuli enemmän kuin kaksi kertaa, opiskelijan oli tehtävä korvaava tehtävä siitä aiheesta, jota ko. tunneilla oli käsitelty. Näistä tehtävistä opettaja ei antanut erillistä palautetta. Opiskelija siis valitsee, mitä haluaa tehdä ja hyväksyy pelisäännöt.

2. Tietotekniikan opiskelijat otettiin mukaan opintojakson suunnitteluun siten, että he saivat asettaa tavoitteita ja vaikuttaa sisältöön. Opiskelijat saivat vastuuta omasta ja koko ryhmän oppimisesta esim. tekemällä aiheosanastot itse ja pitämällä sanakokeita toisilleen. Heille annettiin mahdollisuus näyttää osaamistaan käyttämällä heidän itsensä valitsemaa työkaluja. Opettaja kannusti heitä myös tekemään tuotoksia, joita voi liittää esim. LinkedIniin tulevien työnantajien nähtäväksi.

3. Opettaja otti urheilusta kiinnostuneessa ryhmässä käyttöön teesit jalkapallojunioreiden koulutuksesta: Team spirit, Hard work, Determination, Ability to overcome obstacles ja Fair play. Opettaja kertoi opiskelijoille toivovansa, että he kannustavat toisiaan, tekevät parhaansa, tekevät osuutensa ryhmätehtävistä eivätkä petä kaverin luottamusta, eivät luovuta, vaan ottavat yhteyttä opettajaan, jos on ongelmia. Opiskelijat kirjoittivat Moodlen keskustelupalstalle omat lupauksensa, mihin he sitoutuivat.

4. Opettaja otti ruotsinopetukseen mukaan joitakin osia Scrumista eli ketterästä prosessista, joka on kehitetty erityisesti ohjelmistoprojektien hallintaan. Sitä voi soveltaa myös yleisesti projektinhallinnassa. Opiskelijat sovelsivat sitä jo tietotekniikan ja tietojenkäsittelyn opinnoissaan. Scrum mahdollistaa projektien valmistumisen lyhyessä ajassa, jopa 2 – 4 viikossa. Projektit tehdään itseorganisoituvissa tiimeissä ja projektin tehtävät vaativat tiimin jäseniltä erilaisia ominaisuuksia, tietoja ja taitoja, jotka täydentävät toisiaan. Ruotsin kolmen opintopisteen opintojakso jaettiin kolmeen osaan eli sprinttiin. Jakaminen antaa opiskelijalle välitavoitteita ja konkretisoi, paljonko opintopisteitä karttuu kustakin suorituksesta. Opettaja määrittelee tavoitteet ja antaa sellaisia oppimistehtäviä, joiden avulla opiskelija oppii ja pystyy osoittamaan osaamistaan. Opettaja päättää myös aikaraamit ja antaa ohjausta tiimille tarvittaessa. Opiskelijalla on vastuu ja tavoite saada hyvä tulos annetussa ajassa.

5. Tietotekniikan 5 opintopisteen ruotsin opintojaksolla opettaja antoi tietotekniikan opettajan kanssa yhteisen tehtävän, jossa opiskelijoiden piti pelillistää ammattisanaston osuus jollakin opiskellulla pelimekaniikalla. Suurin osa opiskelijoita opiskeli pelikehitys-opintojaksolla. Ryhmässä oli myös opiskelijoita, jotka olivat suuntautuneet tietoteknisiin palveluihin. He tekivät pelin sijaan opetusvideon. Pelin tekemiseen menee paljon aikaa, joten ryhmissä oli useita opiskelijoita. Ensin tehtiin suunnitelma ruotsiksi ja sitten itse peli. Pelin tekijät arvioivat, miten he oppivat ruotsia pelin tekemisen avulla ja oppivatko he sitä muitten peleistä. Ennen pelin tekoa opettaja esitteli, mitä valmiita pelialustoja on olemassa kielten opiskeluun ja opiskelijat harjoittelivat niiden käyttöä.

6. Juridiikan 5 opintopisteen Juridisk svenska 2 –opintojaksolla opettaja otti opiskelijat mukaan suunnitteluun käyttämällä Learning Café –menetelmää. Lähtökohtana olivat eri oikeudenalat ja opettaja kehotti opiskelijoita tarkastelemaan niitä eri viestintätilanteiden näkökulmasta. Opiskelijat saivat valita ne aiheet, joihin he halusivat syventyä tarkemmin ja palauttivat tehtävät kunkin oikeudenalan käsittelyn jälkeen. Opiskelijoilla oli mahdollisuus osallistua kieliklinikkaan kolme kertaa. Tapaamisia ei suunniteltu etukäteen, vaan opiskelijat saivat apua haluamiinsa tehtäviin. He lukivat opettajan kanssa mm. tieteellisiä artikkeleita ja valmistelivat suullisia esityksiään. Lisäohjausta ja palautetta sai tarvittaessa.

7. Humanistien 5 opintopisteen itsenäisellä ohjatulla kurssilla opettajan tavoitteena oli laatia joustava kurssi, jossa lähiopetustunteja oli 11 viikon aikana vain 18 ja ohjaus oli alusta alkaen luonnollinen osa opetusta. Itsenäinen työskentely koostui sekä yksinopiskelusta että pienryhmätyöskentelystä. Oppitunteja pidettiin kurssin alussa 2 x 4 h, keskivaiheilla 2 h ja loppupuolella 2 x 4 h. Ensimmäiset tunnit käytettiin kurssin esittelyyn, ryhmäytymiseen ja kielitaidon herättelyyn. Jälkimmäisellä kerralla opiskelijat muodostivat 3 – 5 hengen ryhmiä, joissa he tekivät määrätyt itsenäisten osioiden tehtävät. Kurssin

keskivaiheen lyhyessä tapaamisessa opettaja antoi sekä suullisia että kirjallisia ohjeita seuraavan itsenäisen opintokokonaisuuden suorittamiseen. Kurssin loppupuolen tunnit käytettiin jälkimmäisen itseopiskelupaketin sisältöihin, suullisiin harjoituksiin ja esityksiin sekä kertaaviin tehtäviin. Lisäksi opettaja tapasi vielä jokaisen pienryhmän (1 h/ryhmä) erikseen. Näissä tapaamisissa tarkasteltiin, miten keskustelutaidot ovat kehittyneet. Opettaja antoi myös ohjausta ja palautetta ääntämisestä ja sanastosta.

8. Tietotekniikan yliopisto-opiskelijoille järjestettiin ruotsinkurssi, jolle haluttiin luoda joustavuutta tehtävien avulla. Opettaja laati mallipohjan kirjallisille ja suullisille tehtäville, jotka vastaavat taitotasoa B1 – B2 ja ovat kielitaitoa edistäviä, eritasoisia, työelämälähtöisiä ja toiminnallisia. Mallipohja on alasta riippumaton. Opiskelija valitsee tehtävistä tietyn määrän kurssin mukaan. Ne voi suorittaa joko kirjallisesti tai suullisesti ja tehtävien välinen tasapaino voi vaihdella. Tehtävät olivat: esittely, hakemus, raportti, argumentaatio, kuvaus, reklamaatio, opiskelijan oma tehtävä, raportti ja haastattelu. Koska pilottikurssilla kävi ilmi, että suullisia tehtäviä tehtiin huomattavasti vähemmän kuin kirjallisia, opettaja muutti mallipohjaa, siten, että määräsi joitakin suullisia tehtäviä pakollisiksi.
9. Sosionomien koulutuksessa toteutettiin 3 opintopisteen ruotsin verkkokurssi, joka ei ole täysin itsenäisesti suoritettava. Etuna on, että opiskelija ei jää yksin. Tarkoituksena oli tukea heikkojen opiskelijoiden opintojakson läpäisyä ja edistää hyvien opiskelijoiden ammatillista viestintätaitoa. Kurssin opiskelijat olivat eri puolelta Suomea ja he tapasivat vain verkon välityksellä. Tapaamiset hoidettiin Adobe Connect –verkkokokousjärjestelmän avulla. Oppimisalustalla oli pelkästään kirjallisia tehtäviä ja kirjalliset tehtävänannot etäopiskelua varten. Adobe Connectilla hoidettiin lähiopetus ja pääpaino oli suullisen kielitaidon harjoittelussa. Aihepiirit kirjallisissa ja suullisissa tehtävissä olivat samat. Opiskelijoilla oli etäopiskelua varten virtuaalisia työtiloja kuten Appear.in ja heille jo ennestään tuttuja verkkotyökaluja yhteydenpitoon ja yhteisten

suullisten ja kirjallisten tehtävien tekemiseen. Suullinen koe järjestettiin Adobe Connectilla ja kirjallinen koe kunkin toimipaikan yleisinä uusintatenttipäivinä.

10. Ammattikorkeakoulun ja yliopiston ruotsinopettajat toteuttivat yhdessä verkkokurssin, joka on tarkoitettu edistyneille ruotsin kielen opiskelijoille. Kurssista tehtiin kaksi eri versiota tutkintoon kuuluvan ruotsin kielen opiskeluun, toinen lääketieteen opiskelijoille ja toinen liiketalouden opiskelijoille. Opiskelija voi suorittaa kurssin omaan tahtiin, tehdä valitsemiaan sopivia ja tarpeellisia tehtäviä, tuottaa itse oppimateriaalia etsimällä itselle tärkeitä tekstejä ja perehtyä työssä tarvitsemaansa erityisosaamiseen. Verkkokurssin osat ovat Inledning, Att förstå, Att skriva, Att tala och lyssna, Fritt valbart ja Feedback. Kurssin aiheet on hajautettu Att förstå, Att skriva ja Att tala och lyssna –osien sisään siten, että opiskelija hankkii tarvittavan sanaston eri aiheista Att förstå –osassa ja tekee niihin liittyviä harjoituksia muissa osissa. Fritt valbart –osassa opiskelija voi antaa vielä lisänäyttöä kielitaidostaan. Kurssin lopullisen sisällön päättämiseksi auttavat neljä itsearviointia. Ensimmäisessä opiskelija arvioi kielitaitoaan ja siihenastista käyttöään yleisesti ja myös opiskeluhistoriaansa. Toisessa arvioidaan ymmärtämistaitoja, kolmannessa kirjoitustaitoja ja viimeisessä puhe- ja kuuntelutaitoja. Jokaisessa kurssin aihealueessa on näitä taitoja harjoitettavia tehtäviä. Samalla nämä itsearviointit ohjaavat opiskelijaa kurssisisältöihin. Opiskelija ja opettaja käyvät itsearviointit läpi yhdessä ja niiden perusteella päätetään suoritettavat tehtävät. Arviointiin mukaan tulevat tehtävät opiskelija voi osittain valita itse. Ohjausta opiskelijat saivat halutessaan koko kurssin ajan. Lopuksi he osallistuivat sekä kirjalliseen että suulliseen kokeeseen.

Lisää näistä ja muistakin hankkeen kokeiluista voit lukea e-julkaisusta ”Korkeakoulujen ruotsin opettajat yhteistyössä – ROKK-hanke”.
<https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/23827>

Opetusmateriaali ja kuvatut opetusmallit ovat kaikkien vapaasti käytettävissä ja muokattavissa omaan opetukseen.

2 Vuokko Paakkonen: 3D-mallinnusta ruotsiksi tiimityönä

Tämä artikkeli käsittelee Saimaan ammattikorkeakoulun kielikeskuksen ja Lappeenrannan teknillisen yliopiston konetekniikan koulutusohjelman vuonna 2017 yhdessä toteuttamaa opetuskokeilua, jossa yksi kielikeskuksen ruotsin opintojaksoista integroitiin konetekniikan opintojaksoihin Tekninen dokumentointi ja 3D-mallinnus, Tuotesuunnittelu ja -mallinnus. Kokeilua tarkastellaan integroitujen opintojaksojen opettajien näkökulmasta. Artikkelissa kuvataan integroinnin toteutus sekä pohditaan integroitua opetusta eri alojen opettajien tiimityönä ja mahdollisesti myös opettajan oman oppimisen välineenä.

Suomalaisissa korkeakouluissa on 2000 –luvulla kiinnostuttu yhä enemmän kielten opetuksen yhdistämisestä muiden korkeakouluaineiden opetukseen. Eri alojen opettajat eivät kuitenkaan aina ole löytäneet toisiaan, jolloin aito tiimityö on voinut jäädä vähäiseksi.

Lappeenrannassa ruotsin integrointikokeilun taustalla oli mm. olettaus, että opiskelijat saattaisivat motivoitua opiskelemaan omaan alaansa liittyviä asioita ruotsiksi helpommin kuin perinteisellä kurssilla. Myös integrointiin osallistuvat opettajat olivat kiinnostuneita kokeilemaan perinteisestä poikkeavaa opetustapaa. Toisella heistä oli jo myönteisiä kokemuksia vastaavanlaisesta opetusyhteistyöstä kielikeskuksen ranskan ja saksan opettajien kanssa. Alusta alkaen oli selvää, että ruotsin opettaja ei pystyisi suunnittelemaan integroitavaa opintojaksoa yksin, vaan että hänen tulisi tehdä kiinteää yhteistyötä tekniikan opettajien kanssa.

Integroidun opetuksen suunnittelu ja toteutus

Toteutetussa mallissa ruotsin kahden opintopisteen laajuinen opintojakso Svenska för teknologer tarjottiin yliopiston 1.vuoden energiatekniikan,

konetekniikan, sähkötekniikan ja ympäristötekniikan opiskelijoille yhdistettynä konetekniikan opintojaksojen Tekninen dokumentointi ja 3D-mallinnus sekä Tuotesuunnittelu ja -mallinnus harjoitustyöosaan. Opettaja oli kolme, joista yksi kielikeskuksesta ja kaksi konetekniikalta. Kielikeskuksen opettaja oli opettanut kurssia Svenska för teknologer aiemmin perinteisenä luokkaversiona eri tekniikan alojen opiskelijoille, ja hänellä oli kokemusta myös tekniikan ranskan opetuksesta. Häneltä ei edellytetty konetekniikan tai 3D-mallinnuksen tuntemusta. Konetekniikan opettajat tunsivat hyvin omien opintojaksojensa sisällön. Heiltä edellytettiin kykyä keskustella opiskelijoiden kanssa ruotsiksi selkeällä ja ymmärrettävällä tavalla kurssin keskeistä terminologiaa käyttäen sekä kykyä ymmärtää opiskelijoiden puhetta ja heidän kirjoittamaansa tekstiä. Ruotsin opetuksen taitotasoksi määriteltiin eurooppalaisen viitekehyksen mukainen B-taso.

Opettajat tapasivat kasvotusten ennen opintojakson alkua, ja lisäksi he olivat säännöllisesti toisiinsa yhteydessä sähköpostilla. He päättivät yhdessä ruotsin opintojakson tavoitteista, sisällöstä, toteutustavasta ja arvioinnista sekä myös aikataulusta. He myös laativat yhteistyönä ruotsinkieliset kysymykset, joiden avulla opiskelijat pystyivät valmistautumaan tapaamisiin opettajien kanssa. Opintojaksolla ei ollut perinteistä lukujärjestystä, vaan opiskelijat sopivat viikoittaiset tapaamisajat opettajien kanssa. Opiskelijoille ei myöskään missään vaiheessa erikseen opetettu ruotsin kieltä eikä heille jaettu muuta opetusmateriaalia kuin ryhmäkeskusteluun valmistavat ruotsinkieliset kysymykset. Nämä tosin sisälsivät kurssin keskeistä sanastoa.

Opiskelijat jakaantuivat pienryhmiin, joissa he suunnittelivat valintansa mukaisen koneen tai koneenosan käyttäen 3D-mallinnusohjelmaa. He raportoivat yhden opetusperiodin ajan viikoittain konetekniikan ja ruotsin opettajalle harjoitustyönsä etenemisestä etukäteen jaettujen ruotsinkielisten kysymysten avulla. Kumpikin opettaja osallistui samanaikaisesti keskusteluun opiskelijaryhmien kanssa, ja keskustelu käytiin pelkästään ruotsiksi. Keskustelu kesti n.20 minuuttia, ja tavallisesti kumpikin opettaja antoi keskustelun päätteeksi ryhmälle lyhyen suullisen palautteen. Lisäksi jokainen yksittäinen opiskelija raportoi kurssin lopussa harjoitustyöstä molemmille opettajille kirjallisesti ja suullisesti vain ruotsia

käyttäen. Koska ruotsin opintojakson avulla pystyi osoittamaan tutkintoon vaadittavan toisen kotimaisen kielen taidon, jokaisen opiskelijan tuli tehdä myös muita arvosteltavia kirjallisia tehtäviä. Hänen suullinen viestintätaitonsa arvioitiin jatkuvan näytön ja loppuraportin perusteella. Tekniikan opintojaksoista ei pyydetty erikseen suomenkielistä raporttia, vaan opettaja arvosteli harjoitustyön sisällön pääosin ruotsinkielisten näyttöjen avulla.

Opettajien arviot integroidun opetuksen onnistumisesta

Kaikki kolme opettajaa arvioivat opetuksen onnistumista vastaamalla kysymyksiin ”Mitä myönteistä ja mitä kielteistä/kehitettävää tekniikan kandidaatintutkintoon kuuluvan ruotsin opintojakson integroinnissa konetekniikan opintojaksoihin Tekninen dokumentointi ja 3D-mallinnus ja Tuotesuunnittelu ja –mallinnus on?”

Kimmo Kerkkänen (Konetekniikka)

Myönteistä:

- Ryhmämuotoinen ja keskusteluun perustuva toteutus tuotti positiivisia oppimiskokemuksia kielen suhteen niillekin, joilla oli selvästi varauksellisuutta ruotsin kielen suhteen ja mahdollisesti aiempia negatiivisia oppimiskokemuksia
- Integroidun kielen mukana olo ryhmätilanteissa loi mielestäni erilaisen, toisia tsemppaavan, ilmapiirin moniin muihin ryhmätapaamisiin nähden.
- Opiskelijat joutuvat käymään substanssin tarkemmin läpi ja keskittymään selkeämmin sen ydinasioiden sisäistämiseen (ei vain muistamiseen), kun asia pitää esittää vieraalla kielellä.
- Opetusmuoto mahdollistaa opettajilta luontevammin improvisoinnin ja tilanteeseen tarttumisen tavalliseen luokkatilaopetukseen verrattuna.
- Opiskelijat (ainakin pääosin) rohkaistuu keskustelemaan epätäydellisyydestään huolimatta
- Toteutus alleviivaa viestin välityksen ymmärrettävyyttä muoto- ja kielioppiseikkojen ollessa ymmärrettävyyttä tukevana elementtinä, ei

pääasiana = tukee teknillisen yliopiston oppimistavoitteita työelämätaitojen näkökulmasta.

- Vaatii opettajalta enemmän opettajuuden elementtejä moneen muuhun opetustapaan nähden = virkistävää ja estää työhön puutumista

Kielteistä/kehitettävää:

- Kielen osaaminen vaikuttaa lähes väistämättä substanssin osaamisen esille tuomiseen ja sen arviointiin. Tämä korostuu niiden osalta, joille tulee ns. loppukilpailuita eikä sanoja suusta vain tule
- Ryhmäkoko ja –dynamiikka on aika kriittinen: vaatii opettajilta valppautta ja aktiivisuutta, ettei joku varasta aikaa ja muiden vastausvuoroja tai asenteellaan muutoin 'myrkytä' ilmapiiriä
- Voisi olla kokeilemisen arvoista, toimisiko etäkokoontuminen live – tapaamisen tavoin ja sikäli esimerkiksi tilavarauksella ei olisi ongelmaksi
- Soveltuu nähdäkseni substanssiltaan vain melko perustasoisille opintojaksoille (tämä siis integroidun kielen ollessa ruotsin kaltainen)

Harri Eskelinen (Konetekniikka)

Myönteistä

- Pienryhmässä on positiivinen ilmapiiri ja useampi opiskelija saa kertoa ajatuksiaan verrattuna perinteiseen luokkatyöskentelyyn
- Pienryhmätapaamisia varten ryhmät ovat valmistautuneet aikaisempaa paremmin esittelemään työnsä tuloksia, koska sama asia pitää osata kertoa vieraalla kielellä
- Keskeisin ammattisanasto tulee käytyä läpi todellisen koneensuunnittelutehtävän yhteydessä ja sanojen mahdollinen monimerkityksellisyys tulee käytyä läpi sekä kielten opettajan että substanssiaineen opettajan opastuksella
- Kirjalliset vieraan kielen tehtävät tukevat myös suunnittelutehtävän tekemistä (esimerkiksi materiaalien, materiaalien ja osien toimittajien ja mahdollisten oheislaitteiden toimittajien ja tekniset tiedot tulevat haetuiksi todellisessa ympäristössä)

- Kumpikin opintojakso etenee aikataulutetusti varmemmin hyväksytyyn suoritukseen saakka, rästiläisiä jää vähemmän
- Myös substanssiaineen opettajan kielitaito karttuu
- Substanssiaineen opettajan osallistuminen vieraan kielen opetukseen motivoi myös opiskelijoita kielten opiskeluun
- Opiskelija pääsee käyttämään vierasta kieltä oman ammattialueensa keskeisissä aihepiireissä ja opiskelija voi ”riskittömästi” testata ja kehittää omia taitojaan

Kielteistä/Kehitettävää

- Kehitettävää lienee etupäässä suuresta opiskelijamäärästä ja kaikista muista tehtävistä johtuvan aikapulan ratkaiseminen

Vuokko Paakkonen (Kielikeskus)

Myönteistä

- Ryhmätapaamisten ilmapiiri on suurelta osin rento ja ystävällinen; opettajien väliset kemiat toimivat, mikä todennäköisesti vaikutti myös opiskelijoiden suhtautumiseen
- Keskustelu on pääosin luontevaa, myös silloin kun opiskelijalla on vaikeuksia ilmaista itseään ruotsin kielellä
- Opetus on opiskelijalähtöinen ja rohkaisee itseoppimiseen
- Opiskelijat ja opettajat työskentelevät tasa-arvoisesti, toisiaan kunnioittaen ja osoittavat olevansa kiinnostuneita toistensa mielipiteistä
- Tiimissä suunniteltu ja toteutettu kurssi vähentää opettajien työtä ja auttaa erityisesti kielenopettajaa, joka joutuu tapaamaan kaikki opiskelijat sekä arvostelemaan jokaisen työt
- Kielenopettaja oppii teknisestä sisällöstä ryhmän mukana enemmän kuin jos hän selvittäisi asioita yksinään tai toisen kielenopettajan kanssa
- Kokenutkin kielen opettaja oppii ymmärtämään paremmin toisen alan viestintätapaa sekä todella arvioimaan viestintätaitoa, ei pelkästään kieltä
- Tiimityönä toteutetusta kurssista vastuun jakavat kaikki tiimin jäsenet

Kielteistä/kehittettävää

- Osa opiskelijoista on huolissaan puutteellisen kielitaidon vaikutuksesta harjoitustyön arviointiin, mikä saattaa lisätä heidän jännitystään; myös opettajan voi olla vaikea arvioida sisältöä puutteellisen kieli/viestintätaidon vuoksi
- Mikäli opiskelijamäärä on jatkossa yhtä suuri (n. 200), voisi olla järkevää ottaa mukaan useampi kuin yksi kielenopettaja; tällöin pitäisi kuitenkin muistaa, että kielenopettajat eivät ”eristäydy” omaksi ryhmäkseen, vaan tekevät jatkuvaa yhteistyötä substanssiaineen opettajien kanssa
- Etäkokootumiset, mikäli ne toimisivat, väljentäisivät aikatauluja ja helpottaisivat tilojen käyttöä
- Opettajat pystyvät antamaan jatkuvaa palautetta suullisen ilmauksen kehittymisestä sekä harjoitustyön etenemisestä; kirjallisen viestintätaidon harjoittelu taas jää lähes yksinomaan opiskelijan vastuulle

Tiimityön merkitys opetuksen kehittämisessä

Kuvattua integrointimallia ei voi toteuttaa ilman että integrointiin osallistuvat opettajat tekevät aidosti yhteistyötä. Yhteinen päämäärä tekee tiimityöstä mielekkään ja luo edellytykset onnistuneelle opetuskokemukselle.

Tiimityö antaa paremmat edellytykset opetustyön kokonaisvaltaiselle kehittämiselle ja sitä kautta pedagogiselle johtamiselle, kehittää vuorovaikutusta, aktivoi opettajia yhteisten asioiden hoitamiseen ja auttaa työssä jaksamisessa. Tiimien kautta syntyy luottamusta, yhteisöllisyys lujittuu ja muodostuu sosiaalista pääomaa. Kehittyminen edellyttää avainhenkilöiden halua ja tarvetta muuttaa ja kehittää oppilaitosta ja opetustyötä. (Poikela 2005.)

Toisaalta yhteinen päämääräkään ei välttämättä takaa tiimityön myönteistä tulosta. Tarvitaan myös vuorovaikutustaitoja, jotka edistävät yhteisen päämäärän saavuttamista. Hyvällä työryhmän tai tiimin jäsenellä (ihannejäsen) olisi hyvä olla seuraavia vuorovaikutustaitoja

- oman alan asiantuntijaosaamista, yleistä tietoa käsiteltävästä asiasta

- avoimuutta uusia näkökulmia, tietoa ja erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja kohtaan
- riittävän hyvää ammatillista itsetuntoa, taitoa asiallisen keskustelun käymiseen
- halukkuutta kommunikoida, kykyä ilmaista itseään
- kykyä tasavertaiseen keskusteluun
- vastuun tunnetta tiimin toiminnasta
- kärsivällisyyttä tiimin jäsenten erilaisuuden vuoksi, halukkuutta kuunnella. (Isoherranen ym. 2008.)

Opettajien kommentteista käy ilmi, että he kokivat valitsemansa opetustavan pääosin myönteiseksi ja että se auttoi myös opettajaa oppimaan uutta. Kielen opettajan näkökulmasta opettajakollegoiden antama tuki kurssin valmistelussa, opiskelijoiden kanssa käydyissä raportoinneissa ja oppimistulosten arvioinnissa oli keskeisessä asemassa ja auttoi opettajaa jaksamaan, vaikka opiskelijamäärä oli suuri ja käytössä oleva työaika rajallinen. Ehkä kaikkein tärkein asia kuitenkin oli tasa-arvoisuuden toteutuminen: opettajat eivät missään vaiheessa kilpailleet keskenään eikä heidän tarvinnut osoittaa toisilleen paremmuuttaan. He myöskin keskustelivat eri vaihtoehtoista ja tekivät päätöksiä toisiaan kuunnellen. Tämän kokemuksen perusteella kuvatus kaltainen integroitu opetus näyttäisi siis ei pelkästään vaativan vaan myös helpottavan aidon tiimityön toteutumista.

Lähteet:

Isoherranen, K., Rekola, L. & Nurminen, R. 2008. Enemmän yhdessä - moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Poikela, E. toim. 2005. Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.

3 Sari Turppo: Joustavuus – voiko sitä olla liikaa?

Yksi nykypäivän ajankohtaisista sanoista opetusmaailmassa on 'joustavuus'. Tarjolla on muun muassa joustavaa opinto-oikeutta, opintopolkua, opiskelua, oppimista ja joustavaa opetusta. Kaikenlainen joustaminen vaikuttaa päällisin puolin hyvältä ja siihen kannustetaan kaikkia osapuolia. Yhtenä esimerkkinä on joustava opiskelu, joka antaa opiskelijoille mahdollisuuden opiskella aikaan, paikkaan ja tapaan katsomatta sekä antaa paremmat mahdollisuudet erilaisille opiskelijoille suorittaa opinnot onnistuneesti loppuun. Varsinkin aikuisopiskelijat, joilla on jo perhettä tai jotka ovat jo työelämässä ja eivät pysty panostamaan opiskeluun kokopäiväisesti, hyötyvät suuresti joustavuudesta.

Mutta mitä on joustava opettajuus? Joustava ihanneopettaja osaa tietysti ottaa huomioon kaikkien opiskelijoiden erilaiset oppimistyylit ja hän pystyy kohdentamaan opetuksensa jokaiseen opiskelijaan henkilökohtaisesti. Opettajan pitäisi tänä päivänä enemmänkin olla ohjaaja, tuutori tai mentori, joka tukee, ohjaa, järjestää ja toteuttaa. Hän kykenee joustavasti muuttamaan kurssi- tai tuntisuunnitelmaa, jotta se vastaisi opiskelijan tarpeita ja tavoitteita. Tämän lisäksi opettajan tulisi ottaa huomioon kurssia suunnitellessaan, että se olisi ”jälleen” mahdollisimman joustava opiskelijoille. Jos kurssin suoritustapa on aikaisemmin koostunut lähiopetustunneista, pitäisi rinnalle tarjota myös toisena vaihtoehtona verkkototeutusta. Ajatuksena on, että opiskelijalla olisi mahdollisuus suorittaa kurssi omassa tahdissaan, paikasta ja ajasta riippumatta. Mutta onko kaikkia kursseja mahdollista tai edes järkevää järjestää verkko-opetuksena? Tarjolla on erilaisia työkaluja, joilla opiskelijat voidaan aktivoida kotitietokoneenkin ääressä, mutta onko se samaa kuin harjoittelemisen luokan kanssa tunnilla? Erityisesti suullisen kommunikoinnin kurssilla, kuten esimerkiksi presentaatio- tai neuvottelukurssilla, tilanteiden harjoittelu kasvokkain parin tai ryhmän kanssa on luontevampaa kuin yksinään näytön ääressä. Voiko tällaisten kurssien kohdalla verkkokurssi jopa olla haitaksi? Opiskelija, joka suuresti kaipaisi interaktiivista harjoitusta tulevaa työelämää ajatellen, jääkin kotiin yksinään opiskelemaan.

Paljon korostetaan myös opiskelijan vastuuta omasta oppimisprosessistaan. Opiskelijan olisi oltava itseohjautuva ja yhteistyökykyinen, ja varsinkin verkkokurssilla näitä ominaisuuksia vaaditaan. Tavoitteellisuus on myös tärkeä ominaisuus, sillä jos sovitut tehtävät jäävät palauttamatta tai deadlinea ei pysty pitämään, voi nopeasti kasaantua keskeneräisiä kursseja, joiden suorittaminen lykkääntyy. Miten opettaja voi tällaisessa tilanteessa auttaa opiskelijaa? Yhteiskunnalle on tärkeää, että opiskelijat saavat tutkintonsa valmiiksi, ja mielellään niin ettei opiskeluajat venyisi. Tässä vaiheessa peräänkuulutetaan ja jopa vaaditaan opettajalta joustavuutta. Mutta voidaanko keskeneräisiä kursseja kuitata suoritetuksi lisätehtävillä ilman, että varsinainen kurssintavoite täyttyy? Yksittäisissä tapauksissa tämä onnistunee, mutta onko tässä vaarana, että opiskelijat ovat liiankin tietoisia näistä mahdollisuuksistaan ja osaavat myös tarpeen tullen hyödyntää niitä sumeilematta? Kannattaako opiskelijan edes panostaa kaikkiin aineisiin kunnolla, jos etukäteen on jo olemassa tietoa siitä, että kyseisen kurssin joka tapauksessa läpäisee tavalla tai toisella? Jos kurssien vaatimustasoa joudutaan säännöllisesti laskemaan, tulee myös opiskelijoiden tieto- ja taitotaso laskemaan.

Joustaminen ei siis ole kirosana, mutta se ei voi myöskään tarkoittaa sitä, että vaaditut tavoitteet tai suoritukset asetetaan minimiin. Jokaisen opiskelijan pitää lähtökohtaisesti pyrkiä suoriutumaan kursseista tavoitteiden mukaisesti ja jos se ei pitkäjänteisestä työskentelystä huolimatta onnistu, voidaan tällöin etsiä hänelle sopiva tapa saada suoritus hyväksytyksi. Näin joustamisesta ei tule itsestäänselvyys.

4 Esa Laihanen: Projektiesityksistä potkua esiintymistaitojen harjoitteluun ja vipuvoimaa teatterin markkinointiin



Miten integroida esiintymis- ja viestintätaitojen harjoittelua aitoihin työelämän tilanteisiin? Miten ankkuroida viestinnän kurssin tehtäviä opiskelijoiden pääaineen sisältöihin ja näkökulmiin? Miten linkittää ja laajentaa harjoittelua ympäröivään yhteiskuntaan, luokasta maailmaan, kampukselta kaupungille? Miten saada teekkariopiskelijat kiinnostumaan opiskelupaikkakuntansa teatterista ja sen tarjonnasta? Muun muassa tuollaisia kysymyksiä risteili mielessä, kun opettajana suunnittelin kielikeskuksen Talouselämän viestintä -kurssin ja Lappeenrannan kaupunginteatterin yhteistyöprojektia, joka toteutettiin keväällä 2017. Tässä artikkelissa raportoin opetuskokeilusta, kerron sen taustoista, tavoitteista, toteutuksesta, tuloksista ja palautteesta. Lisäksi pohdin vastaavien kokeilujen toteuttamisen mahdollisuuksia ja edellytyksiä.

