

Kommunikaation monet kasvot
The many faces of communication

Lena Segler-Heikkilä & Liisa Halkosaari (toim.)

ISBN 978-952-456-421-2
ISSN 2343-0672 (verkkajulkaisu)

Humanistisen ammattikorkeakoulun julkaisuja, 144.

© Humanistinen ammattikorkeakoulu, 2022, Helsinki

Taitto: Emilia Reponen

Sisällys

Lena Segler-Heikkilä and Liisa Halkosaari	
Introduction	4
Abstracts in English	8
I KIELELLINEN SAAVUTETTAVUUS – LINGUISTIC ACCESSIBILITY	15
Sabine Fries	
More Career Opportunities for Deaf People: Digitising SignWriting	16
Zita Kóbor-Laitinen	
Redundanssista ja relevanssista kielensisäisessä tekstityksessä	31
II VIITTOMAKIELEN TULKKAUS – SIGN LANGUAGE INTERPRETING	39
Liisa Halkosaari & Juha Manunen	
Tulkkauksen onnistuminen on jokaisen vastuulla – keinoja toimivaan vuorovaikutukseen työpaikalla	40
Juha Manunen & Marjukka Nisula	
Självbedömning som didaktisk metod i utbildningen av teckenspråkstolkar	49
Päivi Rainò	
Saturation or shortage? Does sign language interpreter education in Finland match the demand in the labour market?	56
III VUOROVAIKUTUSTAITOT – COMMUNICATION SKILLS	71
Päivi-Maria Hautala & Sanna Pikku-Pyhältö	
Kuvan käyttö dialogisen vuorovaikutuksen menetelmänä asiakastyössä	72
Lena Segler-Heikkilä	
Sosioemotionaalisen osaamisen, vuorovaikutustaitojen ja työhyvinvoinnin suhde	87
Lena Segler-Heikkilä	
“I felt appreciated and noticed” Nonviolent Interaction at Work – a Strategy for Improving Communication-Based Wellbeing at the Workplace	107
Päivi Timonen	
CPSCOL- Valmennuspedagoginen malli vuorovaikutuksen edistäjänä verkko-opiskelussa	129

Introduction

All of us have the right and the duty to communicate. In the multicultural and multilingual world of today, people from different cultural and linguistic backgrounds encounter daily. Communication between people of the modern world is multifaceted because of its highly individual character. In order to communicate in a way that fosters understanding, wellbeing and equality it is important that we all increase our communicational knowledge. When two or more persons meet, the communication builds on their individual cultural and lingual backgrounds. Here, communicational knowledge and openmindedness are of great importance in order to achieve a positive outcome which means understanding and wellbeing on both sides.

In this multilingual and digital publication, we have chosen to focus on communication from three perspectives: linguistic accessibility, interpreting and communication skills. The articles are written in Finnish, Swedish or English. All of the articles have English abstracts which are available in the beginning of the publication. Additionally, one of the abstracts is translated into International Sign and it can be watched by clicking the link below the text.

The first topic is linguistic accessibility and it consists of two articles. In a linguistically accessible environment, understanding and being understood have been made possible irrespective of a person's linguistic background. For example, a social service is linguistically accessible, when a patient knows about a service, gets service, is being understood and understands the care instructions. When these demands are fulfilled, the patient can take charge of their care more actively and in a better way.

In the directive of the European parliament and the council on the accessibility of the websites and mobile applications of public sector bodies, the term accessibility is understood in a more general way as a principle of all actions, and linguistic accessibility is seen as a part of accessibility in addition to technical accessibility and user-friendliness.

Linguistic accessibility means also good and understandable language. Additionally, linguistic accessibility can be forwarded by the usage of plain language as well as the utilization of various communicational methods. This means, among others, that we use user-friendly language in communicational situations as well as methods that support communication. The utilization of various communicationals means is also called multimodality. When we use our body, gestures, signs, pictures, written texts, speech and drawings, we further the realization of linguistic accessibility. In addition, the usage of multiple communication channels

as well as the utilization of translation and interpretation services further communicational accessibility. For example, in addition to auditive information there is a visual equivalent available, such as subtitles, descriptions or transcripts.

In order to foster equality in today's society, everyone can support linguistic accessibility by reflecting over and changing one's own habits as well as by increasing the own interest towards different ways of communication and linguistic minorities. The change of attitude and increasing interest and knowledge in different language groups would help linguistic minorities feel more integrated in the community. For example, a company can actively hire persons from linguistic minorities, offer communicational trainings to the linguistic majority of the staff and also actively acknowledge linguistic diversity in team meetings. This would increase the wellbeing of linguistic minorities and the quality of communication between staff members.

In this publication, two articles thematize linguistic accessibility. Prof. Dr. Sabine Fries (Landshut UAS) thematises career opportunities for deaf people. In Germany, deaf people are still strongly disadvantaged in the labour market although the German sign language was recognized as a language in 2002. Sabine Fries presents SignWriting as one tool in order to improve the careers of deaf people in Germany.

Senior Lecturer, MA Zita Kóbor-Laitinen (Humak UAS) examines the concepts of redundancy and relevance in the context of intralingual subtitling. Subtitling is appropriate when it includes all the elements that are relevant in terms of the assessment of the needs of the recipients.

In part two, the focus lies on sign language interpreting and it includes three articles. People often relate sign language with deafness. Sign language interpreting means that sign language is used in order to convey audible information to persons who are deaf or for whom sign language is their first language. Sign language speakers are a linguistic and cultural group and may include those that are deaf or hard-of-hearing as well as those that are able to hear but, for one reason or another, use sign language in different situations. Sign language can also be the mother tongue of a hearing person if they have acquired it from one or both of their parents or an older sibling.

In interpreted communication and interaction situations, one party can be a deaf, hard-of-hearing, or deaf-blind customer, and the other party is usually a hearing person. The role of the interpreter is to enable equal and smooth interaction between these parties. Sign language interpreting can also take place between two different sign languages, because sign languages differ from country to country, and they have their own unique grammar, vocabulary and semantics. Even within a country, differences and regional dialects between different cultural groups can

occur. Interpreting services aim to enable the realization and implementation of linguistic rights and linguistic accessibility, as well as equal participation in the activities of society.

Senior Lecturer, MA Liisa Halkosaari (Humak UAS) and Senior Lecturer, MA Juha Manunen (Humak UAS) present sign language interpreting services as a practical part of working environments. Interpreting services in Finland are provided and paid by Kela (The Social Insurance Institution), but it is up to the team members to know how to work with interpreters. Juha Manunen and Liisa Halkosaari provide information for the hearing team members and guide them to take a more active role in interpreted situations. They give also practical tips for interpreted online meetings.

Senior Lecturer, MA Juha Manunen (Humak UAS) and Senior Lecturer, MA Marjukka Nisula (Humak UAS) focus on the method of self-assessment as a part of the studies of interpreting and AAC instruction. Self-assessment is an important part of the four-year interpreting studies with a view to the students having sufficient and functional skills for independent assessment in their working life after graduation.

Senior Researcher, PhD Päivi Rainò (Humak UAS) concentrates on the question whether language interpreter education in Finland matches the demand in the labour market. The number of deaf and hearing-impaired persons among the clients of interpreting services has not grown during the last decade. Päivi Rainò concludes that the Finnish training programmes are producing more professionals in interpreting services for people with disabilities than would be necessary.

Part three consists of four articles around communication expertise. Senior Lecturer, PhD Päivi-Maria Hautala and Senior Lecturer, MA Sanna Pikku-Pyhältö (both SAMK UAS) study and describe the practices of making art and using art therapeutic interaction as methods that promote learning. The creative process of making art as communication promotes resilience and the strengthening of self-image. Making pictures can be used in many kinds of frameworks and environments, from directive working to therapeutic processes, both with individuals and groups.

Principal Lecturer, PhD Lena Segler-Heikkilä (Humak UAS) concentrates in her first article on the connection between socio-emotional skills, communication skills and wellbeing at work. After presenting theories around the meaning and importance of dialogue and socioemotional learning, she reflects on how these theories can be utilized in working life. By presenting an authentic example, she shows how the outcomes of socioemotional theories can be used on a personal level and how they may be visible in a dialogue.

Lena Segler-Heikkilä's second article focuses on nonviolent communication as a method for better wellbeing at work. Based on Marshall R. Rosenberg's theory, the results of a survey that was sent to the staff of Humak UAS in spring 2022 about the connection between functioning communication and wellbeing will be analysed and presented.

In her article, Senior Lecturer, MA Päivi Timonen examines a pedagogical model that can be used to promote collaborative interaction and communication in online studies. The preliminary Coaching Pedagogy Model for Synchronous Collaborative Online Learning (CPSCOL) has been developed with the help of researched data and the experiences of online students at Humak UAS.

We hope that this publication can pass on some of our observations related to linguistic accessibility, interpreting and communication skills in a multicultural and multilingual environment. We warmly thank all writers for their contributions.

Lena Segler-Heikkilä and Liisa Halkosaari
Helsinki, August 2022

Abstracts

in English

I Linguistic Accessibility

Sabine Fries

More Career Opportunities for Deaf People: Digitising SignWriting

Despite the empowerment processes of the last 30 years in the Deaf community in Germany, which started significantly with the recognition of German Sign Language (DGS) as an independent language in 2002, Deaf people are still strongly disadvantaged in the labour market. Various studies have been able to show that there is a direct connection between education, educational qualifications and advancement on the labour market. The purpose of this article is to look at the benefits of recent digital developments to compensate for the disadvantageous situation of deaf people in the workplace. One tool that has already proven its worth and is constantly being developed further, not least through a project carried out at the University of Applied Sciences in Landshut, is the widely used signwriting. With the help of tools like SignWriting, sign language users have the possibility to write texts or search for technical terms in their first language or in a foreign sign language. Furthermore, in contrastive use, the tools serve to expand and improve written language skills.

Abstract in International Sign: <https://youtu.be/cb14SifbgPk>

Zita Kóbor-Laitinen

On Redundancy and Relevance in Intralingual Subtitling

The article examines the concepts of redundancy and relevance in the context of intralingual subtitling. From the perspective of translation studies, redundancy can be either a necessary repetition that reinforces meaning, or conversely, an additional communicative reduplication that can be removed without making it difficult to receive the message. Relevance in communication research refers to the theory that all communication between people requires the expression and recognition of intentions. Subtitling is appropriate when it includes all the elements that are relevant in terms of the assessment of the needs of the recipients, meaning both useful and necessary.

The subtitling service for TV programs offers hearing-impaired viewers the opportunity to watch programs made in their own country in addition to foreign-language programs with translated subtitles. The same subtitling is also seen by other groups, such as the hard of hearing who want confirmation through another sensory channel in addition to auditory information, or foreigners who are just learning Finnish and who still have difficulty with listening comprehension.

These different target groups utilize multimodal information in their own way. In multimodal communication, redundancy – meaning repetition that supports the understanding of meanings – can be realized in a multi-channel manner.

When creating intralingual subtitles, it is important to consider which features are relevant to understanding the content. As the same subtitles serve different target groups, compromises have to be made. It may be that one piece of information is relevant from the perspective of one recipient and not from that of another, because the same information is also obtained from the source text through different sensory channels or semiotic resources. The subtitles are not intended to completely replace the source text, but to supplement it and form a whole that is complete and relevant from the perspective of the recipients, by, for instance, including appropriate use of redundancy.

II Interpreting

Liisa Halkosaari and Juha Manunen

Successful Interpreting is a Team Effort – The Means for Effective Interaction in the Workplace

In the article, sign language interpreting as a practical part of working environments is presented. When there are both deaf and hearing members in a team, using interpreting is very common and also necessary. Interpreting services in Finland are provided and paid by Kela (The Social Insurance Institution), but it is up to the team members to know how to work with interpreters.

Often, it is the deaf people who are responsible for booking interpreters. In the article, information for hearing team members is provided. Additionally, Halkosaari and Manunen guide hearing team members to take a more active role in interpreted situations. This can be, for example, supporting interpreters' preparations in advance, taking part in discussions, and controlling situations. Also, as interpreting is more and more often organized remotely, the interaction in team meetings faces new possibilities and challenges. At the end of the article, practical tips for interpreted online meetings are provided. They are aimed for working teams with both deaf and hearing members but can also be used in education or events.

Juha Manunen ja Marjukka Nisula

Self-assessment as a didactic method in sign language interpreter education

In Finland, it is possible to study for interpretation for deaf and people with speech impairments in both Humak University of Applied Sciences and Diaconia University of Applied Sciences. The studies consist of a total of 240 credits. In addition to proficiency of working languages and interpreter ethics, multimodality, technology competence and internationality have also a great emphasis in the education. Self-assessment is an important part of the four-year interpreting studies with a view to the students having sufficient and functional skills for independent assessment in their working life after graduation. The self-assessment consists of four principal parts: planning skills, social skills, assessment skills and practical skills. In this article, meaning and emphases of self-assessment in the education and the final test of interpretation skills are presented.

Päivi Rainò

Saturation or shortage? Does sign language interpreter education in Finland match the demand in the labour market?

Regular training of Sign Language interpreters (SLIs) for the deaf and hearing-impaired people (DHI) in Finland began in the early 1980s. In the late 1990s, the training was transferred from folk high schools over to universities of applied sciences (UASs). To date, close to 1500 interpreters have received recognised qualifications to work in the area, including the 950 graduates from the two Finnish UASs. Even though approximately 4,000 people are entitled to use these publicly funded interpreting services (ISs), only 2,950 people use them annually. Contrary to expectations, the number of DHI persons among the clients of ISs has not grown during the last decade. One possible reason for this tendency could be the adoption of the cochlear implant among the youngest generations of DHI persons.

The UASs have anticipated the changing needs of the DHI community and the IS market by offering several specialisation options in interpreter training, e.g. in interpreting for people with speech and language impairment. Evidence from a recent research project concerning the education needs of public service interpreting for the DHI clients shows that the saturation of the labour market of SLIs could be expected in the near future.

III Communication Expertise

Päivi-Maria Hautala & Sanna Pikku-Pyhältö

Art as a method of dialogical interaction when working with clients

In our article, we study and describe the practices of making art and using art therapeutic interaction which promote learning. The creative process of making art as communication promotes resilience and the strengthening of self-image. Making pictures can be used in many kinds of frameworks and environments, from directive working to therapeutic processes, both with individuals and groups.

The purpose of art is to make one visible and able to see. In the context of art therapeutic interaction, the themes that are meaningful to the client become visible. These themes are strengthened when looking at the pictures in a safe environment, which enables personalized learning. It is important that the pictures are seen in an open and compassionate way. A picture which is born in the art therapeutic process is not judged or assessed by its aesthetic qualities. It is the outcome of a process, a picture of themes that the client has decided to bring into a dialogical, mutual conversation. The client experiences the importance of bringing forward their feelings, needs and experiences to strengthen their own self-esteem.

In our article, we also describe the possibilities of using art in different operational environments and frameworks as a powerful intervention: as a tool for cultural encountering, for relieving crises and releasing intensive emotions, and as a device for emotion regulation in general. Making art can also be used as a tool for coping with work, giving broader possibilities to express yourself beyond words, creatively and bodily.

Lena Segler-Heikkilä

The connection between socio-emotional skills, communication skills and wellbeing at work

Good communication and interaction skills foster wellbeing at work. Well-functioning communication requires good social and emotional skills. In the article, social and emotional skills are understood as the foundation of all well-functioning communication as a crucial part of wellbeing at work. Each of us is responsible for their personal development in the fields of self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills and responsible decision-making. By fostering these factors and adapting them to situations in which we interact with other people, we can improve the level and quality of communication considerably.

Wellbeing at work means that the work we do is pleasant and safe and that it has a health supporting effect. This includes also that the language we use is nonviolent. Nonviolent communication is the conscious integration of a set of principles that support a working life of authenticity, collaboration, compassion and courage. Wellbeing at work matters, because it offers mutual benefit to staff members, organisations and communities. Healthy workplaces help people to flourish and reach their potential. A healthy workplace where a healthy language and healthy communication techniques are used is a working environment that supports and promotes a state of contentment at work. It increases productivity and commitment to the work the staff members do, and additionally, it reduces the incidents of sick leave. In order to support better employee engagement, higher productivity and performance, resilience and mental and physical health, wellbeing actions must be embedded in the organisational culture and in management. Above all, any organisation can improve its culture by focusing on the quality of communication. Wellbeing can also be understood as an individual experience of a staff member.

When it comes to wellbeing at work, the quality of communication plays a key role.

Lena Segler-Heikkilä

“I felt appreciated and noticed”

Nonviolent interaction at work – a strategy for improving communication-based wellbeing at the workplace

The article is about the connection between well-functioning communication and wellbeing at work. Two main topics will be discussed. Firstly, the principles of nonviolent communication (NVC) created and developed by Marshall B. Rosenberg will be presented. Secondly, the result of a survey that was sent to the staff members of Humak University of Applied Sciences in spring 2022 will be analysed. It shows, how the respondents perceive the contents of successful communication as a part of wellbeing at work. In the third part of this article, the result of the analysis will be combined with Rosenberg’s theory. A concrete proposal for improving communication skills as an important factor for wellbeing at work (based on the survey result) will be presented and several actions for improving nonviolent communication at work will be suggested. It will also be discussed how Rosenberg’s model can be used as a tool for achieving the goals listed.

Päivi Timonen

CPSCOL – Coaching pedagogical model for Synchronous collaborative online learning: as a communication and collaboration promoter in on online learning.

In addition to her work as an online learning specialist, Timonen researches this theme as a postgraduate student at the University of Lapland. She is interested in the opportunities offered by webinar pedagogy in online learning to promote collaboration and interaction. In this article, she will cover an online course Humak UAS, which she taught according to the CPSCOL coaching pedagogy model and where the theoretical environment was the Community of Inquiry (CoI) and its three presences: social, cognitive, and teaching presence. In the article, Timonen examines communication from the point of view of social presence. In her research, synchronous online collaboration in terms of social presence is promoted by the fact that students are actively present in synchronous webinar situations. The learning design process aims for active and collaborative online learning in a small group. The aim is to get to grips with studies and get to know other students. In addition, the aim is to support studying through a peer-to-peer process in which students encourage each other. According to the staff members of Humak, it is most challenging to design learning so that students can get involved in preparing the implementation of webinar contents, whereby the amount of interaction and communication in online learning increases.

I Kielellinen

saavutettavuus

I Linguistic

accessibility

More Career Opportunities for Deaf People: Digitising SignWriting

Sabine Fries

Better paid positions in business, industry, and government, requiring public contact, use of the telephone, and conferences, are not open to the deaf.
(Croneberg 1965, 306)

Introduction

The words quoted at the beginning were written in 1965 by Carl Croneberg, when he was assisting William C. Stokoe in compiling the first dictionary of American Sign Language. Almost 60 years later, they still fittingly describe the labor market situation of deaf people in Germany. Even though sign language interpreters or work assistants now contribute to improved communication at the workplace, and telephone relay services enable deaf employees to make independent telephone calls, the German labor market is far from equal (Engels 2016; Hintermair 2017; Rogalla 2018).

Despite the empowerment processes that significantly started with the recognition of German Sign Language (DGS) as an independent language in 2002 (Bundesamt für Justiz 2002), deaf people still face strong disadvantages on the labor market. Various studies have been able to show that there is a direct link between education, educational qualifications, and advancement on the labor market. Previous research has shown that deaf signers have a lower status than hearing people (Capella 2003). They suffer from communication difficulties in the workplace (Foster & MacLeod

2003, 2004) and experience a lack of support in finding and maintaining employment (Total Jobs 2016).

As a result, deaf people in Germany still tend to have "simple jobs with some satisfaction" and few opportunities for advancement (Heßmann 1995). Though written some years back, regrettably, the citation's conclusion can still be applied to the situation today. Even if they manage to find employment for longer periods, deaf people still experience that they are overtaken by their hearing colleagues in the workplace (Heßmann 1995; Rogalla 2018). Real career opportunities or leadership positions are rare. Usually, they must be fought for hard, which requires resources deaf people rarely have at their disposal.

Deaf people in the workplace

When referring to deaf people, this article means the group of people with hearing disabilities who, regardless of their degree of hearing and the provision of technical aids, such as hearing aids or cochlear implants, communicate primarily in sign language and feel that they belong to the culture of the sign language community. Within only one generation, this community has recently undergone a transformation: After the recognition of DGS as an individual language, a new awareness developed among the German deaf community. It began to understand itself centred on the desire to exercise linguistic human rights through DGS. As members of a minority culture which does not turn on the medically diagnosed hearing loss, but instead focuses on "Being Deaf" in the sense of "Deafhood" (cf. Ladd 2003), today, more and more deaf people are developing a positive attitude towards their deafness. As early as 1990, Ulrich Hase, the long-time president of the German Deaf Association and a pioneer of the emancipation movement of deaf people, anticipated this development:

"Sign language gives the deaf person the opportunity for social development and protects him from living isolated in the world of normal hearing people. Only those who can accept it can overcome the medical model that expects deaf people to conform and that does not grant them the right to their own identity and language, and thus learn to understand deaf people in their uniqueness and not in their defect" (Hase 1990, 160).

In fact, deaf people in Germany have gained a new self-image since the 1990s through the process of recognizing sign language. They no longer want to be marginalized behind the group of non-deaf people but want to participate in the overall social discourse on an equal footing. On the so-called first labour market, however, the equal footing between deaf and non-deaf people is still a long way off. The before mentioned labour market refers primarily to the regular labour market, where work and employment relationships exist without subsidies or

other active labour market policy measures based on the free economy. Deaf workers often face problems in their “hearing” work environment. Typically, deaf people find themselves in positions where the majority of, if not all, other workers are non-deaf and non-sign language speakers (Napier et al. 2020). While this is not per se problematic, deaf people oftentimes still have to struggle with the recognition by non-signing colleagues and supervisors who are unfamiliar with the deaf world. The primary means of communication used by deaf people in their everyday lives, DGS, hardly plays a role. Further, it must be assumed that the average deaf employee in the workplace is considered a disabled person who has no or only rudimentary access to German spoken language and, in most cases, also to German written language. Colleagues and supervisors have, at best, vague ideas about “the sign” and “the community of deaf people”, but rarely a keen interest in the distinctiveness of deaf language and culture. Napier et. al. mentioned a “knowledge gap” in the labour market: “Problems may occur due to misunderstandings, cultural differences, or lack of awareness among the hearing people about how best to communicate with deaf signers” (ibid., 63). Direct sign language communication in the workplace is still an exception and deaf employees are often socially marginalized from the hearing community.

Services such as sign language interpreting or work assistance facilitate communication in the workplace in some respects. They come to assistance in job interviews, company meetings, further education, and individual arrangements at the workplace, such as telephone calls, customer meetings or team meetings. However, these are always indirect conversations mediated by communication aids, meaning that the deaf person is still precluded from actively and directly partaking in the workplace.

One central communicative disadvantage of deaf people in their professional life is the widespread weak writing and reading skills displayed by many members of the deaf community. In 2016, Engels noted that future labour market opportunities for the deaf will also depend on their written language skills. Hintermair’s (2017) analysis of what distinguishes professionally successful deaf people also highlights the importance of written language competence, along with other social and professional skills. Until today, however, deaf people rarely gain sufficient access to the German language.

Deaf people and the German language

Overall, with few exceptions, research literature declares the literacy skills of the deaf community as insufficient for participation in a spoken-language-oriented society. According to a German study conducted at the turn of the millennium, only about five percent of deaf students in Germany are competent writers of the German language at the time of their graduation from schools (Wudtke

2001). It can be assumed that still today at least half of all deaf people graduating in Germany leave school as people with “lower literacy” (Grotlüschen & Buddeberg 2018). Oftentimes, they are still referred to as “functional illiterates” (Hänel-Faulhaber et al. 2012, 388). Functional illiteracy is spoken of “when adults’ written language competencies are lower than those that are minimally required and taken for granted in order to meet the respective societal demands” (Egloff et al. 2011, 11). And in fact, deaf people usually find it difficult to understand the meaning of longer texts and to participate effortlessly in written everyday communication (Rathmann & Raule 2015). This was attributed, among other things, to the absence or at least insufficient acquisition of a first language. While non-deaf people are automatically familiar with the language surrounding them from an early age, deaf people lack an adequately functioning intuitive language acquisition (Adlassnig 2015).

The fundamental deficiency in spoken and written German language of this group is due to the widely insufficient educational offer in Germany, especially from a bilingual and bimodal point of view. “Bimodal-bilingual” means bilingualism in two different modalities, i.e. in a sign language and a spoken language”. Studies have confirmed that neither deafness per se can be considered a reason for literacy difficulties, nor can the literacy skills of deaf people in general be considered out of touch with reality (Mayberry et al. 2011; Birkan et al. 2013). Regrettably, those findings, which are really a confirmation of common sense, are not yet reflected in the German education system, let alone in the labour market. Rather, deaf education in Germany is still characterized by an insufficient teaching of spoken and written German, with little being done to consistently include appropriate support for deaf people in educational curricula, vocational training, and continuing education programs. This is even more devastating as the studies cited above have confirmed that it is quite possible to reach an age-appropriate reading and writing level in a bilingual setting and that, thus, the use of sign language in the classroom plays an essential role (Mayberry et al. 2011; Birkan et al. 2013). Deaf students are artificially placed by the German education system in a different position than their non-deaf peers, which thereby fails its basic mission of providing the deaf with the same level of education as their non-deaf peers.

Key qualification written language **and the toll of digitalization for deaf people**

Command of the German language in spoken and written form is one of the most important key skills of the German labour market: career choice, vocational education and training, communication in the workplace, and competitiveness in the labor market depend on it or are determined by it. Since the German education system provides deaf people with insufficient knowledge of spoken and

written German, this group has considerable difficulties in gaining access to the labor market, let alone in competing in it.

At first glance, one might assume that modern media such as the Internet, telecommuting, e-mail, and chat communication in virtual teams have reduced at least some of the barriers for deaf people in the labor market. As indicated above, however, for many if not most deaf people, the German language in its spoken and written form still has the status of a foreign or second language they have considerable difficulties with (cf. List & List 1990; Krausneker 2004; Günther & Hennies 2011). This also transfers to their use of digitalized media. The lack of sufficient command of the German language hinders deaf people from benefitting fully from those technologies.

The increasing digitalization of the labor market also poses other new challenges for deaf employees, especially since jobs that have traditionally been held by deaf employees - i.e., those requiring little communication - have been increasingly eliminated in recent decades. The newly created jobs in the field of digitization require not only written language skills and at least some digital skills. Mastery of job-specific vocabulary is also becoming increasingly important. Here, another hurdle for deaf people kicks in: The lack of a specialized sign language translating technical terminology into signs is a massive barrier to entry into many professions with distinctive specialized language – especially for the better qualified deaf. In addition, sign language interpreters are often not sufficiently trained within their standardised training courses for use in special professional settings: (...) "it will remain difficult - perhaps impossible - to protect the interest of consumers who rely on the services of interpreters with specialized competence" (Witter-Merithew & Nicodemus 2011, 73). Thus, in addition to the communication deficits in the written German language, the widespread insufficient knowledge of technical vocabulary has an increasingly detrimental effect on the professional opportunities of deaf people in the labor market of the advancing 21st century.

Against this background, SignWriting¹, a writing system with which sign language can be recorded, is gaining positive resonance. It has been successfully used in Germany for several years to improve the professional qualifications of deaf employees and to function as a bridge between DGS and written language (Faulhaber et al. 2012; Kleyboldt 2013).

¹ Spelling based on <https://www.signwriting.org> (retrieved 6/4/2022).

Putting sign language into writing

Of the approximately 7000 languages currently counted worldwide, almost half do not exist in written form. These are languages that are used exclusively orally. The 150 different sign languages recorded worldwide to date also belong to the group of languages without writing.

Sign language communities are usually considered “non-literate communities” (König & Schmalig 2012, 341). In sign language communities, cultural knowledge has always been passed down from generations of ancestors, mainly in the form of stories and narratives in sign language. It was not until the advent of the motion picture camera in the early 20th century that sign languages could be preserved for the first time. The earliest example, which is still of great significance today, is the film series “The Preservation of Sign Language”, which began in 1913 (Veditz 1913). It is still primarily in this non-written form that sign language content is recorded and passed on today. Alternatively, the written language of the surrounding majority society is used; a process that is of course complicated by the fact that this written language is not equally accessible to many sign language users.