Teatteriyhteistyöprojektin taustaa ja lähtökohtia

Erityisesti tuotantotalouden tekkareille suunnatulla Talouselämän viestintä -kurssilla (3 op) opiskelijat harjoittelevat viestintätaitoja, joita tarvitaan yritys- ja työelämässä. Keskeisenä tavoitteena on hankkia ja kehittää valmiuksia toimia tavoitteellisesti ja tarkoituksenmukaisesti työelämän esiintymis-, vuorovaikutus- ja tekstitilanteissa. Kurssin sisällöt ja tehtävät ulottuvat rekrytointi- ja rekrytoitusviestinnästä moninaisesti työelämän teksti- ja viestintätilanteisiin.

Jo muutamana viime vuonna Talouselämän viestintä -kurssin esiintymistaidon osuuden pää- ja päättöharjoituksena sekä esiintymisharjoitussarjan huipentumana ovat olleet projektiesitykset. Niissä opiskelijat perehtyvät pareittain tai pienryhmissä (2–3 henkeä/ryhmä) valitsemaansa talous- tai yritys-elämän viestinnän teemaan. Perehdyttyään aiheeseensa parit tai pienryhmät tehtävänsä, tavoitteensa ja tilanteensa mukaan esittävät, alustavat tai opettavat aiheen muulle ryhmälle ja asiakkailleen mahdollisimman havainnollisesti ja innostavasti. Aikaa annetaan 15 minuuttia esitystä kohti.

Projektiesitysten tehtävänannossa tähdennän, että esityksen tulisi aiheeseen perehtyneen asiantuntija-alustuksen tai tietoiskumaisen puheenvuoron lisäksi mieluusti sisältää jokin erityinen soveltava, vuorovaikutusta tehostava ja yleisöä osallistuttava aktivointitehtävä tai muu aktivointi. Harjoituksessa kiinnitetään erityistä huomiota yleisön aktivointiin, tekemisen kautta oppimiseen ja oival(lut)tamiseen. Esityksen jälkeen keskustellaan aiheesta ja annetaan palautetta esityksen pitäjille esiintymiseen liittyvistä seikoista. Palautteessa kiinnitetään huomiota kohdentamiseen ja kontaktiin, ilmaisutapaan, havainnollisuuteen, esityksen rakenteeseen ja etenemiseen sekä tietysti myös sisältöön. Esitysten yleisönä ja ”asiakkaina” ovat perinteisesti olleet saman ryhmän muut opiskelijat, mutta olen etsinyt mahdollisuuksia rakentaa esiintymistilanteita, joissa avataan luokan ovia ja saadaan yleisöiksi muitakin kuin saman ryhmän opiskelijatovereita.

Opetuskokeilun toteutus keväällä 2017

Keväällä 2017 neljä kolmihenkistä opiskelijaryhmää valitsi projektiesityksensä aiheeksi markkinointisuunnitelman, -kampanjan tai -ideoiden suunnittelun Lappeenrannan kaupunginteatterille. Tehtävänanto muotoiltiin asiakkaan eli Lappeenrannan kaupunginteatterin edustajien kanssa seuraavasti:

Tehtävän aihe ja tavoite: *Markkinointisuunnitelma/-kampanja/markkinointi-ideoiden tuottaminen Lappeenrannan kaupunginteatterille (valintanne mukaan yleisesti tai täsmätysti vaikkapa esim. sosiaaliseen mediaan).*

Tehtävän tarkennus ja taustoitus: Etsikää tietoa markkinointiviestinnästä ja mainonnasta. Suunnitelkaa Lappeenrannan kaupunginteatterille (ks. <http://lprteatteri.fi/fi>) innovatiivinen markkinointikampanja, jolla opiskelijat saadaan innostumaan Lappeenrannan kaupunginteatterista ja sen tarjonnasta sekä käymään teatterissa nykyistä enemmän.

Casen taustaksi asiakkaan antamia tietoja: Lappeenrannan kaupunginteatterin yhtenä haasteena on tavoittaa uusia kävijöitä teatteriin. Teatteria kiinnostavat erityisesti nuoret aikuiset, jotka lähtisivät ns. kimpassa teatteriin. Teatterilaisista olisi mielenkiintoista saada tietää yliopisto-opiskelijoiden näkemyksiä siitä, kuinka tavoittaa uutta nuorta yleisöä, millaista teatterikokemuskokonaisuutta nuoret hakevat ja miten heille tulisi teatterista ja sen tarjonnasta viestiä.

Yleisesti ulkomaalaiset opiskelijat käyvät enemmän teatterissa kuin suomalaiset. Kuinka saada opiskelijat kiinnostumaan teatterista vähintään yhtä innokkaasti kuin he kulkevat SaiPan peleihin Skinnarilasta? Opiskelijoiden lippu maksaa vain 12 euroa teatterin ovelta. Miten saada opiskelijat Finnkinoa kerrosta ylemmäs? Millä kanavilla, miten ja millä keinoin teatteri voi tavoittaa opiskelijat?

Asiakkaan eli tässä tapauksessa Lappeenrannan kaupunginteatterin edustajina ja yhteyshenkilöinä projektissa toimivat teatterinjohtaja Timo Sokura, Lappeenrannan kaupungin viestintä- ja markkinointipäällikkö Mirka Rahman sekä teatterin myyntineuvottelija Kirsi Kyröläinen. Opiskelijaryhmät vierailivat teatterissa kahdessa erässä ja saivat kulissikerroksen aikana yhteyshenkilöiltä tietoa teatterin toiminnasta ja markkinoinnin nykytilanteesta. Samalla opiskelijoilla oli mahdollisuus kysyä tarkennuksia ja lisätietoja tehtäväänsä varten.

Projektiensa lopputulokset opiskelijat esittelivät asiakkaalleen Skinnarilan kampuksella pidetyissä projektiesityksissä, joiden materiaalit he toimittivat myös

asiakkaalle. Esitykset toimivat kurssin esiintymisharjoitussarjan päättävänä loppuharjoituksena.

Tuloksena raikkaita markkinointi-ideoita teatterille ja motivoivia esiintymisharjoittelukokemuksia opiskelijoille

Opiskelijaryhmät toivat esityksissään esille, että teatterin ohjelmiston pitäisi olla sisällöltään opiskelijoita kiinnostava. Yksi projektiryhmistä oli lähtenyt miettimään, millaisen teatteri-illan teekkarille voisi kattaa ja mikä motivoisi häntä lähtemään teatteriin. Opiskelijoiden mielestä teatterin markkinoinnin keskeisenä haasteena on, etteivät nykyopiskelijat ole tottuneet käymään teatterissa samaan tapaan kuin vaikkapa elokuvissa. Nuorten käsityksiä ja mielikuvia teatterista ”vanhanaikaisena” kulttuurilaitoksena ja taidemuotona voisi opiskelijoiden mukaan muuttaa opiskelijoita kiinnostavilla ohjelmistovalinnoilla. Teatterilla on monia haastajia, kun kilpaillaan opiskelijoiden niukasta vapaa-ajasta. Opiskelijat toivoivat esityksiä sellaisiin aikoihin, jolloin heillä olisi aikaa käydä teatterissa. Sopivina aikoina mainittiin arki-illat maanantaista torstaihin, erityisesti maanantait.

Opiskelijoiden esitysten mukaan Lappeenrannan kaupunginteatterilla on houkuttelevat ja modernit tilat keskeisessä ja helposti saavutettavassa paikassa kauppakeskus Isossa-Kristiinassa, mutta teatterin pitäisi lisätä näkyvyyttään merkittävästi. Erityisesti sosiaalisen median foorumeilla teatterin tulisi näkyä, koska siten on mahdollisuus ”saavuttaa isot massat vähällä vaivalla”. Teatterin tulisi hakeutua opiskelijat tehokkaasti tavoitettaville foorumeille. Perinteisen sanomalehtimainonnan sijaan opiskelijat tavoitetaan tehokkaammin sosiaalisesta mediasta. Facebook toimii opiskelijoiden saavuttamisessa hyvin, vaikka se yhden opiskelijaryhmän esityksen mukaan onkin ”suunnattu [heitä] vanhemmille”. Blogit, Instagram, Youtubeen ladattavat trailerit ja videosisältö ylipäänsä olisi opiskelijoiden mukaan otettava hyötykäyttöön teatterin markkinoinnissa. Opiskelijoiden keskuudesta ehdotettiin palkattavan ”markkinointilähettiläitä” eli blogien kirjoittajia ja ”tubettajia”, jotka opiskelijanäkökulmasta tuottaisivat teatteria käsittelevää sisältöä sosiaaliseen mediaan. Teatterin tulisi näkyä erilaisten tarjousten ja kilpailujen kautta sekä

hyödyntää digitaalisen opiskelijakortti Frank App:n mahdollisuudet. Ylioppilaskunnan ylläpitämä ja tuottama Alive-verkkomedia olisi täsmätysti opiskelijatavoittava foorumi.

Teatterille ehdotettiin, että se lisäisi näkyvyyttään kampuksella esimerkiksi julistein, opiskelijaravintoloiden pöytiin aseteltavin mainoskolmioin ja tapahtumaständein. Teatterin toivottiin integroituvan ja jalkauttavan markkinointiaan erilaisiin opiskelijatapahtumiin ja tempauksiin Finnkinon toteuttaman Opiskelijat leffaan -tapahtuman tavoin. Teatterilippuja toivottiin myyntiin kampuskirjakauppaan. Yksi ryhmä ideoi teatterille ja koko kauppakeskukselle Karkkipäivä-opiskelijakampanjan eli ohjelmallisen tapahtumapäivän, jolloin teatterilippuja – kauppakeskuksen muiden yritysten tuotteiden ja palveluiden ohella – saisi ostaa erityisen edulliseen hintaan. Teatterilippujen hintaa toivottiin säädettäväksi opiskelijan kukkarolle sopivaksi: nykyisin teatterin ovella myytävien saman illan lippujen 12 e:n hintaa pidettiin sopivana. Opiskelija-alennusta toivottiin myös väliaikatarjoiluihin.

Mielenkiintoinen ja raikas yleisö- ja teatterikasvatustakin omalla teekkarihenkisellä tavallaan palveleva oli ehdotus, että teatterivierailusta saisi ”sivistysmerkinnän fuksipisteläystäkkeeseen”. Näin teatteri ihan konkreettisesti tulisi tutuksi ja osaksi opiskelijan arkea jo ensimmäisenä opiskeluvuotena.



Perehtyminen ja tutkimuksellinen ote näkyivät esityksissä

Opiskelijat olivat paneutuneet tehtäväänsä perusteellisesti ja tehneet paljon taustatyötä esitystensä valmistelussa sekä hioneet presentaatioitaan hallituiksi, viimeistellyiksi ja toimiviksi. Perehtyminen näkyi tutkimuksellisena otteena sekä markkinointiviestinnän näkökulmien ja oman pääaineen teorianäytännönkin soveltamisena tehtävään. Yksi projektiryhmistä ehdotti opiskelijakyselyn toteuttamista verkossa; toinen ryhmä oli toteuttanut pienen opiskelijakyselyn ja selvittänyt, millainen markkinointi opiskelijoiden mielestä toimisi ja mikä saisi opiskelijat vierailemaan teatterissa. Opiskelijakyselyn mukaan teatterivierailu voidaan kokea ”uusina kokemuksina” tarjoavaksi vaihtoehdoksi esimerkiksi elokuville (”elokuvan korvike”). Kyselyvastauksissa katsottiin teatterin tarjoavan teekkareille ”sivistynyttä tekemistä” ja ”intiimiä tunnelmaa”.

Pari ryhmää oli tutustunut Suomen Teatterit ry:n selvitykseen teatterissakäynnistä ja hyödynsi sen antia taustana omalle ideoinnilleen. Ehdotettuja markkinointi-ideoita ankkuroitiin myös markkinoinnin teorioihin (esim. 4P-malli: product, price, place, promotion) ja teorianäytännystä sovellettiin innovatiivisella tavalla omissa ehdotuksissa. Yksi ryhmistä kiteytti esityksensä loppuun lohduttavan ja kannustavan viestin teatterilaisille: ”Ei kannata luovuttaa.”

Asiakkailta kiittävää palautetta

Opiskelijaryhmien esiteltyä ideansa teatterinjohtaja Timo Sokura summasi kokeilun ”loistojutuksi”. Hän totesi etukäteen ennakoineensa opiskelijoiden kampanjaideoita liian kalliiksi toteuttaa, mutta esitysten antaneenkin paljon hyviä, käyttökelpoisia ja edullisia vinkkejä teatterin markkinointiin ja tiedotukseen. Sokuran mukaan kaikki ryhmät olivat hyvin paneutuneet tehtävään.

Lappeenrannan kaupungin markkinointi- ja asiakaspalvelupäällikkö Mirka Rahmanin mukaan toteutetun yhteistyöprojektin kaltaisia yhteistyöhankkeita tulisi tehdä yliopiston ja ammattikorkeakoulun kanssa jatkuvasti. Rahmanin ja myyntineuvottelija Kirsi Kyröläisen mukaan opiskelijoiden esitykset ja ideat hyödyttävät monin konkreettisin tavoin Lappeenrannan kaupunginteatteria

markkinointityössä. Useita opiskelijoiden tekemistä ehdotuksista onkin jo otettu käyttöön teatterin markkinoinnissa.

Innostunut opiskelijapalautte kannustaa jatkamaan kokeiluja

Kurssin viimeisessä tapaamisessa kerättiin anonyymiä opiskelijapalautetta koko kurssista. Kyseisen kurssipalautteen yhteydessä oli erillinen kohta teatteriprojektiin osallistuneille opiskelijoille:

Jos osallistuit teatterin markkinointikampanjan suunnitteluun, kerro mietteesi työskentelyn toimivuudesta. Miten yhteistyö onnistui? Miten vastaavaa työskentelyä voisi kehittää? Kannattaako vastaavia kokeiluja toteuttaa tulevaisuudessa?

Projektitehtävää ja yhteistyökokeilun toteutusta kaupunginteatterin kanssa pidettiin opiskelijapalautteissa poikkeuksetta onnistuneena, mielenkiintoisena, motivoivana ja toimivana. Hyödyn tehtävästä koettiin olleen molemminpuolinen: tehtävä oli opiskelijoille mielekäs ja riittävän haasteellinen viestintätilanne sekä esiintymisharjoitus, josta asiakkaana ollut teatterikin aidosti hyötyi.

Teatteriprojektissa mukana olleiden opiskelijoiden palautte on varsin kannustavaa ja motivoi jatkamaan vastaavia kokeiluja tulevaisuudessakin:

- + *Onnistui todella hyvin.*
- + *Yhteistyö oli mukavaa – vierailu oli mielekäs, hyvä tilaisuus. Ylipäättäänkin oikean casen teko oli mukavaa.*
- + *Hyvin toimi. Molemmat hyötyi.*
- + *Hyvin organisoitu yhteistyö, näitä lisää!*
- + *Työskentely oli mielenkiintoista ja kokeilu toimiva. Ideaa voisi toteuttaa jatkossakin.*
- + *Oli mielenkiintoinen ja hyvä kokonaisuus. Tuntui siltä, että oma työ meni tarpeeseen ja oli hyödyllinen.*
- + *Työskentelyn toimivuus oli loistava ja sitä oli tosi mukava tehdä. Se oli niin konkreettinen esitys asiakkaalle.*
- + *Teattericase oli kurssin mielekkäimpiä tehtäviä. Yhteistyötä oikeiden organisaatioiden kanssa kannattaa ehdottomasti jatkaa.*

+ *Tutustuminen hyvä ja muutenkin mieluinen tehtävä. Kannattaa jatkaa tulevaisuudessa.*

+ *Oli hyvä, kannattaa toteuttaa jatkossakin ja ottaa mukaan lisää yrityksiä.*

Yksi palautteenantajista tuo esille, että kurssin arviointitapa pakotti hieman rajoittamaan innostusta ja ylpanostusta tehtävään:

+ *Tehtävä oli todella kiva. Kampanjaan olisi voinut käyttää enemmänkin aikaa ja vaivaa, mutta kurssi on hyväksyty/hylätty, mikä ei hirveästi motivoi tekemään ylimääräistä työtä. Yritysten kanssa yhteistyön tekeminen on aina kiva juttu.*

Teatteriprojektissa mukana olleet opiskelijat saivat projektista kurssin opintopisteiden lisäksi myös erillisen todistuksen, josta voi olla heille konkreettista hyötyä työnhaussakin.

Loppusaldo ja itämään jäänyttä

Teatteriyhteistyöprojekti onnistui tavoitteissaan varsin hyvin, jopa yli odotusten. Projekti yhdisti ja sisälsi monin tavoin projektioppimisen, yhteistoiminnallisen ja ongelmalähtöisen oppimisen periaatteita ja piirteitä. Omalla tavallaan se toteutti myös teatteri- ja yleisökasvatusta ja mitä luultavimmin lisäsi kurssin opiskelijoiden kiinnostusta teatteria ja Lappeenrannan kaupunginteatterin tarjontaa kohtaan. Harjoitusmuotona projektiesitykset ovat opiskelijoita vastuullistavia ja motivoivia työtapoja, joissa korostuu opiskelijoiden oma vastuu aidolle asiakkaalle tehtävän tuotoksen onnistumisesta sekä omasta ja toisten ryhmäläistenkin oppimisesta. Tässä opetuskokeilussa aitona asiakkaana ollut Lappeenrannan kaupunginteatteri on ottanut opiskelijoiden ideoita jo käyttöön, mikä omalla tavallaan kertoo projektin onnistumisesta ja tuloksellisuudesta.

Teatteriyhteistyökokeilusta ja sen tuloksista on syntynyt tämän artikkelin lisäksi muitakin julkaisuja. Kokeilusta on raportoitu eri foorumeilla eri näkökulmista: korkeakoulutasoisen äidinkielen viestintätaitojen opetuksen näkökulmasta (Laihanen 2017a), ideoita tuottavan avoimen innovoinnin ja työelämäyhteistyön

kannalta (Laihanen 2017b) sekä opiskelijanäkökulmasta esimerkkinä projektityöskentelyä hyödyntävistä opiskelutavoista (Kervinen 2017). Kokeilusta on tiedotettu sekä Saimaan ammattikorkeakoulun että Lappeenrannan teknillisen yliopiston (LUT) verkkosivuilla. Myös media on huomionnut kokeilun (ks. Lappeenrannan Uutiset 1.6. ja 3.6.2017).

Opettajalle tämän kokeilun tyyppisten projektien virittäminen tuottaa jossain määrin lisätyötä, mutta opiskelijoiden innostus ja vaihtelu kurssin tehtäviin kyllä motivoi jatkamaan kokeiluja. Tätä kirjoitettaessa seuraava kokeilu onkin jo suunnitteilla. Tällaisia integroivan työelämäyhteistyön toteutuksia varten opettajan työsuunnitelmaan tulisi varata riittävästi resursseja. Teatteriyhteistyöprojekti toteutettiin kielikeskusorganisaatioiden haasteellisessa murrosvaiheessa keväällä 2017, jolloin Lappeenrannan teknillisen yliopiston (LUT) ja Saimaan ammattikorkeakoulun kielikeskukset yhdistyivät. Kurssi alkoi LUT:n kielikeskuksen kurssina ja päättyi Saimaan ammattikorkeakoulun kielikeskuksen kurssina. Projekti oli mahdollista toteuttaa organisatoris-hallinnollisista muutoksista huolimatta. Projektioppimista ja työelämäyhteistyötä hyödyntävien opetuskokeilujen polulla on hyvä edetä myös tulevaisuudessa. Toteutuksia voidaan suunnata ja suunnitella sekä yliopiston että ammattikorkeakoulun opiskelijoille sopiviksi, moniammatillista asiantuntijuutta ja jaettua asiantuntijuutta käytännössä hyödyntäviksi ja harjaannuttaviksi yhteistyöprojekteiksi.

Aiheesta lisää ja toisaalla

Kervinen, Maiju 2017. Projektityöskentely yliopistossa – markkinointisuunnitelma Lappeenrannan kaupunginteatterille. Blogiartikkeli Lappeenrannan teknillisen yliopiston (LUT) Abitiimin blogissa 31.10.2017. Saatavilla osoitteesta <<https://blogs.lut.fi/abitiimi/projektityoskentely-yliopistossa-markkinointisuunnitelma-lappeenrannan-kaupunginteatterille/>>. Luettu 11.11.2017.

Laihanen, Esa 2017a. Kielikeskuksen Talouselämän viestintä -kurssilla teekkarit ideoivat teatterin markkinointia. Virke 3/2017, 14–16. Äidinkielen opettajain liitto (ÄOL).

Laihanen, Esa 2017b. Tuotantotalouden opiskelijat innovoivat teatterin markkinointia. AMK-lehti/UAS Journal 3/2017. Saatavilla osoitteesta <<https://uasjournal.fi/3-2017/tuotantotalouden-opiskelijat/>>. Luettu 11.11.2017.

Lappeenrannan Uutiset 1.6.2017. Opiskelijat haluavat teatteriesityksiä maanantai-illoiksi. Saatavilla osoitteesta <<http://www.lappeenrannanuutiset.fi/artikkeli/526084-opiskelijat-haluavat-teatteriesityksia-maanantai-illoiksi>>. Luettu 11.11.2017.

Lappeenrannan Uutiset 3.6.2017. Opiskelijoilta uusia ideoita teatterille.



5 Elena Maria Margriet van Dijk: Menkää teatteriin

Artikkelin kirjoittaja Elena Maria Margriet van Dijk on Saimaan amk:n englanninkielisen International Business –koulutusohjelman opiskelija ja opintotoimiston opiskelija-assistentti. Hän opiskelee suomen kieltä tällä hetkellä itsenäisesti (suoritettuaan kaikki pakolliset ja vapaasti valittavat S2-opintojaksot) käymällä teattereissa ja vieraillee usein Svenska teaternissa, Helsingin kaupunginteatterissa, Aleksanterin teatterissa, ylioppilasteatterissa, Lappeenrannan, Imatran, Kotkan ja Jyväskylän kaupunginteattereissa.



Näytelmä Villit Vuodet kaupunginteatterissa

Ulkona on pimeä, kylmä, sataa räntää, sää on epävarmaa, olo on epämukava... Niin pitkää pitää odottaa kun kevät tulee ja aurinko paistaa taas...

Mutta miksi odottaa? Menkää teatteriin, hyvä ystävä! Voi tehdä itsellesi ihana lahja ja järjestää juhlatapahtumaa! Älä istu kotona yksin, kun kaupungissa tapahtuu niin paljon mielenkiintoisia juttuja! Mitä? Vaikkapa kaupungin teatterissa on Villit Vuodet näytelmä.

Villit Vuodet ei ole tavallinen näytelmä – se on kirkas musikaali - paljon vanhoja iskelmä melodioita, unohdettuja mutta nopeasti muistettuja lauluja... Se on hauska seikkailu 1950-lukuun, se on ihana seikkailu meidän nuoruuteen.

Kaksi suomalaista laulajaa – niin sanottu, uusi perustettu brändi – matkustavat maasta maahan ja laulavat omia suomalaisia iskelmiä. Missä he ovat nyt? Lontoon baarissa: siellä on Beatles and ja kaikki laulavat vain englanniksi... Mutta meidän brändi ei osaa englantia... Mitä tehdä? Ratkaisu on löydetty nopeasti! Ja he laulavat Beatles-musiikki suomeksi! Ihana, hauskaa ja naurettavaa! Kauniit vaatteet 1950-luvusta, mukavat vanhaat laulut, ylpeys Suomesta ja suomen kielestä!

Toisena päivänä meidän brändi on Espanjassa: kuuma sää, kuumat espanjalaiset naiset, kuuma tango ja kuumat kasteet. Mutta meidän suomalaiset sankarit laulavat taas suomeksi vanhaa iskelmää. Naiset rakastavat heistä, uudet ystävät haluavat juoda heidän kanssa, ihailijat ottavat allekirjoitukset mustakseen eksoottisen suomalaisen brändin. Mutta mitä olisi parempi kuin oma Suomen maa, oma iskelmä musiikki, oma pieni kaupunki Suomessa, omat ystävät pienessä baarissa, oma kieli... Varmasti, ei mitään.

Toista kerta meidän hauskaa brändi matkustaa Yhdysvaltoihin: ja taas aplodit, menestys, uudet rakkaussuhteet, lupaukset olla yhdessä koko elämää ja ihmeellinen Amerikka-maa –unelma! Mutta suomalaiset miehet taas ja taas palaavat Suomeen - he ei ikinä vaihda oma maasta toiseen maahan. Erittäin isänmaallinen näytelmä, erityisesti tänä vuonna, kun Suomi juhlaa oman 100-vuoden syntymäpäivä.

Väliajan jälkeen näytelmän musiikki vähän muuttuu. Juhla iskelmäatmosfääri muuttuu alankuloiseksi ja mysteeriseksi. Nyt lauletaan joululauluja, lavassa sataa lunta, joulukoristeluja ja kirkkaita hiutaleitä pudottaa pikkuhiljaa suoraan teatterikadolta. Yleisö yrittää ottaa kiinni hiutaleitä ja laulaa yhdessä kauneimmat joululaulut. Me kaikki muistamme joulusanoja lapsuudestamme ja erittäin hyvä ihmeellinen joulumeininki yhdistää ihmiset, kun he laulavat joululauluja yhdessä. Yhteisen joululaulaminen on mukava, lämmin, ikuinen. Lapset odottavat ihmeettä ja lahjoita, joulukuusi on koristeltu samalla tavalla kuin lapsuudessa, ja "Jeesus lapsi syntyy uudelleen" ikuisesti...

Näytelmän jälkeen yleisö on tyytyväinen. Pidätkö te näytelmä? Joo, kovasti, oli hauskaa laulaa yhdessä! Oli mukava kuunnella vanhaa iskelmää! Ja vaatteet ovat samanlaisia kuin minulla oli, kun olin nuorempi, ja kauniimpi ja maailmaa oli



Tänä vuonna kaupungin teatterissa on erittäin kaunis ja tyylikäs joulukuusi



suurempi... Mutta ei haita, nyt odotamme joulua, pitää koristella kotiin, ehkä samalla tavalla kuin 1950-luvulla, kuin minun äitini koristeli... Olisi ihanaa. Ja minä pidän kahvista ja kakusta väliaikana – Fazer tarjoille täällä kerta uusia jouluherkkuja -pitää varmasti mennä kaupungin teatteriin maistaakseen!

Vanhat laulut, hauskat seikkaillut, suomalaiset vitsit odottavat sinua, hyvää ystävä! Älä istu kotona yksin pimeällä illalla. Mene, mene katsomaan Villit Vuoden: mene saadakseen juhlameininkiä, muistaakseen vanhoja aikoja ja ollakseen ylpeä Suomesta, Suomen kielestä 100-vuoden Suomen kunniaksi!

6 Pirjo Rantonen: Saksan kurssien suorittaminen itsenäisesti

Miksi opiskelijat haluavat suorittaa saksan kursseja itsenäisesti? Miten kurssin suorittaminen itsenäisesti heiltä sujuu? Näitä kysymyksiä halusin selvittää kyselyllä, jonka tein syksyn 2017 ensimmäisen periodin päättyessä. Opetin tuolloin opintojaksot Saksa 2 ja Deutsch im Beruf 1. Näiden opintojaksojen suorittajista, joita oli yhteensä 48, oli 16 (33,3 prosenttia) ilmoittanut haluavansa suorittaa kurssin itsenäisesti. Heistä kahdeksan vastasi kyselyyni, jonka tuloksista kerron tässä artikkelissani.

Mitä itsenäinen suorittaminen tarkoittaa?

Lappeenrannan teknillisen yliopiston opiskelijat ovat jo useiden vuosien ajan voineet suorittaa taitotasolle A1 ja A2 sijoittuvia saksan kursseja täysin

itsenäisesti. Kielikeskuksen tavoitteena on ollut tarjota opiskelijoille joustavia suoritushenkilöitä, ja joustavat suoritushenkilöidensä on haluttu säilyttää kielten opetuksen siirryttyä Saimaan ammattikorkeakoulun kielikeskuksen hoidettavaksi.

Taitotasojen A1 ja A2 saksan kursseilla ei ole läsnäolovelvoitetta lainkaan. Kursseilla arvioidaan sekä kirjallinen että suullinen kielitaito: Kirjallinen kielitaito arvioidaan kirjallisessa tentissä, ja suullinen taito arvioidaan joko jatkuvan näytön perusteella tai suullisessa tentissä. Jatkuvan arvioinnin käyttö edellyttää sitä, että opiskelija on paikalla vähintään 75 prosenttia oppitunneista. Kurssia itsenäisesti suorittavan tulee suorittaa molemmat tentit sekä kurssilla vaadittavat kirjalliset tehtävät.

Itsenäisesti kurssia suorittava opiskelija ei saa mitään erityistä ohjausta kurssin aikana. Opiskelija ohjeistetaan seuraamaan opintojakson Moodle-sivua, jolle päivitetään jokaisen oppitunnin jälkeen se, mitä oppitunnilla on tehty ja mitä kotitehtäviä tulee tehdä. A1- ja A2-tasojen saksan kursseilla on käytössä oppikirjat, joissa on mukana kielioppi- ja sanastoharjoitusten ratkaisut. Moodle-sivuilla on linkit kuuntelutiedostoihin sekä kuuntelutehtävien käsikirjoitukset. Näiden käsikirjoitusten avulla itsenäisesti kurssia suorittavat voivat tarkistaa tekemänsä kuunteluharjoitukset.

Mikä oli syynä itsenäiseen suorittamiseen?

Kyselyyn osallistuneista opiskelijoista yli puolet oli suorittanut joko saksan kursseja tai muiden kielten kursseja aiemminkin itsenäisesti. Yhdellä vastanneista oli kokemusta peräti kuuden kielikurssin itsenäisestä suorittamisesta. Useimmat halusivat suorittaa Saksa 2 tai Deutsch im Beruf 1 -kurssin itsenäisesti, koska he eivät voineet osallistua oppitunneille päällekkäisten kurssien tai työnteon vuoksi. Yhtenä syynä mainittiin myös se, että opiskelijan olisi ollut vaikea herätä klo 8.15 alkavalle aamutunnille.

Kaikki kyselyyn vastanneet olivat luonnollisesti opiskelleet saksaa aiemmin. Jopa 75 prosenttia oli opiskellut saksaa peruskoulussa, lukiossa tai molemmissa, ja

vain kahdella esitietoina oli yliopiston saksan kursseilla hankitut taidot. Koulussa saksaa opiskelleiden todellinen taitotaso on saattanut olla korkeampi kuin heidän nyt suorittamansa kurssin taso. On mahdollista, että moni koulussa saksaa opiskellut pitääkin itsenäistä suorittamista helppona vaihtoehtona saada tarvittavat opintopisteet.

Miten opiskeltiin?

Useimmat kyselyyn vastanneet kertoivat seuranneensa opintojakson Moodle-sivua ja tehneensä siellä mainitut tehtävät. He olivat siis toimineet ohjeistuksen mukaan ja tehneet samat harjoitukset, joita oppituntien aikana oli tehty, sekä kotitehtäviksi tulleet harjoitukset. Yksi vastanneista kertoi käyttäneensä lisäksi itse etsimiään online-ohjelmia. Vain kaksi mainitsi kyselyssä suullisen harjoittelun: toinen heistä kertoi lukeneensa tekstejä ääneen, ja toinen puolestaan ”piti kaverin kanssa harjoitussessioita puhumista varten”.

Suullisen kielitaidon harjoittelu on itsenäisen suorittamisen kompastuskivi. Oppitunneilla tehdään yleensä paljon suullisia harjoituksia, ja opiskelijat tottuvat ilmaisemaan itseään saksaksi. Suullisissa harjoituksissa harjoitellaan sekä kurssin aihepiirien sanastoa että rakenteita. Itsenäisesti kurssia suorittavat laiminlyövät yleensä tämän osa-alueen, mikä näkyykin monesti suullisessa tentissä. Tenttitilaisuudessa kysymysten ymmärtäminen saattaa olla vaikeaa, ja kysymyksiin vastaaminen voi tuntua yllättävän hankalalta, kun kieltä ei ole tottunut käyttämään suullisesti. Ei ole harvinaista, että itsenäinen suorittaja joutuu uusimaan suullisen tentin heikon suoriutumisen vuoksi. Itsenäisen suorittajan tulisi toimia kuten edellä mainittu opiskelija, joka harjoitteli puhumista oma-aloitteisesti ystävänsä kanssa.

Miten itsenäinen suorittaminen sujui?

Kyselyssä opiskelijoita pyydettiin kertomaan, miten itsenäinen saksan kurssin suorittaminen heidän mielestään sujui. 75 prosenttia vastanneista kertoi suorittamisen sujuneen hyvin. Yksi vastaajista arvelee tämän johtuneen siitä, että

hän oli opiskellut saksaa jo yläasteella ja ymmärsi siksi esimerkiksi yksikielisen oppikirjan tehtävänannot ongelmitta. Myös Moodlen merkitys mainittiin vastauksissa: Kun opettaja kirjaa säännöllisesti Moodleen tunneilla tehdyt harjoitukset ja kotitehtävät, on helppo opiskella asioita vähitellen ja seurata kurssin etenemistä.