In the western world of industrialized countries, education is still automatically equated with texts, books, newspapers, internet research, etc. Knowledge that is passed on orally, through songs, stories, dances or sign language, or that is experienced through daily interaction with the direct environment, has a comparatively low value. People who cannot read and understand texts in the majority society, who cannot fill out questionnaires or forms or write texts themselves are often still classified as uneducated. Their knowledge is difficult to identify, measure, or compare with the tools used by the majority society. This will be the case as long as the first language of these people is not used as a benchmark (Quer & Müller de Quadros 2015). Against this background, the emergence of writing systems that attempt to put sign languages into a written form is of particular importance.

A short historical overview

There were early attempts to put sign languages into a written form. As early as the 7th century, people tried to record hand shapes on paper. However, the so-called “Fingerzahlen” (finger numbers) or “Zahlengebärden” (number signs)² cannot yet be seen as an attempt to put sign languages into writing. Over time, further attempts were made to teach deaf pupils in spoken language using the “finger alphabet” or the “hand alphabet” as methodical signs (Fischer 1999).

² This is an attempt to translate the German words directly.

However, it was not until the 19th century that Roch-Ambroise Bébien in France and later George Hutton, a native of Scotland, in Nova Scotia, Canada, created the first true sign writing systems, called mimographies (Fischer 1993). In the 20th century, other writing systems for sign language followed: For American Sign Language, William Stokoe developed the Stokoe Notation (Stokoe et al. 1965), Eshkol-Wachmann created the Eshkol-Wachmann Movement System for Israel Sign Language, Paul Jousion developed D'Sign for French Sign Language, and the AusWrite system for Australian Sign Language goes back to David Rose.

For German Sign Language, the scientifically oriented Hamburg Notation System, commonly abbreviated as HamNoSys, was developed at the University of Hamburg in the tradition of the Stokoe system (Prillwitz et al. 1987; Schmaling & Hanke 2001). From its very origins, this system was developed for research purposes. Its special character set has been used for computational linguistic work and is being refined in this respect. With HamNoSys, signs can be transcribed in phonetic detail. Due to the length and complexity of describing individual signs, this system is not primarily suitable for practical use, but is mainly used in scientific contexts (König & Schmaling 2021, 354).

In 1974, former dancer Valerie Sutton developed the SignWriting system. Although its introduction was not without controversy, the system is seen as another suitable means of promoting recognition of general linguistic rules based on sign language. SignWriting was also of particular importance for the development of an everyday sign script (Sutton 2022). It is “so far the only signwriting system adopted and used by the deaf” (ibid., 351).

SignWriting

With the system designed by Sutton, all sign languages can be represented with many different symbols for manual and non-manual features, such as mouth images or gestures. SignWriting illustrations visualize individual signs and many

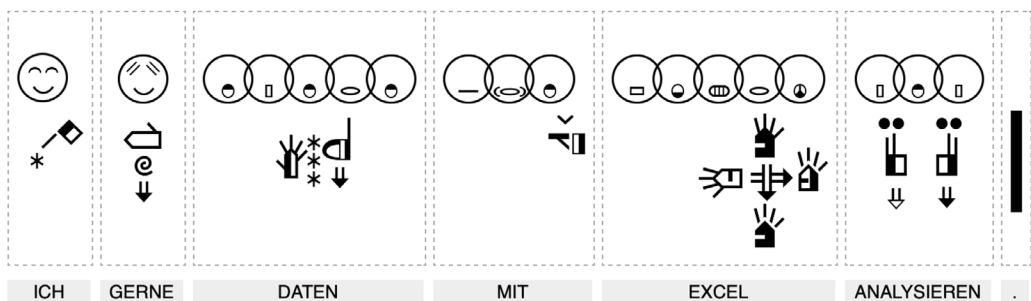


Image 1. An example of SignWriting: ME-LIKE-DATAS-WITH-EXCEL-ANALYZE. Sabine Fries (2022).

symbols have an iconic character. This draws on the visual-linguistic foundations of sign language. Image 1 shows how easy it is to understand SignWriting against the background of one's own sign language vocabulary.

Worldwide, SignWriting is used in many schools for the deaf. In Germany in particular, the system is increasingly used in vocational education and training through the project "Deutsch lernen mit GebärdenSchrift" (delegs) ("Learning German with SignWriting") (Hänel-Faulhaber & al. 2012, 388ff). In this context, SignWriting is used as a writing system with easily understood symbols representing hand shapes, movements, places of execution and non-manual expressions.

In the following, it will be briefly outlined how SignWriting can contribute to improving the situation of deaf people in the labor market. For this purpose, three projects will be briefly presented. Each project has a different focus: the first is about strengthening written language competences, the second about knowledge of technical terms, and the third is about adopting the tool to the modern working world.

Strengthening Reading and Writing

- Improving Professional Opportunities

- Acquiring Written Language

- A Project for Deaf People in the State of Brandenburg (2017–2019)

In this project, a total of 23 one-week contrastive (German-German Sign Language) written language courses were conducted with 35 deaf employees in 2018 and 2019. The project built on the concept for contrastive written language teaching according to the delegs method "Deutsch lernen mit GebärdenSchrift" (Hänel-Faulhaber et al. 2012). The teaching concept focused on contrastive language teaching through SignWriting. The deaf participants were shown the direct comparison of sign language and German written language. This enabled them to understand and analyze the written German language as a foreign language based on their already existing sign language system.

The tool used for this is called "delegs-Editor", an online platform developed specifically for this purpose (Deutsch lernen mit GebärdenSchrift o.J.). With this platform, SignWriting texts can be created and managed. It further enables the exchange of documents in SignWriting. In this way, this project relied on the SignWriting system as the optimal tool to compare German and DGS.

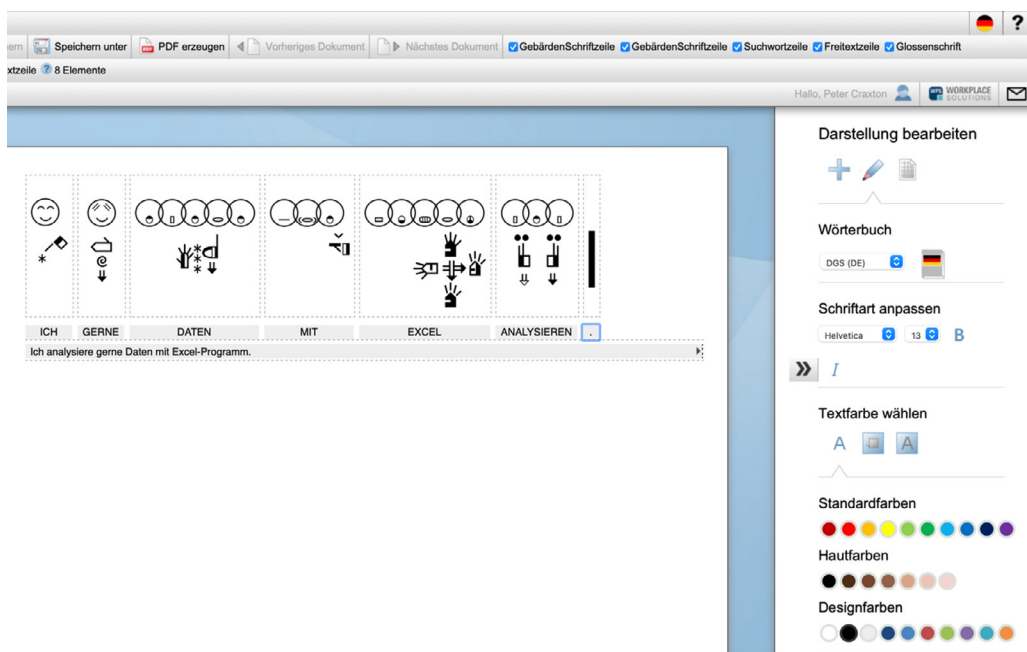


Image 2. Delegs Editor. Sabine Fries (2022).

The Sign2Mint project (2019–2022)

The Sign2Mint project builds on the experience with the delegs editor. It aims at collecting up to 5000 technical signs from the STEM field³, which will then be included in a subject sign lexicon.⁴

The so created “MINT Fachgebärdenlexikon” (“STEM Specialized Sign Lexicon”) offers a dual display of the technical signs: Besides showing them in a video sequence, signs are also presented in SignWriting (see image 2). Especially people who have experience with this form of SignWriting can benefit from this dual offer. Compared to video films, the signs recorded by SignWriting symbols can be captured more quickly. This is due to the high degree of iconicity of the SignWriting symbols, which can be deciphered without explanations.

The inclusion of SignWriting symbols in the lexicon offers another advantage: During the cooperation, the idea came up to implement a reverse search, or sign search, on the homepage of the specialized sign lexicon.⁵ This was possible since the Sign2MINT sign videos had already been transcribed since the beginning of the project. As a result, sign language parameters can be entered as input options in the lexicon’s search field by using SignWriting. From the perspective of the

3 STEM stands for science, technology, engineering, and mathematics.

4 The “MINT Fachgebärdenlexikon” (“STEM Specialized Sign Lexicon”) can be accessed at: <https://sign2mint.de> (retrieved 7/4/2022)

5 The sign search can be found here: <https://sign2mint.de/search/gebaerdensuche> (retrieved 20/4/2022).

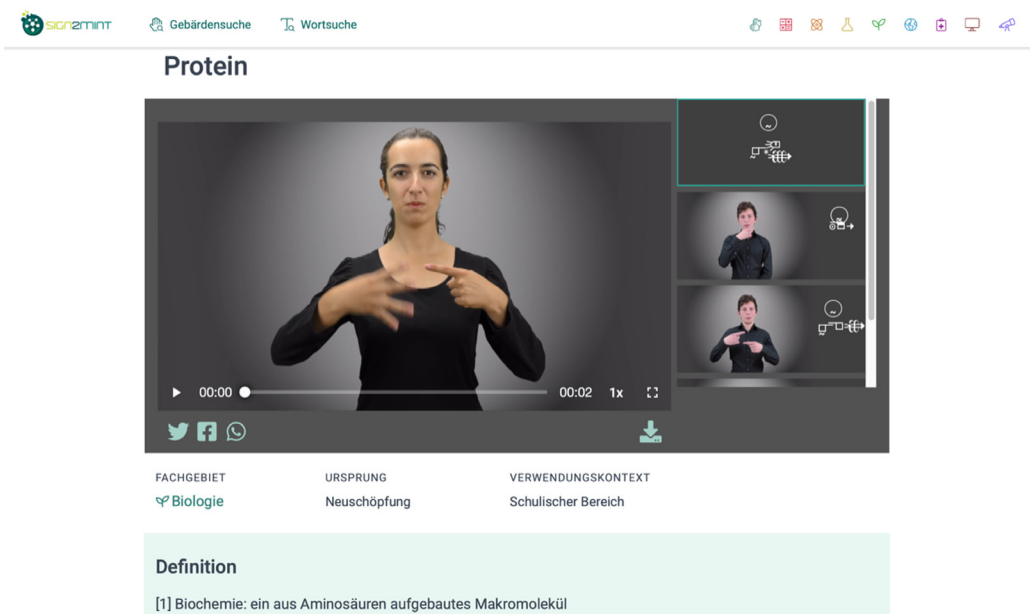


Image 3. MINT Fachgebärdenslexikon (STEM Specialized Sign Lexicon) Sabine Fries (2022).

Sign2Mint technical team, the development of this sign language reverse search is a particular success of the project. It provides a user-friendly way of starting with a sign and finding its written equivalent.

This project will particularly benefit deaf people in STEM professions. Ideally, it will help them integrate more easily into the labor market by giving them access to technical language.

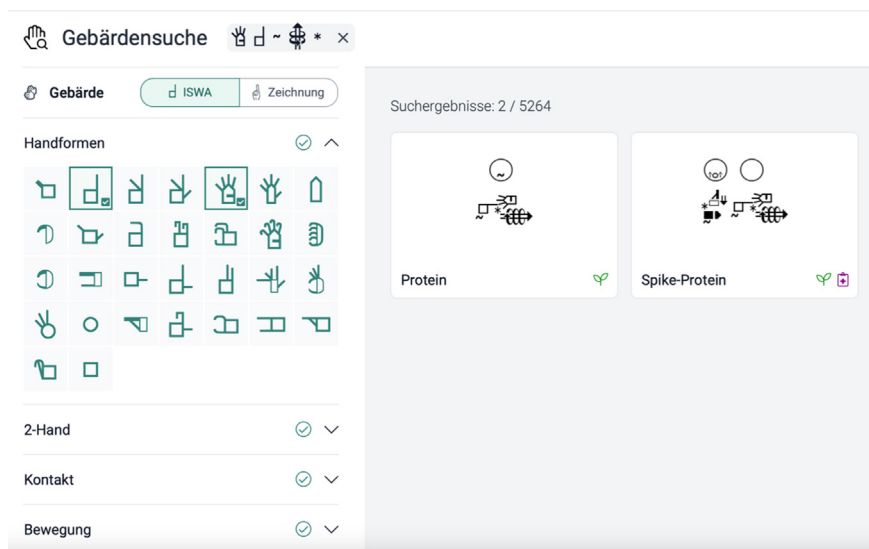


Image 4. Reverse Search. Sabine Fries (2022).

Digital support for the professional integration of deaf people (2021–2025)

Since Sutton's SignWriting tool was developed long before the internet age, individual symbols need to be adapted to modern technological developments. This is where the new project "Digital support for the professional integration of deaf people" (2021–2025) at Landshut University of Applied Sciences comes in. The aim of this current research project is to renew SignWriting. On the one hand, intuitive readability is to be improved and, on the other hand, good writability is to be ensured, even if the technical requirements are met. The potential of SignWriting is still much greater than its actual use. In Germany SignWriting is actually used, for example in sign language education (sign language courses, sign language interpreter training). Learners who have mastered the basics of SignWriting note down newly learned signs or linguistic paraphrases in a quick and uncomplicated way. The standardisation of SignWriting leads to a uniform note-taking technique that can later be used professionally by sign language interpreters in their everyday work. SignWriting also supports the learning of written language in bilingual lessons. Deaf children acquire the SignWriting symbols in no time at all, as individual examples have shown, even at pre-school age (Wöhrmann 2003; 2005; Hänel et al. 2012). Unfortunately, due to a lack of competent teachers, SignWriting is not used in all bilingual school classes and not nationwide. A simplified and digitalised approach to learning sign language could remedy this situation.

In addition, the modernized SignWriting should be aesthetically pleasing, especially in terms of:

- Size relationships of hand shape symbols and fingers
- Alignment of hand shapes
- Alignment of finger
- Palm orientation
- Left/right distinction
- Distinguishability of fingers
- Symbol change for palm orientation.

To simplify the representation of feelings and emotions, familiar cartoon and emoji images will be used. Vocabulary will also be expanded as part of the project. For example, instead of one symbol per word, entire sentences will be able to be assigned to a corresponding symbol. This simplification and extension allow sign language to be learned more quickly. This also applies to technical expressions and terminology, the knowledge and use of which is becoming increasingly important with the increasing digitalization of the professional world. Further, in parallel with the modernization of the SignWriting system and the development of generally accessible technical signs, workshops on improving written language will be offered by deaf trainers in central competence centers.

Conclusion: SignWriting as a tool for the professional integration of deaf people?

With the advance of digitalisation, there is a growing need to improve the written language skills of deaf people. At the same time, in a time when the rights of people with disabilities have long been recognised as human rights, we Deaf people have long been striving for much more than just “better paid jobs”. Rather, we demand equality in the labour market. In order for this to become a reality and for deaf people to be able to successfully participate in the labour market, we need the provision of appropriate tools in education, training and further education.

The advancing digitalisation of the labour market is changing the skill requirements for employees. Jobs for which no specific skills are required will increasingly diminish. It is especially in such jobs that deaf people were and are often employed in the past. The decline of such jobs - where neither written language skills nor specific digital skills are required - is pushing deaf people out of their “traditional” jobs. On the other hand, the requirements for jobs in digitalised fields have changed: Written language competence and at least certain digital competences are mandatorily required. With the digitisation of Sign Writing, the job-related communication competences of deaf workers are to be developed. In this context, a certified training module will be created to support deaf people and their employers. This training module should help to avoid job losses of deaf people in the context of advancing digitalisation.

One tool that has already proven its worth and is constantly being developed further, not least through the project carried out in Landshut, is the widely used signwriting. With the help of tools like SignWriting, sign language users have the possibility to write texts or search for technical terms in their first language or in a foreign sign language. Furthermore, in contrastive use, the tools serve to expand and improve written language skills. SignWriting and related projects are thus a successful attempt to keep up with the challenges of the modern world of work and directly promote the participation of deaf people in the labour market. Moreover, they are a further step towards the equality of sign language. They thus contribute to the active implementation of the right to equal opportunities and career advancement in the labour market as enshrined in Article 27 (1) b) and e) of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

Bibliography

- Adlassnig, Katharina. 2015. Sprache – Identität – Leben: Der Späterwerb einer Gebärdensprache bei Gehörlosen. Hamburg: Verlag Dr Kovač.
- Bundesamt für Justiz 2002. Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz – BGG). Retrieved 8/4/2022. <https://www.gesetze-im-internet.de/bgg/BGG.pdf>
- Capella, Michelle E. 2003. Comparing employment outcomes of vocational rehabilitation consumers with hearing loss to other consumers and the general labor force. *Rehabilitation Counselling Bulletin*, 47(1), 24–33.
- Guldenoglu, Birkan & al. 2014. A comparison of the Letter - Processing Skills of Hearing and Deaf Readers: Evidence from Five Orthographies. In *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 19(2), 220–37.
- Croneberg, Carl C. 1965. The Linguistic Community. In William C. Stokoe, Dorothy C. Castlerline & Carl G. Croneberg. *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*. Silver Spring: Linstock Press.
- Degener, Theresia (ed.) 2015. *Handbuch Behindertenrechtskonvention: Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*. Bonn: BpB. Retrieved 3/4/2022. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Handbuch_Behindertenrechtskonvention.pdf
- Egloff, Birte & Grosche, Michael & Hubertus, Peter & Rüsseler, Jascha 2011. *Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: Eine Definition*. Retrieved 3/4/2022. https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6532/pdf/Egloff_et_al_2011_Funktionaler_Analphabetismus_D_A.pdf
- Engels, Dietrich 2016. Chancen und Risiken der Digitalisierung der Arbeitswelt für die Beschäftigung von Menschen mit Behinderung. Retrieved 8/4/2022. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/47065/ssoar-2016-engels-Chancen_und_Risiken_der_Digitalisierung.pdf?sequence=1
- Fischer, Renate 1993. Flüchtliges Festhalten: Zur Geschichte der Verschriftlichung von Gebärdensprachen. In *Das Zeichen*, 13/49, 346–462.
- Fischer, Renate 1995. Zur Verschriftlichung der Gebärdensprachen Gehörloser. *Bewegungsnotation in der Mimographie*. In *Kodikas, Supplement 1-3*, 63–74.
- Fischer, Renate 1999. Das Wörterbuch des Abbé de l'Épée und die ‚methodischen Zeichen‘. In *Das Zeichen*, 14/51, 110–25.
- Foster, Susan & Mac Leod, Janet 2003. Deaf people at work: Assessment of communication between deaf and hearing persons in work settings. *International Journal of Audiology*, 42, 128–139.
- Foster, Susan & Mac Leod, Janet 2004. The role of mentoring relationships in the career development of successful Deaf persons. In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(4), 442–458.
- Gotthardt, Ulrike 2001. Psychotherapie mit gehörlosen und schwerhörigen Menschen. In: Annika von Walter (ed.) *Hörschädigung und sexuelle Gewalt*. Köln: Mebes und Noack Verlag, 45–57.
- Grotlüschen, Anke & Buddeberg, Klaus 2018. Geringe Literalität unter Erwachsenen in Deutschland. In Quenzel, Gudrun & Hurrelmann, Klaus (ed.). *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer. 341–361
- Günther, Klaus-B. & Hennies, Johannes (ed.) 2011. *Bilingualer Unterricht in Gebärdens-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten SchülerInnen in der Primarstufe. Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser*, 5. Seedorf: Signum.
- Guldenoglu, Birkan & al. 2014. A Comparison of the Letter-Processing Skills of Hearing and Deaf Readers: Evidence From Five Orthographies. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 19(2): 220–37.

- Hänel-Faulhaber, Barbara, Kleyboldt, Thimo & Hagemann, Katrin 2012. delegs- Deutsch lernen mit Gebärdenschrift. In *Das Zeichen*, 388–93. Retrieved 7/6/2022. www.sign-lang.uni-hamburg.de/signum/zeichen/
- Heßmann, Jens, 1995. Normales Leben? Auswirkungen der sprachliche-sozialen Situation Gehörloser auf ihren Arbeitsalltag. In Walter Bungard & Sylvia Kupke (eds.) *Gehörlose Menschen in der Arbeitswelt*. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion, 8189.
- Hintermair, Manfred & al. 2017. Auf Augenhöhe: beruflich erfolgreiche gehörlose und schwerhörige Menschen. Heidelberg: Median-Verlag von Killisch-Horn GmbH.
- Hintermair, Manfred & al. 2017. Project report. Retrieved 3/4/2022. <http://www.egsb-projekt.de/projekt>
- König, Susanne & Schmaling, Constanze 2012. Gebärdenschriften: Flüchtig fixieren. In Hanna Eichmann & Martje Hansen & Jens Heßmann (eds.). *Handbuch Deutsche Gebärdensprache. Sprachwissenschaftliche und anwendungsbezogene Perspektiven*. Hamburg: Signum, 341–356.
- Krausneker, Verena 2004. Viele Blumen schreibt man „Blümer“. Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. Hamburg: Signum (Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser, 3).
- Ladd, Paddy, 2008. Was ist Deafhood? Gehörlosenkultur im Aufbruch. Translated into German by Marion Maier, Rachel Rosenstock und Gabriele Langer. Hamburg: Signum.
- List Gudula & List, Günther, 1990. Gebärde, Laut und graphisches Zeichen. *Schrifterwerb im Problemfeld von Mehrsprachigkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mally, Gertrud, 1993. Der lange Weg zum Selbstbewusstsein Gehörloser in Deutschland. In Renate Fischer & Harlan Lane (eds.). *Blick zurück. Ein Reader zur Geschichte von Gehörlosengemeinschaften und ihren Gebärdensprachen*. Hamburg: Signum, 211–237.
- Mayberry, Rachel I. 2011. Reading Achievement in Relation to Phonological Coding and Awareness in Deaf Readers: A Meta-analysis. In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 16(2): 88–164.
- Napier, Jemina & al. 2020. Employment for Deaf Signers in Europe. Retrieved 7/6/2022. <http://designsproject.eu/assets/eu-benchmark-report.pdf>
- Prillwitz, Siegmund & al. 1989. HamNoSys Version 2.0. Hamburg Notation System for Sign Languages: An Introductory Guide. Hamburg: Signum Seedorf.
- Quenzel, Gudrun & Hurrelmann, Klaus (ed.) 2019. *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer VS.
- Quer, Josep & Müller de Quadros, Ronice 2015. Language policy and planning in Deaf communities. In Adam C. Schembri & Ceil Lucas. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rathmann, Christian & Raule, Ralph. 2015. Medien und Gebärdensprache – bestehende Angebote und Zukunftsperspektiven. In Theresia Degener & Elke Diehl. *Handbuch Behindertenrechtskonvention: Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 320–327.
- Ricke, Iris, 2001. Der Kindertraum, Sportlehrerin zu werden, wurde wahr. Erfahrungsbericht einer gehörlosen Frau im Studium. In *Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Gehörlosenseelsorge* (ed.). *Gehörlos – nur eine Ohrensache. Aspekte der Gehörlosigkeit*. Hamburg: Signum, 139–144.
- Rogalla, Irmhild, 2018. *Gehörlose in Arbeit und Beruf: Stand und Zukunftsperspektiven*. Nordstrand: R & W Verlag der Editionen.
- Schmaling, Constanze & Hanke, Thomas 2002. Encoding manual aspects of sign language: HamNoSys 4.0. In ViSiCAST Deliverable D5-1: Interface Definitions, 26–41. Retrieved 3/4/2022. <https://vhg.cmp.uea.ac.uk/tech/hamnosys/ViSiCASTD5-1.pdf>

Schulder, Marc & Hanke, Thomas 2022. The Hamnosys Package. 34. Retrieved 3/4/2022. <https://ctan.mcl.root.project-creative.net/fonts/hamnosys/hamnosys.pdf>

Stokoe, William C. & Casterline, Dorothy C. & Croneberg, Carl G. 1965. A dictionary of American sign language on linguistic principles. Washington D.C.: Gallaudet Press.

Sutton-Spence, Valerie 2022. SignWriting - tutorials, dictionaries, fonts and other resources. Retrieved 3/4/2022. <https://www.signwriting.com/>

Total Jobs 2016. Deaf Jobseeker and Employee Experiences Survey Report. Retrieved 8/4/2022. <https://www.totaljobs.com/inside-job/deaf-jobseeker-employee-report-2016/>

Hanke, Thomas & Marshall, Ivan & Schmalig, Constanze & Sáfár, Eva 2001. ViSiCAST Deliverable D5-1: Interface Definitions. Retrieved 3/4/2022. <https://vhg.cmp.uea.ac.uk/tech/hamnosys/ViSiCASTD5-1.pdf>

Wöhrmann, Stefan 2003. GebärdenSchrift lesen lernen. In *Das Zeichen* 17: 65, 364–374.
Wöhrmann, Stefan. 2005. *Handbuch zur GebärdenSchrift: Lehrbuch*. Hamburg: Verlag Birgit Jacobsen.

Veditz, Georg W. 1913. *The Preservation of Sign Language*. Translated from the film by Carol A. Padden 8/4/2022.

Witter-Merithew, Anna, & Nicodemus, Brenda 2011. Toward the intentional development of interpreter specialization: An examination of two case studies. *Journal of Interpretation*, 55–76.

Wudtke, Hubert 2001. Schriftspracherwerb bei gehörlosen Kindern. Ein Rätsel für Pädagogen? In *Grundschule Sprachen* 2, 34–38.

Zienert, Heiko, 1987. Offener Brief an den Präsidenten des Deutschen Gehörlosen-Bundes. In *Selbstbewußt werden* 4, 16–21.

Redundanssista ja relevanssista kielensisäisessä tekstityksessä

Zita Kóbor-Laitinen

Johdanto

Suomalaisten ohjelmasisältöjen kuten esimerkiksi kotimaisten elokuvien tekstitys on kielellisen ja kulttuurisen saavutettavuuden tärkeä väline. Suomenkielisten ohjelmien tekstitystä edellytetään nykyisin kaikilta televisiokanavilta. Sähköisen viestinnän palvelulain (1207/2020) mukaan tekstityspalvelu tulee toteuttaa laadukkaasti siten, että tekstitys on käyttäjälle riittävän selkeää ja ymmärrettävää. Televisio-ohjelmien tekstityspalvelu tarjoaa kuulovammaisille katsojille mahdollisuuden seurata kotimaisia ohjelmia käännöstekstityksen sisältävän vieraskielisen ohjelmiston lisäksi. Odotukset ja vaatimukset sisältöjen suhteen ovat 2000-luvulla kasvaneet aiempaan verrattuna, samalla kun ohjelmien tarjonta on monipuolistunut ja ohjelmalveluja tarjoavien mediayhtiöiden määrä on lisääntynyt. (Virtanen & Rainò 2021.)

Myös Suomen elokuvasäätiön (2021) strategiassa luvataan, että “[k]otimaisen elokuvan saavutettavuutta parannetaan tekemällä elokuvien kuvailutulkauksesta sekä heikkokuuloisille tarkoitusta tekstityksestä pakollisia markkinointi- ja levitystukea saaville tuotannoille”. Artikkelissani pohdin redundanssin ja relevanssin käsitteitä kielensisäisen tekstityksen kontekstissa.