Vaikka suorittamisen arvioitiin sujuneen hyvin, jokaisessa vastauksessa mainittiin myös jokin kielteinen asia. Osa vastanneista harmitteli sitä, että suullinen harjoittelu jäi vähälle tai oli vaikeaa. Myös sanaston harjoittelun vähäisyys mainittiin sekä se, että ”luennoilla käynti olisi tuonut rutiinia”. Kahdessa vastauksessa nousivat esiin tietotekniikkaongelmat: yhdellä vastaajalla ei ollut aina verkkoyhteyttä, ja toinen koki Saimaan ammattikorkeakoulun Moodlen käytön hankalaksi. Lisäksi joillakin itsenäisillä suorittajilla oli vaikeutta itsensä motivoimisessa sekä ajan löytämisessä. Itsenäinen suoritus saattaakin jäädä kesken. Niistä 16 opiskelijasta, jotka aikovat suorittaa joko Saksa 2 tai Deutsch im Beruf 1 –opintojakson itsenäisesti, vain kymmenen suoritti kurssin loppuun asti.

Tämän kyselyn perusteella saksan kurssien suorittaminen itsenäisesti tuntuu olevan hyvä vaihtoehto silloin, kun opiskelijan valitsemat opintojaksot menevät päällekkäin tai kun opiskelija työskentelee samanaikaisesti. Itsenäisen suorittamisen voi olettaa sujuvan hyvin, kun opiskelija tekee kurssin tehtäviä säännöllisesti ja huolehtii myös suullisesta harjoittelusta. Jos opiskelija on opiskellut saksaa jo peruskoulussa ja/tai lukiossa ja valitsee itsenäisen suoritustavan ikään kuin aiemmin opitun kertaamiseksi, häntä on syytä rohkaista hakeutumaan omaan tasoaan vastaavalle kurssille. Ne kaksi kyselyyn vastannutta opiskelijaa, jotka olivat opiskelleet saksaa vain kielikeskuksen kursseilla, todella haastoivat itsensä tässä suoritustavassa ja ylsivät erittäin hyviin suorituksiin.

7 Valentina Nikolajeva-Viikki: Yksikielisen oppikirjan käyttö aikeiskielen opiskelussa

Artikkelissani olen pohtinut yksikielisen oppikirjan käyttöä A1 tason venäjän kielen opetuksessa. Yksikielisen oppikirjan käyttö vaatii opettajalta suomennoksia. Olen tehnyt Moodle-alustalle kappaleiden sanaston suomennoksen sekä kirjoitusvihkon tehtävänantolauseiden suomennokset. Tuntien aikana opettaja joutuu kiinnittämään enemmän huomiota oppikirjan sisältämien kielioppitaulukoiden ja tehtävien spontaaniseen tulkkaukseen.

Russkij sezon on visuaalisesti houkutteleva kirja, jossa on paljon kuvia ja valokuvia. Sen lisäksi eri kappaleet on tehty erivärisinä. Joka toisen kappaleen väryksessä on käytetty lämpimät värit: punainen ja oranssi, ja joka toisen väryksessä kylmät värit: vihreä ja lime. Tällainen värikontrasti auttaa nopeasti löytämään tarvittavan kappaleen sekä avaamaan kirjan oikeassa kohdassa. Korostuskynän tavoin väri korostaa tärkeimpiä aiheita ja rakenteita, mikä helpottaa asioiden hahmottamista.

Oppikirjan materiaalin etenemislogiikka on järkevä. Alkukappaleissaan Russkij sezon ei säikäytä opiskelijaa dialogeilla, vaan tarjoaa opiskelijalle yksittäisiä sanoja, lyhyitä yksinkertaisia lauseita sekä kysymyksiä ja vastauksia. Venäläisten kirjainten, rakenteiden ja sanaston karttuessa lauseet pitänevät ja kasvavat järkeviksi dialogeiksi. Nämä dialogit eivät pelota opiskelijaa, koska ne koostuvat tutuista sanoista ja rakenteista.

Использование одноязычного учебника

Осенью 2017 года мы впервые использовали в качестве учебного материала учебник по русскому языку для элементарного уровня «Русский сезон». Этот учебник издан в России издательством «Златоуст». Учебник предназначен для взрослых учащихся и включает учебник, рабочую тетрадь и аудиодиск. «Русский сезон» - учебник чисто русскоязычный и потому требует от преподавателя дополнительных материалов в виде словарей и перевода текстов заданий. Учебник был использован в качестве

основного учебного материала на курсе элементарного уровня для студентов Сайменского университета прикладных наук и Лаппеенрантского технологического университета. Я расскажу о своих впечатлениях от использования этого учебника на первом курсе элементарного уровня – «Русский 1».

Как говорится, по одежке встречают. «Русский сезон» - визуально привлекательный учебник, с обилием картинок и фотографий. Кроме того, в учебнике использованы разные цвета для разных уроков. Так, все страницы первого урока имеют красно-оранжевую окантовку, второго урока – желто-зеленую, третьего – снова красно-оранжевую, четвертого – снова желто-зеленую и т.д. Это помогает быстрее находить нужный урок и открывать книгу в нужном месте. Кроме того, в уроках с красно-оранжевой окантовкой красный цвет используется в названиях наиболее важных тем и конструкций и в номерах заданий. И, соответственно, в уроках с желто-зеленой окантовкой по такому же назначению используется зеленый цвет. Такое использование цвета выполняет следующую функцию: важное уже подчеркнуто красным или зеленым цветом (в зависимости от урока) и студенту легче замечать, читать, повторять.

Логика расположения материала в учебнике «Русский сезон» отличается от того, что было в учебниках иностранных языков, которыми мне доводилось пользоваться раньше. Обычно уроки учебников иностранных языков строятся по такому принципу: сначала диалог, потом грамматика, причем диалоги зачастую бывают довольно большие уже в первых уроках. По моим наблюдениям, размещение диалогов в самом начале урока оказывает психологически негативное влияние на студентов. Представьте себя в роли студента: вы открываете учебник, а там диалог на незнакомом вам языке, да еще с незнакомыми буквами. Такое «первое знакомство» может вызвать если не шок, то страх, сомнения в собственных способностях: а смогу ли я все это выучить? В учебнике «Русский сезон» нет пугающих диалогов в начале уроков. Знакомство с русским языком начинается, наряду с алфавитом, с отдельных слов, коротких простых предложений, коротких простых вопросов и ответов. По мере освоения алфавита, грамматики и

накопления словарного запаса предложения становятся всё длиннее и вырастают в вполне осмысленные диалоги. И такие диалоги уже не пугают студентов, так как состоят из знакомых слов. В конце урока 3, завершающего первый курс элементарного уровня, студентам предлагается большой диалог с придаточными предложениями. И студенты с удовольствием отмечают, что в этом диалоге им уже все знакомо: личные и притяжательные местоимения, профессии, названия членов семьи, глаголы, дни недели, придаточные предложения.

Хорошим дополнением к основному учебнику «Русский сезон» является рабочая тетрадь, содержащая много письменных предложений. На мой взгляд, для освоения такого трудного языка, как русский, важно с самого начала обучения учиться писать собственноручно – именно писать, а не просто нажимать буквы.

Кстати о буквах – о русских. Перед началом курса меня мучал вопрос: как студенты воспримут то, что в учебнике абсолютно всё на русском языке. И хотя я сделала русско-финский словарь уроков и перевод заданий на финский язык, разместила всё это на платформе Moodle, я всё-таки не знала, как студенты будут воспринимать это. Как оказалось, студенты постепенно привыкли к одноязычию учебника и научились пользоваться моими словарем и переводами. От студентов я услышала такие комментарии: «Вначале было трудно, что всё только на русском. Потом привыкла. Хорошо, что в Moodle есть словарь и перевод заданий». А также: «Глаза постепенно привыкают к тому, что в учебнике всё только на русском, и в результате русские буквы лучше запоминаются».

Поскольку на курсе русского языка могут обучаться одновременно как финские, так и англоязычные студенты, мы продолжим пользоваться этим учебником в дальнейшем.

8 Kristiina Karjalainen: Kriittinen digipedagogiikka kielikeskusopettajan työn kehittämisen välineenä

Kriittinen pedagogiikka

Viimeisen viidentoista vuoden aikana verkkopedagogiikka ja digitalisaatio ovat lisääntyneet opetuksessa. Verkkopedagogiikasta ja digitalisaatiosta on esitetty argumentteja puolesta ja vastaan, kyseenalaistettu verkkopedagogiikan tarpeellisuus ja pohdittu digitalisaation mahdollisuuksia opetuksessa. Yhteiskunta on kuitenkin yhä enenevässä määrin digitalisoitunut, emmekä enää voi palata vanhaan liitutaulu ja karttakeppi-pedagogiikkaan.

Verkkopedagogiikasta olemme siirtymässä kriittiseen pedagogiikkaan (critical pedagogy), joka perustuu vahvasti Paulo Freiren sorrettujen pedagogiikkaan (pedagogy of the oppressed), missä opiskelija passiivisena tiedon vastaanottajana muuttuu tiedon aktiiviseksi prosessoijaksi ja oppimisyhteisön jäseneksi (Freire institute, 2017).

Kriittinen digipedagogiikka perustuu Freiren ajatuksiin opiskelijan voimauttamisesta ja aktiivisesta toiminnasta oppimisessa (Stommel, 2014). Nykyinen pedagogiikka painottaa opettajan toimintaa sisällön osaajana ja opiskelijaa vastaanottajana, jolla ei ole omaa ajattelua (The Banking Model of Education). Tällä menetelmällä opetus tai koulutus on tehokasta, koska järjestys säilyy ja se on byrokraattisesti siistiä ja järjestelmällistä. Kriittinen pedagogiikka tarkoittaa jatkuvaa löytämisen prosessia, jossa opiskelija etsii tietoa opettajan avustuksella, ei niin, että opettaja on tiedon pankki, jolla on kaikki ”oikeat” vastaukset. Stommel (2014) mukaan ”tieto nousee useiden ihmisten yhteisestä keskustelusta, dialogista”. Freire nostaa esiin ongelmalähtöisen oppimisen, jossa oppiminen tapahtuu kyselemällä, Stommel (2014) kutsuu tätä ”ajattelun ei tiedon tilaksi”. Tässä ajattelun tilassa opettaja ja opiskelija ovat yhdessä tiedon etsijöitä ja tuottajia eivätkä täten ole hierarkkisessa suhteessa toisiinsa.

Kriittinen pedagogiikka vaatii opettajan sitoutumista myös opetuksen ja oppimisen tutkimiseen. Koulutuksessa Stommel (2014) mielestään painotetaan: 1) arviointia opiskelijan osallistumisen sijaan, 2) oppimisen hallintaa tiedon löytämisen kustannuksella, 3) sisältöä yhteisöllisyyden sijaan sekä 4) osaamistavoitteisiin pääsemistä oivallusten sijaan. Kriittinen pedagogia tähtää jatkuvan löytämisen prosessiin, jossa opettaja ja oppijat käyvät dialogia ja jossa opetus/koulutus on tila, jossa voi esittää kysymyksiä ja jossa vahvistetaan ajattelua informaation sijaan.

Kriittinen digipedagogiikka

Kriittinen digipedagogiikka pohjautuu kriittiseen pedagogiikkaan. Kriittinen digipedagogiikka perustuu vahvasti toimijoiden (opettajat ja oppijat) osallistamiseen. Se luo tiloja oppimiselle (platforms), jotka mahdollistavat ja tukevat oppimista iästä, rodusta, kulttuurista, sukupuolesta, kyvyistä ja maantieteellisestä sijainnista riippumatta. Verkkotyövälineiden käyttö pakottaa meidät arvioimaan uudelleen missä, miten ja minkä välityksellä oppimista tapahtuu.

Oppimisteknologioita pitää pystyä tarkastelemaan myös kriittisesti. Barnardin (2015) mukaan ei pitäisi keskittyä teknologiaan, vaan ajatella miksi ja miten käyttää digitaalisia välineitä opetuksessa. Ne ovat vain työvälineitä, eivätkä ne saisi määritellä tai määrätä liikaa, miten niitä käytetään oppimiseen. Barnard (2015) myös huomauttaa, että ne toimivat vain, jos ne otetaan aktiivisesti käyttöön opetuksessa ja oppimisessa.

Digipedagogiikka voi myös tukea oppimista, jos se keskittyy yhteisöllisyyteen ja yhteistoiminnallisuuteen ja on avoin erilaisille ajatuksille ja mielipiteille. Digipedagogiikalla tulisi luoda uusia kommunikointi- ja yhteistyötapoja. Se yhdistää erilaisten toimijoiden, opettajien ja oppijoiden "äänet" yhdeksi kakofoniaksi, joka tukee oppimista ja luo tasavertaisia mahdollisuuksia oppimiselle. Koulutusorganisaatiot eivät saa olla vain tiedon säilytyspaikkoja, vaan opittua pitäisi pystyä käyttämään ja soveltamaan myös instituutioiden ulkopuolella. Pete Rorabaugh'in (2012) mukaan

Critical Digital Pedagogy is primarily concerned with an equitable distribution of power. If students live in a culture that digitizes and educates them through screen, they require an education that empowers them in that sphere, teaches them that language, and offers new opportunities of human connectivity.

Kincheloen (2007) mukaan akateemisen työn pitää olla näkyvissä ja käytettävissä myös koulutusorganisaatioiden ulkopuolella ja juuri tätä digitaalinen kulttuuri tarjoaa. Tämä tavoite on myös suomalaisissa kielikeskuksissa, joiden strategisissa tavoitteissa on tukea opiskelijoita työelämän kieli- ja viestintätarpeissa.

Oppiminen muuttuu ja kriittinen digipedagogiikka on Rorabaughin (2012) mukaan tämän muutoksen keskiössä. Teknologia-avusteinen opetus voi tapahtua joko fyysisessä tai virtuaalisessa tilassa, mutta se vaatii kriittisen pedagogin, opettajan, joka ymmärtää digipedagogiikkaa ja osaa valita sopivat työkalut ja tehtävät ja sulauttaa ne interaktiivisen oppimisyhteisön käyttöön. Tässä voimme kuitenkin törmätä koulutusorganisaatioiden ja opettajan erilaisiin toiveisiin ja vaatimuksiin. Koulutusorganisaatioilla on valta valita sopivat digitaaliset työvälineet ja ne valvovat niihin pääsyä. Koulutusorganisaatiolla ei aina kuitenkaan ole välttämättä tietoa siitä mitä digitaalisia työvälineitä opettajat oikeasti tarvitsevat tai haluavat käyttää.

Koulutusorganisaatiot ovat viime vuosina ottaneet käyttöön virtuaalisia oppimisympäristöjä (Learning Management Systems/Virtual Learning Environment), kuten Moodle. Ne kuitenkin kontrolloivat ja saattavat jopa rajoittaa opettajien toimintaa verkossa. Verkko-oppimisympäristöt eivät sisällä pedagogiikkaa, vain teknisiä välineitä toteuttaa pedagogisia tavoitteita. Sean Michael Morris (2017) puhuukin mieluiten hybridi-oppimisesta, jossa yhdistetään digitaalisia välineitä ja ihmisen toimintaa: "...the endeavor of education is human". Teknologia dominoi kuitenkin opetusta tällä hetkellä, koska ajatellaan, että hybridioppimista tai -opetusta ei voida muuten toteuttaa, mutta Stewartin (2013) mukaan tietokone on vain ovi luokkaan, oli se sitten virtuaalinen tai

fyysinen luokka. Verkko-oppimisympäristöt ovat Barnardin (2015) mukaan vain verkko-oppimisen ”yhden pysähdyksen taktiikoita”, jossa verkko-oppimisympäristöjä käytetään tehtävien, arvosanojen ja materiaalien kaatopaikkoina.

Pedagogisten digitaalisten työvälineiden pitäisi olla kiinnostavia, sosiaalisia, verkkoihin ja verkostoihin sisäänrakennettuja. Niiden pitäisi olla yksityisiä peruslähtökohdiltaan, mutta avattavissa julkisiksi tarvittaessa. Digitaalisten työvälineiden käyttöön pitäisi olla kaikilla yhtäläinen pääsy ja niiden pitäisi olla muokattavissa kaikenlaiseen opetukseen. Digitaalisten työvälineiden pitäisi lisätä ja täydentää vuorovaikutusta luokassa ei korvata sitä. (Barnard 2015). Kaikille samalla lailla sopivaa (one-size-fits-all) verkko-opetusstrategiaa ei ole olemassa, digitaalisten työvälineiden käyttöä omassa opetuksessa pitää pystyä muokkaamaan itselle ja opiskelijoille sopivaksi.

Lähteet:

Barnard, Stephen. 2015. Building Castles in the Air: Critical Digital Pedagogy and the Pursuit of Praxis. 1.9.2015. Hybrid Pedagogy. A digital journal of learning, teaching and technology, <http://digitalpedagogy.com> 11.4. 2013. (Luettu: 14.11.2017]

Freire Institute. 2017. <http://www.freire.org/paulo-freire/> [Luettu: 19.10.2017]

Kincheloe, Joe L. 2007. Critical Pedagogy in the Twenty-first Century: Evolution for Survival in McLaren, Peter & Kincheloe, Joe L (eds.). 2007. Critical Pedagogy: Where Are We Now? Counterpoints: Studies in Postmodern Theory of Education. Vol. 299. New York.

Morris, Sean Michael. 2017. Critical Digital Pedagogy and Design. <http://seanmichaelmorris.com> 1.5.2017. [Luettu: 17.11.2017]

Rorabaugh, Pete. 2012. Occupy the Digital: Critical Pedagogy and New Media. Hybrid Pedagogy. A digital journal of learning, teaching and technology, <http://digitalpedagogylab.com> 6.12.2012 [Luettu: 10.11.2017]

Stewart, Bonnie. 2013. How Not to Teach Online: A Story in Two Parts. Hybrid Pedagogy. A digital journal of learning, teaching and technology, <http://digitalpedagogylab.com> 11.4. 2013. (Luettu: 10.11.2017)

Stommel, Jesse. 2014. Critical Digital Pedagogy: A Definition. Hybrid Pedagogy. A digital journal of learning, teaching and technology, <http://digitalpedagogylab.com> 18.11.2014. [Luettu: 19.10.2017]

9 Dagmar Archan: Blended Learning im fachspezifischen Englishunterricht an einer österreichischen Fachhochschule

MMag. Dagmar Archan
Koordination Fremdsprachen
FH CAMPUS 02

Einleitung

Die Fachhochschule CAMPUS 02 hat mehr als 1.200 Studierende in fünf Studienrichtungen, wobei die Mehrheit einem berufsbegleitenden Studium nachgeht. Dies bedeutet, dass die Studierenden ihre Ausbildung zusätzlich zu einer haupt- oder nebenberuflichen Tätigkeit absolvieren. Für berufsbegleitend Studierende stellt dies, vor allem wegen der geforderten Präsenzzeiten, oftmals eine erhebliche Belastung dar. Um auf die Bedürfnisse berufstätiger Studierender besser eingehen zu können wird die Lehrveranstaltung Technical English I im *Blended Learning*-Design angeboten. Mit dem Konzept der Lehrveranstaltung Technical English I verfolgt die Autorin das ehrgeizige Ziel einer für Studierende ansprechenden, interaktiven und individuell betreuten Lehrveranstaltung, die nach didaktischen Überlegungen in Präsenz- und Onlinephasen eingeteilt ist. Diese Lehrveranstaltung hat Pioniercharakter, da es sich dabei um die erste Sprach-Lehrveranstaltung an der FH CAMPUS 02 handelt, die nach diesem Konzept aufgebaut ist.

Das Konzept im Überblick

Die Lehrveranstaltung Technical English I wird im berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Innovationsmanagement der FH CAMPUS im 5. Semester abgehalten. Seit dem Wintersemester 2015/16 findet sie im Blended Learning-Design statt. Dies bedeutet, dass im Vergleich zu vorherigen Semestern die Anzahl der Präsenzeinheiten um rund die Hälfte reduziert wurde, jedoch ohne eine Veränderung der Lehrziele. Die Lehrveranstaltung zielt darauf ab, die sprachlichen Kenntnisse der Studierenden in Bezug auf den Bereich Technik (Produktionsprozesse, Health & Safety, Automobilindustrie, etc.) zu verbessern.

Es gibt vier Präsenztermine, die jeweils von Online-Phasen gefolgt werden. Die Präsenztermine sind, gerade da es sich um eine Sprachlehrveranstaltung handelt, von großer Bedeutung. Einerseits ist es wichtig, die Studierenden persönlich kennen zu lernen, andererseits werden im Rahmen der Präsenztermine auch Abläufe besprochen und Fragen dazu beantwortet. Ein strukturierter Überblick über das Konzept, die Lernziele und Inhalte findet sich zudem auf der eigens erstellten Webseite des Kurses. Jeder Präsenztermin beginnt seitens der Lektorin mit der Bitte um Feedback zu den Onlinephasen; auf Rückfragen und Anregungen der Studierenden wird, sofern möglich, eingegangen. Inhaltlich dienen die Präsenztermine der Festigung des in den Onlinephasen Gelernten sowie der Vermittlung neuer Inhalte. Gewisse Themenbereiche, wie zum Beispiel Grammatikkapitel, eignen sich die Studierenden mit eigens für den Kurs erstellten Lernvideos und Übungen selbst an – diese Inhalte werden im Sinne eines *flipped classroom* in den Präsenzeinheiten vertieft. Andere Themen jedoch werden im Präsenzunterricht gemeinsam mit den Studierenden erarbeitet und in den Onlinephasen individuell oder kollaborativ weitergeführt. In den Präsenzphasen wird großen Wert auf die Kommunikation mit den Studierenden und deren aktive Teilnahme am Unterricht gelegt. Diese wird mitunter durch den Einsatz neuer Medien unterstützt: Quizfragen, die Studierende mit ihren Mobiltelefonen live beantworten können sind ein willkommenes Medium zur Förderung der Motivation und tragen zudem zur *Gamification* des Unterrichts bei. Die Onlinephasen sind stark studierendenzentriert und geprägt von kleinen Aufgaben, die die Lektorin den Studierenden per Facebook oder im Blogbereich der Kurswebseite zukommen lässt. Die Studierenden müssen nicht alle Aufgaben bearbeiten; sie entscheiden eigenverantwortlich, wann, wo und wie sie am besten lernen. Um Lernfortschritte sicherzustellen ist die individuelle Betreuung der Studierenden im Rahmen der Onlinephasen von großer Bedeutung. Die Lektorin beantwortet zeitnah jeden Eintrag der Studierenden und gibt inhaltliches und sprachliches Feedback. Längere Texte werden von der Lektorin nicht nur schriftlich kommentiert, sondern mit mündlichem Feedback versehen und in Form eines Screencasts an die Studierenden retourniert, um so noch besser auf deren individuellen Bedürfnisse eingehen zu können. Die gestellten Aufgaben sind kompetenz- und praxisorientiert. In der Regel handelt es sich dabei nicht um Einsetzübungen,

sondern darum, Theorie in die Praxis umzusetzen und dabei aktiv Sprache zu produzieren (z.B. die Beschreibung der Bedienung eines Gerätes unter Zuhilfenahme von Modalverben, die zuerst theoretisch erarbeitet wurden). Viele dieser Aufgaben sind mit Videos und zu weiterführenden Quellen verlinkt – die Studierenden werden so ermutigt, sich über die spezifische Aufgabe hinaus mit einem Thema zu beschäftigen. Oft können sie auch zwischen verschiedenen Aufgaben wählen und somit einen Bezug zur eigenen Berufswelt herstellen. Die Einbeziehung des *World Wide Web* erlaubt zudem die Forderung leistungsstarker Studierenden, die anspruchsvolle, authentische Quellen verwenden können. Leistungsschwächere Studierende hingegen profitieren vor allem vom individuellen Feedback der Lektorin. Des Weiteren unterstützt der Einsatz neuer Medien leistungsschwächere Studierende, da sie in ihrem eigenen Tempo lernen können: Lernvideos können mehrmals angesehen werden, für die Beantwortung der Fragen können sich die Studierenden die Zeit nehmen, die sie benötigen. Tools wie die Vokabelplattform Quizlet, in der zu jedem Themenbereich *Study Sets* mit Vokabellisten, Definitionen, Beispielsätzen und Hörbeispielen erstellt werden, bieten zudem viele Möglichkeiten, sich (spielerisch) Wissen anzueignen. Einige der gestellten Aufgaben ermöglichen kollaboratives Lernen im Rahmen einer gemeinsamen Bearbeitung oder Diskussion. Die Lektorin sieht sich als Unterstützerin der Studierenden; sie gibt individuelles Feedback, weist auf Termine und Deadlines hin und ermutigt zu Diskussionen.

Die eingesetzten Tools

Die eingesetzten neuen Technologien zur Umsetzung des *Blended Learning*-Konzepts werden in Folge näher ausgeführt:

Webseite

Für den Kurs Technical English I wurde von der Lektorin vorab eine Webseite erstellt. Auf der Webseite finden die Studierenden sämtliche Informationen zu Kursablauf, Terminen und Benotung sowie relevante Links. Erinnerungen und Informationen zu Terminen werden auf der Webseite selbst, aber auch mittels Blogfunktion bzw. in den Facebookgruppen der Lehrveranstaltung veröffentlicht.

Im Downloadbereich können die Studierenden Lernvideos ansehen bzw. die dazugehörigen pdf-Dokumente downloaden. Die Lernvideos (zu Grammatikkapiteln und als Einführung zu den Leseverständnisaufgaben) wurden von der Lektorin mittels Camtasia eigens für die Lehrveranstaltung erstellt. In den Onlinephasen findet die Kommunikation mit der Lektorin sowie der Studierenden untereinander wahlweise auf dem Blog der Webseite bzw. in den Facebookgruppen statt. Der Blog wird für jene Studierenden eingerichtet, die nicht an den Facebookgruppen teilnehmen wollen. Auf der Webseite gibt es außerdem eine live Chatfunktion, die synchrone Kommunikation mit der Lektorin ermöglicht.

Facebook

Facebook ist, gemeinsam mit dem Blog, das Kommunikationsmedium in den Onlinephasen. Es wurde gewählt, da viele Studierende (nicht nur am Computer, sondern z.B. auch mit dem Smartphone) täglich darauf zugreifen und es in der Handhabung einfach und dynamisch ist. Während der Onlinephasen werden von der Lektorin beinahe täglich kleine Aufgaben gepostet, die die Studierenden bis zum Ende der jeweiligen E-Learning-Phase erledigen können, um Mitarbeitspunkte zu „verdienen“. Somit soll ein selbstbestimmtes Lernen der Studierenden ermöglicht werden. Die Studierenden müssen nicht alle Aufgaben beantworten, sondern können selbst wählen, wann sie welche Aufgaben bearbeiten möchten. Damit soll eine eigenverantwortliche Auswahl jener Aufgaben, mit welchen die Studierenden sich befassen möchten um ihr Wissen zu erweitern bzw. ein verstärktes Arbeiten in jenen Bereichen, wo es noch Verbesserungsbedarf gibt, sowie orts- und relativ zeitunabhängiges Lernen ermöglicht werden. Außerdem sollen sich die Studierenden regelmäßig und in kleinen Dosen mit der englischen Sprache beschäftigen. Alles, was im Blog gepostet wird, wird auch in den Facebookgruppen gepostet. Die Lektorin ist regelmäßig online und kommentiert / reagiert auf alle Einträge der Studierenden.

Quizlet

Quizlet ist eine Online-Plattform, die Studierenden das Lernen von Vokabeln ermöglicht. Für den Kurs werden, gegliedert nach Themenbereichen, verschiedene *Study Sets* (Vokabellisten) angelegt, wobei die Lektorin die

Vokabel, Definitionen, sowie selbst aufgenommene Beispielsätze als Hörbeispiele zur Verfügung stellt. Die Studierenden können mit Hilfe verschiedener Funktionen, die die Plattform anbietet (diese reichen vom Ausdruck von Vokabellisten bis hin zur Erstellung von Tests oder Spielen), ihre Vokabelkenntnisse selbständig verbessern und testen. Die Lektorin kann bei Bedarf die Lernfortschritte der Studierenden in Quizlet beobachten.

Office 365 (OneDrive)

Office 365 ist ein Dienst, der Unternehmen und Bildungseinrichtungen unter anderem das gemeinsame Bearbeiten von Dokumenten oder Erstellen von Webseiten ermöglicht. In dieser Lehrveranstaltung wird OneDrive für den *Peer Review*-Prozess der von den Studierenden verfassten Abstracts verwendet. Der Vorteil für die Lektorin besteht darin, einfach nachvollziehen zu können, ob die Studierenden die jeweiligen Deadlines einhalten, da das verwendete Programm alle Änderungen an den Dokumenten übersichtlich darstellt.

Google Tabellen

Um die Übersicht über die bereits erreichten E-Learning-Punkte nicht zu verlieren, wird ein Google Tabellenfile angelegt – einen Link dazu finden die Studierenden auf der Webseite. Die Studierenden können die Tabelle einsehen, nicht aber bearbeiten. Sie wird nur dann verwendet, wenn alle Studierenden der „öffentlichen“ Darstellung ihrer Ergebnisse zustimmen.

Skype

Skype wird zur Abhaltung zweier freiwilliger, synchroner Sessions mit der Lektorin verwendet. Dieses Tool ermöglicht Videokonferenzen mit einem/einer oder mehreren Studierenden.

Socrative

Socrative ist eine kostenlose Web-App, die Lektorinnen und Lektoren die Erstellung von Quizzes (wahr/falsch, Multiple Choice oder Texteingabe) ermöglicht. Für die Lehrveranstaltung Technical English I werden z.B. Quizzes zu Grammatikkapiteln erstellt, die den Studierenden innerhalb der Onlinephasen

zugänglich sind. Die Studierenden erhalten nach Abgabe ihrer Antworten meist Erklärungen zu den richtigen Antworten.

Kahoot

Kahoot ist eine Freeware, mit der die Lektorin im Sinne einer *Gamification* des Unterrichts Quizzes erstellt, die live im Unterricht gespielt werden. Die Studierenden loggen sich dabei auf der Webseite ein und beantworten Fragen, die im Hörsaal auf der Leinwand erscheinen, mit ihren Mobiltelefonen. Jene Studierenden, die die meisten Fragen schnell und richtig beantworten, können wiederum Mitarbeitspunkte gewinnen. Kahoot wird im Unterricht sowohl zur Überprüfung bereits gelernter Inhalte als auch zur Erarbeitung neuer Inhalte verwendet.

Camtasia

Camtasia ist eine Software zur Erstellung und Bearbeitung von Lernvideos. Sie soll hier Erwähnung finden, da sie nicht nur zur Erstellung der Lernvideos (siehe Webseite) verwendet wird, sondern auch bei der Beurteilung von schriftlichen Texten zum Einsatz kommt (die Studierenden geben Texte ab, erhalten ein im Word-Korrekturmodus korrigiertes Dokument sowie ein Video (Screencast), das ihren Text inklusive Korrekturen zeigt, und von erklärendem Kommentaren der Lektorin begleitet wird).

Die Vorteile der LV

Die Vorteile der Lehrveranstaltung ergeben sich aus dem innovativen Ansatz der Verwendung von *Social Media* und der interaktiven Tools, sowie aus dem Anspruch der Lektorin, mit den Studierenden während der Onlinephasen regelmäßig zu kommunizieren und sie bestmöglich und individuell zu betreuen – dies wäre in einer Präsenzlehrveranstaltung mit über 20 Studierenden in dieser Form nicht möglich. Die Verwendung neuer Medien trägt zudem der Generation der *Digital Natives* Rechnung und ermöglicht eine Auseinandersetzung mit Themenbereichen über die definierten Lehrinhalte hinaus. Das *Blended Learning*-Design verbindet die Berücksichtigung der zeitlichen Verfügbarkeit

berufsbegleitender Studierender mit den Vorteilen des Mikrolernens (Lernen, am besten täglich, in kleinen Happen und orts- und zeitunabhängig).

Conclusio

Vor allem berufsbegleitend Studierende schätzen die Möglichkeit ortsunabhängigen und individualisierten Lernens; allerdings werden die Onlinephasen subjektiv oft als Mehraufwand empfunden. Hier gilt es Aufklärungsarbeit zu leisten. Für die Hochschule selbst ist die Planung von Kursen mit geringem Präsenzanteil aus organisatorischer Sicht einfacher. Was die Lehrenden betrifft, so gilt, dass Onlinephasen meist nicht weniger, sondern tendenziell mehr Aufwand bedeuten, schließlich ist eine gute Vorbereitung und nicht zuletzt die Betreuung der Studierenden sehr zeitintensiv, aber auch durchaus lohnend.

10 Pirjo Rantonen: Digitaalista oppimateriaalia – laatijan ja käyttäjien kokemuksia

Kerron tässä artikkelissani, millaista oli laatia ensi kertaa oppimateriaalia Microsoft Officen Swayllä. Lisäksi kerron, mitä oppimateriaalin jakotapaa opiskelijat suosivat: Saako digitaalinen oppimateriaali innostuneen vastaanoton vai onko perinteinen Pdf-tiedostona jaettava materiaali sittenkin suosittu.