Redundanssin ja relevanssin käsitteistä

Redundanssi ja relevanssi ovat kielentutkimuksen peruskäsitteitä. Ne määritellään kielitieteessä kuitenkin hieman eri tavoin kuin käänntietieteessä. Kielitieteessä redundanssi tarkoittaa toistoa, ylimäärää tai toisteisuutta (ks. esim. Karlsson 1994). Se viittaa viestin osaan, joka ei sisällä uutta informaatiota mutta helpottaa merkityssisällön tulkitsemista. Redundanssi on kielessä tavallinen ilmiö ja viestinnän kannalta usein hyvin tarpeellinen (Räisänen 1986, 155). Käänntieteen näkökulmasta redundanssi voi olla joko tarpeellinen, merkitystä vahvistava toisto tai päinvastoin: ylimääräinen viestinnällinen reduplikaatio, jonka voi poistaa ilman, että viestin vastaanottaminen vaikeutuu. Joskus redundanssin poisto jopa edistää viestin ymmärrettävyyttä. (Lautenbacher 2014; 2018; 2019.)

Relevanssi viittaa kommunikaatiotutkimuksessa teoriaan, jonka mukaan kaikki ihmisten välinen viestintä vaatii intentioiden ilmaisemista ja tunnistamista. Intentiolla tarkoitetaan päämäärää, jonka viestin lähettäjä kulloinkin pyrkii saavuttamaan. Viestintä perustuu siis kognitiiviseen päättelyyn. Ei riitä, että viestin lähettäjä koodaa merkityssisällön ja viestin vastaanottaja purkaa koodit. (Wilson & Sperber 2002.) Ernst-August Gutt (1992; 2000) on soveltanut Sperberin ja Wilsonin (1995 [1986]) kommunikaatiota koskevaa relevanssiteoriaa kääntämiseen. Guttin (1992) mukaan käännös on tarkoituksenmukainen, kun siihen on sisällytetty kaikki ne elementit, jotka ovat vastaanottajien tarpeita arvioiden relevantteja eli sekä hyödyllisiä että välttämättömiä. (Vehmas-Lehto 2008, 23.)

Kielensisäisestä tekstityksestä AV-kääntämisen alalajina

Audiovisuaalisen kääntämisen (AV-kääntämisen tai multisemioottisen kääntämisen) käsitteellä viitataan ääntä ja kuvaa sisältävien tekstikokonaisuuksien, kuten televisio-ohjelmien ja elokuvien, käännöksiin, ooppera- ja teatteriesitysten tekstitysten tekoon, yritys- ja mainosvideoiden käännöksiin, internetsivustojen, tietokone- ja konsolipelien lokalisointiin sekä muihin vastaaviin multimodaalisiin käännöstoimeksiantoihin (Gambier 2007, 76–77). Tekstitys (subtitling), jälkiäänitys tai dubbaus (dubbing) ja taustaselostus (voice over) ovat tuttuja kaikille katsojille vieraskielisten ohjelmasisältöjen suomentamisen muotoina (Braun 2016).

Suomessa aikuisille suunnatut vieraskieliset televisio-ohjelmat pääasiallisesti tekstitetään. Jälkiäänityksiä (dubbaus) tehdään etupäässä vain ulkomaalaisiin lastenohjelmiin ja -elokuviin. Vieraskielisten televisio-ohjelmien AV-käännösten lisäksi Suomessa tarjotaan kotimaisten ohjelmien tekstitystä. Kotimaisten mediasisältöjen kielensisäistä tekstitystä kutsutaan termillä ohjelmatekstitys (ks. esim. Tiittula ym. 2018; Kóbor-Laitinen 2021; Virtanen & Rainó 2021). Kielensisäisestä tekstityksestä hyötyvät kuulovammaisten katsojien lisäksi muun muassa maahanmuuttajat, ikääntyneet ja muut vastaavat erityisryhmät.

Tiittula (2012) on määritellyt kielensisäisen tekstityksen intersemioottisen kääntämisen alalajiksi. Siinä alkuperäinen ääni jää pois, joten kaikki tarpeellinen auditiivinen informaatio on muutettava tekstiksi. Ihmisten puheen lisäksi musiikki, luonnonäänet ja kaikki akustiset ainekset, jotka ovat relevantteja multimodaalisen kontekstin kokonaistulkinnan kannalta, muutetaan kirjoitettuun muotoon. Määritelmä pätee, jos kyseessä on nimenomaan kuulovammaisille tehty kielensisäinen tekstitys. Kuurot katsojat, jotka seuraavat esimerkiksi heitä varten tekstitettyä suomifilmiä, eivät hyödy auditiivisesta informaatiosta, ainoastaan visuaalisesta. Visuaalinen kokonaisuus on sinänsä multimodaalinen: tekstityksen kielellisten resurssien lisäksi informaatiota täydentävät lukuisat visuaaliset resurssit. Kuvaruudussa näkyvien ihmisten ilmeet ja eleet kertovat heidän mielentilastaan, miljöö taas kertoo aikakaudesta ja paikasta. Myös ihmisten toiminnasta ja muista visuaalisesti havainnoitavista tapahtumista pystytään tekemään päätelmiä.

Monenlaisia katsojia, monenlaisia tarpeita

Kuuro katsoja saa selvää puheviestin sisällöstä tekstityksestä, mutta hän saattaa tarkistaa kuvaruudusta, kuka roolihahmoista on juuri äänessä. Tämä tapahtuu joko vilkaisemalla, kenen suu liikkuu ja kenen ei, tai – jos roolihahmot ovat selin tai kuvakulma on valittu niin, ettei näe, kuka juuri sillä hetkellä puhuu – päättelemällä kognitiivisesti (Tiittula ym. 2018, 24–25). Kuulovammaisille tarkoitettu ohjelmatekstityksessä kirjalliseen muotoon muutetaan kaikki äänet, ei vain pelkkää puhetta. Sulkuihin merkitään esimerkiksi auton tööttäys, koiran haukunta, oven kiinni paiskautuminen, nyyhkytys, taustamusiikki (vanhaa jazzia) tai se, millä kielellä juuri puhutaan. Tämä on tarpeen, sillä kuulovammaisilta katsojilta auditiivinen informaatio joko puuttuu kokonaan tai kuulon alenemasta riippuen jää vähintäänkin vajaaksi. Tämä informaatio äänimaailmasta on kuurojen katsojien kannalta relevanttia, vaikka muille katsojille sama ruutuinfo saattaa olla turhaa redundanssia.

Jos samaa suomalaista elokuvaa katsoo normaalikuuloinen maahanmuuttaja, multimodaalisen viestin vastaanottamiseen käytettyjen semioottisten resurssien kirjo on kuurojen katsojien semioottisten resurssien kirjoa laajempi: visuaalisten kanavien lisäksi käytössä on auditiivisia keinoja viestin ymmärtämistä ja tulkintaa varten. Suomen kieltä opetteleva maahanmuuttaja saattaa keskittyä ennen kaikkea kuuntelemaan, mitä elokuvassa puhutaan, mutta samalla lukemaan suomenkielistä tekstitystä kuullun ymmärtämisen tueksi.

Koska tekstitys harvoin vastaa täysin puhuttua kieliainesta, saman merkityssällön vastaanottaminen kahdesti hieman eri muodossa, kahta modaliteetiltaan erilaista kanavaa pitkin ja vieläpä yhtä aikaa saattaa olla hämmentävää. Jos taas maahanmuuttaja ei ole tottunut lukemaan latinalaisista kirjaimista muodostuvaa, vasemmalta oikealle etenevää kirjoitusta, tekstitys on hänen kannaltaan joko tur-

haa tai jopa häiritsevää. Myös suomenkieliset kuulevat katsojat saattavat pitää kotimaisten ohjelmien suomenkielistä tekstitystä omalta kannaltaan ylimääräisenä redundanssina (ks. myös Rainò 1997, 612).

Ohjelmatekstitystä laadittaessa on siis otettava huomioon vastaanottajien erilaiset tarpeet ja mieltymykset. Liikenne- ja viestintävirasto Traficom (2021) onkin määritellyt ohjeistuksessaan tekstityksen laadun mittarit:

- tekstityksen ja ohjelmasisällön vastaavuus
- tekstityksen kielen virheettömyys
- tekstityksen luettavuus ja mielletävyys
- tekstityksen viiveettömyys.

Traficom (2021) ohjeet nojaavat Kieliasiantuntijat ry:n (2020) luomaan laatukriteeristöön. Tekstityksen laatukriteerit vastaavat katsojien keskeisinä pitämiin toiveisiin tekstitetyn kielen hyväksyttävyydestä ja ilmaisun muista käytänteistä (ks. esim. Tiittula & Rainò 2013; Tuominen 2013).

Kieliasiantuntijat ry:n (2020) mukaan laatusuositusten tarkoitus on

- palvella kaikkia ohjelmatekstitysten tuottamiseen osallistuvia toimijoita sekä katsojia
- luoda yhdenmukaiset tekstityskäytännöt
- toimia ohjeena tekstittäjille
- toimia laadunvarmistamisen välineenä tekstitysten tilaajille ja teettäjille
- vakiinnuttaa alan sanastoa.

Miten katsoja tulkitsee monikanavaisen viestin?

Forcevillen (2012) mukaan Gricen (1969) pragmatiikkaa ja Sperberin ja Wilsonin (1986) relevanssiteoriaa yhdistää ajatus siitä, että kuulija pystyy päättämään viestin kontekstuaalisen merkityksen vasta sen jälkeen, kun on tulkinut sen kirjaimellisen perusmerkityksen oikein. Forceville (2012) tähdentää, että pelkkä dekodointi ei riitä: viestillä ei ole suoraan näkyvissä olevaa merkitystä, vaan sen perusmerkityksen ymmärtäminen tarvitsee tulkintaa yhtä lailla kuin piilossa oleva, pragmaattinen merkitys. Viestien ymmärtäminen pohjaa siis sisäistettyihin mielen malleihin ja oletuksiin toista ihmistä ohjaavista uskomuksista ja intentioista, jotka ovat samankaltaisia kuin omamme (Larjavaara 2006). Viesti sisältää mahdollisuuden tehdä lähettäjän intention mukainen vaikutus (effect) vastaanottajaan, mutta se vaatii vastaanottajalta ponnistelua (effort) ja pyrkimystä tulkita viesti juuri niin kuin on tarkoitettu (Sperber & Wilson 1995, 123–125). Ongelmana on kuitenkin selvittää, millä keinoin vastaanottaja pystyy päättämään lähettäjän tarkoittaman merkityksen (Forceville 2012).

Kielensisäisessä tekstityksessä niin lähde- kuin kohdeteksti sisältävät sekä eksplisiittistä että implisiittistä tietoa. Esimerkiksi AV-kääntäjä ei voi olla varma, että tekstityksen lukija pystyy rekonstruoimaan tekstissä olevan implisiittisen informaation ja tulkitsemaan sitä lähtötekstin laatijan intentiota vastaavalla tavalla. Siksi kääntäjä joutuu arvioimaan, miten hyvin ohjelmatekstityksen lukija on perillä lähtötekstin kognitiivisesta ympäristöstä, sekä tarvittaessa auttamaan lukijaa esimerkiksi eksplikoimalla eli tekemällä tekstiin merkitystä selventävän lisäyksen. Eksplikoinnin toteuttamisen keinona voi olla myös redundanssi, jolloin se ei ole turha vaan päinvastoin perusteltu ja tarpeellinen.

Eksplikointi määritellään filosofiassa asian selittämiseksi, selventämiseksi tai tulkitsemiseksi yleistajuisin käsittein (Salonen 2008). Käännöstieteessä lisäyksen tarvetta voidaan perustella lähtötekstin ja käännöksen lukijoiden oletettujen tiedollisten erojen kautta, jolloin käännökseen lisätään selittävää ainesta. Leppihalmeen (2007) mukaan lisäyksiä tehdään useimmiten silloin, kun oletetaan, että käännöksen lukijalla olisi vaikeuksia vieraiden kulttuuristen ilmiöiden edessä. Syyt eksplikointiin voivat olla myös ideologisia, konventionaalisia tai normatiivisia (ks. eksplikoinnin käsitteestä esim. Chesterman 1997; Vehmas-Lehto 2001; Leppihalme 2007). Kuulovammaisille suunnatussa ohjelmatekstityksessä eksplikointia tarvitaan myös silloin, kun tekstitykseen lisätään ns. infokylttejä (sulkuihin merkittyjä lisäyksiä). Niiden tarkoitus on kertoa äänimaisemasta, taustamusiikista tai esimerkiksi siitä, kuka juuri puhuu.

Avainasemassa kontekstin tulkinta

Multimodaalisessa viestinnässä myös redundanssi voi toteutua monikanavaisesti. Sama merkityssisältö saattaa esimerkiksi näkyä ja kuulua elokuvassa simultaanisesti. Tämä voidaan tehdä kahdella tavalla: joko pyrkimällä tuomaan katsojaa lähemmäs elokuvan multimodaalisen merkityssisällön alkuperäisen konstruktion kognitiivista ympäristöä tai tuomalla käännös (tekstityksen ja muiden multimodaalisen viestinnän resurssien muodostamana kokonaisuutena) lähemmäksi katsojien kognitiivisia kehyksiä.

Avainasemassa on sekä tekstiä rakennettaessa että sitä tulkittaessa konteksti, johon kuuluu niin tekstuaalinen kuin tekstinulkoinen ympäristö. Relevanssiteoriassa kontekstilla tarkoitetaan sitä, millaisia tietoja ja oletuksia viestintään osallistuvilla on ympäristöstä eli millainen heidän kognitiivinen ympäristönsä on. Relevanssiteoriassa kognitiivisella ympäristöllä tarkoitetaan viestintään osallistuvien henkilöiden oletuksia toistensa intentioista (Vehmas-Lehto 2006, 87). Olli-Philippe Lautenbacher (2010) muistuttaakin Walter Kintschin (1988) konstruktivisesta integraatiomallista, jonka mukaan tekstin vastaanottaja ensin rakentaa tekstin merkitysverkkoja annettujen semioottisten elementtien pohjalta ja sitten vielä tarkentaa tekstin merkityksen ”yhdistämällä esiin tulleet semanttiset verkot omaan kokemusmaailmaansa”.

AV-kääntäjän tehtävänä on siis tehdä oletuksia siitä, millaisia kontekstitietoja ja niihin perustuvia odotuksia vastaanottajilla on käännöksestä, ja huomioida ne rakentaessaan eksplisiittisiä ja implisiittisiä merkityksiä multimodaalisessa viestinnässä. Massamedian – kuten elokuvien tai televisio-ohjelmien – kääntämisen yhteydessä on huomioitava sekä erilaiset kohderyhmät että niiden kirjo. Jokainen vastaanottaja etsii sellaista informaatiota, josta hän saa muodostaa mahdollisimman oikeanlaisen kontekstuaalisen tulkinnan mahdollisimman suoraa tietä, mahdollisimman vähäisin kognitiivisin ponnistuksin. Kääntäjän on vastattava työllään näihin odotuksiin.