Oppikirjamainen esitystapa

Keväällä 2017 aloin koota oppimateriaalia minulle uutta suomi toisena kielenä -kurssia varten. Toiveeni oli luoda yhtenäinen oppimateriaali, jossa eri elementit – tekstit, kuvat, harjoitukset, video- ym. linkit – muodostavat selkeästi etenevän kokonaisuuden. Siksi päätin kokeilla materiaalin tekoa Microsoft Officen Swayllä. Sway esittää selaimessa tehtävän materiaalin nettisivuna. Materiaali skaalautuu päätelaitteelle sopivaksi ja on siten erittäin käyttäjäystävällinen. Materiaali tehdään kortteina, ja korteilla voi olla otsikoita, tekstiä, kuvia, äänitiedostoja tai

nettisivujen upotuksia. Itse käytin kaikkia edellä mainittuja kortteja materiaalissani. Otsikkokorteista syntyy materiaalin alkuun sisällysluettelo, jolta käyttäjä voi helposti siirtyä materiaalissa haluamaansa kohtaan. Sisällön lisääminen korteille on mielestäni helppoa, eikä tallentamisestakaan tarvitse huolehtia – se tapahtuu automaattisesti.

Swayn avulla oppimateriaalista voi tehdä erittäin visuaalista. Laatiessani s2-materiaalia halusin käyttää mahdollisimman paljon paikallisia, itse ottamiani kuvia. Kuvia voi toki lisätä perinteisilläkin työkaluilla tehtyihin materiaaleihin, mutta koin kuvien lisäämisen Swayhin helpommaksi kuin Word-tiedostoon. Lisäksi Swayssä materiaaliin voi laittaa useamman kuvan nippuja.

Muokkaamisen helppous, muotoilun hankaluus

Swayssä tehtyä materiaalia on helppo muokata ja täydentää. Kun opettaja esimerkiksi huomaa, että materiaalista on jäänyt puuttumaan jokin tehtävä tai että johonkin aiheeseen tarvitaan lisää harjoituksia, puuttuvan tai täydentävän sisällön voi lisätä juuri siihen kohtaan, johon se luontevasti sopii. Myös kirjoitus- ja muiden virheiden korjaaminen on mahdollista, vaikka materiaali olisikin jo jaettu opiskelijoiden käyttöön.

Sway tarjoaa useita erilaisia ulkoasuvaihtoehtoja. Ulkoasuun liittyy myös animointi, jonka asteen voi itse valita. Varsinaiseen tekstinmuotoiluun työkaluja on kuitenkin valitettavan vähän. Tekstiä voi lihavoida ja kursivoida, ja tekstiin voi lisätä luettelomerkkejä. Olisin kaivannut lisäksi sarkaimia ja taulukoita sekä mahdollisuutta muuttaa kirjasinkokoa.

Materiaalini sisältää harjoituksia. Osa harjoituksista on Swayssä, ja oppija voi tehdä ne perinteiseen tapaan vihkoonsa tai koneellaan. Useimmat harjoitukset tein eri sovelluksilla, ja laitoin Swayhin linkit harjoituksiin. Linkitettyihin harjoituksiin oppija ei pysty palaamaan myöhemmin samalla tavalla kuin jos hän olisi tehnyt harjoitukset printtimateriaaliin.

Swayllä tehty materiaali on vain verkossa, sitä ei voi tulostaa. Nettisivuna jaettavalla oppimateriaalilla on kuitenkin mielestäni yksi lyömätön etu: se kulkee älypuhelimissa ja muissa laitteissa aina oppijoiden mukana.

Oppijoiden valinta ja käyttökokemukset

Kurssilla, jota varten tein materiaalin Swayhin, oli käytössä Moodle. Moodlella oli linkki laatimaan Sway-materiaaliin, ja päätin laittaa Moodleen vastaavan materiaalin myös Pdf-tiedostona. Opiskelija pystyi valitsemaan itse, käyttääkö hän Sway-materiaalia vai tulostaako itselleen Pdf-tiedoston. Kahden periodin mittaisen kurssin puolella välissä tein kyselyn siitä, kumpaa materiaalia opiskelijat käyttävät. Kerron seuraavaksi tämän kyselyn tuloksista.

Kyselyyni vastasi 23 opiskelijaa. Heistä 18 oli tulostanut Pdf-tiedoston, ja kaksi kertoi käyttävänsä Pdf-tiedostoa päätelaitteellaan. Kolme opiskelijaa kertoi käyttävänsä sekä Swaytä että tulostettua materiaalia, mutta yksikään kyselyyn vastanneista ei ilmoittanut käyttävänsä pelkästään Sway-materiaalia. Perinteinen printtimateriaali oli ylivoimaisesti suosituin.

Opiskelijat perustelivat printtimateriaalin käyttöä hyvin samankaltaisin syin. Perusteluissa, jotka olivat avoimia vastauksia, mainittiin 13 kertaa muistiinpanojen tekeminen ja materiaaliin kirjoittaminen. Printtimateriaalin helppous mainittiin seitsemän kertaa ja käyttömukavuus viisi kertaa. Printtimateriaalin käyttöä perusteltiin myös sillä, että silloin ei tarvitse tietokonetta eikä verkkoa. Printtimateriaalin todettiin myös säästävän silmiä.

Mitä huonoja puolia opiskelijat näkivät printtimateriaalin käytössä? Huonoja puolia esiintyi avoimissa vastauksissa huomattavasti vähemmän kuin etuja. Viidessä vastauksessa mainittiin haitaksi se, että materiaali pitää (muistaa) ottaa mukaan. Kahdessa vastauksessa mainittiin, että printtimateriaali ei ole ympäristön kannalta hyvä. Yhden vastaajan mukaan haittoja ei ole lainkaan.

Vastauksissa oli vain yksi maininta Swayn eduista: sitä voi käyttää, jos printtimateriaali unohtuu kotiin. Swayssä oleva materiaali oli siis eräänlainen

hätävara. Kyselyn tulokset olivat minulle yllätys. Olin kuvitellut, että useampi opiskelija olisi käyttänyt Swaytä ja että uudenlainen, digitaalinen materiaali olisi saanut innostuneemman vastaanoton. Tekemäni kyselyn perusteella näyttää kuitenkin siltä, että opiskelija valitsee mieluummin sellaisen materiaalin, jota hän on tottunut käyttämään ja jota hänen vaivattominta käyttää.

11 Valentina Nikolajeva-Viikki: Digitalisaation toisella puolella

Digitalisaation hyödyistä ja haasteista keskustellaan päivittäin mediassa, opetusalan ammattikirjallisuudessa ja eri koulutustilaisuuksissa. Digitalisaation käyttö opetuksessa ja opiskelussa on voimakkaasti lisääntynyt sen tuoman joustavuuden takia. Digitalisaatio laajentaa oppijan autonomiaa, se antaa oppijalle mahdollisuuden opiskella verkossa yksin, ajasta ja paikasta riippumatta. Kielten verkkokursseilla A1 tasolla painottuu suullinen kielitaito ja kirjoitustaito jää vähemmälle huomiolle. Yleensä automaattisesti oletetaan, että kaikki haluavat opiskella juuri tuolla tavalla: yksin, verkossa, suullisesti. Entä mitä mieltä opiskelijat ovat tällaisesta kehityksestä?

Artikkelissani tutkin hotelli- ja ravintola-alan opiskelijoiden suhtautumista digitalisaatioon. 18.10.2017 suoritettuun kyselyyn osallistui 22 opiskelijaa.

Tutkimuskyselyn tulosten mukaan vain 18% opiskelijoista ilmoitti opiskelevansa mieluummin yksin, 28% opiskelee yhtä hyvin sekä ryhmässä, että yksin ja 50% ilmoitti opiskelevansa mieluummin ryhmässä. Kirjoitustaitoa pitää tärkeänä 89% opiskelijoista.

Tutkimistulosten mukaan 82% kyselyyn osallistuneista käyttää sähkösanakirjoja. 9% suosii digitaalisia oppimateriaaleja, 9% pitää hyvänä sekä digitaalisia, että paperisia oppimateriaaleja ja 81% suosii paperisia oppimateriaaleja/ oppikirjoja. Sähkötentin pitää hyvänä vaihtoehtona 18%, sekä sähkö-, että paperitentistä pitää 9%, ja 68% pitää paperitentistä. Suullisista verkkoharjoituksista ei pitänyt

kukaan, vaan 100% opiskelijoista valitsi suulliset harjoitukset parityönä kasvokkain luokassa. Tutkimustulokset osoittavat, että opiskelijat vasta tutustuvat digitalisaation tuomiin mahdollisuuksiin ja osittain vierastavat niitä.

По другую сторону дигитализации

Дискуссии о пользе и вызовах дигитализации идут в средствах массовой информации, в педагогической литературе, на различных образовательных форумах. Использование цифровых технологий в преподавании и обучении постоянно возрастает, так как дигитализация делает процесс обучения гибким. Дигитализация расширяет автономию учащегося, она дает возможность учащемуся обучаться в сети самостоятельно, независимо от времени и места. На сетевых курсах языков элементарного уровня А1 упор делается на устную речь, а письменной компетенции уделяется меньше внимания. Обычно автоматически принято считать, что все хотят учиться именно таким образом: в сети, самостоятельно, устно. А как же воспринимают дигитализацию те, на кого направлена дигитализация – учащиеся?

Целью моего исследования было узнать, как учащиеся воспринимают некоторые аспекты дигитализации. Я провела опрос студентов второго курса обучения отделения ресторанно-гостиничного хозяйства Сайменского университета прикладных наук. В опросе приняли участие 22 студента, которым было предложено ответить на 6 вопросов. Часть ответов было предложено обосновать.

1. Как вам больше нравится изучать языки – в группе или одному?

50% учащихся предпочитают изучать языки в группе, 28% - как в группе, так и один, 18% - один, 4% респондентов затруднились ответить на вопрос.

Такие результаты свидетельствуют о наличии у большинства респондентов (50%) социальных навыков, обеспечивающих обучение в процессе общения. 18% респондентов можно отнести к интровертам,

которые являются идеальным объектом для дигитализации. 28% респондентов обладают как социальными навыками общения, так и навыками самостоятельного обучения.

2. Является ли письменная компетенция важной в изучении иностранных языков?

89% ответили «Да», 9% - «Нет», 2% считают устную и письменную компетенции одинаково важными.

Письменную компетенцию респонденты считают важной 89% респондентов, так как:

«Письмо – это существенная часть владения языком».

«Если умеешь писать, легче научиться говорить».

«Письменная компетенция требуется на работе».

«Невозможно изучить русский алфавит, не научившись писать».

«Нужно уметь и писать, а не только говорить».

«Письменная компетенция нужна на экзаменах».

«Нужно уметь писать, чтобы сдать экзамены. Экзамены редко бывают устными».

«Чтение и письмо – основа изучения языка».

«Нужно уметь писать, т.к. никогда не знаешь, когда придется написать что-нибудь».

«Нужно уметь писать тексты, напр., на работе это пригодится».

«Если умеешь писать, то и устный язык освоишь».

«Что это за знание иностранного языка, если не умеешь писать? По крайней мере, для меня

письмо – один из самых важных способов обучения».

«По-моему, языки невозможно изучить, как следует, без письменной компетенции, напр., русский алфавит».

«Нужно уметь читать и писать, чтобы научиться говорить на иностранном языке».

Часть респондентов (9%) считает устную компетенцию более важной.

«Важнее уметь говорить».

«Хорошо уметь написать что-то, но куда важнее уметь говорить».

«Устная компетенция важнее, но нужно уметь писать на важных» языках (напр., английском).

Результаты говорят о том, что большинство респондентов считает письменную компетенцию важной. Такой результат тем более интересен, что в дигитальных материалах начальных курсов упор делается на устную речь и навыки письма зачастую сводятся к минимуму.

3. Пользуетесь ли вы электронными словарями?

82% респондентов пользуется, 18% - не пользуется.

Высокий процент пользующихся электронными словарями – явное свидетельство положительного отношения респондентов к определенным плодам дигитализации.

4. Какой учебник лучше: бумажный или электронный?

81% процентов респондентов высказались за бумажный учебник, 9% - за электронный,

9% устраивают как бумажный, так и электронный учебник.

Сторонники бумажного учебника (81% респондентов) так обосновали свой выбор.

«Электронный материал труднее листать, техническим средствам нельзя доверять, от них болит голова».

«Бумажным учебником легче пользоваться, он более понятный, в нём легче искать нужную информацию».

«В бумажном учебнике можно делать заметки, писать транскрипции иностранных слов».

«В бумажном учебнике легче читать сделанные заметки. Бумажные учебники легче читать. Сетевой материал более сложный».

«Бумажный учебник более конкретный и в нем легче делать заметки».

«В бумажном учебнике легче учиться писать, напр., русские буквы».
«Легче читать с бумаги, чем с дисплея».
«Бумажный учебник привычный и надежный».
«Не люблю читать электронный материал».
«Я люблю привычное».
«В бумажном учебнике легче делать заметки. Для сетевого материала нужно дорогое устройство».
«Мне не нравится, что сегодня всё должно быть электронным».
«Бумажный учебник легче читать и сосредоточиться».
«Бумажный учебник конкретный. От электронного устают глаза. Я и так слишком много времени провожу за компьютером».
«С бумажным учебником легче учиться, т.к. не надо все время смотреть на дисплей».
«Мне легче читать бумажный учебник».
«В бумажном учебнике можно делать заметки».
«Мне легче учиться по бумажному учебнику».

А так обосновали свой выбор сторонники электронных материалов (9% респондентов).

«Удобно, т.к. можно учиться, где угодно. Напр., в поезде».
«Весь материал на бумаге – это непрактично. В библиотеке недостаточно учебников и т. д.»

9%, те, кого устраивает как бумажный, так и электронный учебник, считают, что:

«Оба вида материалов дополняют друг друга. Я пользуюсь и бумажным учебником, и сетевым материалом, напр. Quizlet».

Как видим, явное большинство респондентов пока еще не готово к тотальной дигитализации и предпочитает привычные бумажные учебники.

5. Какой экзамен лучше: на бумаге или в электронном виде?

68% отдали предпочтение экзамену на бумаге, 18% - электронному экзамену,
9% респондентов устраивают как экзамен на бумаге, так и в электронном виде.

Сторонники экзамена на бумаге (68% респондентов) так обосновали свой выбор.

«На бумаге привычнее».

«На бумаге легче делать исправления».

«На бумаге. Я никогда не участвовала в электронном экзамене».

«На бумаге легче замечать ошибки, когда пишешь ручкой».

«На бумаге нужно самой уметь писать слова».

«На бумаге привычно. Меньше соблазн списать».

«На бумаге лучше, я не слишком сильна в использовании компьютера».

«На бумаге привычной».

«Я никогда не участвовала в электронном экзамене».

«На бумаге легче».

«На бумаге конкретней. Электронный утомляет».

Сторонники электронного экзамена (18% респондентов) так обосновали свой выбор.

«Электронный быстрее».

«Электронный быстрее, если нужно много писать».

«В электронном легче исправлять ошибки».

Результаты свидетельствуют о неготовности большинства респондентов к дигитализации экзаменов.

6. Что лучше: устные упражнения в классе или дистанционно по Скайпу?

100% отдали предпочтение устным упражнениям в классе.

Обоснования:

«Не нужно всё делать в сети».

- «В сети я бы не стала делать устные упражнения».
- «В сети я бы не могла говорить».
- «Компьютер искажает голос, говорить лучше в классе».
- «Я не пользуюсь Скайпом».
- «При виртуальном общении трудно сосредоточиться».
- «Скайп и Интернет не всегда работают».
- «В классе легче вживаться в разговорную ситуацию».
- «В Скайпе звук прерывается».
- «У меня Скайпа нет и не будет».
- «Я не люблю Скайп и др. виртуальные вещи».
- «Лучше реальная учебная среда, чем виртуальная».
- «Реальное общение более естественно».
- «Реальное общение легче и меньше проблем».
- «Скайп – не самое лучшее приложение».

Такое единогласие в пользу реального общения при выполнении устных заданий – явный сигнал о том, что студенты ценят живое общение и еще не готовы к тотальной дигитализации.

Подводя результаты опроса, можно отметить, что большинство опрошенных студентов предпочитает традиционные формы обучения: бумажные учебники и экзамены, а также контактное обучение в классе. Явное преобладание тех, кто предпочитает обучение в группе обучению в одиночестве, говорит о наличии у респондентов социальных навыков. Пожалуй, единственным признанием респондентами пользы дигитализации можно считать высокий процент пользования электронными словарями.

12 Valentina Nikolajeva-Viikki: Mies ja nainen digitalisaatiossa

Onko nais- ja miespedagogiikkaa olemassakaan? Tyttö- ja poika-pedagogiikasta on puhuttu ja kirjoitettu paljon. Jotkut koulut ovat tutkineet tätä

problematiikkaa järjestämällä opetuksen tytöille ja pojille erikseen. Jotkut opettajat ovat tutkineet tyttöjen ja poikien asenteita yhteisessä opetuksessa. Perinteiset oppimismetodit, kuten sanallinen ohjeistus, kirjalliset tehtävät ja lukeminen ovat pojille vaikeampia kuin tytöille, pojat tarvitsevat konkreettisimpia oppimistilanteita. Koska teknologia usein nähdään maskuliinisena, sitä on pidetty yhtenä ratkaisuna poikien motivoimiseksi. (Syrjäläinen 2010). Entä aikuisten elämässä? Motivoiko teknologia miehiä yhtä paljon kuin naisia? Ja jos sanallinen ohjeistus sopii tytöille enemmän kuin pojille, ovatko naiset sosiaalisempia kuin miehet ja opiskelevat mieluummin ryhmässä? Jos kirjalliset tehtävät ovat pojille vaikeampia kuin tytöille, pitävätkö miehet kirjoitustaitoa kielten opiskelussa tärkeänä? Olen etsinyt vastausta niihin kysymyksiin kyselytutkimuksen avulla.

18.10.2017 toteutettuun kyselyyn osallistui 22 hotelli- ja ravintola-alan opiskelijaa, joista 68% naisia, 32% miehiä.

Tutkimustulokset osoittivat, että naisten ja miesten välillä on havaittu tietynlaisia eroja suhtautumisestaan eri oppimiskeinoihin. Naiset ovat miehiä sosiaalisempia ja opiskelevat mieluummin ryhmässä kuin yksin: 60% naisista mieluummin opiskelee ryhmässä, 26% sekä ryhmässä, että yksin, 13% mieluummin yksin. Miehistä 43% mieluummin opiskelee ryhmässä, 28% sekä ryhmässä, että yksin, 28% mieluummin yksin. 100% miehistä ja 87% naisista pitävät kirjallisen taidon tärkeänä kieltenopiskelussa.

Teknologia näyttää motivoivan miehiä enemmän kuin naisia. 100% miehistä käyttää elektronisia sanakirjoja ja vain 73% naisista. 17% miehistä suosii digitaalisia oppimateriaaleja, 29% pitää yhtä hyvänä sekä digitaalisia, että paperisia, 57% suosii paperisia materiaaleja. Naisista peräti 93% suosii paperisia materiaaleja ja vai 7% pitää yhtä hyvinä sekä paperisia, että digitaalisia materiaaleja. Sähkötenttiä suosii 29% miehistä ja 7% naisista. 13% naisista pitää yhtä hyvänä sekä sähkö- että paperitenttiä, 7% naisista ei osannut vastata kumpi tenttimuoto on parempi. Sen sijaan perinteinen paperinen tentti on selvästi voittanut molemmissa sukuryhmässä (71% miehistä ja 72% naisista pitää paperitenttiä parempana). Teknologia ei ole suosittu eikä tarpeeksi tuttu

suullisissa harjoituksissa. 100% miehistä ja 100% naisista pitävät parempana vaihtoehtona pariharjoitukset kasvokkain luokassa.

Мужчина и женщина

В своей статье я размышляю о мужской и женской педагогике. Существует ли она? Много пишут и говорят о педагогике для мальчиков и девочек. Некоторые школы изучают эту проблему, организуя для мальчиков и девочек раздельное обучение. Некоторые учителя изучают эту проблему в рамках совместного обучения мальчиков и девочек. Есть уже некоторые результаты наблюдений. Так, традиционные методы обучения, такие как словесный инструктаж, письменные задания и чтение являются для мальчиков более трудными, чем для девочек. Мальчики нуждаются в более конкретных учебных ситуациях. Поскольку техника считается более мужской сферой, ее считают одним из средств мотивирования мальчиков. (Сюръялайнен 2010). А как во взрослой жизни? Мотивирует ли технология мужчин больше, чем женщин? И если словесный инструктаж больше подходит девочкам, значит ли это, что женщины более социальны, чем мужчины, и предпочитают учиться в группе? Если письменные задания являются более трудными для мальчиков, чем для девочек, считают ли мужчины письменную компетенцию в изучении языков важной? Ответы на эти вопросы я искала с помощью исследования-опроса. В опросе приняли участие 22 студента ресторано-гостиничного хозяйства, из которых 68% женщины и 32% мужчины. Опрос проведен 18.10.2017

1. Как Вы предпочитаете изучать языки: в группе или один/одна?

Мужчины

28% - один, 43% - в группе, 28% - как в группе, так и один.

Женщины

13% - одна, 60% - в группе, 26% - как в группе, так и одна.

Как показывают результаты, женщины более социальны, чем мужчины, и почти в два раза больше женщин, чем мужчин, предпочитают учиться в группе.

2. Является ли письменная компетенция важной в изучении языков?

Мужчины

100% - да

Женщины

87% - да, 12% - нет.

Результаты показывают, что мужчины несколько больше женщин ценят письменную компетенцию. Хотя обычно принято считать, что женщины более усердны, усидчивы и любят писать.

3. Пользуетесь ли Вы электронными словарями?

Мужчины

100% - да.

Женщины

73% - да, 27% - нет.

Результаты ответов на данный вопрос соответствуют существующему представлению о том, что мужчины больше, чем женщины, любят технику. Вероятно, поэтому мужчины чаще женщин пользуются информационными технологиями.

4. Какой учебник лучше: бумажный или электронный?

Мужчины

Бумажный – 57%, электронный – 14%, оба – 29%.

Женщины

Бумажный – 93%, оба – 7%.

Результаты соответствуют традиционному представлению о том, что мужчины любят технику и, вероятно, поэтому относятся к использованию информационных технологий более положительно, чем женщины.

5. Какой экзамен лучше: на бумаге или электронный?

Мужчины

На бумаге – 71%, электронный – 29%.

Женщины

На бумаге – 73%, электронный – 7%, оба – 13%, не знаю – 7%.

В ответах на данный вопрос примерно одинаковое число мужчин и женщин отдали предпочтение экзамену на бумаге. Однако среди женщин оказалось меньше явных сторонников электронного экзамена и больше неуверенных в выборе.

6. Что лучше: устные упражнения в классе лицом к лицу или виртуально с помощью Скайпа?

Мужчины

100% - в классе лицом к лицу

Женщины

100% - в классе лицом к лицу.

В ответе на данный вопрос не отмечается никакой разницы между полами. Возможно, виртуальное общение пока еще мало знакомо студентам.

Итак, исследование показало, что женщины более социальны, чем мужчины, и предпочитают групповое обучение. В обучении женщины проявляют меньший интерес к технологиям, чем мужчины.

13 Natalia Vagova: Плюсы и минусы e-Learning обучения (из опыта преподавания электронного курса «Чтение экономических и технических текстов по русскому языку»)

Понятие e-Learning обучение

XXI век в образовании прочно связан с понятиями «e-Learning обучение», «дистанционное обучение» и «онлайн обучение». e-Learning обучение мы

трактуем как «обучение на расстоянии с применением различных технических средств (мультимедиа, интернет), позволяющих обучающимся и преподавателям общаться удаленно и интерактивно». Дистанционное образование тесно связано с дистанционным обучением. Дистанционное образование – это процесс передачи знаний, за который ответственен преподаватель; а обучение – процесс получения знаний, где ответственным лицом выступает обучающийся.

По способу получения учебной информации различают:

1. синхронные учебные системы (on-line), где происходит одновременное участие обучаемых и преподавателя в режиме реального времени;
2. асинхронные учебные системы (off-line), где не требуется одновременного участия обучаемых и преподавателя.

Case-study: «Электронный курс «Чтение экономических и технических текстов по русскому языку»: плюсы и минусы e-Learning обучения»

Электронный курс «Чтение экономических и технических текстов по русскому языку» представляет собой дистанционное обучение асинхронного типа получения учебной информации, где современные технологии являются связующим звеном между обучаемым и педагогом. Курс, рассчитанный от 48 до 96 часов работы, что соответствует 2 или 4 учебным баллам ECTS; чётко структурирован и состоит из 8 тем: четырёх - технических и четырёх - экономических. Выбор текстов, формирующих темы курса, основывался на их актуальности, как в мировом понимании, так и для университета в частности. Уровень владения языком не ниже А 2.2.

На курс зарегистрировалось 16 человек, что позволяло уделять каждому студенту достаточно времени. Как видно из диаграммы (график 1), большая часть студентов окончила курс; лишь малая их часть либо не приступала, либо неправильно выбрала курс. Только один человек прекратил обучение на курсе в ходе его проведения. Причинами могли быть невыполнение

заданий в срок, отсутствие мотивации нагонять пропущенное или личностные особенности конкретного человека, способствующие или не способствующие виртуальному обучению.



График 1.

Так как преподаватель планирует и наполняет курс сам, то тематика курса может не всех устраивать: какие-то темы окажутся более сложными для восприятия в силу заинтересованности обучающегося в другой сфере деятельности. Например, на данном курсе в этом году большая часть – это студенты экономического факультета, поэтому они все отмечали сложность в понимании текстов по техническим специальностям, ссылаясь на чуждую им терминологию. Частично это могло привести к снижению мотивации в обучении, либо прекращению обучения.

Жёсткая и строгая отчетность - важный аспект дистанционного обучения и залог успешного проведения курса в целом. Несмотря на то, что курс имеет временные рамки, и даты сдачи работ чётко определены, процесс обучения студента достаточно гибок: каждый обучающийся индивидуально приступает к обучению, тратит на то или иное задание столько времени, сколько ему /ей необходимо, а, при необходимости, может повторять

трудные для него/неё моменты нужное количество раз. Даты окончания курса также варьируются, что говорит, в свою очередь, о частичной асинхронности курса.

Преподаватель уже на стадии планирования должен предвосхитить возможные моменты, требующие справочной информации, и чётко обозначить её. Обучающийся видит весь объём предстоящей работы, что позволяет ему /ей правильно расставить приоритеты по изучению материала.

В курсе используется ряд бесплатных он-лайн программ, протестированных на не одной группе и изученных предварительно педагогом. Чем технически грамотнее студенты, тем меньше проблем возникает при проведении курса. Нужно ориентироваться на тот факт, что не все сразу поймут ту или иную выбранную программу, поэтому задача педагога также заключается в чётком и доступном объяснении возникшей проблемы.

Так как курс полностью дистанционен, установочная лекция желательна, но необязательна. Установочная лекция – это своего рода компенсация за отсутствие общения с педагогом в режиме реального времени в течение всего дальнейшего периода обучения и возможность напрямую спросить волнующие вопросы и получить на них ответы. Согласно нижеприведённому графику 2. многие пользуются предоставляемой возможностью.

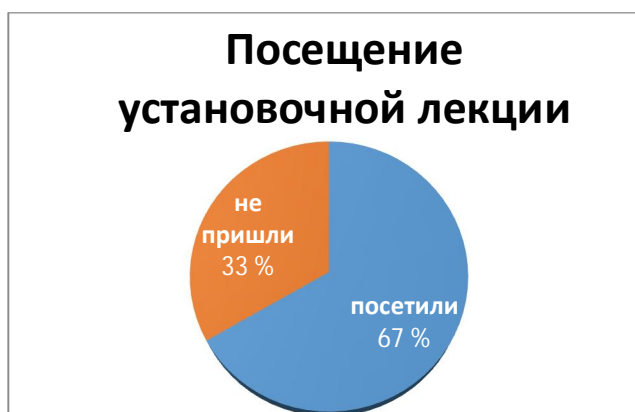


График 2.

На установочной лекции у слушателей курса есть возможность повлиять на сроки сдачи работ: преподаватель в дальнейшем проставляет те сроки, которые были заранее оговорены и согласованы с обучающимися. Всё это находит отражение в календаре курса. Все студенты курса, независимо от их присутствия/отсутствия на установочной лекции, получают через электронную почту письмо с подробными инструкциями к курсу. Более детальные инструкции и требования курса расположены также в образовательной платформе Moodle.

Курс чётко структурирован, не перегружен лишним материалом, а содержит только необходимый перечень эффективных тренажёров и максимально допустимое для правильного восприятия использование различных способов для усвоения новой лексики той или иной темы. Визуализация курса реализуется через видео-примеры с сайта [youtube.com](https://www.youtube.com), графическое и цветное оформление нового материала.

Цель курса отражена в его названии, из которого ясно, что старания преподавателя и студентов направлены на расширение профессионального словарного запаса, поэтому лексическим упражнениям отведена большая часть курса. Для реализации этой задачи используются следующие интерактивные тренажёры: [quizlet.com](https://www.quizlet.com) и [learningApps.org](https://www.learningapps.org). В них преобладает игровой момент, который стимулирует мотивацию студентов к обучению. Ссылки на задания, сделанные при помощи интерактивных тренажёров, могут быть скопированы для дальнейшего использования.

Дистанционное обучение не предполагает, что обучающийся учится сам. Преподаватель должен иллюзорно присутствовать, а обучающийся - ощущать это присутствие. На рассматриваемом мною курсе раз в неделю рассылалось всем сообщение с планом работы на текущую неделю и перед сроком сдачи еще одно уведомление для всех. Данная схема не засоряла почту обучающихся, и они своевременно реагировали на сообщения, понимая их значимость.

Одним из критериев успешного проведения курса хотелось бы отметить способность обучающихся без промедления сообщать о своих проблемах. Например, примерно на 8 неделе обучения при изучении темы «Страдательный залог» у пары студентов возникло непонимание в выполнении следующего задания: Напишите предложения, используя глагол с –ся в страдательном залоге. Только своевременная консультация по написанию такого рода предложений и внесение своевременных коррективов в виде добавления дополнительно примера прямо после задания помогло большей части студентов правильно сориентироваться при ответе на этот вопрос.

Общение педагог – студент происходит и в ходе рецензирования обязательных (отчётных) работ обучающихся. Рецензирование способствует тому, что качество работ студентов улучшается с каждым разом. Несмотря на то, что в большей степени обучение и коммуникация на электронных курсах происходит в письменной форме, что является несомненным минусом, педагог старается постоянно информировать студента, держать в курсе событий.

Выводы

На этапе планирования надо отталкиваться от мировосприятия и мироощущения обучающегося, его/её потребностей. Электронные курсы не должны быть перегружены материалом. Ключевым фактором понимания изложенного на курсе материала при отсутствии личного общения выступают его доступность изложения и визуализация. Использование только простых в употреблении дополнительных программ и широко распространенной и известной для всех учебной платформы снижает процент прекративших обучение, повышая при этом самооценку и мотивацию студента.

Ответственность за процесс усвоения знаний всё в большей степени ложится на слушателей курса. Отсутствие прямого общения педагог-слушатель требует от студентов дополнительной самоорганизации и

внутренней мотивации. Доверие в звене «педагог-обучающийся» выходит на новый уровень отношений, где первый должен в априори полагаться на честность обучаемого в ходе всего курса.

Ссылки:

1. Сабит Жулдыз Амангелдыкызы, Использование новых информационных технологий на уроках русского языка и литературы <http://gazeta.orleu-krq.kz/kaz/inf-teh/131-informatsionnye-tehnologii/414-ispolzovanie-novykh-informatsionnykh-tehnologii-na-urokakh-russkogo-yazyka-i-literatury> Просмотровено 06.02.2017
2. Кравченко Г.В. Педагогические особенности организации дистанционного обучения в среде Moodle, Известия Алтайского государственного университета, № 3 (87), том 1, 2015 <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-osobennosti-organizatsii-dstantsionnogo-obucheniya-v-srede-moodle> Просмотровено 08.04.2017
3. М.Б. Львовский, О дистанционном обучении <http://onmcso.narod.ru/inf/do.htm> Просмотровено 09.04.2017
4. Определение e-learning <http://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9-%D0%B4%D0%BB%D1%8F-%D1%83%D1%87%D0%B0%D1%89%D0%B8%D1%85%D1%81%D1%8F/e-learning> Просмотровено 07.02.2017
5. Плюсы и минусы дистанционного образования http://moeobrazovanie.ru/plusy_i_minusy_distancionnogo_obrazovaniya.html Просмотровено 06.02.2017.
6. Плюсы и минусы онлайн обучения. <http://www.vesti.ru/videos/show/vid/531763/> Просмотровено 06.02.2017
7. Сатунина А.Е. ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1. – С. 89-90; <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=103> Просмотровено 07.02.2017.

8. Иван Семенов, Обучение через Интернет – это реально
<http://www.distance-learning.ru/db/el/88E9B0A18D19DD29C3256C84004FE0A0/doc.html>
Просмотрено 09.04.2017
9. Шаров В.С., Дистанционное обучение: форма, технология, средство, журнал Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцина, выпуск 94, 2009
<http://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-forma-tehnologiya-sredstvo> Просмотрено 8.04.2017
10. Что такое e-Learning. <http://pro-spo.ru/distob/2563-e-learning>
Просмотрено 07.02.2017

14 Anna Riabova: The Internet as a language resource – fostering learner autonomy in the real and virtual worlds

Anna Riabova

Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University

The traditional classroom learning model has changed dramatically with the increased availability of technology. However, the Internet remains underused and under-researched as a linguistic resource. This paper rationalizes and discusses a number of ways in which teachers and students can find answers to their language questions on the internet.

The traditional instructional model – with the teacher as the expert on all matters both disciplinary and pedagogical in the classroom-has served generations of learners more or less successfully. We know that instruction makes a difference in education as a whole, and alternative models aren't necessarily as successful as some might suggest. The same applies to languages: teaching does work (Norris & Ortega, 2000), though there is and indeed can be no single method of universal validity.

Authentic language is tremendously complex and difficult to process; the role of language teaching is to simplify the task. The traditional approach has been for teacher and other experts upstream to take on as much of the job as possible by creating simplified, sequenced texts accompanied by rules that describe the language covered, and activities to present and practice these. This is laudable, but entails further problems. First, exposure to simplified text does not do justice to the complexity of authentic language (Beckner et al., 2009), which learners do still need as input. Second, recent research suggests that language is a complex dynamic system whereby input, storage and retrieval operate on patterns or “chunks” rather than rules (Miller,2011).Third, language learning itself is not incremental but dynamic (Larsen-Freeman &Cameron,2008); it is a largely “exemplar based” (Ellis&Larsen-Freeman2006:565) whereby each occurrence potentially contributes to “a mental corpus”(Taylor, 2012). Fourth, because rules are artificial and abstract constructs, learning them is a highly intellectual and academic process that is difficult to apply to practice: effort is taken up by learning the rule rather than the language, in contradiction to cognitive load theory (Sweller et.al.2011) . Pedagogically the teacher –fronted class does not lend itself to individual needs and differences. Finally, if learners are used to being spoon-fed, they become dependent on the teacher and will find it difficult to continue work outside the class or after the end of the course.

What is needed is massive exposure to authentic language that is still somehow organized, draws learners’ attention to patterns in the input, and helps them to process it and retain it. This exposure needs to be learner-driven and open to an individualized, heuristic, discovery/constructivist approach that fosters critical thinking, noticing language awareness, and autonomy so that learners can find answers to their own questions when they come to make use of language for genuine needs in real-world professional situations.

Information and communication technology (ICT) can offer a number of possibilities to address such questions, not least through extensive exposure to input via online reading and listening/viewing. Exposure alone is helpful, but may not be enough if learners do not notice relevant features in the input: despite natural cognitive abilities for pattern detection in nature, many elements may

simply be insufficiently salient, especially when attention is drawn exclusively to information content rather than form. Data-driven learning may provide one possible answer (Johns, 1990).

This is inspired by corpus linguistics, whereby large collections of text are explored by linguists using specialized software to detect patterns in form, meaning and usage through the multiple occurrences found. In teaching/learning it is the software that helps to make the input manageable without having to rely on simplified input, and the learners who notice patterns that are meaningful to them rather than learning artificial rules. The approach has generated considerable research interest with a biennial conference (Teaching and Language Corpora), dozens of monographs, collected volumes, special issues of journals and hundreds of research papers – enough to produce a meta-analysis based on 88 unique samples. If the approach has not made significant inroads to mainstream practice, this may be imputed in part to the specific nature of the tools for all but the most motivated learners with the most specific needs- typically advanced graduate students preparing for academic writing in their discipline. For 'ordinary' learners, uptake of ICT is only likely to occur if it draws on tools they already know, and builds bridges with their everyday practices. In this particular case, rather than using a concordance to find (language) information from a corpus, they are already using search engines such as Google to find information from the Internet (e.g. Geluso, 2013).

Having set the scene and outlined the rationale, this paper explores possibilities for L2 users to make the most of the internet for their language purposes-not dedicated software, proprietary tools, or CALL, websites, but the simplest genuine problems and aimed at intermediate-level learners of English for specific purposes, from basic search functions in online text (including transcripts of spoken data), to comparative approaches to multilingual resources such as Wikipedia or Linguee, and advanced search options in Google. For those with more lasting, specialized needs, the possibilities of free online corpora are also briefly discussed, as well as the option of creating a small personalized corpus for specific needs. The potential problems are addressed, but it is found that they can often be overcome with minimal guidance or training.

15 Satu Mäkinen: Tankar om språkbehov i arbetslivet av Kimmo Rauma

Danmark, Kina, Tyskland och Holland är några av de länder som Kimmo Rauma, VD:n för Visedo, en ny styrelsemedlem för Villmanstrands tekniska universitet, har besökt under hösten. Den unga mannen har nu bråttom eller har haft det ganska många år, men speciellt för tillfället händer det väldigt mycket omkring honom och Visedo. Visedo är specialiserat på elektriserade motorer och expanderat kraftigt under de senaste åren. För några veckor sedan köpte ett danskt företag Danforss Visedo vilket var en fin nyhet för Visedo och Villmanstrand. Dessutom är Kimmo nu med i styrelse vid Villmanstrands tekniska universitet. På samma universitet där han själv har studerat. För elva år sedan doktorerade han i elteknik vid universitetet.

Hans tankar om språk och språkbehov i arbetslivet:

Det är förstås ett måste att kunna engelska på jobbet. Det är ett officiellt språk hos oss, alla dokument och papper är översatta till engelska. Jag använder engelska hela tiden på jobbet dvs. det är självklart för oss att kunna det, alla andra språk är en stor bonus om man kan dem, t.ex. att kunna tyska om vi anställer nya medarbetare. De tyska tycker om att prata sitt eget språk i förhandlingar därför är det lättare att "göra affärer" på tyska med dem. Jag har anställt en man som kan tyska utmärkt och han är alltid med när jag är i Tyskland och förhandlar. Min kollega börjar alltid diskussioner i förhandlingar på tyska och det har öppnat flera dörrar. Han är en väldigt viktig anställd i mitt team.

Jag själv kan lite tyska eftersom jag har pluggat det i skolan men vi finländare är ganska tystlåtna med alla andra språk än med vårt modersmål och engelska. Jag förstår tyska och jag kan läsa tyskspråkiga tidningar bra men för mig är det svårt att tala. Tyska är ett viktigt språk i vår bransch och jag försöker lära mig språket. Behovet av engelska och tyska är stort på Visedo. Vi har också stora marknader i Kina och kinesiska skulle vara jätte nyttigt i arbetslivet. Tyvärr känner jag inga andra som kineser som talar kinesiska. I stora länder är människor vana vid att tala sitt eget språk eftersom de inte behöver resa så mycket som vi finländare. Stora marknader finns i ett stort land, t.ex. i Kina.

Det är väldigt viktigt att känna till olika kulturer när man reser mycket. Jag har så småningom lärt mig kulturella skillnader på mina arbetsresor, t.ex. tyska människor bryr sig inte så mycket om sociala situationer, det är inte så viktigt för dem att dricka några öl och äta middag tillsammans.

När man reser mycket, händer det mycket. För några år sedan var jag i Schweiz och en ägare av ett stort företag där vi besökte bjöd mig på en middag till sitt hem. Ägaren var 75-årig man som inte alls pratade engelska, inte ett enda ord. Däremot talade han tyska med sin svåra dialekt hela kvällen. Middagen tog några timmar och det enda jag förstod under kvällen var att han hade fyra döttrar. I sådana situationer ångrar jag mig att jag inte studerade mera språk i skolan när jag då hade tid. Efter studier är det alltid svårare att förbättra sina språkkunskaper när man jobbar och inte har tid för något annat.

Till slut, har du några goda råd till studenter när det är fråga om språk?

Jag är inte säker på om jag vågar säga det: våga tala främmande språk och glöm grammatik, det är det viktigaste i arbetslivet!

16 Eeva Ovaska: Mikä ruotsin kielessä kiinnostaa terveystalan opiskelijoita?

Kun oppilas valmistuu ammattikorkeakoulusta, hän on, ellei hän ole saanut vapautusta ruotsin kielen opinnoistaan, osoittanut sekä asetuksen 352/2003, 8§ että lain 424/2003, 6§ edellyttämää ruotsin kielen suullista ja kirjallista taitoa eli ammattikorkeakoulu tarjoaa oppilailleen ruotsin kielessä virkamiesruotsin pätevyden. Pätevyys pitää sisällään sellaisen kielitaidon, joka ammatin harjoittamisen ja ammatillisen kehityksen kannalta on tarpeellinen, jotta valmistunut pärjäisi työelämässä. Oppilaille on tietenkin jo pohjatiedot ruotsin kielestä ennen ammattikorkeakouluun tuloaan, koska kurssille svenska i arbetslivet vaadittavat esitiedot ovat lukion oppimäärä tai vastaavat tiedot ruotsin kielessä. Ammattikorkeakoulu ikään kuin ”räätälöi” oppilaiden kurssin heidän valitsemansa ammattialan mukaisesti. Tietenkin kyseisen työssä tarvittavan kielitaidon voi jokainen oppia itsekin työssään, mutta oppimista helpottaa

suunnattomasti, jos työntekijä on jo saanut ammattiinsa liittyvää kielen opetusta ja hänellä on halu jatkuvasti kehittää omaa kielitaitoaan työelämän tarpeisiin paremmin sopivaksi.

Tein kyselyn 60 terveystieteiden opiskelijalle, jotka koostuivat sairaanhoitajista, ensihoitajista ja terveydenhoitajista. Opettajana minua kiinnosti saada tietää, että kumman oppilaat itse kokevat tärkeimmäksi ns. ammattikielen vai yleiskielen ja minkälaiset aiheet heitä kiinnostavat kummassakin. Aihealueet niin yleis- kuin ammattikielenkin otin Tuunanen, M ja Wallinheimo, K kirjoittamasta oppikirjan sisällysluettelosta: Flexvård, svenska för högskolor 2009.

Kyselyyn osallistuneitten koulutustausta

Tutkimukseen osallistuneitten Saimaan ammattikorkeakoulun terveystieteiden oppilaiden koulutustaustasta paljastui, että eniten opiskelijoita tuli ammattikoulusta (35%). Sen sijaan ero ylioppilaiden, jotka eivät olleet kirjoittaneet ruotsia (31,7%) ja ruotsin kirjoittaneiden (30%) välillä oli tosi pieni. Muita koulutustaustoja oli myös hyvin vähän (3,3%) ja niistä mainittiin ainoastaan kauppaopisto.

Kiinnostuksen kohde kielenopiskelussa

a) ns. **yleiskieli**, jota on opiskeltu esim. yläkoulussa ja lukiossa:

Tärkeimpänä yleiskieltä piti 26,6% opiskelijoista.

b) ns. **ammattikieli**, joka pohjautuu jokaisen valitsemaan koulutusalaan:

Tärkeimpänä ammattikieltä piti 58,3% opiskelijoista.

Yleiskieli

Mitä tarkoitan ns. yleiskielellä? Tarkoitan sillä sellaista kielitaitoa, joka on saatu yleissivistävässä koulutuksessa ja sellaiseksi luen tässä tutkimuksessa yläkoulussa ja lukiossa suoritettut ruotsin kielen opinnot. Yleissivistävän koulutuksen oppikirjat eivät yleensä pidä sisällään esimerkiksi tietyn ammattialan tekstejä tai sanastoa. Peruskoulun- ja lukion sanavarasto on kylläkin erittäin

monipuolista ja yleiskielenopinnot sisältävät myös tietoja kulttuureista ja viestinnästä. Kieliopin keskeinen hallinta kuuluu myös yleiskieleen ja jos opiskelijalla ei ole taustalla yleiskielen hallintaa, niin se voi myös vaikeuttaa hänen ammattikielensä opiskelua. Tosin vain 10% tutkimukseeni osallistuneista opiskelijoista piti kieliopin opiskelua tärkeänä enää ammattikorkeakoulussa.

Tärkeimpinä yleiskielen oppimisasiheina oppilaat pitivät:

45% puhelinkeskustelut esim. tapaamisesta sopiminen

42% småprat eli jutustelu

28% tienneuvominen esim. työpaikalla

17% työpaikkahakemuksen kirjoittaminen

Ei ollenkaan tärkeänä oppimisasiheena pidettiin:

48% kokouksissa tarvittava kieli

36% sähköpostin kirjoittamisessa tarvittava sanasto

23% mielipiteenilmaiseminen

21% itsestä ja opinnoista kertominen

Ammattikieli

Eniten oppilaita kiinnosti ruotsin kielen opinnoissaan ns. ammattikielen opiskelu, joka pohjautuu jokaisen oppilaan valitsemaan omaan koulutusalaan. Tavoitteethan ammatillisesti suuntautuneissa kieliopinnoissa ovat ammattialakohtaisia ja käytännönläheisiä. Kielenopetus on usein myös pyritty integroimaan osaksi ammattitaitoa ja ammattiin opiskelua. Juuri se, että kielenopiskelu koetaan osana tulevaa ammattia ja ammattitaitoa motivoi oppilaita ruotsin kielen opinnoissa saavuttamaan ns. työelämävalmiudet. Eli kurssin svenska i arbetslivet tavoitteenahan on juuri se, että oppilas valmentautuu työelämän viestintätilanteisiin mahdollisimman hyvin. Kurssia monena vuotena opettaneena olen havainnut, että mitä lähempänä ruotsin kielen opetus on opiskeltavaa alaa ja tulevia työtehtäviä, sitä motivoituneempia opiskelijat ovat.

Tärkeimpinä ammattikieleen liittyvinä oppimisasiheina pidettiin:

83% osata esittää kysymyksiä potilaille

69% ruumiinosien tunteminen

67% vaivojen ja sairauksien nimeäminen

66% ajanvarausten vastaanottaminen

64% ensiavun antamisen sanasto

57% ohjeiden anto veri- tai virtsakokeeseen tulevalle

45% verikokeen ottamisen ja verenpaineenmittauksen sanasto

Ei ollenkaan tärkeänä oppimisasiheena pidettiin:

30% kouluterveydenhuollon sanasto

22% raskauteen ja vauvoihin liittyvä sanasto

19% sairaalassa esim. vuoron vaihtuessa raportointia toiselle suullisesti

Ammattikieleen liittyviä oppimisasiheita pidettiin tärkeinä ja kohtaan ei ollenkaan tärkeä vastattiin hyvin vähän, nuo kolme yllämainittua oppimisasihetta erottautuivat eniten joukosta, syy saattaa tässä tapauksessa olla se, että terveydenhoitajia osallistui tutkimukseeni hyvin vähän. Sairaanhoidajien, ensihoitajien ja terveydenhoitajien työhön kuuluu paljon niin suullista kuin kirjallista vuorovaikutusta ja vuorovaikutukseen osallistuu niin ammattihenkilöitä kuin maalikoitakin ja näin tarvittava kielitaito on hyvin monitasoista. Ammattikorkeakoulun opetuksessa yleiskielitaito ja ammattikielitaito muodostavat yhden kokonaisuuden, mutta niitä kumpaakin kielenkäyttäjän on aina tilanteen mukaan osattava käyttää. Yleiskielitaitoa tarvitaan myös ammatillisissa tilanteissa esim. keskusteluissa osastolla olevien potilaiden ja heidän omaistensa kanssa. Kielellinen vuorovaikutus esim. juuri potilaan ja sairaanhoidajan välillä on keskeinen työväline ja on vaikea kuvitella minkäänlaista perushoitotilannetta tai hoitotoimenpiteen toteuttamista ilman kielellistä vuorovaikutusta, jos potilas vain on tajuissaan ja kommunikointikykyinen.

Kyselyyn osallistuneet pitivät ammattikieltä tärkeämpänä kuin yleiskieltä ja opettajana olen myös huomannut, että ammattikieleen liittyvät aiheet ja tekstit

motivoivat oppilaita opiskelemaan ja kiinnostavat heitä enemmän kuin yleiskielen tekstit. Kieliopintoihin rakennetaan autenttisia tilanteita ja niiden avulla opetellaan sanastoa ja rakenteita. Usein opiskelijan yleistiedon hallinta helpottaa myös esim. alakohtaisten tekstien ymmärtämistä ja terminologian hallintaa vieraalla kielellä. Kansainvälistymisen myötä kielitaidon merkitys on myös lisääntynyt jatkuvasti ja opiskelijat tarvitsevat kielitaitoa menestyäkseen ammatillisissa tilanteissa työelämässään.

17 Mari Pyysalo: Työelämälähtöinen kielenopetus ammatti- korkeakoulussa tekniikan alalla

Kun opiskelija aloittaa ammattikorkeakoulussa tiettyyn alaan ja ammattiin tähtäävät opinnot, myös muiden kuin varsinaisten ammattiaineiden tulee olla ammattia tukevia sisällöltään. Yksittäisiin kursseihin käytetyt resurssit ovat rajalliset, joten ne on hyödynnettävä tarkasti. Vaikka digitaalisuus onkin opinnoissa hyvä renki, se ei täysin korvaa sosiaalisessa kanssakäymisessä tapahtuvaa ammattiin kasvamista, siis esimerkiksi kielten oppitunteja.

Saimaan ammattikorkeakoulussa tekniikan opiskelijoille on ollut kaksi pakollista englannin kielen kurssia: English Communication at Work ja English for Mechanical Engineering (konetekniikan opiskelijoille) tai English for Civil Engineering (rakennustekniikan opiskelijoille). Näiden lisäksi opiskelija voi valita tarjolla olevista kielikursseista muitakin yli ammattialarajojen.

English Communication at Work –kurssi on keskittynyt työelämän viestintään insinöörin näkökulmasta. Suulliset teemat korostavat asiakaspalvelutilanteita ja pari- ja ryhmätyöskentelyä. Aiheita ovat esimerkiksi small talk, puhelintilanteet, tapaamisesta sopiminen, palaverit ja yrityksen toiminnan esittely. Kirjalliset tehtävät, esimerkiksi sähköposti ja vikojen raportointi, ovat yksilötehtäviä. Varsinaista kielioppiosuutta ei ole, mutta kielioppia kerrataan tilanteiden mukaan, esimerkiksi verbi- ja lauseoppia kirjallisissa osuuksissa ja aikailmaisuja ja

ääntämistä suullisissa harjoituksissa. Tällä kurssilla sanasto painottuu asiakaspalvelutilanteisiin ja yleistekniikkaan.

Toinen kurssi (English for Mechanical Engineering tai English for Civil Engineering) on puhtaasti oman alan kielikurssi, siis ammattikieltä. Sekä kirjallisissa että suullisissa osuuksissa aiheet ovat kunkin opiskelijan omalta alalta. Sanasto on ammattikieltä ja sitä harjoitetaan hakemalla tietoa, lukemalla alan tekstejä ja kirjoittamalla raportteja ja prosessikuvauksia. Suullisissa esityksissä on asiantuntijan näkökulma. Opiskelija harjoittelee esimerkiksi projektin tai sen eri vaiheiden esittelyä. Tähän kuuluu olennaisesti esityksen rakenteen suunnittelu ja havaintomateriaalin valmistaminen.

Kaikessa opiskelussa on tarkoitus aktivoida opiskelijaa niin, että opiskelija ei ole toiminnan objekti vaan subjekti. Kielten kohdalla vahva aktivoimistekijä on ammatillisuus. Oppimista tapahtuu, kun opiskelija käsittelee konkreettisia asioita. Vaikka oppijalla on toki vastuu omasta oppimisestaan, ei sitä voi täysin hänelle sysätä. Ammattikorkeakoulun kieltenopetuksen tehtävä on auttaa opiskelijaa tutustumaan teoriaan ja luoda riittävästi mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen lähiopetuksessa. Myös työelämässä ammatti-identiteetti vahvistuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

18 Tarja Kovalev: Yhdistyneen kielikeskuksen arjessa on vielä avoimia kysymyksiä

”Lausut ranskaa kuin eräs ranskalainen filmitähti”. Tämä kielikeskuksen opettajan positiivinen kommentti kolmenkymmenen vuoden takaa on jäänyt Lutin opetuksesta vastaavan rehtorin Jaana Sandströmin mieleen. Miten me nykyiset kielikeskusopettajat jäämme opiskelijoiden mieleen: olemmeko pelkkiä opintopistetehtailijoita? Mitä kursseja jatkossa opetetaan ja miten ne arvioidaan? Mikä kielikeskuksen tehtävä on tulevaisuudessa? Näihin ja monin muihin

kysymyksiin hain vastauksia haastatellessani Lappeenrannan teknillisen yliopiston ja Saimaan ammattikorkeakoulun opetuksesta vastaavia rehtoreita Jaana Sandströmiä ja Merja Heinoa.



Jaana Sandström



Merja Heino

Kielikeskusten yhdistymisestä seuranneet muutokset ovat välillä laittaneet kokeneemmankin opettajan pään pyörälle. Yksi iso uudistus on englannin-, ruotsin- ja suomenkielisen viestinnän kaikille opiskelijoille tarkoitettut yhteiset alasta riippumattomat kurssit. Tavoitteena on oppia sellaisia geneerisiä taitoja, joita opiskelijat tarvitsevat tulevaisuuden kansainvälisinä viestijöinä. Samalla kuitenkin pitäisi täyttää lain vaatimus siitä, että opiskelijan tulee saavuttaa vähintään yhden vieraan kielen sellainen taito, joka mahdollistaa **oman alan** kehityksen seuraamisen ja kansainvälisessä ympäristössä toimimisen. Käytännössä tämä vieras kieli on Englanti. Heinon mukaan Saimiassa lähes kaikilla aloilla on englanninkieliset koulutusohjelmat, jolloin oman alan vieraan kielen oppiminen tapahtuu osin jo substanssiaineiden yhteydessä. Sandströmin ratkaisu asetuksen vaatimuksen täyttämiseksi on kurssin rakentaminen siten, että se sisältää henkilökohtaisen osasuorituksen. Molemmat uskovat, että sekaryhmissä opiskelu on juuri sitä poikkitieteellisyyttä, jota työelämässä kaivataan.

Kielikeskus tarjoaa tällä hetkellä kolmisenkymmentä eri tasoista englannin kielen kurssia. Jatkossa kurssien määrä on tarkoitus pudottaa kahdeksaan. Pyysin Heinoa ja Sandströmiä valitsemaan uudesta englannin kurssivalikoimasta kymmenen opintopisteen verran itselleen hyödyllisimmiksi arvioimiansa kursseja. Kumpikin päätyi toisistaan tietämättä lähes samanlaiseen valintaan:

Sandströmin valinnat: Effective Presentations 2 op
English for Professional Development 4 op
Business Writing 3 op

Heinon valinnat: Effective Presentations 2 op
English for Professional Development 4 op
Meetings and Discussions 2 op

Valintoja ohjasi mm. tähänastinen työkokemus. Molemmat käyttävät englantia työssään lähes päivittäin. Näillä kursseilla toteutuu Heinon ja Sandströmin mielestä parhaiten ajatus tulevaisuuden kansainvälisestä viestijästä, jolla on substanssiosaamisen lisäksi käsitys eri kulttuureissa toimimisesta. ”Tulevaisuuden viestijä on esiintymistaitoinen, käyttää kulloiseenkin tilanteeseen sopivaa tyyliä ja uskaltaa myös laittaa persoonansa kehiin”, Sandström toteaa.

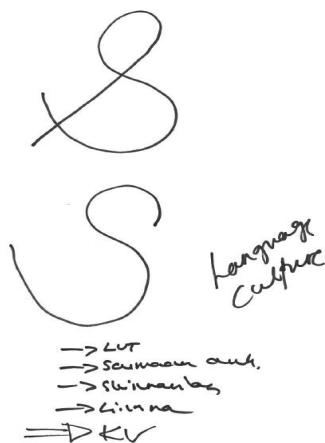
Uusien kurssien valmisteluun liittyy myös arviointikäytänteistä päättäminen. Arviointiin liittyy paljon avoimia kysymyksiä ja samalla eriäviä mielipiteitä, joista kuitenkin pitäisi löytää objektiivinen kompromissi.

- Miten uudet opetusmenetelmät ja vanhakantainen numeroarviointi sopivat yhteen?
- Miten kielitaitoa mitataan monipuolisesti?
- Kannustaako alkeiskurssin ykkösen jatkamaan kieliohjelmaa?
- Ohjaako opiskelijan oppimista arvosana vai kurssin oppimistavoitteet?
- Mitä kakkosen opiskelija on oppinut tai mitä häneltä on jäänyt oppimatta?
- Onko Jaanan kolmonen sama kuin Merjan kolmonen?
- Lisääkö numeroarviointi kielten arvostusta?
- Miten työnantaja suhtautuu kielten numeroarviointiin?

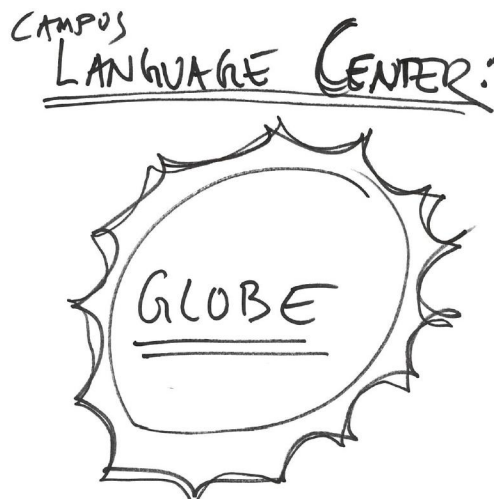
Selvää on, että arvioinnin täytyy olla linjassa osaamistavoitteiden ja kurssilla käytettyjen opetusmenetelmien kanssa. Osaamistavoitteiden huolellinen määrittely on ensiarvoisen tärkeää. Melko harva uusi opetusmenetelmä on linjassa numeroarvioinnin kanssa. Ammattikorkeakoulussa on kuitenkin perinteisesti

arvioitu kieliä tenttimällä ja numeroarvioinnilla. Heino kertoo, että kurssin numeroarvostelu on tarpeen opiskelijan hakiessa jatko-opiskelupaikkaa. Sen sijaan hänen mielestään tenttiminen ei ole ainoa oikea tapa mitata osaamista. Arviointiin täytyy löytyä muita keinoja. Opettajan kannalta tenttiminen on toki helpoin tapa toteuttaa arviointi etenkin isossa ryhmässä. Sandströmin mielestä kieliä ei pitäisi arvioida numeroarvostelulla – tämä mielipide edustaa laajasti Lutin kantaa kielten arviointiin.

Millaisena haastateltavat näkevät kielikeskuksen toiminnan tulevaisuudessa? Pitäisikö kielikeskuksella on oma nimi, joka kuvaisi paremmin sen toimintaa koko kampuksen kielikeskuksena ja tukisi kielikeskuksen oman identiteetin muodostumista? Heino ja Sandströmin mielestä kielikeskuksen toimintaa kuvaa parhaiten Kielikeskus-nimi. Heino lisäisi nimeen vielä jotain kansainvälisyyteen viittaavaa. Kansainvälisen viestinnän keskus? Alla olevat haastateltavien nimi- ja logo-aihiot kuvaavat heidän käsitystään kielikeskuksen tehtävästä tulevaisuudessa. Tärkeimmäksi tehtäväksi molemmat mainitsivat opiskelijan kansainvälistämisen. Lisäksi kielikeskuksen kursseilla opiskelijat voivat vielä aidosti kohdata toisensa – digiaikana tämä on yhä harvinaisempaa.



Merja Heino



Jaana Sandström

Heino haki inspiraatiota suunnitelmaansa konsernin &-logosta. Sandströmin suunnitelmassa puolestaan yhdistyvät globaali ajattelu ja kielten opiskelu: kielten opiskelu toimii globaalin ajattelun mahdollistajana.

Hieno suoritus - ottaen huomioon muutaman minuutin aikarajoitus!

Kielikeskus hakee vielä muotoaan. Uudesta uljaaksi on pitkä tie. Esiin tulee viikoittain sellaisia asioita, joissa Lutilla ja Saimialla on erilaiset käytänteet, jotka pitäisi sovittaa yhteen, kuten ilmoittautuminen, tenttiminen, erilainen lukuvuosi- ja periodiajattelu, eri järjestelmät, arviointi ja tietenkin erilainen työsuunnitelma, jonka toteuttaminen ja toteutuksen seuraaminen kirvoittavat keskustelua ja jakavat mielipiteitä. Siirrymme yhteisiin tiloihin keväällä 2018, jolloin yhteistyö on fyysisesti jouhevampaa. Henkinen yhteen kasvu sen sijaan vaatii vielä aikaa ja tahtoa.

19 Elina Häkkinen: Kahden Moodlen taktiikalla

Johdanto

Lappeenrannan teknillinen yliopisto LUT luovutti kielikeskuksensa työntekijät Saimaan AMK:n kielikeskuksen työntekijöiksi tammikuussa 2017. Päätös ja toteutus tapahtuivat nopeasti, kun lakimuutos kielten ja viestinnän ostamisesta miltä tahansa korkeakoululta tuli voimaan elokuussa 2016. Kyseisen muutoksen jälkeen LUT käynnisti liikkeenluovutusprosessin ja päätti ryhtyä ostamaan kielten ja viestinnän opetuksen Saimaan AMK:lta. Saimaan AMK:n kielikeskus tarjoaa nyt siis molempien oppilaitosten opiskelijoille yhteisesti suunnattua opetusta, mutta toistaiseksi myös opintojaksoja, jotka on suunnattu pääsääntöisesti LUT:n opiskelijoille. Nämä kurssit ovat yleensä pakollisia LUT:n opiskelijoille.

Uuteen organisaatioon siirryttiin nopeasti, mutta kevätlukukausi 2017 sujui vielä niin, että meneillään oleva opetusohjelma säilyi ennallaan. LUT:sta siirtyneillä

opettajilla oli aluksi käytössään rinnakkaisia järjestelmiä opintojaksojen hallinnointiin.

Syksyllä 2017 alkoi ensimmäinen uusi lukuvuosi, jolloin LUT:n opiskelijoiden tuli kielikeskuksen opetukseen hakeutuessaan ilmoittautua opintojaksoille Saimaan AMK:n järjestelmillä ja etsiä tietoa kielten ja viestinnän opetuksesta Saimaan AMK:n kanavista sekä opetukseen osallistuessaan käyttää Saimaan AMK:n Moodle-oppimisalustaa. Samaan aikaan heillä on tietenkin käytössään LUT:n vastaavat järjestelmät LUT:n tarjoamaa opetusta varten. Tämä rinnakkaisuus on luonnollisesti aiheuttanut kyselyitä ja runsaita viestien vaihtoja käytännön asioista kielikeskuksen opettajien ja opiskelijoiden välillä. Opettajien haasteiden lisäksi minua opettajana kiinnostaa LUT:n opiskelijoiden kokemukset muutoksesta ja sen tuomista uusista järjestelmistä ja toimintatavoista.

Tein kyselyn syys-lokakuussa 2017 LUT:n opiskelijoille, jotka opiskelivat sillä hetkellä kielikeskuksen kursseilla. Jaoin nimettömän kyselylomakkeen kolmelle ryhmälle ja sain vastaukset 46 opiskelijalta. Kysymykset olivat avoimia. Kysyin seuraavia asioita:

1. Mistä olet saanut tietoa Saimaan AMK:n kielikeskuksen opintojaksojen sisällöistä syyslukukautta 2017 varten?
2. Mistä olet saanut tietoa Saimaan AMK:n kielikeskuksen opintojaksojen kurssijärjestelyistä, ilmoittautumisesta ja aikatauluista syyslukukautta 2017 varten?
3. Millaisia haasteita sinulla on ollut etsiessäsi itsellesi sopivia Saimaan AMK:n kielikeskuksen opintojaksoja ja tietoa niistä?
4. Mistä haluaisit tulevaisuudessa saada tietoa Saimaan AMK:n kielikeskuksen opinnoista? Millaista tietoa erityisesti tarvitset lisää?
5. Mitä muuta haluat mainita muutoksesta?

Tiedonsaanti syksyn 2017 opintojaksoja varten

Opiskelijat saivat kyselyn perusteella tietoa eniten Saimaan AMK:n sivuilta. Opintojaksojen sisällöistä (kysymys 1) vastasi saaneensa tietoa ”Saimaan AMK:n

kotisivuilta” tai ”kielikeskuksen kotisivuilta” yhteensä 13 opiskelijaa. Opiskelijatoverit olivat opastaneet näissä asioissa vastaajista kahdeksaa (”puskaradio”, ”killan whatsapp”, ”kaverit”). LUT:n UNI-portaalin kautta kielikeskuksen sivuille oli löytänyt sisältöasioissa viisi vastaajaa. Saimaan AMK:n Moodlesta sisältötietoa kertoi löytäneensä viisi vastaajaa. Viisi vastaajaa oli ollut itse tutorina, joten tutorinfo oli auttanut heitä. Neljä opiskelijaa mainitsi, ettei saanut tietoa ”oikein mistään”. Kolme oli saanut tietoa suoraan opettajalta. Kielikeskuksen info oli auttanut kahta opiskelijaa. Lisäksi oli satunnaisia mainintoja eri tiedonlähteistä: ”vanhat LUT:n oppaat”, WebOodi, SoleOps, ”AMK:n lukkari”, Kielikeskus tiedottaa –uutiset.