Braun (2016) ehdottaakin ratkaisuksi relevanssiteorian yhdistämistä Johnson-Lairdin (1986; 2006) mentaalimallin teoriaan (mental model theory) siten, että multimodaalisen kääntämisen prosessi muodostettaisiin kolmen osa-alueen yhteensovittamisen kautta. Mentaalimalli (mental model) on mielen tuottama kuvaus ympäröivästä maailmasta, sen eri osien välisistä suhteista sekä henkilön näkemyksestä omista toimistaan ja niiden vaikutuksista ympäristöön (Braun 2016, 3). Braunin multimodaalisen kääntämisen mallin osaprosessit ovat 1) kääntäjän ymmärrys ja tulkinta multimodaalisesta kontekstista, 2) relevanteiksi valikoituvien merkityselementtien kääntäminen ja 3) vastaanottajan suorittama tulkinta, uudelleenmuotoilu ja ymmärrys multimodaalisesta kontekstista (Braun 2016, 9–14). Painottamalla kontekstin ja diskurssin tulkinnan subjektiivisuutta ja yksilöllisyyttä Braun (2016) korostaa, että mentaalimalliteorian ja relevanssiteorian yhdistelmää voidaan yhtä hyvin soveltaa multimodaalisen kääntämisen monisyisten prosessien selittämisessä kuin yksikanavaisen viestinnän tulkinnassa. Kielensisäistä tekstitystä ajatellen Braunin malliin voitaisiin lisätä neljänneksi osaprosessiksi kääntäjän ymmärrys ja tulkinta vastaanottajien tarpeista ja eri kohderyhmien välisistä eroista.

Lopuksi

Kielensisäistä tekstitystä laadittaessa on tärkeää huomioida, mitkä piirteet ovat sisällön ymmärtämisen kannalta relevantteja. Koska sama tekstitys palvelee erilaisia kohderyhmiä, on tehtävä kompromisseja. Saattaa olla, että jokin tieto on relevantti toisen vastaanottajan näkökulmasta, mutta toisen mielestä se ei sitä ole. Saman informaation saa nimittäin myös lähdetekstistä eri aistikanavien tai semioottisten resurssien kautta. Lisäksi on huomioitava, että eri käyttäjäryhmillä ja eri vastaanottajilla on käytössään erilaisia semioottisten resurssien yhdistelmiä. Relevanssiperiaatteen mukaan ihmisen kognitio on yleensä suunnattu relevanssin maksimointiin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että tekstityksen käännösprosessin ensisijaisena tavoitteena olisi suodattaa pois merkityksettömäksi oletettua tietoa. Tekstityksen ei myöskään ole tarkoitus kokonaan korvata lähdetekstiä vaan täydentää sitä ja muodostaa sen kanssa vastaanottajien näkökulmasta eheä ja relevantti kokonaisuus muun muassa redundanssia tarkoituksenmukaisesti hyödyntäen.

Lähteet

- Braun, Sabine 2016. The importance of being relevant? A cognitive-pragmatic framework for conceptualizing audiovisual translation. *Target* 28:2, 302–313.
- Chesterman, Andrew 1997. *Memes of translation. The spread of ideas in translation theory*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Forceville, Charles 2012. Relevance theory as model for analysing multimodal communication. Teoksessa David Machin (toim.) *Visual Communication*. Berliini: Mouton de Gruyter, 51–70.
- Gambier, Yves 2007. Audiovisuaalisen kääntämisen tutkimuksen suuntaviivoja. Teoksessa Riitta Oittinen & Tiina Tuominen (toim.) *Olennaisen äärellä. Johdatus audiovisuaaliseen kääntämiseen*. Tampere: Tampere University Press, 73–115.
- Karlsson, Fred 1994. *Yleinen kielitiede*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kieliasiantuntijat ry 2020. Ohjelmatekstityksen laatusuosituksat. Viitattu 14.5.2022. https://kieliasiantuntijat.fi/wp/wpcontent/uploads/2021/01/Ohjelmatekstitysten_laatusuosituksat_web-versio.pdf
- Kóbor-Laitinen, Zita 2021. Huonokuuloisten katsojien näkemyksiä eduskunnan kyselytuntien automaattisesta ohjelmatekstityksestä. Teoksessa Ritva Hartama-Heinonen & Laura Ivaska & Marja Kivilehto & Minna Kujamäki (toim.) *MikaEL. Kääntämisen ja tulkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu* 14, 19–155. Viitattu 14.5.2022. <https://www.sktl.fi/@Bin/2654275/MikaEL14+-+Kobor-Laitinen.pdf>
- Laki sähköisen viestinnän palveluista annetun lain muuttamisesta 1207/2020.
- Larjavaara, Matti 2006. Relevanssi ja tulkinta. *Virittäjä* 3, 464–469. Viitattu 10.5.2022. <https://journal.fi/virittaja/article/view/40515>
- Lautenbacher, Olli Philippe 2010. Kompensatio elokuvatekstityksen käännösstrategiana. Teoksessa Raila Hekkanen & Esa Penttilä & Nestori Siponkoski (toim.) *MikaEL, Kääntämisen ja tulkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu* 4, 1–9. Viitattu 15.5.2022. https://www.sktl.fi/@Bin/40728/Lautenbacher_MikaEL2010.pdf
- Lautenbacher, Olli Philippe 2014. La redondance, principe moteur de la cohésion du film sous-titré. Étude de cas. *Paralleles* 26. Viitattu 14.5.2022. https://www.paralleles.unige.ch/files/2715/2839/0413/Paralleles_26_dec2014_lautenbacher.pdf
- Lautenbacher, Olli Philippe 2018. The relevance of redundancy in multimodal documents. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies* 17, 215–230. Viitattu 14.5.2022. <https://doi.org/10.52034/lanstts.v17i0.462>
- Lautenbacher, Olli Philippe 2019. La redondance. Source de cohésion, source de sens. Viitattu 15.5.2022. https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/125880114/Lautenbacher_ARTICLE_SOURCES_revu_et_corrige.pdf
- Leppihalme, Ritva 2007. Kääntäjän strategiat. Teoksessa Hannu Kalevi Riikonen & Urpo Kovala & Pekka Kujamäki & Outi Paloposki (toim.) *Suomennoskirjallisuuden historia 2*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rainò, Päivi 1997. Selkosuomesta puheen kuvailuun. *Virittäjä* 4, 608–618. Viitattu 15.5.2022. <https://journal.fi/virittaja/article/view/39022/28306>
- Räisänen, Alpo 1986. *Sananmuodostus ja konteksti*. *Virittäjä* 90(2), 155–165.
- Salonen, Toivo 2008. *Filosofian sanat ja konseptit*. 4. uudistettu painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Sperber, Dan & Wilson, Deirdre 1995 [1986]. *Relevance. Communication and cognition*. Oxford, Cambridge: Blackwell.

Suomen elokuvasäätiö 2021. Suomen elokuvasäätiön strategia 2018–2023. Viitattu 14.5.2022. <https://www.ses.fi/wp-content/uploads/2021/02/SES-strategia-2018-2023.pdf>

Tiittula, Liisa 2012. Saavutettavuus: haaste kielensisäisen tekstityksen kehittämiseksi. Teoksessa Minna Ruokonen & Leena Salmi & Nestori Siponkoski (toim.) MikaEL. Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu 6, 1–13. Viitattu 15.5.2022. https://www.sktl.fi/@Bin/162710/Tiittula_MikaEL2012.pdf

Tiittula, Liisa & Kurimo, Mikko & Mansikkaniemi, André & Rainò, Päivi 2018. Ohjelmatekstityksen toimivuus eri kohderyhmien näkökulmasta. Teoksessa Ritva Hartama-Heinonen & Marja Kivilehto & Minna Kumpulainen & Katja Vuokko (toim.) MikaEL. Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu 11, 20–34. Viitattu 12.5.2022. https://www.sktl.fi/@Bin/1910843/MikaEL11_Tiittula_Kurimo_Mansikkaniemi_Raino.pdf

Tiittula, Liisa & Rainò, Päivi 2013. Ohjelmatekstityksen laatu ja saavutettavuus vastaanottajan näkökulmasta. Teoksessa Marja Kivilehto & Minna Ruokonen & Leena Salmi (toim.) MikaEL. Kääntämisen ja tulkkauksen tutkimuksen symposiumin verkkojulkaisu 7, 64–83. Viitattu 15.5.2022. https://www.sktl.fi/@Bin/2492b60fbac97ce4e95ca3f9e1e90a01/1650025724/application/pdf/319357/TiittulaRaino_MikaEL2013.pdf

Traficom 2021. Audiovisuaalisten sisältöpalvelujen esteettömyyden valvonta ja ohjeistus. TRAFICOM/1445/11.03.09/2021. Viitattu 13.5.2022. <https://www.traficom.fi/sites/default/files/media/file/AV-sis%C3%A4lt%C3%B6palvelujen%20esteett%C3%B6myyden%20valvonta%20ja%20ohjeistus.pdf>

Tuominen, Tiina 2013. The art of accidental reading and incidental listening. An empirical study on the viewing of subtitled films. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 12.5.2022. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9008-8>

Vehmas-Lehto, Irmeli 2001. Explicitation as a translation strategy. Teoksessa Pirjo Kukkonen & Ritva Hartama-Heinonen (toim.) Mission, vision, strategies, and values. A celebration of translator training and translation studies in Kouvola. Helsinki: Helsinki University Press, 221–231.

Vehmas-Lehto, Irmeli 2006. Relevanssiteoria-stako ratkaisu kääntämisen ongelmiin? Teoksessa Nina Hytönen & Terhi Rissanen (toim.) Käden käänteessä. Viittomakielen kääntämisen ja tulkkauksen teoriaa sekä käytäntöä. Helsinki: Finn Lectura.

Vehmas-Lehto, Irmeli 2008. Onko käännöstutkimuksessa särmää? Teoksessa Irmeli Helin & Hilikka Yli-Jokipii (toim.) Kohteena käännös. Uusia näkökulmia kääntämisen ja tulkkauksen tutkimiseen ja opiskelemiseen. Käännöstieteen laitoksen julkaisuja IV. Helsinki: Helsingin yliopisto, 13–42.

Virtanen, Sami & Rainò, Päivi 2021. Tekstitysbarometri 2021. Humanistinen ammattikorkeakoulu, julkaisuja 130. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. Viitattu 12.5.2022. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/512975/Tekstitysbarometri-2021.pdf?sequence=1>

Wilson, Deirdre & Sperber, Dan 2002. Relevance theory. Viitattu 13.5.2022. https://jeannicod.ccsd.cnrs.fr/ijn_00000101/document

II Viittomakielen

tulkkaus

II Sign language

interpreting

Tulkkauksen onnistuminen on jokaisen vastuulla – keinoja toimivaan vuorovaikutukseen työpaikalla

Liisa Halkosaari ja Juha Manunen

Johdanto

”Ei ne kuulevat tiedä!” on varsin tuttu reaktio tilanteessa, jossa työpaikalla on kuuro viittomakielinen ja yhteisessä tilaisuudessa ilmenee jokin tulkkaukseen liittyvä ongelma. Tavoitteemme on tällä artikkelilla herättää työyhteisöjä huomioimaan kuurot työntekijät paremmin.

Liian usein työpaikalla järjestettävä tulkkaus jää kuuron tai jonkun muun tulkkauspalveluun oikeutetun henkilön vastuulle. Tulkkaus mystifioituu helposti, eivätkä kuulevat ihmiset uskalla puuttua ihmeellisiltä vaikuttaviin, käsillään kieltä ja merkitystä välittävien tulkkien työhön. Taustalla lienee suomalaisten toisten asioihin puuttumattomuuden kunnioitus tai ennestään tulkkaustilanteen kokemattomuuden aiheuttama epävarmuus. Jokaisessa vuorovaikutustilanteessa viestinnän onnistuminen ja sujuvuus on kuitenkin jokaisen osallistujan vastuulla – tulkkauksen sujuvuudessa on kyse yhteistyöstä.

Pandemia ja etätöysoitus ovat siirtäneet myös tulkkausta yhä enemmän etäyhteyksille, mikä ei suoranaisesti helpota yhteistyötä.

Selvitykset etätulkkauksesta ovat pitkälti keskittyneet joko tulkkien tai tulkkauspalveluun oikeutettujen näkökulmaan. Harva tulkkia työssään käyttävä kuuleva suomenkielinen on päässyt osallistumaan keskusteluun aiheesta ja tuomaan havaintojaan esille.

Tulkkauspalvelut Suomessa

Tässä luvussa esittelemme lyhyesti vammaisten henkilöiden tulkkauspalvelun systeemin Suomessa. Kuurojen, huonokuuloisten, kuulonäkövammaisten tai puhevammaisten kanssa samassa työyhteisössä työskentelevälle tämä on tarpeellista tietoa. Tässä artikkelissa keskitymme erityisesti viittomakieliseen kuuroon työyhteisössä.

Vammaisten tulkkauspalvelu Suomessa perustuu subjektiiviseen oikeuteen. Tämä tarkoittaa sitä, että tulkkauspalvelun hyödyntäminen ei perustu mielipiteeseen. Kuuro on oikeutettu tilaamaan tulkin, jos hän kokee tarvitsevansa tulkkausta. Kuulo- tai puhevammaisella henkilöllä on oikeus saada tulkkausta vähintään 180 tuntia vuodessa, kuulonäkövammaisella henkilöllä vähintään 360 tuntia vuodessa. Tunteja voi tarvittaessa anoa lisää. (Laki vammaisten henkilöiden tulkkauspalvelusta 133/2010.)