Saimaan AMK:n sivuilta löytyi tietoa myös kurssijärjestelyistä, ilmoittautumisesta sekä aikatauluista (kysymys 2). Joko ”kielikeskuksen sivut” tai ”Saimaan AMK:n sivut” mainitsi yhteensä 18 opiskelijaa. Seuraavaksi tärkeimpänä tiedonlähteenä olivat taas muut opiskelijat, jotka mainitsi 12 vastaajaa. AMK:n Moodle puolestaan oli auttanut neljää. LUT:n UNI-portaalin kautta tiedon jäljille oli päässyt kolme vastaajaa. Tutorinfo ja opettajan meilit olivat auttaneet kumpikin neljää vastaajaa, ja kielikeskuksen info kolmea. Opintoneuvoja ja opinto-ohjaajakin mainittiin muutamaan otteeseen. Lisäksi satunnaisia mainintoja olivat saaneet taas ”AMK:n lukkari”, TimeEdit, Soleops sekä WebOodi.

Näihin molempiin kysymyksiin oli varsinaisen vastauksen lisäksi kommentoitu tiedonsaannin vaikeutta, esim. seuraavaa:

”epäselvää”

”monta tuntia meni etsimiseen”

”monta mutkaa”

”oli vaikeaa”

”ei sieltäkään (AMK:n kotisivut) suoraan”

”TimeEdit on tosi kankea”

”aikataulut hyvin hankalia käyttää”.

Haasteet tiedon löytämisessä

Kolme opiskelijaa vastanneista totesi selvinneensä tiedon hankinnasta ilman haasteita tai ongelmia. Kaksi mainitsi, että pienten vaikeuksien tai vähän avun jälkeen tietoa löytyi. Loput 41 opiskelijaa oli kohdannut haasteita tiedon löytymisessä. Kaksi opiskelijaa nimitti järjestelmien erojen aiheuttamaa tilannetta ”kaaokseksi”. Haastavinta vaikuttaa olevan rinnakkaiset järjestelmät, tiedon pirstalemaisuus sekä vaikea löydettävyyys. Kommentteja, jotka koskevat järjestelmien rinnakkaisuutta ja erilaisuutta, ovat esimerkiksi seuraavat:

”Kahden eri Moodlen käyttö on rasittavaa.”

”Vaikeampaa, kun joutuu palloilemaan sekä Saimian että LUT:n kurssivalinnoissa ja Moodleissa, ennen oli paremmin.”

”Hankalaa, kun Moodle eroteltu.”

”Epävarmuus LUT-AMK välillä.”

”Ilmoittautuminen on liian hankala.”

”Yliopiston ja AMK:n järjestelmät eroavat toisistaan kuin yö ja päivä.”

”Oudot järjestelmät, olisipa Oodissa suoraan...”

Tiedon vaikeaa löydettävyyttäkin kommentoitiin useassa lomakkeessa, esimerkiksi näin:

”Ensimmäisellä kerralla olin ihan paniikissa kun en löytänyt kurssi-ilmoittautumista mistään.”

”...kurssin etsiminen Saimiasta on hyvin hankalaa.”

”Todella vaikea löytää linkkejä ja oikeita sivuja.”

”Saimaan AMK:n nettisivut ovat hämmentävät ja heidän Moodle on hyvin piilotettu.”

”Moodle on huono, suorastaan surkea.”

”Epäselvät sivut ja puutteellinen info”

Myös tiedon pirstalemaisuus eri sivuilla ja eri järjestelmissä vaivasi useita vastaajia, mikä käy ilmi esimerkiksi seuraavista kommentteista:

”Tietoa on ripoteltu sinne tänne.”

”Voisko kaikki laittaa samaan?”

"Kurssien tietoja pitää etsiä nyt vähintään kahdesta eri paikasta."

"Tarvittavat tiedot ovat usean eri linkin takana, mikä hidastaa ja vaikeuttaa tiedon löytämistä."

"Nettisivuilta löytyy lukuisia linkkejä, joista mistään ei meinannut päästä sinne minne halusi."

"Opintojen sovittaminen vaikeutunut tiedon ollessa useilla eri sivustoilla."

"...kaikki oli eri paikassa."

Kohdassa, jossa opiskelijat saivat esittää toiveitaan tulevaa tiedon löytymistä varten (kysymys 4) ja kommentoida vielä vapaasti muutosta (kysymys 5), toistuivat osittain samat asiat kuin haasteita koskevassakin kohdassa. Opiskelijat toivovat selvästikin, että esimerkiksi ilmoittautuminen hoituisi saman järjestelmän kautta kuin LUT:n muillekin kursseille. Myös saman Moodlen käyttöä toivotaan.

"Saimian Moodle ja LUT Moodle erikseen ei ole hyvä!"

"Kurssit meinaa unohtua kokonaan, kun ne eivät näy omassa Moodlessa."

"LUT:n sivuille voisi tulla enemmän infoa."

"Liikaa järjestelmiä. Opettajan sähköpostiviesteistä ollut suurin apu."

"Lukujärjestykset täytyy löytyä selkeämmin."

"Kurssi-ilmo samanlaiseksi kuin WebOodissa."

"Käytännössä [muutos] hankaloitti opiskelijalle toimintaa, en näe suoraa hyötyä muutoksessa LUT:n opiskelijalle."

"Paaaaljon parempi olisi, jos kursseille voisi ilmoittautua LUT:n Moodlen / Oodin kautta."

"Kaikki info yhteen paikkaan."

"Mieluiten kielet LUT:n lukkareihin."

"Olisi hyvä, jos olisi olemassa UNIVERSAALI SYSTEEMI, jolla tehdä lukujärjestys..."

Pohdinta

Nopeasti toteutettu muutos on vaikeuttanut opiskelijoiden tiedonsaantia ja aiheuttanut haasteita ilmoittautumisessa, lukujärjestysten tekemisessä sekä kurssien sovittamisessa muihin opintoihin. Päällekkäisyydet vaikuttavat myös

lisääntyneen, koska lukujärjestystiedot ovat olleet vaikeammin saatavissa ja ennen kaikkea toki siksi, että LUT ja Saimaan AMK tekevät lukujärjestykset erikseen. Ainoastaan LUT:n opiskelijoille pakollisten kielten ja viestinnän opintojaksojen osalta pyritään tiettyyn tuntien sijoitteluun lukujärjestyksessä.

Erilaisten järjestelmien yhtäaikainen käyttäminen vaikuttaa olevan opiskelijoille hankalaa ja stressaavaa. Opiskelijan näkökulmasta on ymmärrettävää, että esimerkiksi kahden samankaltaisen Moodlen käyttö ei tunnu perustellulta ratkaisulta. Ilmoittautumisjärjestelmien eroavuudetkin aiheuttavat hankaluutta opiskelijalle. Opiskelijaa – kuten takuulla myös henkilökuntaa – palvelisi varmasti tulevaisuudessa paremmin yhteinen ilmoittautumisjärjestelmä koko kampuksen opiskelijoille.

Pirstaleinen ja useiden eri sivujen kautta löytyvä tieto on koettu hankalaksi. Opiskelijoiden tulisi tulevaisuudessa saada tieto kielikeskuksen opintojaksoista nykyistä sujuvammin. Tietoa tulisi olla kootummin saatavilla ja vähempien linkkien takana.

20 Annaliisa Koho: Kuinka voit?

Olen huomannut LUT:n ja AMK:n kielikeskusten yhdistyessä, että en ole ainoa, jolle muutos on vaikeaa. Mietin myös, huomaavatko ihmiset tarvitsevansa lepoa, taukoa tai apua.

Aloitin ensimmäisessä työpaikassani Imatran ”tekussa” vuonna 1984. Pidin työstäni nuorten tekniikanopiskelijoiden parissa; he olivat reiluja ja huumorintajuisia. Kovin monta vuotta en ehtinyt nauttia tasaisesta työnteosta, tapahtui muutoksia muutoksen perään. Silloin 80- ja 90-luvuilla muutokset olivat kyllä positiivisia: teknikoiden lisäksi meillä alettiin kouluttaa myös insinöörejä. Paperi-, prosessi-, kone- ja sähköosastojen lisäksi meille tuli myös tietotekniikan ja tuotantotalouden opiskelijoita. Imatran teknillinen oppilaitos tuli osaksi Etelä-Karjalan va. ammattikorkeakoulua, joka sittemmin vakinaistettiin ja myöhemmin muuttui Saimaan AMK:ksi.

Hyvää kautta kesti 10-15 vuotta. Vuosituhannen vaihteessa alkoi trendi, jossa lopetettiin Imatralta pikkuhiljaa linja kerrallaan sekä teku että liiketalous. Tuntien vähetessä ”jouduin” opettamaan Lappeenrannassa liiketaloudessa muutamana vuonna. Oli aika rankkaa poukkoilla Imatran ja Lappeenrannan väliä etsien parkkipaikkaa, luokkahuoneita, istuen jossain kahvipöydän kulmalla tuntien itsensä ei-tervetulleeksi ja miettien muistiko ottaa mukaan kaiken tarvitsemansa materiaalin.

Imatrallakin opetettavaksi tuli uusia ryhmiä ja uusia kursseja, jotka tietysti teettivät paljon työtä. Oli toki ihanaa, että kieltenopettajille riitti AMK:ssa töitä, mutta oli raskasta seurata kuinka vuosikymmenien aikana tutuiksi ja ystäviksi tulleet ammattiaineiden opettajat kipuivat työn loppumisen kanssa.

Vuonna 2013 tuli päivä, jolloin tajusin, ettei mikään enää aikoihin ollut tuottanut minulle iloa. Olin aina väsynyt ja haluton. Edes pitkäaikainen lempiharrastus ratsastus ei enää kiinnostanut. Menin työterveyslääkäriin luo, joka otti asiani tosissaan. Onneksi AMK ja ammattiopisto olivat yhdessä päättäneet järjestää silloin ensimmäisen ASLAK-kuntoutuksen, jonne minut hyväksyttiin. Meitä oli viisi opettajaa kummastakin oppilaitoksesta ja me todellakin ymmärsimme mistä muut puhuivat. Kuntoutusjaksoja oli Punkaharjun Kruunupuistossa kolme, ensimmäinen kesti viisi päivää, toinen (muutaman kuukauden kuluttua) neljä päivää ja viimeinen (noin puolen vuoden kuluttua) kolme päivää. Keskityimme henkiseen jaksamiseen, mutta mukavasti oli mukana myös erilaista liikuntaa ja ulkoilua sekä kuntotestejä. Kuntoutus oli todella hyvä ja toivon, että kursseja järjestetään lisää. Tarvetta varmasti on.

Toinen asia, joka on auttanut minua jaksamaan työssäni, on vuorotteluvapaa, jolla olin syksyt -15 ja -16. Nykyään vuorotteluvapaa pitää käsittääkseni pitää yhdessä jaksossa. Korvaus nettona on noin 35-40 prosenttia nettopalkasta, joten säästöjä pitää olla varalla, ainakin jos pitää matkustamisesta. Ensimmäisenä vuorotteluvapaasyksynä nautin jo kesällä siitä, ettei tarvitse elokuussa lähteä töihin. Oli ihanaa tehdä kaikkea mistä pitää silloin kun huvitti. Aloitin vesijumpan ja laviksen, kävin kahdella matkalla, luin paljon ja katsoin televisiota. Seuraavana

syksyllä näiden lisäksi remontoin kuukauden tyttääreni asuntoa, mikä oli minusta todella kivaa.

Suosittelen itsensä kuuntelemista ja toimenpiteisiin ryhtymistä, jos yhtään tuntuu, ettei enää jaksa.

21 Ritva Kosonen: Cultures of two language centres to be united

In this article I bring out my own opinions, as a teacher of intercultural communication, on the cultures of two previously separate language centres that were united by the Lappeenranta University of Technology (LUT) and the Saimaa University of Applied Sciences (Saimaa UAS) about a year ago in Lappeenranta.

I try, at least partly, to cover from my own point of view the question why we had and still to some extent have two separate cultures. In addition to this, it is interesting to contemplate what the differences and the similarities in the language teachers' cultures are.

Culture can be seen as an imaginary reality in which people collectively believe. Imaginary reality means that people have formed a certain structure of practices and thought that best suit the purposes of that specific community. (Harari, 2011.) Culture is defined also by stating that is "a collective programming of the human mind, which distinguishes the members of one group or category of people from another" (Hofstede, 1991, p. 5). Thus, the former language centre of LUT was a product of its own university culture and the language centre of Saimaa UAS was generated by the values and proceedings of its beliefs. Both reflected the old time of separate organizations thus emphasizing competitiveness and masculine values between the universities. The time span of two separated language centres lasted decades and the values rooted deeply.

Nevertheless, there are several similarities seen in the language centre cultures. Language teachers, to my mind, are highly performance-oriented and future-oriented. They would not only like to plan lessons and assignments perfectly, but they would also like to excel and perform as well as possible in all their own teaching sessions. High performance orientation together with high uncertainty avoidance increases the level of stress considerably. On average the language teachers seem not to be risk takers, they want to avoid uncertain, poorly planned and ambiguous situations. This is the reason why the new role suggested to teachers as instructors of learning and not providers of information causes stress to language teachers. As an instructor of learning you cannot know what the students ask, you do not necessarily know the answers and thus you cannot control the situation.

In addition to high performance orientation and uncertainty avoidance, humane orientation among language teachers is high in my opinion. All language teachers take care of their students extremely well, especially if the course includes contact lessons and there is a bond between the teacher and the student. Students come first and they are often the reason why the teacher chose to become a teacher in the first place. The students who lack required skills cause concern and anxiety. The teacher might feel that it is their fault if a student does not learn and this causes the teacher to search new methods of teaching.

The main difference between the cultures seems to be in the level of individualism. The culture of LUT language centre might have been somewhat more individualistic than that of the Saimaa UAS language centre. It appears that the former LUT teachers have been able to create very individualistic expertise and procedures, decide things on their own and show more assertiveness in their demands, whereas the language centre of Saimaa UAS has steadily tried to unite proceedings, e.g. assessment. Naturally, the reasons for different behavior can partly be traced to the working hours allocated to teachers; the working hours at universities of applied sciences are counted in a completely different way and language teachers are expected to take part in other tasks (R&D, publications, teacher exchanges etc.) besides teaching. In addition, the language teachers at Saimaa UAS have always worked in close contact with degree programme

teachers and they know what is happening in degree programmes, In contrast to this, the LUT language teachers have enjoyed the status of a special unit offering them more freedom in their values and habits.

Power distance that comprises hierarchy and equality was a very complicated issue in the cultures of these two language centres, but the differences in it do not seem to have been huge.

Creating a new culture for the joint language centre is challenging. It requires that the language teachers are willing to take part in developing new values and procedures, and willing to leave the past behind. It has been positive to realize that there are similar values, i.e. humane orientation, performance orientation and future orientation. I believe that the challenges in individualism and collectivism can be overcome with ordinary every day work together with colleagues in the same premises. The key is facing the problems together and learning to trust each other.

References:

Harari, Y. 2011. Sapiens: A Brief History of Humankind. London: Penguin Random House

Hofstede, G. 1991. Cultures and organizations: Software of the mind. London: McGraw-Hill.

22 Riitta Gröhn: Kielitaidon testaamisen haasteet nyt ja tulevaisuudessa

LUT:in kansainväliseen vaihtoon lähtevien opiskelijoiden kielitaito testataan Kielikeskuksessa LUT:in entisten opettajien toimesta. Testausta on koordinoit

LUT:n kansainväliset palvelut ja vuosittain vaihtoon lähtee n 210 - 220 opiskelijaa kertoi Anne Makkonen, joka toimii kansainvälisten asioiden suunnittelijana LUT:in opiskelijapalveluissa. Tiedusteltuani kollegoilta testauksien määrää muussa kuin englannin kielissä, eli saksan, ranskan ja espanjan kielissä, sain vastauksen, että tänä vuonna espanjassa on ollut kuusi haastattelua, ranskan kielessä ei yhtään ja saksan kielessä n. viisi

Haastattelu kestää 10 – 20 minuuttia ja on hakijalle ilmainen, jonka jälkeen opiskelija saa Saimian logolla, leimalla ja opettajan allekirjoituksella varustetun todistuksen mukaansa. Testaamme vain suullisen kielitaidon sekä kuullun ymmärtämisen Eurooppalaisen viitekehyksen tasoilla A1- C1, joten todistus on aika selkeä ja yksinkertainen. Suurin osa kohdeyliopistoista vaatii ainakin englannin kielen taidon olevan tasolla B2 ja kokemuksen perusteella hakijat pääsääntöisesti täyttävät tämän kriteerin. Se, miksi testaamme vain suullista kielitaitoa, johtuu paljolti resursseista sekä hakijoista, jotka ovat olleet vaikka vain verkkokurssilla tai toisen opettajan ryhmässä, jolloin testaajalla ei ole kokemusta hakijan kielitaidosta.

Testaus tässä muodossa on ostajapuolelle varsin kustannustehokasta ja opiskelijoille helppo tapa saada todistus omasta kielitaidostaan. He ovatkin olleet tyytyväisiä palveluun. Me opettajat olemme kuitenkin välillä pohtineet myös muita tapoja testata, esimerkiksi tiettyinä aikoina järjestettävät testauspäivät ovat tulleet takavuosina esille.

Saimian opiskelijat tekevät Erasmus + Online Support –kielitestin, jolla itse testaavat kielitaitonsa. Ylioppilailta englannin kielen taso pitäisi kaikilla olla tasoa B2 ja ulkomailta Saimiaan sisään päässeet tutkinto-opiskelijat ovat tehneet tänne pyrkiessään kielikokeen jolla osoittavat tuon B2-tason. Joskus opiskelija tarvitsee kielitodistuksen ja silloin kirjoitetaan todistus, jossa kerrotaan, että englannin opetus järjestetään Saimiassa tasolla B2 ja että opiskelijan saamat englannin opintojaksojen arvosanat esim. 3/5 taitotasolla B2.

Onko nyt taas aika miettiä testausta niin että se olisi sama kaikille tulevan konsernin opiskelijoille? On aiheellista myös pohtia, arvioidaanko oikeita ja

oleellisia kielitaitoja johdonmukaisesti ajasta ja paikasta riippumatta ja arvioivatko eri testajat keskenään samalla tavalla.

Muutamia esimerkkejä kielitaidon testauksesta yliopistoissa

Aalto-yliopiston vaihto-ohjelmien kautta ulkomaille lähteville riittää useimmissa tapauksissa Kielikeskuksen asianomaisen kielen opettajan kirjoittama todistus. Kielitesti on n. 10-15 minuuttia kestävä suullinen testi.

Mikäli Euroopan vaihtokohde vaatii englannin kielessä B2-tasoa ja tasomerkintää kielitodistukseen, tulee ko. kohteeseen hakevan opiskelijan olla käytyä jokin Kielikeskuksen englannin kielen kursseista, muuten tasotodistusta ei ole mahdollista antaa.

Jyväskylän Yliopistossa Erasmus -ohjelman kautta opiskelijavaihtoon ja työharjoitteluun lähtevien tulee suorittaa online-kielitesti (OLS) ennen ja jälkeen ulkomaanjakson. Kielitesti tehdään silloin, kun opiskelun tai harjoittelun pääasiallinen työskentelykieli on bulgaria, englanti, espanja, italia, hollanti, kroatia, ranska, romanian, saksa, slovakki, kreikka, portugali, puola, ruotsi, tanska, tšekki tai unkari.

Oulun Yliopistossa on käytössä sekä OLS että CERF todistus. Todistusta käytetään haettaessa sellaiseen korkeakouluun, joka ei vaadi standardoitua TOEFL- tai IELTS-kielitestiä. Virallisen CEFR-todistuksen saa ainoastaan tekemällä siihen liittyvän testin Oulun yliopiston Kielipalveluissa. Erasmus-opiskelijoiden tekemä OLS-kielitesti ei vastaa virallista CEFR-testiä.

Testaajan näkökulma

Luotettavuuden näkökulmasta tällä hetkellä suoritettavat haastattelut ovat haasteellisia. Kunkin arvioijan tilanne vaikuttaa testiin, esim. kokemus, stressi, univaje, yleinen vireystila, motivaatio jne. Jokaisella testaajalla saattaa olla eri näkemys siitä, mitä suullinen taito B2 tasolla tarkoittaa, vaikka pohjana onkin Eurooppalaisen Viitekehyksen taitotasot. Hakijat ovat usein hyvin erilaisia ja persoonat vaikuttavat vahvasti arviointiin. Joskus hermostuneisuus haittaa suoritusta ja todellinen kielitaito ei tule esiin. On siis monia tekijöitä, jotka

vaikuttavat testin tulokseen ja tämä saa pohtimaan online testin paremmuutta verrattuna lyhyeen haastatteluun. Verkko ei uuvahda (kuin joskus), ei stressaannu, ei anna mielikuvien vaikuttaa...Toisaalta, kasvokkain tehty haastattelu antaa anteeksi pienet virheet ja keskittyy esim. sujuvuuteen, artikulaatioon ja muihin seikkoihin, jotka eivät tule esiin online testissä.

Yhteenveto

Se, tuleeko eteen eri testausvaihtoehtojen tarkistaminen tai yhdistäminen, on ehkä aiheellista ottaa jossakin vaiheessa esiin, jotta saamme yhteneväiset testaustavat kielikeskukseemme. Luonnollisesti testien arviointikriteerien yhdenmukaisuus on varmaan myös tarpeen yhdenmukaistaa, jotta toiminta on johdonmukaista ja takaa kaikille vaihtoon hakeville oikeudenmukaisen arvioinnin.

Lähteet

<https://into.aalto.fi/display/fimastersci/Kielitaidon+osoittaminen>

<http://www oulu.fi/yliopisto/kielitestit>

<https://opiskelu.jyu.fi/fi/kansainvalisty/vaihtoon/tutustu/kohteet/ols>

23 Jaana Häkli: Kokemuksia englannin suullisen kielitaidon arvioinnista ja tehtävien laadinnasta FINNIPS-verkostossa

Saimaan ammattikorkeakoulu kuuluu suomalaisten ammattikorkeakoulujen verkostoon FINNIPS, joka markkinoi suomalaisia ammattikorkeakouluja ulkomailla järjestettävillä koulutusmessuilla ja järjestää verkostona kansainvälisten koulutusohjelmien valintakokeita 13 eri maassa ympäri maailmaa. Olen toiminut FINNIPS-verkoston valintakoevalvojana ja –arvioijana kolmena vuonna. Valintakoevalvojaksi haetaan FINNIPS-verkoston oman hakuprosessin kautta. Valinnassa painotetaan sitä, että hakija opettaa kansainvälisissä koulutusohjelmissa ja että hänellä on hyvä englannin kielen taito sekä myös hyvä tuntemus kulttuurienvälisestä viestinnästä.

Ensimmäisenä vuonna olin valvomassa kokeita Kathmandussa, toisena vuonna Murmanskissa ja kolmantena vuonna olin Lontoossa. Työn määrä on vaihdellut todella paljon kohteesta toiseen, sillä valintakokeeseen osallistujien määrä on vaihdellut myös. Kaikissa kohteissa valintakoe on kuitenkin rakenteeltaan samanlainen, mikä tarkoittaa sitä, että suullisen kielitaidon arviointi on kirjallisen kokeen valvonnan lisäksi ollut valintakoematkan tärkein tehtävä. Suullista kielitaitoa arvioidaan kansainvälisen kaupan, matkailu- ja ravitsemispalvelujen ja hoitotyön koulutusohjelmissa.

FINNIPS-verkostossa on laadittu kielitaidon arvioinnissa käytettävä lomake, jossa painottuvat seuraavat neljä kielenkäytön osa-alueita: vuorovaikutustaidot, keskustelun sisällöntuotanto, kielen sujuvuus ja ääntäminen sekä kieliopillinen korrektaus. Valintakoevalvontaa edeltää pakollinen koulutus, jossa on ryhmäkeskusteluvideoiden avulla läpikäyty esimerkkejä erilaisista ryhmäkeskusteluista ja niiden osallistujien arviointia. Yhteisissä tilaisuuksissa on korostunut mm. se, että arviointi on lopulta hyvin yksilöllistä. Toinen valvoja oli valmis hylkäämään hakijan, jolla oli hyvin voimakas intialainen aksentti, kun taas toinen valvoja ei olisi hylännyt aksentin omaavaa hakijaa missään nimessä, mutta ei olisi antanut hänelle myöskään täysiä pisteitä. Yhteinen koulutustilaisuus on mielestäni ollut erittäin tervetullut keskustelunherättäjä.

Suullisen kielitaidon mittaamista ryhmäkeskustelujen avulla pidetään yleisesti ottaen erittäin hyödyllisenä ja tärkeänä osana valintakoetta. Se tuo esiin eroja suullisessa viestinnässä ja erityisesti kulttuurisidonnaisia vuorovaikutustaitoja, mutta korvaa myös kansainväliset kielitestit kuten TOEFL ja IELTS. Ryhmäkeskustelujen ilmapiiri ja intensiteetti vaihtelivat suuresti eri koulutusohjelmien ja keskusteluihin osallistuvien kansallisuuksien välillä. Keskustelut olivat jopa aggressiivisia, jos ryhmässä oli esim. intialaisia ja bangladeshilaisia myyntihenkisiä kansainvälisen kaupan koulutusohjelmiin hakevia opiskelijoita, kun taas hoitotyön koulutusohjelmaan hakeneet olivat paljon rauhallisempia puhujia ja parempia kuuntelijoita. Valintakoevalvoja kommentoi asiaa näin:

”A group discussion is a good means of evaluating the applicants’ language skills, general and a specific knowledge, social behaviour, personality.”

Ryhmäkeskustelu tuo selkeästi esiin ns. hiljaiset hiiret, jotka eivät osallistu keskusteluun sekä itseään toistavat tai dominoivat viestijät. Puutteet kielitaidossa ja sen korrektyudessa tulevat hyvin esiin aktiivisten puhujien kohdalla, mutta rauhallisempien opiskelijoiden kohdalla esim. sanavaraston laajuuden ja kieliopin korrektyuden arviointi on jo paljon haasteellisempaa.

Vuonna 2016 sain työtehtäväkseni laatia matkailun- ja ravitsemisalan valintakokeessa käytettävät suullisen kokeen case-tehtävät, sillä koulutusala otti ensimmäisen kerran ryhmäkeskustelun osaksi valintakoetta. Siihen asti motivaatiota ja kielitaitoa oli testattu vain kirjallisen kokeen motivaatiokirjeellä, jotka olivat usein ulkoa opiskeltuja ja niin samanlaisia, että ne eivät juuri tuoneet esiin eroja hakijoiden välillä.

Case-tehtävien laadinnassa pidin tärkeänä, että ne toisivat esiin hakijoiden argumentointitaitoja, omia ajatuksia ja esimerkkejä sekä vuorovaikutustaitoja muiden osallistujien kanssa. Tärkeänä pidin myös sitä, että case-tehtävät liittyivät matkailu- ja ravitsemisalaan ja mahdollisesti medioissa käsiteltäviin alan ajankohtaisiin asioihin, jotta saataisiin selville, seuraako hakija miten alaan liittyvää uutisointia. Tehtävien laadinnassa oli myös otettava huomioon hakijoiden erittäin heterogeeninen tausta. En voinut laittaa keskustelun aiheeksi esim. matkailupalvelujen digitalisaatioon liittyvää tehtävää, koska mahdollinen hakija esim. Nepalista saattoi tulla sellaiselta alueelta Nepalissa, jossa internet ei juurikaan toiminut. Tehtävissä piti huomioida myös esim. uskontoon liittyvät rajoitukset kuten alkoholinkäyttö. Piti myös muistaa, että hakijat olivat vasta hakemassa opiskelemaan kyseistä alaa Suomessa, joten heidän alakohtaiset tietonsa olivat vielä puutteellisia. Alan ajankohtaiset uutiset ja viime vuosien trendit näkyivät kyllä selkeästi case-tehtävien teemoissa.

FINNIPS-verkosto kerää valintakokeen valvojilta vuosittain palautetta valintakokeesta. Matkailu- ja ravitsemisalan suullista koetta oli kommentoitu

erittäin vähän, mikä toisaalta kertoo siitä, että olin onnistunut case-tehtävien laadinnassa. Valintakoevalvoja kommentoi matkailu- ja ravitsemialan case-tehtäviä näin:

” This year there were group discussions also for the Tourism and Catering candidates which is good according to my opinion. Also the discussion topics for Tourism were good.”

Huomattavasti enemmän kritiikkiä olivat saaneet muiden koulutusohjelmien case-tehtävät.

”The number of cases for Business, BIT and Sports should be more.” Verkoston tekemä valintakokeiden kehittämistyö jatkuu erityisesti opetus- ja kulttuuriministeriön toivomuksesta FINNIPS-verkoston ohjausryhmässä, johon liityin lokakuun alussa. Ensi vuoden tavoitteena on, että kirjallisia valintakokeita yhtenäistetään, suullisen kielitaidon testaus otetaan osaksi myös tekniikan koulutusalan valintakokeita ja että ryhmäkeskustelujen case-tehtäviä yhtenäistetään enemmän. Mielestäni tämän suuntaisessa kehitystyössä on sekä etunsa että haittansa. Yhtenäiset case-tehtävät helpottavat ryhmäkeskustelujen arviointia, mutta alakohtaisen osaamisen ja tiedon esiintuominen vaikeutuu, mitä pidän valitettavana. Myös ammattialakohtaisen sanaston osaaminen valintakokeessa ei ole tulevaisuudessa enää niin tärkeää. Pidemmällä tähtäimellä suunnitellaan myös valintakokeen sähköistämistä, mutta siihen on vielä pitkä matka.

24 Olesia Kullberg: An engineer wants to know how things work – effective written feedback for LUT students

15 years ago I happily entered Chelyabinsk State University to study English and Spanish on the faculty of linguistics. I was one of 120 other students, who chose languages as the main subject for studying and the future source for providing our living. We were not only interested in languages - we were hungry for them. I still am, working as a language teacher in the Language Centre of Saimaa UAS. That is why about a couple of years ago I decided to make a research concerning effectiveness of the written feedback the language teachers give their students

At that time I was a teacher of Lappeenranta University of Technology (LUT), so my research is based on analysing the opinions and the works of LUT's students of language courses. Interestingly enough, the results were not at all what I was expecting.

The purpose of the research was to study how effective the written feedback the LUT students received from the language teachers was. By "effective feedback" I mean the feedback that results in student's ability to edit his/her text in a way a teacher expected. During the qualitative phase all LUT students were asked to fill in the questionnaire concerning their experiences and attitudes towards the received written feedback. During the quantitative phase I analysed the works of the students that they had to edit according to the teacher's comments. As a result of this analysis I hoped to find the problems that LUT students faced receiving a language teacher's feedback and the ways to avoid creating these problems.

The research was held in autumn 2016. 106 students answered the questionnaire, 1/3 of them being non- Finnish speaking students. Most of the students participated in 1 – 4 language courses at LUT and received some form of the written feedback from their language teachers 1 – 4 times.

According to the students' answers, the most frequent forms of the written feedback are collective feedback, written comments in Word, some other forms of feedback (not mentioned as an option in the questionnaire), and comments via Turnitin tool in Moodle. As Figure 1 shows, these are also the most effective forms of the written feedback as the students evaluate them. Both Finnish and foreign students mention typed feedback in Word or pdf format, as well as Turnitin comments to be the most functional in terms of improving writing skills. Hand-written comments seem to be the least popular among the students. However, it is worth noting, that the hand- written_comments are obviously clearer for the students when received in the paper mode.

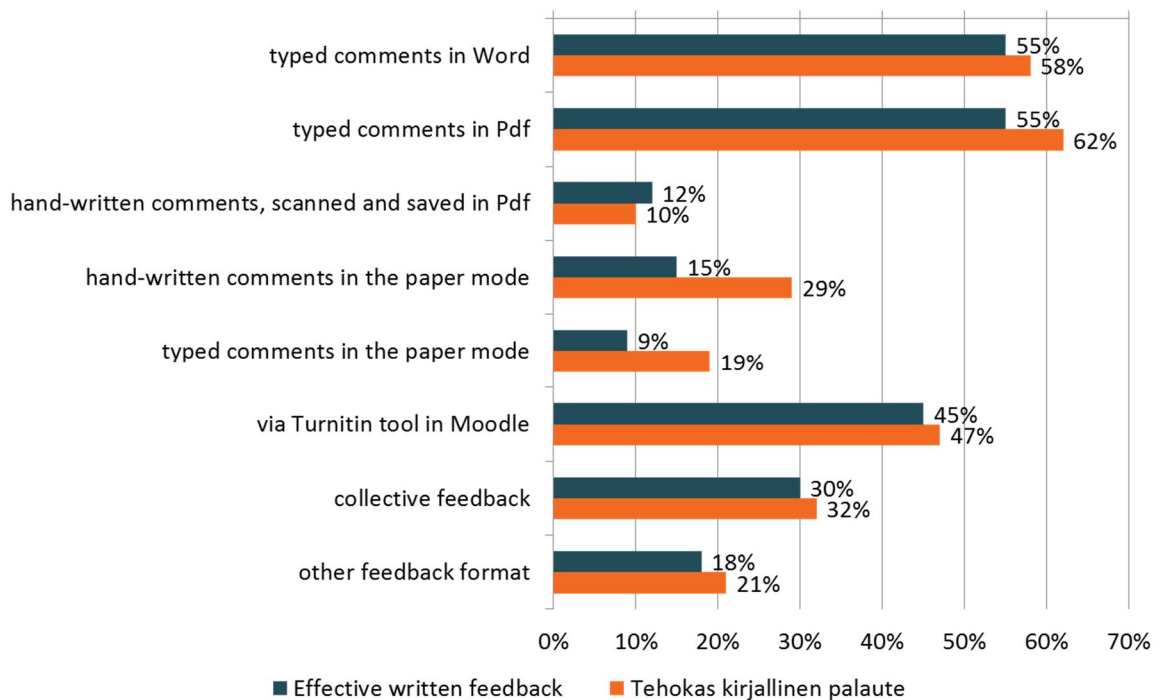


Figure 1. What forms of written feedback work better for you?

About 70% of the students claim that they read the in-text comments and about 80% - the overall comments concerning their writing tasks, even though they pass the task and do not need to edit it. This would be a heart-warming fact for a teacher spending hours every day on writing those comments. However, the reality turned out to be different. Out of 450 works commented via Turnitin tool in Moodle, only 74 were opened by the students. The students who answered the questionnaire are not necessarily the same students who opened or did not open the comments in Turnitin, but the number still leaves the teacher in frustration.

Most of the students have never had any technical troubles with opening the teacher's comments. Only 1% of the students do not understand the terms and the abbreviations the language teachers use giving the written comments, and only 10 – 15% just partially understand them. The students evaluate the help from the written comments in their writing skills improvement as quite effective – 7 points out of 10, where 10 is "very effective". All the above mentioned facts show, that the students are mostly satisfied with the comments they get and understand the meaning of the comments for the development of their writing skills.

Figure 2 demonstrates methods of the written feedback that the students see as the most effective ones. The leading method is a teacher's explanation and editing of the mistake. Funny enough, this is something that we are not supposed to do at all: a student is supposed to be guided in the direction of the truth, not given the ready-made truth. Learning happens when an individual is an active participant of it, not just a follower.



Figure 2. How well do the following methods of written feedback work for you?

However, as a language teacher, I could never rely only on figures and calculations. Hence, I have analysed the comments the students gave in the open feedback field of the questionnaire.

As appeared in the open feedback, the students wish to get more feedback on their writing assignments. The feedback they want to get should be concrete and “provide the truth at once”. As many students mention, being technical or business students, they are not that much interested in how languages work. They do realise the importance of communication, but they are more interested in the result, not in the process.

Motivation for the language studies is more or less dictated by the understanding of the foreign languages' role in a future career. The students acknowledge not having enough time for the information search when it comes to languages. They do not want any hints, as "an engineer wants to know how things work". A simple rule and editing of a mistake immediately when it comes is what most of the students mention as the best option.

Feedback of the type "good work", "ok", or "you cannot say so" does not produce any positive result. The students write something because they believe this is how it should be expressed. So, if this is not the way to do it, they need the teacher to show them the correct way.

Coming back to my own studies, I was always interested in the way the language works. Naturally, somewhere inside I expect others to share my interest. However, the world is full of different wonderful people who live, study, and work in their own way. LUT students might not be that hungry for languages, but they are definitely hungry for many other things. I believe, that as a language teacher working with them, I should support their foreign language development in a way that is reasonable, appropriate and effective for them and for me.

25 Seija Varis: Opinnäytetyöraporttien kirjoitusohje – tuki vai rajoite kuvataideopiskelijoille?

Saimaan ammattikorkeakoulussa kuvataiteen opiskelijoiden opinnäytetyöprosessi on aikataulutettu alkamaan neljännen vuoden opiskelijoille neljännen vuoden syksyllä ja päättymään keväällä pidettävään yhteisnäyttelyyn. Aikataulutus on tarkka: syksyllä alkaa kirjallisen työn ohjaus ja Tutkimustekstin tuottaminen –kurssi (virallisesti Suomen kieli ja viestintä työelämässä, osa 2), seminaarit ja taiteellinen työskentely.

Huhtikuussa sovittuna päivänä palautetaan opinnäytetyöraportit, samoin kypsyysnäyte kirjoitetaan samoihin aikoihin, ja huhtikuun lopussa toinen ryhmä esittelee opinnäytetyöseminaarissa, näyttelyssä, ns. kritiikissä sekä kirjallisen raportin että taiteellisen työnsä, ja toinen ryhmä tekee saman toukokuun alussa. Opinnäytetyöhön (15 op.) kuuluu sekä taiteellinen että kirjallinen osuus eli opinnäytetyöraportti ja taiteellisten töiden näyttely. Tutkintotodistuksen arvosana koostuu sekä taiteellisesta työstä että opinnäytetyöraportista. Arviointi on kokonaisuus, jossa pääpaino on taiteellisessa työssä. (Opinnäytetyöprosessi Kuvataide 2015 – 2016.)

Kirjallista opinnäytetyötä varten sisällön ohjaajana toimii kuvataiteen valitsema kaikille yhteinen ohjaaja, joka ohjaa sisällön tuottamista yhteisissä seminaareissa ja sähköpostitse opiskelijoitten kanssa. Suomen opettaja käy Tutkimustekstin tuottaminen –kurssilla läpi opinnäytetyön rakennetta, tyyliä, kieli- ja ulkoasuun liittyviä asioita sekä Saimaan ammattikorkeakoulun yhteistä opinnäytetyöraporttien kirjoitusohjetta. Keväästä 2017 alkaen ryhmällä ja suomen opettajalla on ollut vielä kurssin lisäksi kuukautta ennen raportin palauttamista yksi kolmen tunnin tapaamiskerta, jonka aikana on selvitetty ajankohtaisia kirjoitusprosessin aikana esille nousseita kieli- ja ulkoasuun sekä viittaustekniikkaan liittyviä ongelmia.

Tutkimustekstin tuottaminen –kurssia on toteutettu vuodesta 2012 alkaen suomen opettajan johdolla, sitä ennen ohjeistuksesta vastasivat kuvataiteen omat opettajat. Opinnäytetöiden kieliasu on aina tarkistettu, jo ennen vuotta 2012, pääsääntöisesti suomen opettajien toimesta.

Olen tarkistanut kuvataiteen opinnäytetöitä jo ennen vuotta 2010 ja muistan, että töiden ulkoasu oli varsinkin alussa hyvin kirjavaa: kymmenien töiden joukossa oli vain pari työtä, jotka jotenkuten muistuttivat silloista ohjeistustamme. Parhaiten on jäänyt mieleeni yksittäistapaus, opiskelijan AMENEMA<TESTAMENTTI> -niminen, sisällöltään hyvin luovasti toteutettu fantasiafiktio, jossa käytettiin ykkösriviväliä ja teksti jatkui ilman sivunumerointia ja kappalejakoja kymmenien sivujen verran (Kuva 1). Mukana oli opiskelijan saateteksti, jossa opiskelija

ilmoitti, että arvoisa kielentarkastaja-inspehtori voi toki tehdä työhön korjauksia, mutta hän ei todellakaan aio niitä toteuttaa vedoten taiteelliseen vapauteensa.

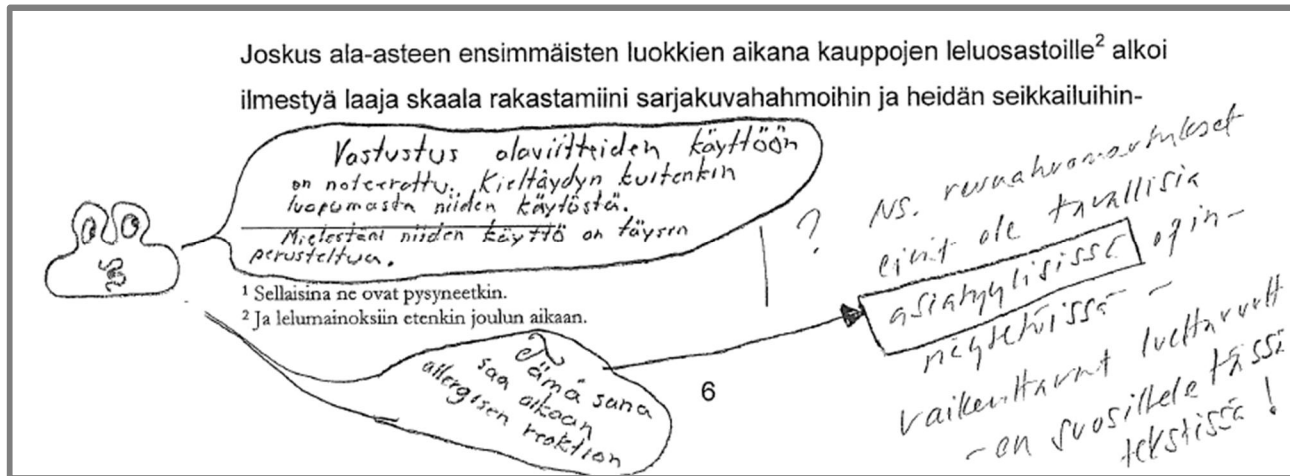
Vain taakseni vilkaisten jaan kanssasi ajattomuudessaan liian pitkän ja paljaan, mustuissilmittömän kuoliokolhukatseen sylkäisten rikkamaahan mädän vinoumahampaani kun rauhansisäistetyt enteenvarmasti tiedän Sinun viimein olevan aivan samaa mieltä kanssani kaikista etuoikeuskiistoistamme kun olemme molemmat toivottavasti päässeet viimein perille pelastettuina sortuvien hiekkakolmioiden pimennysshullutusten sirinäallikoista. Puhtaanuuden mieltä hengittävän tulla tilalle uudestisyntymän esikaikusilmuiksi armonaikaa saaneen viikunapuuni silkkikehrääjien sitomien harhapolkuoksien karsimisen jäljelle jättämistä aristushaavoista, taivaanmerkiksi irrotan vapinakäteni syntymämerkkikädestäsi oivaltaen, että keskinäisensuurempi välinlänäkymätön tulee siinä aina pysymään viedäkseen Sinua luokseen ja luoksenikin jälleenkohtaamiisi. Antamatta Sinulle tekoniiskuttelun alistajasäälin vetoomusoikeutta takertua Minussa kiellettyinä jo elävältä itseensä haudattuihin tavanverhoilu-unelmiin sitoa kasvamisenpakotus muuttumattomuuteen, perusteluvirheeni arvosteluaittiiksi uskoen kiellän itseni niin kuin kyseenalaistajanikin, sillä aivan pian, kun jo jokin varoittelee sisälläni äkkiromahduksista, Minun on todella mentävä kenenkään voimatta estää hartaimmilla häviöhengästysrukouksillaankaan. Koskaan palaamatta kuin mikä tahansa onnentunteen pettymysuhkaushetki päätin jo vastata ennennäkemättömän valotaajuuden lähettilään kutsuun ja lähteä avarruspaimenen vihellystä opetuslapsenaan seuraten vaihtaakseni olomuotoani ylösnousemuksen ylisielun kaikenpuhkaisevan värityshengityksen hajoamattomaan sähkövirtaan kaiken itsestäänselvytyenä pidetyn taustaan uppoutuen. Käännyn puoleensa erehdystensurullisesti kuolemanvoittajan edessä antaen muuntaa ydinolemukseni kristallisäikeiksi hyhmäämebajalokiven elosalamapilvivuoren liikkumattomassa hiilloshehkunkaltaisessa sielujenlinnassa syntyäkseni uudelleen pyörteilevän elvytysnesteen kuplasolusallisuuteen laskemattomin sädesiivini havisevassa näkyvaruudessaan. Avo-olevan ilahduttaja-arvojen ydinarvon palveluksessa irtautuen Ylimmälle kaiken kumarrusniiauskunnian antavan sävykameleonttivalkean suojakudokseen verhoutuakseni muutun katkokyyneltesi jälkeistä parastasi tarkoittaen eroahdistuksen totuusleikkuri hedelmällisimpänä ylioheena perimmäisen luovutusviisauden unhoaarniokarttametsien suunnannäyttäjäkuvaaajan linjanpiirtäjänä kuvavertaushorisonttisydämelläni. Imelänturhan huononkauniiden vesivahinkohiusten kiusauksen pois luovutusvihkimyksen vakuudeksi veitsellä ajaen muuntaudun kiusaksesi tunnistamattomiin juuri kun luulet sinetöiväsi arvoitusydämeni ratkaisun mustekynäluonnoksiisi yrittäessäsi kaapata luonnonlumenimeni käsialaani jäljittelemällä omistaaksesi surkimussieluni lintukotovankeutesi

Kuva 1. Amenema <Testamentti> -opinnäytetyön ensimmäinen sivu

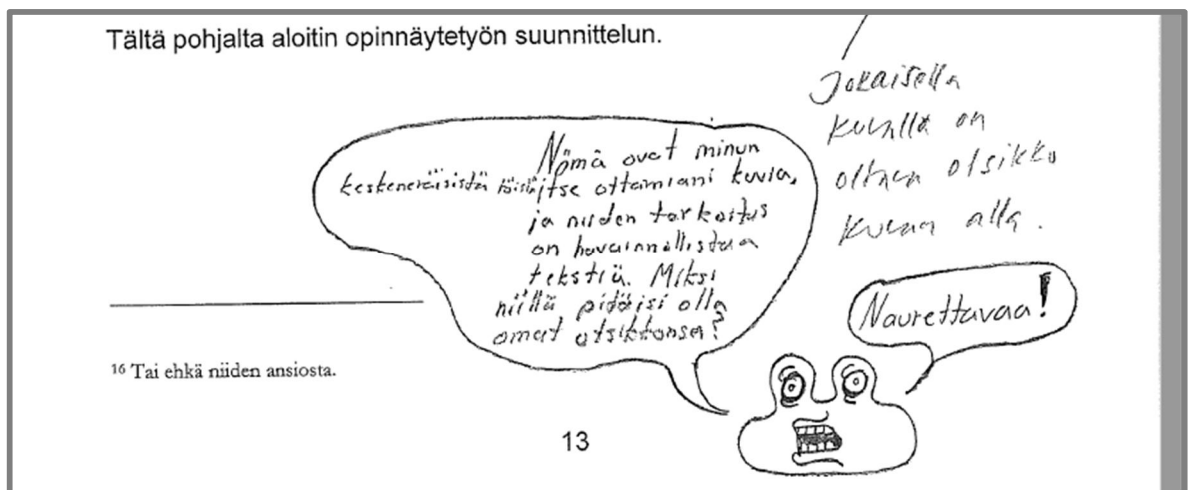
Tutkimustekstin tuottaminen –kurssi on selvästi vaikuttanut raporttien yhtenäiseen ulkoasuun ja viittaustekniikan käyttöön. Aiemmissä töissä viittaustekniikka oli useimmiten poikkeus kuin käytäntö, mutta kurssin aloittamisen jälkeen olen joutunut vuosittain hylkäämään vain 1 – 2 raporttia sen takia, ettei niissä ole käytetty ensimmäistäkään lähdettä tai viittaukset puuttuvat. Myös kieliasu, tyyli ja rakenne ovat töissä kehittyneet niin, että kielentarkastuksessa kiitettävien arvosanojen määrä on selvästi kasvanut vuosien aikana: vuonna 2011 annoin yhden kiitettävän, kun vuonna 2017 niitä oli peräti seitsemän.

Yleensä kuvataideopiskelijat eivät juuri kommentoi opinnäytetöihin tekemiäni korjauksia. Viime keväänä sain eräältä opiskelijalta Kuvan 2 ja Kuvan 3 kaltaista palautetta korjauksistani, ja se sai minut pohtimaan, miten kuvataideopiskelijat itse asiassa kokevat Saimaan ammattikorkeakoulun opinnäytetyöraporttien

kirjoitusohjeen. Koetaanko, että ohjeistus rajoittaa ilmaisua ja tukeeko se nykyisellään taiteellista osiota?



Kuva 2. Opiskelijan kommentteja korjauksista



Kuva 3. Opiskelijan kannanotto korjaukseen

Tästä syystä tein sähköpostikyselyn vielä keväällä 2017 kuvataiteen jo raporttinsa palauttaneille opiskelijoille. Ajankohta oli liian myöhäinen, ja sain vähän vastauksia, joten uusin kyselyn vielä syksyllä 207 Tutkimustekstin tuottaminen -kurssin käyneille kuvataiteen opiskelijoille.

Sainkin syksyllä kurssin käyneiltä lisää kannanottoja kirjoitusohjeeseemme, ja tämän otannan (kaikkiaan 10 opiskelijaa) selkeä enemmistö koki, että kirjoitusohje ilmaisee hyvin, mitä raportilta rakenteellisesti vaaditaan, ja ohje on selkeä ja yhtenäinen. Tekstin rakennetta koskevien ohjeitten koettiin auttavan

kirjoittaessa hahmottamaan omia ajatuksia. Taidetta käsiteltäessä ajatukset saattavat kulkea hyvin abstraktilla tasolla, joten uskottiin, että konkreettinen ohje tekee tekstin jäsentämisen paljon helpommaksi.

Opiskelijat ymmärsivät, että kirjoitusohjeen tehtävänä ei ole kertoa, miten taiteen tekemisestä tulisi kirjoittaa, vaan se käydään läpi jossain muualla. Tuotiin esille, että taiteen tekeminen ja siitä kirjoittaminen on luonteeltaan pohdiskelevampaa kuin monen muun alan tutkimus, eivätkä menetelmät ja tulokset ole yhtä suoraviivaisia ja selkeitä.

Ohjeen ei katsottu rajoittavan vaan pikemminkin tukevan ilmaisua. Todettiin hyväksi, että kaikille on samat säännöt. Eräs opiskelija olikin sitä mieltä, että *liika kikkailu ja keskittyminen kirjallisen ulkonäköön veisi myös aikaa itse taiteelliselta työskentelyltä, mikä ei todellakaan ole hyvä asia.*

Koettiin, että olisi toki perusteltua, että kuvataiteen kirjallisessa osuudessa saisi näkyä myös taiteellisuus muutenkin kuin tekstissä. Esimerkiksi tekstissä voisi olla jotain erilaista otsikkofonttia tai taustalla jonkinlainen taustasävy, kunhan se ei haittaisi luettavuutta ja häiritsisi muuten tekstiä. Olisi myös mielenkiintoista, jos sivut voisi asetella vaakatasoon.

Toisaalta nähtiin, että vastaavat vapaat toteutukset esimerkiksi erään toisen ammattikorkeakoulun raporteissa olivat vaikuttaneet sekavilta, eivätkä tarpeeksi ammattimaisilta.

Selkeä vähemmistö koki negatiivisena piirteenä, että luovan alan oppinnäytetyötekstien täytyi tekijästä riippumatta olla keskenään identtisiä. Eräs opiskelija koki, että häntä ahdisti pahoinpidellä tekstiään visuaalisesti vastenmieliseen muottiin, kun omat visuaaliset kikkailut eivät sopineet ohjeistukseen ja hänen humoristisina pitämänsä tekstuaaliset keinot tuomittiin.

Kirjoitusohjeessa pidettiin erikoisena tapaa yhdistellä raportin sisältöä ja tekstin ulkoasua koskevia ohjeita. Katsottiin, että se tekee lukemisen hankalaksi. Ymmärrettävämpänä pidettäisiin ohjetta, jossa kerrottaisiin vain jokaisen osion sisällöllisistä vaatimuksista, ja sen lisäksi olisi erillinen, esimerkiksi tyhjä

asiakirjapohja, josta selviäisi tekstin asetteluun ja ulkoasuun liittyvät asiat ja johon sitten voisi suoraan alkaa kirjoittaa omaa tekstiä. Erityisesti häiritsi, että tiivistelmän ohjeet ovat puoliksi englanniksi ja puoliksi suomeksi (Saimaan ammattikorkeakoulun opinnäytetyöraportin kirjoitusohje, 2 – 3).

Eräässä vastauksessa puututtiin myös kuvataiteen kirjoittamisen aikatauluun. Koettiin, että aikataulu on todella vaikea. Käytännössä kirjallisen raportin on oltava valmis ennen taiteellisen osuuden valmistumista, mikä monen kohdalla tarkoittaa sitä, että tekijä joutuu pahimmillaan jopa valehtelemaan keskeneräisistä teoksistaan saadakseen sanottavaa tekstiinsä taiteellisen työn ollessa vielä kesken.

Tehtyyn kyselyyn vastanneista kuvataideopiskelijoista enemmistö oli opinnäytetyöraporttien kirjoitusohjeeseen tyytyväinen, kuten eräs opiskelija asian osuvasti kiteyttää ja toinen jatkaa:

Kirjallinen osuus pysyköön asiallisena, silloin myös kaikkien työt ovat ikään kuin samalla viivalla, eikä tule paineita hioa tekstin ulkonäköä sisällön kustannuksella. Ne on hyvä olla olemassa kun tarvitsee apua. Minulle ne kelpaa.

Lähteet

Opinnäytetyöprosessi: Kuvataide 2015 – 2016. Ohjeistus opinnäytetyöprosessista Saimaan ammattikorkeakoulun kuvataiteen opiskelijoille.

Saimaan ammattikorkeakoulun opinnäytetyöraporttien kirjoitusohje.

<https://www.saimia.fi/fi-FI/opiskelu/info/opinnaytetyo> Luettu 28.11.2017

26 Anneli Rinnevalli: Asiatekstien elementit

Tämä kirjoitus on aloitettava - äidinkielen opettajani oppien vastaisesti – viittaamalla muinaisiin kreikkalaisiin. Jo he ymmärsivät, että maailma ja sen monenlaiset ilmiöt koostuvat alkuaineista. Näitä alkuaineita eli elementtejä oli neljä: *maa, vesi, ilma* ja *tuli*. Olisivatko nämä elementit myös kirjoitettujen tekstien, erityisesti asiatekstien, rakennusaineita? Ajatus juolahti mieleen, kun annoin opiskelijoille tehtäväksi kirjoittaa raportin aiheesta *What elements and features make a good report*. Opiskelijat kirjoittivat asiallisesti ja kertovat muun muassa raportin rakenteesta, kielen tyylistä ja lähdeviitekäytännöistä. Mutta mikä olisi maata, vettä, ilmaa tai tulta asiateksteissä?

Maa tuottaa elämää ja se on vankka perusta, jolle rakennetaan. Kirjoituksissa *maa* voisi olla se elementti, joka tuottaa aiheen ja asiasisällön. Ilman sisältöä tekstillä ei ole pohjaa eikä tarkoitusta. Maa on myös jotain suhteellisen pysyvää ja konkreettista, johon tarttua. Asiateksteissä tämä voi tarkoittaa loogista, tiivistä rakennetta sekä täsmällistä ja selkeää ilmaisua, jolloin lukija ymmärtää viestin vaivatta, saa tarvitsemansa tiedon ja vakuuttuu sen paikkansa pitävyydestä.

Myös vesi tuottaa elämää, mutta se ei ole maan lailla pysyvää. Vesi virtaa ja sataa, tiivistyy pisaroiksi ja höyrystyy, jäätyy ja sulaa. Vesi juoksee ja saa monet muutkin asiat liikkeelle. Kirjoituksissa *vesi* voisi olla se elementti, joka kuljettaa asiasisältöä eteenpäin kohti määränpäättä. Vettä ovat ne tavat, joilla liitetään tekstin sisältämät asiat toisiinsa ja osoitetaan, miten niistä muodostuu yhtenäinen kokonaisuus. Tällainen ”veden voitelema” teksti etenee soljuvasti ja lukijan on vaivatonta kulkea tekstin mukana.

Vettä vieläkin liikkuvampaa on ilma. Jos jotakin annetaan ilman kuljetettavaksi, päämäärä riippuu tuulista ja osat voivat levitä laajalle alueelle. Ilman happi on kuitenkin elämälle välttämätöntä. Kirjoituksissa *ilmaa* voisivat olla sellaiset elementit, jotka antavat tekstin – ja lukijan – hengittää. Monet asiatekstit ovat hyvin tiiviitä ja raskaita, mikä johtuu niiden tavoitteesta välittää tietoa tehokkaasti. Lukija voi kuitenkin tukehtua tietotulvaan. Hyödyllistä ilmaa asiateksteihin tuo

metateksti, joka ei sisällä varsinaiseen asiasisältöön liittyvää tietoa mutta osoittaa lukijalle, missä kohdassa kirjoitusta hän on ja mitä tulee seuraavaksi. Lukijan tehtävä helpottuu, kun hän voi ylen määrin ponnistelematta ja kirjoittajan ohjaamana edetä tekstissä eteenpäin.

Neljäs elementti, tuli, on vaarallinen ja elämää tuhoava. Voimakas tuli polttaa kaiken ympäriltään. Toisaalta vaarallisuus kiehtoo ja vetää puoleensa. Kirjoituksissa *tulen* voisi ajatella ilmenevän kirjoittajan persoonan ja asennoitumisen heijastumisena tekstissä. Vahva palo johtaa kirjoittajan joskus valitsemaan voimakkaita kielellisiä ilmaisuja, jotka saattavat viedä huomion varsinaisesta asiasisällöstä tai vääristää sitä. Toisaalta innostus luo halun etsiä, ymmärtää ja jäsentää tietoa sekä välittää sitä eteenpäin tavalla, joka vakuuttaa lukijan sekä sanoman merkityksellisyydestä että kirjoittajan perehtyneisyydestä käsiteltävään asiaan. Sopiva määrä tulta tuo kirjoitukseen paloa, joka herättää ja pitää yllä lukijan mielenkiinnon. Asiateksteissäkin tulta tarvitaan, vaikkakin ne tyypillisimmillään palavat melko pienellä liekillä.

27 Aleksandr Shulgin: The Russian Language Today – at the Crossroads

Aleksandr Shulgin,
Saint-Petersburg State University of Economics

The Russian language, after almost three decades of socio-economic and political turmoil of the nation, represents a complicated pattern of different transformations. These shifts are quite conspicuous, especially when compared to the seeming consistency of the Russian language of the late Soviet period. These multidirectional changes are happening at various levels and have yet to be synthesized and studied. The analysis is complicated by different factors: the short-range of many nowadays language phenomena, the uncertainty of the scale of priorities, and multiplicity of the approaches to the review. The current situation may be characterized as a state of delicate balance. There is a feeling of 'exhaustion' of the language (which probably mirrors the general stagnation of many parts of nowadays life), and it is felt, if not overtly articulated, by both the

linguists and most of thinking native speakers. In short, the language itself seems to be a bit tired of the operations performed on it.

There is a degree of caution that can be traced in the majority of serious studies on modern Russian language which is caused, above all, by certain fuzziness in coordinate system of the language. In some ways it reflects the imbalance in current socio-cultural, ethical and aesthetic values. The language material represented both in socio-political texts of different kinds and in social networking provides linguists with a vast array of imperfections on different levels of the language. Word usage (online and offline) is generally marked by occasion-bound choice of words and expressions, they often appear out of nowhere, then extensively – and excessively – spread to quickly become obsolete. Different semantic shifts in modern customary usage may often seem unreasonable, and foreign borrowings (words or expressions) are commonly misrepresented or used roughly.

As a noticeable trend one may point out the expansive use of many words and constructions when it is not semantically or stylistically motivated, which leads to uncertainty of expression and to erosion of modality. This happens very often, for instance, with the verbs *“не исключать”*, *“задуматься”*, *“озвучить”*. The first, derived from the construction *“не исключено, что”* (which literally means ‘it is not excluded/excepted that’), is used in socio-political texts in a quite loose range of meanings, from denoting something more or less expected to stating a possibility and to indicating doubtfulness or unreliability. Intentionally or not, the indefiniteness of modality leads to the uncertainty in terms of content. The second verb, literally meaning ‘to reflect on smth.’, is met more and more commonly denoting different things: suggestion, assumption, wish, intention, and what not. The fact that the verb is mainly used when the authors speak about governmental institutions or policy makes things even more linguistically dramatic. The verb *“озвучить”*, technically meaning ‘to voice over’, ‘to post-synch’, in texts of today’s media may express everything but its original meaning: ‘to inform’, ‘to announce’, ‘to state’, ‘to specify’ – to name but a few. It looks as if the authors try to evade responsibility for their words: they are just “transmitting” the information.

One may notice that in all of the examples above such situational use causes blurring of semantic field and defocuses the substance impeding comprehension.

The widening of word valency leads to new semantic correlations, often paradoxical: *“пик кризиса”* (‘the peak of the crisis’); *“хрупкое дно”* (‘breakable bottom’); *“развивать отступление”* (‘to develop retreat’); *“отрицательные темпы роста”* (‘negative growth’); *“беззащитный бомбардировщик”* (‘defenseless bomber’); *“красные хипстеры”* (‘red hipsters’), and so on. Oxymoronic nature of such constructions is not necessarily realized by its authors and may be recognized only later and not by all of the native speakers. Calculated or not, semantic and stylistic interpenetration causes the appearance of such word combinations that are semantically absurd at first glance and almost untranslatable: *“вашингтонский обком”* (‘Communist Party Committee in Washington’); *“диванные войска”* (‘troops on their sofas’); *“информационное принуждение”* (‘forcing to inform smb.’) etc. In some cases the constructions gain ironic, even ludicrous connotation: *“вежливые люди”* (‘polite people’); *“наши западные партнеры”* (‘our western partners’); *“гуманитарно-боевая операция”* (‘humanitarian-military operation’); *“принуждение к миру”* (‘forcing to make peace’). In the field of word formation different patterns may be mentioned: the excessive use of international affixes, mostly from English language (an exemplary case is *“троллинг”* (‘trolling’) and other formations with productive ‘-ing’ suffix); constructing of intentionally offensive or dissonant words using different components (*“Гейропа”*, ‘Gayropa’, derived from ‘gay’ and ‘Europe’; *“креакл”*, ‘creacl’, derived from ‘creative classes’, and so on). Some constructions (practically untranslatable) are intentionally spelled as one solid word using lowercase letters only: *“крымнаш”* (‘the Crimea is ours’); *“обамачмо”* (‘Obama is a jerk’); *“чотаржу”*, *“ржунимагу”* (‘laughing out’), some of them may substantivize over time. Many more words and phrases of that kind may illustrate the exponential growth of “hate speech”, which, unfortunately, plays more and more prominent role in today’s spoken language as well as in the language of news media. And it is easy to find out that most of these strange phenomena are related to the social media/Internet activities to varying degrees.

The Russian language of (and in) the Internet gets extra dimensions in this, not necessarily beneficial, medium. The role of the Internet in affecting the language, though probably slightly overstated at times, cannot be in any way downplayed. In many cases the Internet actually becomes a source – and a driving force – of language phenomena (as with memes, for instance), on other occasions it just captures some already existed language realities, and sometimes we may notice a mutual influence of literary and spoken language, different slangs and the language of the Internet itself. The life-cycle of many language phenomena in the medium of the Internet is rather short; they are often fragmented and seemingly unmatched and may coexist without any intersection or synergy. With all its democracy, the Russian segment of the Internet is linguistically stratified and different language layers may stay in complex relationship, confrontation or interplay. In the world of the Internet memes, for example, different things get along: old sayings, political slogans and utterances go hand in hand with commercials, catch phrases, mass culture quotations and frequently used slang expressions. With no distinction between ‘center’ and ‘periphery’, this post-modernistic approach makes ‘classic’ language standards unhelpful or irrelevant, so it comes as no surprise that you run into unexpected blunders in spelling or wording, not only on Facebook but in ‘official’ texts as well. The missteps may appear due to different matters, from demonstratively incorrect and ‘artistically’ distorted spelling (this trend was quite popular some years ago and now seem to become a thing of the past) to, most regrettably, a simple evidence of poor literacy, a more and more usual case these days. Even texts-based materials at major information portals abound with mistakes in spelling (alongside with other language weaknesses), for instance, with incorrect use of negative and intensifying particles, spelling as one solid word or separately, confusion with upper and lower case letters, etc.

Almost all of the mentioned phenomena require complex and cautious approach since most of them do not fall within the established system of linguistic values. Socio-cultural and even more so linguistic importance and perspectives of most of them can only partly be estimated from the viewpoint of today. However, over the last few years there has been evidence for not only the rise of interest to the language-related problems but also a more intensive and deeper analysis of

tendencies in modern Russian language. The findings, due to the nature of material, are presented and summarized not only in theoretical studies but also in open lectures, public talks and discussions, as well as the Internet publications. The authors and participants, not necessarily linguists by their main professional interests, find different approaches and case studies, which inspires us with a hope for better opportunities and perspectives for our language. In a better world, it will be accurate in terms of content, fastidious about language instrumentation, and stylistically balanced.