Tulkin saadakseen tulee ensin anoa Kelalta oikeutta käyttää tulkkausta. Tulkkausta käytetään työssä käymiseen, opiskeluun peruskoulun jälkeen, asiointiin, yhteiskunnalliseen osallistumiseen, harrastamiseen ja virkistykseen. Tulkkaus kaikissa näissä tilanteissa on tulkkipäätöksen saaneelle maksutonta. Suomessa on mahdollista käyttää suomalaisen viittomakielen lisäksi suomenruotsalaisen viittomakielen tulkkausta. Tulkkaus voi tapahtua erilaisin keinoin: Kuurosokeille tulkkaus tapahtuu taktiilisti tuntoaistin kautta, esimerkiksi viittoen kädestä käteen. Viitotussa puheessa käytetään viittomakielen viittomia mutta seurataan tarkasti puhutun kielen, kuten suomen, kielioppia. Kirjoitustulkkauksessa taas tulkki kirjoittaa ympäristön puheet näkyviin tekstimuodossa. Käytössä on myös lukemattomia muita kommunikaatiomenetelmiä, joilla ihmiset tulevat ymmärretyiksi. (Laki vammaisten henkilöiden tulkkauspalvelusta 133/2010; Kela 2022c.)

Tulkkaukseen oikeutettu henkilö jättää tilaukset hyvissä ajoin Kelan välityskeskukseen, joka on jaettu kuuteen alueeseen (Uusimaa, Läntinen, Keskinen, Pohjanmaa, Itäinen ja Pohjoinen). Tilauksissa tulee mainita tarkkan ajan ja paikan lisäksi käytettävät tulkkauskielet ja -menetelmät, tulkkien määrä, aiheet, osallistujien määrä, tilaisuuden luonne sekä muut huomioon otettavat asiat. Joskus samassa tilaisuudessa saattaa olla useampi tulkinkäyttäjä eli myös useampia tulkkeja, mikä saattaa edellyttää koordinoitua. Tilauksessa tulee myös mainita yhteyshenkilö, joka vastaa esimerkiksi palaverin tai koulutuksen järjestämisestä. Tätä vaaditaan siksi, että tulkit voivat pyytää häneltä etukäteismateriaalit ja muut tiedot.

Tulkiksi ei voi ryhtyä kuka tahansa. Kaikki Suomessa Kelan kautta tulkkina työskentelevät ovat koulutettuja. He ovat suorittaneet koulutukseen kuuluvan loppukokeen, jossa osoitetaan riittävät taidot tulkkina toimimiseen. Kela hankkii tulkkauspalvelut yrityksiltä ja asettaa tietyt vaatimukset tulkkien pätevyydelle. (Rainò & Vik 2020.)

Viittomakielinen työyhteisössä

Kun kuuro on mukana työyhteisössä, se tarkoittaa tilanteen muuttumista kaksikieliseksi ja -kulttuuriseksi. Kaikkien työyhteisön jäsenten on hyvä ymmärtää tilanteen merkitys ja tuntee yhteistyön käytänteet. Erityisen tärkeitä teemoja yhdenvertaisuuden näkökulmasta ovat tiedonsaanti ja osallistuminen: Tiedonsaanti on usein edellytyksenä työtehtävistä selviytymiseen. Osallisuudella on merkitystä suhteessa työhyvinvointiin. Organisaation johdon tulisi huolehtia käytänteiden luomisesta ja informoida kaikkia työntekijöitä siitä, mistä ne löytyvät ja miten niitä noudatetaan. Näitä käytäntöjä voivat olla esimerkiksi tulkin tilaaminen, puhuttujen ohjeiden antaminen tekstimuodossa sekä sovitut tavat pitää viittomakielinen työyhteisön jäsen mukana keskusteluissa. Kuuron työkaverin kanssa voi jutella kirjoittaen sekä vähintään opetella sormiaakkoset ja yleisimmät tervehdykset viittomakielellä. (Kuurojen Liitto 2022.)

Viittomakieliset kuuluvat Suomen perustuslaissa tunnustettuihin kieli- ja kulttuurivähemmistöihin. Lainsäädäntö takaa viittomakielisille muun muassa oikeuden saada tietoa ja opetusta äidinkielellään sekä käyttää tulkkauspalvelua selviytyäkseen jokapäiväisistä asioistaan (Viittomakielilaki 359/2015; Oikeusministeriö 2022). Tämä oikeus tulisi integroida organisaation strategiaan. Työpaikan kokouksista ja muista yhteisistä tilaisuuksista tulee tiedottaa ajoissa, jotta tulkkauspalveluun oikeutettu työntekijä ehtii jättää tilauksen hyvissä ajoin. Välillä tulkki voi löytyä nopeasti, mutta varmemmin tulkin maanantaiaamun palaveriin saa tekemällä tilauksen edellisellä viikolla. Lyhyisiin, parin minuutin keskusteluihin työpaikalla on mahdollisuus hyödyntää myös Kelan etäpalvelua, johon voi soittaa ilman ajanvarausta arkisin virka-aikaan (Kela 2022d).

Usein kokousten sujumuuden kannalta on hyvä, jos tulkki ei vaihdu jatkuvasti. Kuurolla on mahdollisuus käyttää listaa tietyistä tulkeista työpaikallaan (Kela 2022b). Tulkkilista tarkoittaa käytännössä sitä, että työpaikan tapaamisiin välitetään vain tiettyjä tulkkeja. Näin tilanteet ja ihmiset tulevat myös tulkeille tutuiksi ja tulkkauksen laatu paranee yleensä huomattavasti. Jos kokouksessa on täysin uusi tulkki, osallistujien on hyvä ottaa tämä huomioon; esimerkiksi lyhenteet ja nimet eivät ehkä ole tulkkille tuttuja.

Etäkokousten tulkkauksesta

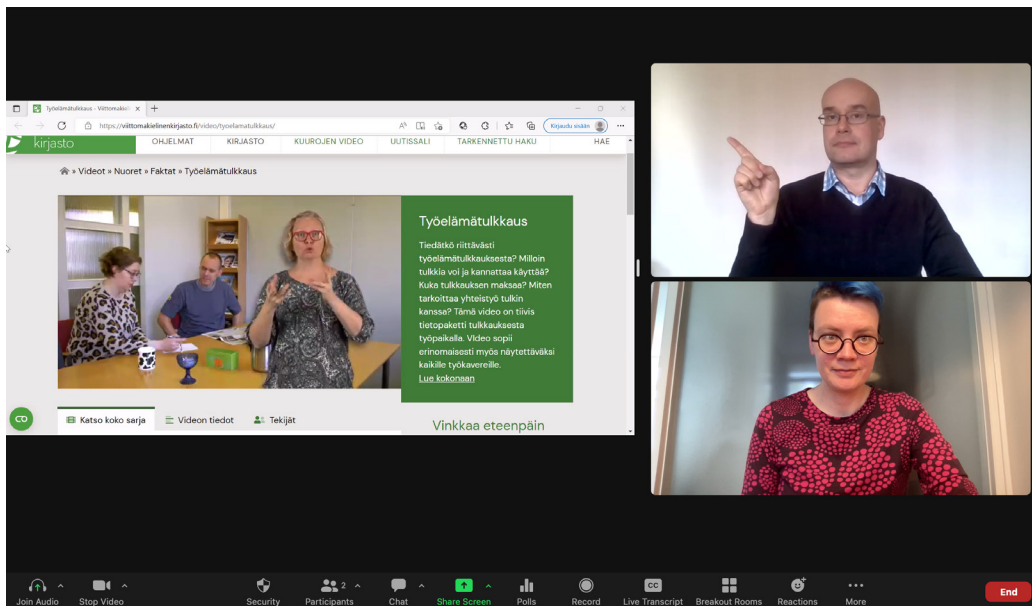
Vuonna 2020 alkanut maailmanlaajuinen pandemia lisäsi merkittävästi etätyötä, eikä tulkkaus ole tässä poikkeus. Etänä videon välityksellä tehtävä tulkkaus oli kaikille yhtä uusi ja haastava tilanne, sillä etätulkkauksen käyttö ennen vuotta 2020 oli varsin rajattua. (Pajunen & Vihra 2020.) Vähitellen tulkit ja tulkin käyttäjät oppivat ja kehittivät uusia toimivia käytäntöjä. Etätulkkauksesta on hyötyä muun muassa lyhyiden tulkkaustilanteiden hoidossa ja tulkkien matkustusaikojen sääntämisessä. Toisaalta myös vaikkapa seminaariin myöhässä saapuminen ei herätä niin paljon huomiota, kun avaa tulkkiruudun omalta läppäritään sen sijaan, että tulkit kävelisivät puhujakorokkeen viereen viittomaan.

Etätulkkaus on lähtökohtaisesti monin tavoin lähitulkkausta kuormittavampaa. Erityisesti kognitiivisesti haastavia tulkille ovat tilanteet, joissa osallistujien keuhkieli ja tilankäyttöön liittyvät vihjeet jäävät saamatta. Koska tulkkaus on jo lähtökohtaisesti kognitiivisesti haastava prosessi, etätulkkauksen kuormitus lisää entisestään virheiden riskiä. (Skinner, Napier & Braun 2018; Messo & Pajunen 2022.) Tulkin – kuten myös osallistujien – kuormitusta voi helpottaa jo hyvin pienillä asioilla: Aiheesta toiseen siirtyessään on hyvä pitää hyvin lyhyt ”ajattelu-tauko”. Esitystä jakaessaan voi hyvin olla muutaman sekunnin hiljaa uuden dian vaihtuessa, jotta kuulijat ehtivät orientoitua. Uuden puhujan aloittaessa tämän nimen mainitseminen helpottaa puheenvuorojen seuraamista. Taukoja on hyvä pitää usein.

Käytännössä etätulkkaus työpaikoilla toimii Suomessa siten, että kuuro työntekijä jättää tulkkaustilauksen Kelan vammaisten tulkkauspalvelukeskukselle. Tilauksessa tulee mainita erikseen, että kyseessä on etätulkkaus (Kela 2022a). Kelan sivuilta löytyy lista tulkkiyritysten käyttämistä ohjelmistoista. Näin tulkin tilaaja voi varmistaa, että hänelle sopiva ohjelma on käytössä. Käytännössä monet käyttävät video-ohjelmistoista Zoomia, jonka myös me olemme omassa työyhteisössämme todenneet tällä hetkellä soveltuvan parhaiten viittomakielen opetukseen, viittomakieliseen vuorovaikutukseen ja viittomakielen tulkkaukseen.

Kokoustilanteessa kaikki osapuolet, mukaan lukien tulkit, voivat kirjautua samaan videoneuvotteluohjelmaan. Tarvittaessa tulkkaus voidaan järjestää samaan aikaan toisella ohjelmalla. Näin usein tehdäänkin, mikäli kokous toteutetaan esimerkiksi Teamsissa, jossa tulkkien näkyviin saaminen ei edelleenkään ole ongelmatonta. Tulkkeja on vähänkin pidemmissä tilaisuuksissa kaksi, ja he vaihtavat vuoroa noin 15 minuutin välein.

Etätulkkauksen sujuvuus ei ole kiinni ainoastaan laitteiden ja tekniikan toimivuudesta, vaikka se usein nostetaankin ongelmaksi. Siitä on kuitenkin hyvä aloittaa: Verkko-yhteyden toimivuus tulee tarkistaa etukäteen. Kuvan ja äänen laatuun on hyvä kiinnittää huomiota. Kuvan ja äänen synkronoinnissa ei saisi esiintyä



Kuva 1. Kirjoittajat Manunen ja Halkosaari havainnollistavat hyvää, viittomakielelle sopivaa näkymää Zoom-kokouksessa. Kuva: Liisa Halkosaari (2022).

viivettä. (Braun 2015.) Käytännössä jokainen osallistuja voi vaikuttaa tähänkin. Onko kamera riittävän laadukas, poimiiko mikrofoni olennaisen äänen eli puheen vai tuottaako läppärin tuuletin taustalle jatkuvaa surrausta? Se, mikä tavallisesti on lähinnä hieman häiritsevää (kuten puheen voimakkuuden vaihtelu tai taustasuhina), aiheuttaa tulkille entisestään lisää kognitiivista kuormaa.

Etätulkkaustilanteessa olisi ihanteellista, että kaikki näkisivät toisensa, jolloin jokaisella olisi mahdollisuus tarkkailla muun muassa nonverbaaleja viestejä (Braun 2015). Ei riitä, että kuuro ja tulkki näkevät toisensa. Viittomakielisen videokuvan tulisi lisäksi olla riittävän iso, jotta sen seuraaminen olisi vaivatonta. Tätä havainnollistaa kuva 1.

Kuten tästä käy ilmi, etätulkkauksen(kaan) onnistuminen ei ole kiinni vain tulkista vaan jokaisesta osallistujasta. Siksi olemmekin keränneet viimeiseen lukuun muistilistaa erityisesti heille, jotka kohtaavat viittomakielen etätulkkauksen työssään ehkä ensimmäistä kertaa.

Muistilista kuulevalle työkaverille

– etätulkkauksen onnistuminen on myös sinun vastuullasi

Palaveriin valmistautuminen ja osallistuminen vaatii ainoastaan palaverissa käsiteltävät aiheet ja materiaalit. On kuitenkin syytä kiinnittää huomiota siihen, miten jokainen osallistuja voi osaltaan vaikuttaa tilanteen sujuvuuteen ja onnistumiseen kaikin puolin.

1. Kenenkään osallistujan ei tarvitse muokata kieltään tai puhetyyliään yksinkertaisemmaksi. Sama koskee viittomakielisiä. Toki kaikkien osallistujien kannalta on hyvä käyttää selkeää, helposti ymmärrettävää puhekieltä ja pysyä yhdessä asiassa kerrallaan. Tulkkien vastuulla on kysyä, mikäli jokin jää heille epäselväksi.

2. Varaudu siihen, että valittu etäohjelma ei välttämättä toimi tulkkauksen kannalta hyvin ja että tällöin on siirryttävä toiseen ohjelmaan. Tulkkauksen sujuvuus on kaikkien yhteinen etu. Kokous kannattaa keskeyttää siksi aikaa, kun tulkkaukseen etsitään parempaa teknistä ratkaisua.

3. Tulkkaus ei ole täydellistä. Tulkkauksessa saattaa ilmetä väärinkäsityksiä, virheitä ja viivästyksiä, kun tulkit varmistavat ja pyytävät toistamaan. Osallistujilta tämä vaatii kärsivällisyyttä ja ymmärrystä tulkkauksen epätäydellisyydestä. Jos kuulee suomenkielisessä tulkkauksessa epäselvyyksiä, ristiriitaisuuksia tai virheellisiä tietoja, on lupa tarkentaa ja korjata.