28 Natalia Grishina: Тройка курсов, которые формируют осознанность и помогают устойчивому развитию

Natalia Grishina,
Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University

Введение

Комиссия Брундтланд при ООН в 1987 году определяет устойчивое развитие, как «удовлетворение потребностей настоящего времени не в ущерб будущим поколениям» [1]. Данное определение имеет особое значение для системы образования в целом, т.к. ставит перед всеми участниками образовательного процесса серьезные вызовы, один из которых: Какой именно вклад могут сделать преподаватели для того чтобы помочь студентам «удовлетворить потребности будущего»?

Особенность курсов, которые рассматриваются в данной статье, заключается в следующем: во - первых, они направлены на формирование софт скилс или мягких навыков, которые позволяют их обладателям не только уметь хорошо общаться и работать в команде, но также получать знания из разных областей науки и комбинировать их для решения различных задач. Кроме того, данные курсы читаются на английском языке, что позволяет студентам не только совершенствовать навыки владения иностранным языком, но также повышать свои коммуникативные

компетенции. В-третьих, курсы полностью соответствуют требованиям нового времени, когда современные технологии и образование становятся совершенно другими и это все больше требует творческого подхода, умения умело и эффективно распоряжаться своим временем, быстро переключаться, и множества других когнитивных навыков. Кроме того, содержание данных курсов полностью соответствует заявленной идеи креативности, современности и ориентации на будущее и, самое главное, формированию навыков, которые позволят выпускникам найти свое место в профессиональной среде.

Тройка курсов

СПбПУ предлагает 3 курса, которые направлены на то, чтобы помочь студентам создать индивидуальную «карту интересов». С помощью этих курсов студенты получают осознанное представление о том, какие навыки они получают во время обучения в университете и каким образом эти навыки соответствуют требованиям современного профессионального мультикультурного мира.

Карьерное развитие

Курс «Карьерное развитие» готовит студентов бакалавров к поиску своего места в профессиональном мире в контексте предлагаемых вакансий на рынке труда. На сегодняшний день особое внимание работодатели уделяют наличию осознанности, отличных коммуникативных навыков и уверенности в своих силах.

Модули курса построены таким образом, что у студентов есть возможность анализировать и обобщать полученные знания за пределами классной аудитории. Студенты рассматривают такие жизненно важные вопросы как: Куда я направляюсь в своей учебе и в дальнейшей жизни? Как обучение в университете поможет мне воплотить мои идеи и замыслы в будущем? Каковы мои жизненные ценности и приоритеты? Повлияет ли время, проведенное в университете на мои жизненные ценности и ожидания?

Какие ценности станут для меня приоритетными? Каковы мои текущие обязанности?

Предлагаемые на занятиях упражнения помогают формированию осознанности в долгосрочной перспективе. Студенты с помощью развития метакогнитивных навыков, самостоятельно выстраивают жизненные ориентиры в соответствии с теми знаниями, навыками и умениями, которые они получают во время обучения. Курс также ориентирован на эффективную организацию и распределение личных финансов. По окончании курса студенты обнаруживают изменились ли их жизненные ожидания. Таким образом, курс помогает студентам обобщить и проанализировать свои переживания и знания, ориентируясь на свою будущую профессиональную карьеру.

Межкультурная коммуникация

Курс *Межкультурная коммуникация* направлен на формирование навыков общения в мультикультурной среде, акцентируя внимание на укреплении осознанности и понимания.

Студенты работают над проектом в мультикультурных группах. Они используют социальные сети для выполнения заданий. Современные коммуникативные технологии позволяют им беспрепятственно общаться через международные границы. Ценности, устные и письменные формы общения, а также деловые и социальные обычаи изучаются непосредственно из первых рук.

По окончании проекта студенты оценивают свою работу индивидуально и в группах. Курс позволяет студентам стать более открытыми к другим культурам, способствует большему пониманию своей собственной культуры и ее роли в глобальном пространстве.

С помощью разных образовательных техник студенты учатся чувствовать и сопереживать традициям, идеям и ценностям других культур, что

способствует повышению глобальной осведомленности о нашем мультикультурном мире.

Глобализация

Обучение в вузе направлено на изучение процессов глобализации и адаптации человека в современном мире. Для успешного понимания глобализационных изменений, студенты опираются на информацию о процессах, которые влияют на их повседневную жизнь, отвечая на следующие вопросы: Какие примеры глобализации они видят вокруг ежедневно? Какие экологические проблемы они замечают в своей повседневной жизни? Каким образом они связаны с глобальной финансовой системой? Существуют ли какая-либо международная политика, которая, как они чувствуют, воздействует на них и их жизнь в целом?

Тематика занятий направлена на исследования о людях и инновационных продуктах, которые оказывают трансформирующее влияние на нас и на нашу планету в целом. Студентам, изучающих различные регионы, подбираются темы для исследования, соответствующие специфике региона. Студенты учатся анализировать полученную информацию. Также им предлагается адаптировать полученные данные применимо к родному языку и культуре и по возможности придумать что-то новое, связанное с их интересами, ценностями и навыками.

Упражнения помогают студентам укрепить уверенность в себе и в своих собственных навыках и знаниях. Кроме того, упражнения, направленные на изучение успешного опыта, позволяют раскрыть собственные творческие способности, и эффективно использовать полученные профессиональные навыки.

Выводы

Развитие информационных технологий происходит в бешеном темпе. Каждый день мы сталкиваемся с новыми вызовами. У нас нет времени, чтобы понять и осознать всю получаемую информацию. Но не быть вовлеченным невозможно. Студенты очень гибкие и довольно быстро приспосабливаются к самым разнообразным условиям. Международные студенты более адаптированы к изменениям. У них гораздо больше преимуществ, что позволяет им быть менее ригидными. Хорошее знание английского языка – средство, которое помогает исследовать мир вокруг и получать бесценный опыт коммуникации, расширяя горизонты и формируя навыки употребления иностранного языка осознанно. Курсы, рассматриваемые в данной статье, снабжают студентов ценными инструментами самоанализа, наблюдения и коммуникации, что помогает им сделать жизненный выбор и способствует формированию осознанного «глобального мышления».

Источники:

1. Report of the World Commission on Environment and Development <http://www.un.org/documents/ga/res/42/a42r187.htm> (accessed date 21.10.2017)
2. Гришина Н.Ю. Использование социальных сетей в формировании компетенций межкультурного взаимодействия / Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2016. № 1 (239). С. 61-69.

29 Sari Pärssinen: Implications to marketing communication in business negotiations between Finnish and Spanish

Cultural factors have impact in negotiations always. There are four different factors of cultural differences to taken under consideration during business

negotiation process and this process follow four steps in negotiation procedure and the implications between Finnish and Spanish.

Negotiation procedure consists of different phases and they are behavioural predispositions of the parties, underlying concept of negotiation/negotiation strategies, negotiation process and outcome orientation (Usunier, 2005.). I will put the impacts according to what has been described above about the Spanish and Finnish culture.

First, the behavioural predispositions of the parties are concept of the self and others, interpersonal orientation, in-group orientation, power orientation and willingness to take risks (Usunier, 2005).

The behavioural predispositions of the parties	Impact on negotiations in Spain	Impact on negotiations in Finland
Concept of the self and others	-	-
Interpersonal orientation	Collectivism and relationship orientation	Individualism and deal orientation
In-group orientation	Similarity and high power distance and	Limited good
Power orientation	High power distance	Lower power distance
Willingness to take risk	Low uncertainty avoidance	Higher uncertainty avoidance

Second, underlying concept of negotiation/negotiation strategies are distributive strategy, role of the negotiator and strategic time frame (Usunier, 2005).

Underlying concept of negotiation/negotiation strategies	Impact on negotiations in Spain	Impact on negotiations in Finland
Distributive strategy	Related to strong in-group orientation and high power distance	Individualism and low power distance
Integrative strategy	Not future orientated, today-orientated	Future orientation
Role of the negotiator	Buyers and sellers same positions	Buyers and sellers same

		positions not necessary
Strategic time frame	Towards the present	Towards the future

Third, the negotiation processes are agenda setting/scheduling the negotiation process, existence of a common rationality between the partners, communication and negotiation tactics (Usunier, 2005).

The negotiation process	Impact on negotiations in Spain	Impact on negotiations in Finland
Agenda setting/Scheduling the negotiation process,	Polychronism	Monochronism
Existence of a common rationality between the partners	-	-
Communication	Formality, but also informality	Informality
Negotiation tactics	-	-

Fourth, the outcome orientation is partnership as outcome, deal/contract as outcome, profit as outcome, winning over the other party and time line of negotiation

The outcome orientation	Impact on negotiations in Spain	Impact on negotiations in Finland
Partnership as outcome	Making a new ingroup	No
Deal/Contract as outcome	Obeying practical rules	Partly
Profit as outcome	Not profit	Profit orientation
Winning over the other party	No	Yes
Time line of negotiation	Continuous and no real time line to negotiation	Continuous/time line to negotiation

Building trust in business negotiations between Spanish and Finnish

To gain trust in business negotiations one should make attention to the other's cultural background and first of all one's own culture. Between Spanish and Finnish, there are certain differences. It seems that in almost every point mentioned above are different, but in my opinion, the differences are not remarkable if we look at Hofstede's measures of four dimensions. What I see the most significant to cause cultural crashes in business negotiations in the four factors during the negotiation process, are the differences in collectivism versus individualism, in power distance, in time orientation and polychronism and in possible outcome.

The negociators should be aware of these differences. I could imagine a situation when a Finn tries to get into negotiations with somebody who is lower corporate hierarchy lower rapidly to have a profitable business deal or vice versa, a Spanish trying to find a good contact by somebody he knows. The first might be interpreted some kind of lack of respect as the second one, even as slight corruption.

When in meetings, a Finn might be well prepared in advance and present his story in a linear way talking alone and a Spanish more like improvising and talking at the same time with at least three people. The possible outcome expectations are so different. A Finn might want to reach a clear contract of the deal and a Spanish might see the growing business relation bringing up to something later. In appropriate business communications, the partners are aware of these and they try to satisfy the both needs. One should not forget that cultural factors are seen only on cultural level. There are always personal differences and cultural factors do not give a perfect description of the possible partner and how to deal with him/her.

In any circumstances, one should take these given descriptions as guideline in planning actions in international marketing. Sometimes it better to adopt the other culture's way to do things, depending of the position of negotiator. Even inside one culture there are subcultures and sometimes when a culture is described for example monochromic, it does not mean that in every situation people behave in that way. For instance, the French has tendency to behave in polychromic way, but intellectually in monochromic way (Hall, 1989).

Cultural characteristics of Spanish and their possible impacts in negotiations with Finnish are inevitable. There are significant differences between these two cultures. In business negotiation procedure these differences should be taken seriously under observation when planning the marketing strategies.

References

Hall, E. 1989. The Dance of Life. Anchor Book. 46

Hofstede, G. Hofstede's cultural dimensions. www.document.. Available http://www.geert-hofstede.com/hofstede_spain.shtml

Usunier, J-C, Lee, A, 2005. Marketing Across Cultures. Prentice Hall. 499.

30 Satu Mäkinen: Att studera svenska i St. Petersburg – varför?

Såsom många andra lärare vid yrkeshögskolan Saimaa, har jag också lärarutbyten som ingår i mitt jobb. Jag besöker Ryssland två gånger per år då jag jobbar en vecka vid ett universitet som heter UNECON, det statliga universitetet för ekonomi och undervisar alltså svenska där. Vid detta universitet kan de unga välja regionvetenskap som sin bransch och specialisera sig på Norden. Jag lär de studerande som har valt denna bransch och svenska språket. I våras hade jag två ivriga grupper vilka jag undervisade. Grupperna är vanligen små och studerandena flitiga och duktiga och vill lära sig ett nytt språk och vill vara bra på det.

Den första gruppen bestod av andra årets studerande (åtta studenter) och den andra gruppen var en liten grupp med fjärde årets studerande (fyra studenter). Antalet svenska lektioner per vecka är stort bland den första gruppen, de har fem dubbellektioner per vecka, dvs. de har tio timmar svenska under en vecka. Fjärde

årets studerande pluggar två dubbelktioner per vecka, de har alltså fyra timmar svenska per vecka. Jag intervjuade de båda grupperna och ville veta följande:

1. Varför vill du studera svenska?
2. Har du varit i Norden en längre tid, t.ex. som utbytesstudent?
3. När du är färdig med dina studier, skulle du vilja flytta till Norden?
4. Om du ska flytta, t.ex. till Sverige, tänker du fortsätta dina studier eller jobba där?
5. Dina tankar om svenska språket?

1. Så här svarade studenterna, varför de vill studera svenska:

- Det är något nytt och intressant.
- Sverige är verkligen mitt land, jag tycker om Sverige.
- Jag besöker ofta Finland och svenska är ju det andra inhemska språket där.
- Norden är mycket lovande.
- Jag tycker om Norden och Sverige.
- Jag vill bo i Sverige.
- Sverige är ett land med stark ekonomi och svenska är ett långsiktigt språk.
- För att få veta mer om Norden, i Ryssland är svenska språket ganska rar.
- Svenska är lika med norska och danska.
- Jag gillar klang av svenska språket och först älskade jag "ide" att fatta svenskar och norrmän och lite danskar.

2. Ingen av dessa studerande, inte ens de fjärde årets studerande hade varit i Norden en längre tid, bara tre studenter hade besökt Sverige en gång. Emellertid hade ganska många rest till Finland och tyckte att "Norden är i mitt hjärta och därför känner jag mig glad".

3. Alla studerande (utom en) har en dröm att de kunde flytta till Sverige eller till Norge efter sina studier. Deras svar på frågan:

- Jag älskar Norden, så jag vill flytta till Sverige till exempel.
 - Jag kommer att flytta till Norge.
 - När jag är färdig med mina studier, skulle jag vilja flytta till Norden för att ha praktik i språket och för att bekanta mig bättre med Sverige och andra nordiska länder.
 - I juli är jag färdig med mina studier på det här universitetet men jag vill inte flytta till Norden, jag älskar Ryssland och vill bo här. Jag tycker om att resa utomlands och kommer att åka till Norden som turist nästa år.
4. De som ville flytta till Norden efter sina studier (11 av 12 intervjuade) ville först studera där och senare också hitta ett bra jobb.
5. När jag läste vad studenterna hade svarat på den sista frågan, är alla studenter av samma åsikt om Sverige och språket. Det som vi finländare ofta tar för givet och glömmer helt och hållet är att Norden är ett tryggt och bra ställe att bo i.
- Svenska språket är svårt.
 - Svenska språket är inte svårt.
 - Sverige är det vackraste landet.
 - Det finns en god levnadsstandard och människor får mycket pengar även om de inte jobbar!!!
 - Språket är svårare än jag tänkte, men det är intressant och vackert. Jag respekterar Sverige och önskar att få veta mer om det.
 - Jag tycker om Sveriges kultur, natur och människor. Sverige är ett land med bra ekonomi, industri och utbildning.
 - Sverige är det bästa landet i världen för mig. Stockholmsarna är vackra, roliga och intressanta och Stockholm är mycket mysig och skön stad. Jag vill bo där och promenera med min hund på smala gator.

- För att vara ärlig tycker jag mer om Sverige än svenska språket, trots detta är jag lycklig att jag kan besöka Sverige och förstå människorna där.
- Jag tycker om norra Europa.
- Sverige är ett välmående land där jag skulle vilja leva.
- Språket är vackert och jag älskar att lyssna på språket.
- Jag älskar svensk design, historia och livsstil.
- Svenska är ett mycket musikaliskt språk och Sverige är ett bra exempel på ett utvecklat land med lyckliga människor som bor där.
- Sverige är ett rikt och välmående land med en unik kultur och traditioner. Svenska är mycket vackert språk.

Motivation att studera svenska är stor bland de här ungdomarna och jag tycker verkligen mycket om att undervisa dem. I klassrummet finns det bara en liten krittavla för oss lärare men det spelar ingen roll när man har viljan att lära sig något nytt och vi har roligt tillsammans när vi studerar svenska.

31 Anna-Riitta Pettinen: Törmäyskurssilla

Tässä artikkelissa kerrotaan subjektiivisia kokemuksia opettajavaihdosta ja siitä, kun kulttuurit törmäävät.

Äiti-Venäjän aapinen (Parikka 2009) on tuhti paketti Venäjästä ja venäläisyydestä. Meille itsestään selviä käyttäytymistapoja tulee ajatelleeksi vasta sitten, kun huomaa tehneensä jotakin eri tavalla. Yksi esimerkki on kättely. Suomessa vieraita kätellään, oli tämä sitten mies tai nainen. Venäläiseen tapaan miehet kättelevät toisiaan, naisia ei kätellä eivätkä naiset kättele toisiaan (Parikka 2009). Tämän havaitsin kouriintuntuvalla tavalla. Opettajavaihdossa minua oli vastassa Elena, jolle tarjosin kättä. Muistin siinä pienessä epävarmuuden tilassa unohtaneeni, ettei tämä kuulu tapoihin Venäjällä. Toisaalta taas ne, jotka ovat paljon tekemisissä ulkomaalaisten kanssa, ovat oppineet meikäläisiin tapoihin, kuten myöhemmin huomasin.

Pietarissa kaikki on suurempaa. Kadut ovat pitkiä ja leveitä, autoilla ajetaan kovaa. Ihmismassa hengästyttää. Yliopisto, jossa koulutetaan rakennusinsinöörejä ja arkkitehteja, koostuu kuulemma seitsemästä yhteen kasvaneesta rakennuksesta. Meni monta opettajavaihtoviikkoa, ennen kuin kykenin omin avuin selviytymään luokasta ulko-ovelle. Jotkut eivät ilmeisesti yrittäneetkään poistua. Iltatuntien jälkeen piti palauttaa luokan avain viereiseen kirjastoon. Työntekijää ei näkynyt missään, ja aikani ovella odotettuani menin sisälle. Virkailija oli täydessä unessa työpöytänsä ääressä.

Ennen tunteja kävin kakkukahvilla. Kakkupala ei ollut pieni. Yliopistolla pääsin ensi töikseni erään työntekijän syntymäpäiväjuhliin. Lautanen lastattiin täyteen makeita herkkuja. Opetus meni siinä sulattellessa.

Käytöstavat eivät suuresti poikkea suomalaisista tavoista, mutta toisaalta Vainio (2013) kertoo, että käytöstapoja opetetaan järjestelmällisesti jo lapsesta alkaen, ja kaunista käytöstä arvostetaan ja sitä vaaditaan sekä lapsilta että aikuisilta.

Kerran entisessä työpaikassani kannoin huojuvaa, korkeaa tavararöykkiötä molemmin käsin ja yritin avata ovea. Sain ihan rauhassa keplotella oven auki mieshenkilön kiiruhtaessa ohitse. Pietarissa metroasemalla kannoin matkalaukkuja rappusia alas. Tuntematon nuori mies kysyi, saako auttaa, ja kantoi laukun alas.

Miljoonakaupungissa on otettava oma paikkansa, jotta asiat sujuvat. Jonottaminen metroon tai lippukassalle on oma lajinsa. Menin jonon jatkoksi. Jätin säädyllisen välimatkan edessäni seisovaan. Ei olisi kannattanut. Liukuportaissa vallitsee järjestys, oikealla seisotaan ja vasen kaista jätetään tyhjäksi kiireisiä varten. Alhaalla kopissa istuu päivystäjä tarkkailemassa. Metroon mentäessä asetutaan jonottamaan kiilamaisesti, jotta junasta tulijat pääsevät nopeasti laiturille.

Motto: Parempi kuin tavara, on mieli altis avara (Waltari).

Lähteet:

Parikka, O. 2009. Äiti-Venäjän aapinen. Porvoo: Atena Kustannus Oy.

Vainio, K. 2013. Venäläiset käytöstavat ja sukupuoliroolit.
<http://www.venajaseura.com/blogi/venalaiset-kaytostavat-ja-sukupuoliroolit>.
Luettu 14.12.2017.

32 Christine Jochum & Mahena Stief: Promoting Intercultural Competence at the University of Applied Sciences Augsburg: The Certificate of Intercultural Competence

Christine Jochum & Mahena Stief,
University of Applied Sciences Augsburg, Germany

Janina Weber is a bachelor's degree student studying Business Administration at the University of Applied Sciences Augsburg. In the first-semester course "Key Skills", which, alongside other foundation subjects, is a compulsory part of her course, she found out how important communication and rhetoric are when it comes to cooperation. Thanks to the activity-oriented instruction, during which the students are also provided with feedback, she has learned a lot about herself and has been able to try out new things. Janina was also able to improve her language skills quickly in the first few semesters by completing compulsory English courses. This gave her the confidence to go abroad in the fifth semester. She opted to go to one of the university's partner universities in South Korea, partly due to the fact that a friend of hers had a very positive experience there. She knows that she will face a number of cultural differences and is preparing herself for the semester abroad by taking the elective course "Intercultural Competences - A Professional Key Qualification". When she returns to Augsburg in the 6th semester, she will have the international "bug". The concept of cooperation in culturally mixed teams excites her. She is now involved in assisting incoming students at the university and has opted to take a voluntary course in Korean and an advanced course in intercultural competence. She has been awarded the Certificate of Intercultural Competence by the University of Applied Sciences Augsburg as a result of this. She now hopes that prospective employers will acknowledge this additional qualification and is excited about the international experience that awaits her in her future career.

1. Internationalisation at the University of Applied Sciences Augsburg

Every year, the University of Applied Sciences Augsburg educates 1,300 prospective engineers, economists, computer scientists, architects and designers. Many of these students opt to stay in the economically strong region of Augsburg after they have graduated. The region is characterised by small and medium-sized companies with an international presence that have a high requirement for skilled workers who are able to work in an international environment in an assured manner. The University of Applied Sciences Augsburg is assisting its graduates in meeting these increased demands by ensuring that an extensive internationalisation process is in place to improve the international mobility and language abilities of all university students. As such, one of the key objectives for the Center for Languages and Intercultural Communication is to enable students to improve their language skills and intercultural competence from an early stage and while their degree courses are ongoing.

The Certificate of Social Competence, which documents and verifies that students have endeavoured to improve their intercultural competence and strive to apply it at the university or in society, was developed by the Center for Languages and Intercultural Communication for this very reason.

2. What is meant by intercultural competence?

In the context of globalisation and networking, intercultural competence has come to be regarded as a key skill in all industries and walks of life over the past few decades and is now considered a matter of course by young people of today. In day-to-day life, intercultural learning by means of migration, internationalisation and increased mobility in private and commercial contexts has an increasingly significant role to play. The objective of the additional qualification “Intercultural Competence” is to teach students how to conduct themselves with aplomb on the international, and therefore intercultural, stage.

Every intercultural encounter or collaboration has the potential for conflict due to misunderstandings, which will inevitably occur at some point over the course of the communication. We need only think of the countless examples of conflict and misunderstandings that could occur due to varying perceptions of directness or

indirectness in language, etiquette concerning politeness, the perception of closeness and distance, expectations relating to acceptance and respect for rules and laws. Not only could these differences in perception hinder personal relationships, they could also cause international political negotiations, contracts and business dealings to fail.

As such, intercultural training is an intrinsic aspect of personnel development programs at internationally active companies when employees go on lengthy foreign assignments or when teams are made up of different nationalities. In an ideal scenario, we go through a number of different phases of intercultural learning when we have an intercultural experience spanning several months.

Developing intercultural flexibility

Ideally, this involves transforming an ethnocentric view of the world into an ethnorelativistic one. The “Developmental Model of Intercultural Sensitivity” by Milton J. Bennett describes this process. At first, we deny the existence of varying cultural standards and simply consider these to be generally applicable. This is down to a lack of knowledge of cultural differences, usually due to monocultural socialisation. This can be followed by a defensive attitude. Cultural differences are acknowledged but are viewed in a negative light or even considered to be a threat to our own system of values and orientation. Intercultural experiences often result in the minimisation of cultural differences. Other traditions and forms of etiquette are acknowledged on an increasingly regular basis, yet their significance continues to be underestimated. If there is a positive development, the next stage is characterised by the emergence of acceptance. Cultural differences are acknowledged and valued and other values and conduct are viewed in the context of the other cultural reference system. At this point, the shift can take place, i.e. cultural differences are seen as a reason to change one’s own perspective and are used to change one’s own behavioural patterns. The final step is identification where different frames of reference are integrated into one’s own concept of identity. This affords us greater flexibility when we are faced with cultural differences.

Throughout their time abroad or at an international company, many employees remain at the first or second level of this developmental path and experience

frustration and failure. We can confront this issue in a preventative manner by attending training on intercultural competence, which will promote a positive outlook on intercultural situations.

Acquiring intercultural skills is also a key factor in completing a degree course successfully at the University of Applied Sciences Augsburg, both for German and international students. The internationalisation processes of universities have underlined the capacity to act in an intercultural manner as a key practical skill. Regardless of whether this relates to learning and teaching methods, collaboration in international groups, the organisation of a degree program, a stay abroad or negotiation skills and strategies in general conversations, the subject Intercultural Competence covers the appropriate study elements that will enable you to cope with intercultural situations in the right manner by providing cognitive transfer of knowledge and affective training of behavioural competence, communication and comprehension skills.

Learning levels in intercultural training courses

At the cognitive level, knowledge concerning the specific dynamics of intercultural communication and the effects of various communicative conventions is imparted. The objective of this is to prevent stereotypical behavioural patterns and modes of interpretation that lead to cultural conflict. The cognitive dimension imparts general and culture-specific knowledge. This includes specialist knowledge and background knowledge from the commercial sector such as how to master negotiation styles, knowledge of corporate structures, systems of values, legal systems etc. The affective dimension of intercultural competence, in which awareness of other cultures is raised, consists of training sessions on perceptual schooling and raising awareness of different or unusual communication situations. The objective of this is to learn how to resolve conflicts and act in an effective and flexible manner when faced with new and different situations. The students are taught practical strategies such as showing the willingness to communicate and looking for *common ground* in an intercultural situation which will typically also be subject to language barriers. Finally, the training sessions look at meta-communicative methods for preventing and resolving misunderstandings such as, for example, agreeing on intercultural communication rules prior to commencing collaborative work. The reference

framework of the training courses is made up of self-regulation approaches and models of experience-based learning.

In summary, the objectives of the intercultural learning experience are to address stereotypes in a conscious, critical manner, to gain an understanding of one's own cultural background or enculturation with the aim of understanding unknown phenomena and becoming proficient in situations of intercultural conflict so as to allow for effective communication and collaboration with people from different cultural backgrounds.

3. The Certificate of Intercultural Competence

The "Certificate of Intercultural Competence" was introduced in 2016 at the University of Applied Sciences Augsburg as an additional course-related qualification with the objective of helping students from all academic backgrounds to develop their intercultural competence and to view cultural diversity as an opportunity. By taking part in practical and knowledge-based sessions, the participants should be in a position to develop an awareness of their own culture and learn how to deal with cultural diversity in an assured manner.

The program is offered by the Center for Languages and Intercultural Communication and is therefore part of the selection of general required elective subjects offered by the Faculty of Liberal Arts and Sciences; subjects that any student at the University of Applied Sciences Augsburg can choose from. The program is not compulsory but it does include aspects of compulsory subjects from various degree programs that can be integrated into the program.

The only pre-requisite for participation in the Intercultural Competence study module is that you are enrolled at the university. Exchange students can also take part in the course. There are many ways to acquire the Certificate of Intercultural Competence. The entrance threshold is intentionally low and there is a great degree of flexibility with regard to when you can attend the modules. There is no standard course duration and the certificate can be acquired during a bachelor's degree program or a master's degree program. However, we do advise that you allow yourself around three semesters to acquire the certificate.

The Certificate of Intercultural Competence program consists of four modules, modules 1 and 2 build on each other. Attendance at the basic seminar “Intercultural Competence - A Professional Key Qualification” is mandatory and raises awareness of intercultural communication. The other modules are required elective components. This means that the students are free to choose the three remaining modules from a list of courses in order to reach the minimum points total of 80 points required to acquire the Certificate of Intercultural Competence.

Module 1 - Basic Skills

In module 1, the students are taught the basic skills of intercultural communication and are provided with an overview of the models and fundamental principles of intercultural communication and communication studies. The various subjects of study are reflected in the methodology and in the course schedule: In a structured manner and alongside input units covering the theoretical fundamental principles, the students are taught how to clarify learning requirements, raise their awareness and motivation and are given perception training, transfer training and practical training in the form of practical exercises. The Method of Critical Incidents (according to Flanagan), the interview technique and various role plays and simulations that include feedback are used during the module.

German and English-language seminars are offered as part of this module.

Module 2 - Intercultural Training

In this module, a diverse range of courses from different degree programs are on offer. All of them, however, have practical relevance: Intercultural Management, Intercultural Project Management or “Franco-German Relations” as part of an exchange project with a French university of applied sciences, the project “Tandem Partner” or the practical specialisation course “Intercultural Communication”, “Temporary Emigration” to prepare for a semester abroad or the seminar “Intercultural Collaboration”. There are courses intended specifically for foreign students such Living and Studying in Germany, which is offered both in German and English. All of the courses in module 2 have a commercial, communicative or organisational relevance and apply intercultural skills to a specific field of practice. The flexibility provided by this module with regards to

selection allows the students to take their field of study into account and link the intercultural skills they stand to acquire to their career prospects or align them with what is of interest to them.

By attending a course, students are awarded the 20 points required. It is also possible for students to acquire more points by attending more than one course in module 2.

Module 3 - Seminars in Language or Cultural Studies

The objective of module 3 is to think outside the box. Students complete module 3 by taking part in a voluntary language course or by selecting and attending a seminar on cultural studies with intercultural relevance from the wide range of electives offered by the Faculty of Liberal Arts and Sciences. These include courses such as Philosophy, Cinematic Storytelling, European History, Bavarian-Italian History, Human Rights, or Regional and Cultural Studies seminars. In this module, linguistic skills should be presented as a fundamental element of intercultural education and the cognitive aspect of acquiring knowledge about cultures as an extension of this.

Students also have the option here to attend several courses on a voluntary basis.

Module 4 - Practical Experience

This module focuses exclusively on improving the students' practical skills by way of volunteer work with intercultural relevance at the university, for example, tutoring activities, involvement in the International Students Program (SWOP or WIR) or activities for charitable clubs or associations. While this is ongoing, the students also attend the one-hour class "Student Involvement" which accompanies, assesses and documents the practical experience process. As an alternative to this, students who finished school in a foreign country have the opportunity to organise an international themed event at the university or to build up extensive experience of the German employment market and to present this experience in the class "Student Involvement".

Completing the Intercultural Competence course

To pass the course, students must have gained at least 20 points in each of the four modules: Basic Skills, Intercultural Training, Language and Cultural Studies and Practical Experience. The University of Applied Sciences will present participants who have successfully completed these courses with a certificate at the end of the program.

The certificate features the total number of points achieved and the corresponding grade: 80 points: successful participation in the certificate program, 85 – 100 points: very successful participation in the certificate program, over 105 points: Extremely successful participation in the certificate program.

4. Current status and outlook

We are currently in the practical start-up phase of the Certificate of Intercultural Competence program. The range of seminars on offer will be assessed and amended on an ongoing basis and organisational processes will be set in stone. We are promoting interest in the Certificate of Intercultural Competence program using targeted communication measures and this has been met with great interest from students despite the fact that the program represents additional work as it does not form part of their normal degree programs. One specific benefit of the Certificate of Intercultural Competence program in this respect is that it has an integrative orientation and can be integrated easily into existing degree programs thanks to flexible module content and scheduling options. With this program and the demand-driven range of language courses on offer, the Center for Languages and Intercultural Communication is supporting the internationalisation of our university. This is gaining more and more momentum, not only in the faculties themselves but also in other areas of the university. Some departments have already made great progress, for others, this process has only just begun.

The *Certificate of Language and Intercultural Competence*, or CLIC for short, can be acquired by employees of the university after attending 40 language course units and three half-day intercultural intensive training sessions. It is also possible to acquire a certificate with distinction if you go on to take part in a staff mobility

course lasting at least three days at one of our partner universities. With opportunities such as the Certificate of Intercultural Competence program and the Certificate of Language and Intercultural Competence, the Center for Languages and Intercultural Communication sees itself as a patron and a guide, not only for students, but for the University of Applied Sciences Augsburg as a whole. And we'll continue in this fashion.

Bibliography

- Barmeyer: *Interkulturelles Management und Lernstile*. Frankfurt am Main 2000.
- Bosse: *Qualifizierung für interkulturelle Kommunikation*. Series on intercultural communication (Vol. 10). 2011.
- Lüsebrink: *Interkulturelle Kommunikation*. Stuttgart. 2002.
- Reeg / Gallo (publisher): *Schnittstelle Interkulturalität. Beiträge zur Didaktik*. Münster. 2009.
- Straub/ Weidemann (publisher): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart. 2007
- Schumann: *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule: Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz. Kultur und soziale Praxis*. 2014