4. Jos jaat jotakin näyttöruudussa, varaudu parin sekunnin tauolla siihen, että viittomakielinen etsii hetken tulkkausruutua voidakseen jatkaa tulkkauksen seuraamista. Sama tapahtuu, kun tulkit vaihtavat vuoroa. Jos seuraat tulkkausta sivusilmällä, huomaat, milloin vaihto tapahtuu, ja voit pitää siinä kohdassa parin sekunnin tauon.

5. Tulkkaus, kuten viestintä yleensäkin, saattaa pätkiä satunnaisen asiasisällön epäselvyyden tai verkon yhteyshäiriön takia. Osallistujien on hyvä seurata kehonkieltään näyttöruudussa ja tiedostaa, millaista viestiä kehon asennot tai ilmeet välittävät, välttääkseen ristiriitaisia viestejä. Kuten sanotaan, yksi kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa.

6. Jos kokouksessa on puheenjohtaja, hänen on hyvä tarkkailla jatkuvasti, kenellä on milloinkin puheenvuoropyyntö, ja jakaa puheenvuoroja kaikille tasapuolisesti. Puheenvuoroa voi pyytää virtuaalisella tai fyysisellä käden nostolla tai kirjoittamalla chatiin. Päälle puhuen aloittaminen ei yleensä ole hyvä ratkaisu.

7. Tulkit ottavat etukäteen yhteyttä pyytääkseen kokousmateriaalia, esityksiä ja muuta taustatietoa. Jos sinulla on tärkeää valmista materiaalia, varaudu lähettämään se tulkeille viimeistään edellisenä päivänä, mieluiten vielä aiemmin.

8. Koska palaverissa käytetään paljon työyhteisön sisäisiä asioita, termejä ja lyhenteitä, varaudu siihen, että tulkit saattavat pyytää toistamaan ja tarkentamaan. Täysin uudessa työympäristössä itselle vieraalla alalla kuka tahansa voi kokea epävarmuutta kuunnellessaan tiimin sisäisiä keskusteluja ja ammattijargonia.

9. Tulkkien saatavuus voi vaihdella paljon. Varaudu siihen, että peräkkäisissä palaverissa voikin olla eri tulkit, jolloin asioita joudutaan käymään läpi ehkä tavallista selkeämmin ja perusteellisemmin. Mikäli tulkkeja ei löydy lainkaan, palaveri on hyvä siirtää. Muuten osa työntekijöistä jää epätasa-arvoiseen asemaan.

10. Ajattelitko tallentaa etätilaisuuden? Pyydä myös tulkeilta lupa tallennukseen. Lähtökohtaisesti tulke on tilanteessa tuotettavaa, eikä sitä ole tarkoitettu tallennettavaksi. Pidempään käyttöön tuleviin tallenteisiin tulee ehdottomasti hoitaa erikseen käänös. Se on myös budjetoitava erikseen, sillä Kela ei kustanna sitä.

Oikein vai väärin?

1. Tulkkauksen aikana virheisiin ei pidä puuttua.
2. Mitä enemmän tietoa tulkit saavat etukäteen, sitä parempi tulkkauksen laatu on.
3. Etätulkkaukset korvaa hyvin kasvokkain tehtävät tulkkaustilanteet.
4. Tulkkeja sitoo salassapitovelvollisuus, eli tulkatussa tilanteessa saa puhua myös salassa pidettävistä asioista.
5. Kuurot joutuvat maksamaan tilaamansa tulkkauspalvelut.
6. Puhetta pitää muuttaa hitaaksi ja yksinkertaiseksi, jotta tulkit ehtivät muokata ja välittää kuulemansa.
7. Tulkit saattavat ottaa yhteyttä etukäteen ja pyytää materiaalia.
8. Tulkkauksen sujuvuus ja onnistuminen on kaikkien läsnäolevien vastuulla.
9. Vammaisten tulkkauspalveluita ei ole määritelty lainsäädännössä.
10. Tulkkaustavan valinta riippuu tulkin käyttäjän kuulo- ja näkövammaisuuden laadusta.

Oikeat vastaukset artikkelin lopussa.

Hyödyllisiä linkkejä ja lisätietoa

Työelämätkkaus (6 min):

<https://viittomakielinenkirjasto.fi/video/tyoelamatulkkaus/>

Opiskelijana viittomakielinen (3 min):

<https://viittomakielinenkirjasto.fi/video/opiskelijana-viittomakielinen/>

Saavutettava webinaari, vinkkejä:

<https://www.saavutettavasti.fi/saavutettava-webinaari-kokemuksia-ja-neuvoja-jarjestajille/>

Asioimistulkin ammattisaännöstö:

<https://kieliasiantuntijat.fi/fi/kieliasiantuntija-tyossa/ammattisaannosto-ja-lainsaadanto/asioimistulkin-ammattisaannosto/>

Monikielisyyden huomioiminen työpaikkavuorovaikutuksessa (Lena Segler-Heikkilän blogiteksti): <https://www.humak.fi/blogit/monikielisyyden-huomioiminen-tyopaikkavuorovaikutuksessa/>

Lähteet

Braun, Sabine 2015. Remote interpreting. Teoksessa H. Mikkelsen & R. Jourdenais (toim.) Routledge Handbook of Interpreting. Lontoo, New York: Routledge, 1–18. Viitattu 14.4.2022. https://www.academia.edu/13895472/2015_Remote_Interpreting_in_Handbook_of_Interpreting

Kela 2022a. Etätulkkaus. Viitattu 14.4.2022. <https://www.kela.fi/vammaisten-tulkkauspalvelu-etatulkkaus>

Kela 2022b. Henkilökohtainen tulkkilista. Viitattu 14.4.2022. <https://www.kela.fi/vammaisten-tulkkauspalvelu-tulkkilista>

Kela 2022c. Vammaisten tulkkauspalvelu. Viitattu 14.4.2022. <https://www.kela.fi/vammaisten-tulkkauspalvelu>

Kela 2022d. Vammaisten tulkkauspalvelukuksen etäpalvelu. Viitattu 14.4.2022. <https://www.kela.fi/vammaisten-tulkkauspalvelu-etapalvelu>

Kuurojen Liitto 2022. Työnantajille ja -hakijoille. Viitattu 14.4.2022. <https://kuurojenliitto.fi/tyonantajille>

Laki vammaisten henkilöiden tulkkauspalvelusta 133/2010. Viitattu 14.4.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100133>

Messo, Matleena & Pajunen, Marianna 2022. Etätulkkaus toimivaksi. Opas viittomakielen etätulkkaukseen. Viitattu 14.4.2022. <https://kieliasiantuntijat.fi/opas-viittomakielen-etatulkkaukseen/>

Oikeusministeriö 2022. Viittomakielet. Viitattu 14.4.2022. <https://oikeusministerio.fi/viittomakielet>

Pajunen, Laura & Vihra, Tiina 2020. Kuinka koronaväät vaikutti viittomakieliseen yhteisöön? Tutustu kyselyn tuloksiin. Viitattu 14.4.2022. <https://kuurojenliitto.fi/ajankohtais-ta/kuinka-koronakevat-vaikutti-viittomakieliseen-yhteisoon-tutustu-kyselyn-tuloksiin/>

Rainò, Päivi & Vik, Gun-Viol 2020. Tulkkausalan tulevaisuudennäkymät. Asioimistulkkauksen, viittomakielen- ja kirjoitustulkkauksen sekä puhevammaisten tulkkauksen koulutustarpeista ja alan tulevaisuudennäkymistä. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. Viitattu 14.4.2022. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020102185861>

Skinner, Robert & Napier, Jemina & Braun, Sabine 2018. Interpreting via video link. Mapping of the field. Viitattu 14.4.2022. https://www.academia.edu/36952525/2018_Interpreting_via_video_link_Mapping_of_the_field

Viittomakielilaki 359/2015. Viitattu 14.4.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150359>

Vastaukset

1: Väärin.

On kaikkien etu, että virheet korjataan heti.

2: Oikein.

Valmistautuminen on tärkeä osa tulkkausta.

3: Väärin.

Joissain tilanteissa etätulkkaus toimii hyvin, joissain ei lainkaan.

4: Oikein.

Tulkatussa tilanteessa voi käsitellä myös luottamuksellisia asioita, tulkin salassapitovelvollisuus koskee kaikkea tilanteessa saatua tietoa.

5: Väärin.

Kela on lain mukaan velvollinen järjestämään tulkkauspalvelua, joka on sen käyttäjille ilmaista.

6: Väärin.

Helpointa on yleensä tulkata luonnollista puhetta.

7: Oikein.

Ammattietiikka velvoittaa tulkkeja valmistautumaan huolellisesti ja ajoissa.

8: Oikein.

Vuorovaikutuksen ja tulkkauksen onnistumiseen voivat vaikuttaa kaikki osallistujat.

9: Väärin.

Laki vammaisten henkilöiden tulkkauspalvelusta 133/2010

10: Oikein.

Tulkin ammattitaitoon kuuluu erilaisten tulkkausmenetelmien hyödyntäminen tilanteeseen sopivalla tavalla.

Självbedömning som didaktisk metod i utbildningen av teckenspråkstolkar

Juha Manunen och Marjukka Nisula

Introduktion

I Finland är det möjligt att studera till teckenspråkstolk på högskolenivå i en fyraårig utbildning. Tolkstudierna består av sammanlagt 240 studiepoäng (ECTS). Utbildningen ges vid Humanistiska yrkeshögskolan (Humak) i Helsingfors och Kuopio samt vid Diakoni-yrkeshögskolan (Diak) i Åbo. År 2018 ägde en stor förändring rum i läroplanen vid Humak. Utbildningen organiserades om kring två spetskompetenser. Spetskompetens 1 fokuserar sig på teckenspråk och internationalitet och spetskompetens 2 fokuserar sig på kommunikationsmetoder och tolkning för personer med talskada. Under de två första åren har studerande med inriktning på båda profilerna gemensamma kurser och därefter börjar mer profilbaserade studier. Självbedömningen är en del av de fyraåriga tolkstudierna i båda profilerna med sikte på att studerandena kommer att ha tillräckliga och fungerande färdigheter för självständig bedömning i sitt arbetsliv. I denna artikel presenterar vi tyngdpunkter av självbedömningen i utbildningen och tolkningsfärdighetens slutprov.

Utbildning

Innehållet på tolkutbildningen vid Humak är nuförtiden inte bara kunskapsbehärskning liksom behärskning av arbetsspråk utan det innehåller också behärskning av multimodal interaktionsförmåga, omfattande allmänbildning, yrkesetik, behärskning av tolknings-

process inklusive kunskap om teckenspråkig och finskspråkig kultur. Samarbete med arbetslivet såsom utvecklings- och forskningsarbete möjliggör att studerandena kan ta del i utvecklandet av arbetslivet. Studerandena evaluerar och utvecklar sina verksamhetsmodeller i tolkens professionella arbetsmiljöer tillsammans med aktörer inom branschen.

Multimodal interaktionsförmåga, teknologisk kompetens och internationell kompetens utgör de övergripande kompetensmål i utbildningen. Dessa kompetensområden är knutna till tolkutbildningens kärnkompetenser som är bland annat tolkens yrkesskicklighet, tolkningsförmåga och arbetsspråkkunskaper, kommunikations- och interaktionsförmåga samt kultur- och verksamhetsmiljöförmåga. Olika slags färdigheter förväntas av teckenspråkstolkar. Flytande kunskaper i arbetsspråk betyder behärskandet av båda språk som tolken aktivt arbetar med samt kunskaper i kommunikationsmetoder för personer med talskada. Arbetsspråk är finska eller svenska samt finskt eller finlandssvenskt teckenspråk. Dessutom kan kunder använda andra språkformer såsom tecknat tal, taktill kommunikation eller bilder och andra kommunikationsmetoder i tillägg till stödtecken.

I tolkutbildningen betonas begripandet av professionalism och följandet av professionella regler. Dessa regler omfattar tystnadsplikt, respekt för kundernas rätt till självbestämmande, förberedning, situationsbehärskning, problemlösningsförmåga, självbedömning, situationsmedvetenhet och jävighetsfrågor. Meningen av livslångt lärande betonas för tolkstuderanden. Efter att ha avlagt examen måste intresset för att utveckla sin språk- och tolkningsförmåga vara högt. Dessutom bör man träna för att möta kunder med olika bakgrunder och vara medveten om händelser och fenomen på teckenspråks- och hörselskadades fält.

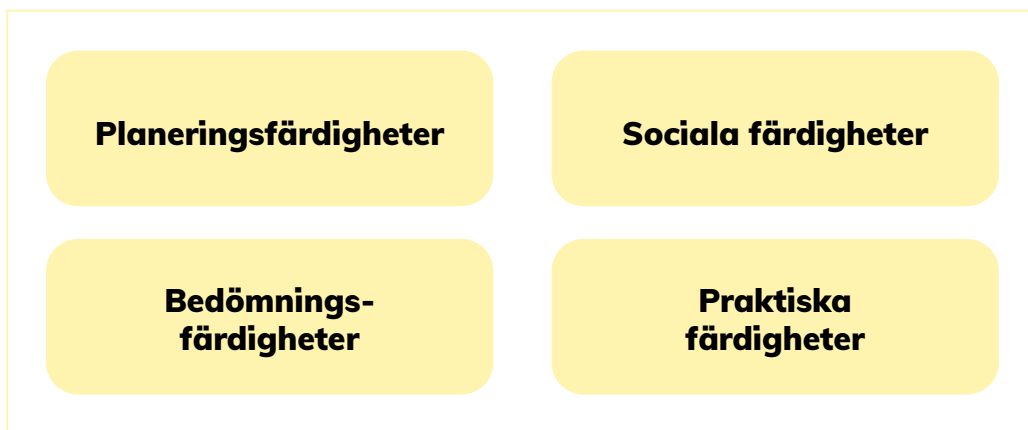
Självbedömning

Enligt Luostarinen och Nieminen (2019) är självbedömning ett pedagogiskt hållbart, bra och effektivt sätt att öva och stärka de färdigheter som anses vara de viktigaste och som behövs. Utbildningens formella bedömning slutar när studerande avlägger examen och övergår till arbetslivet där det inte längre finns noggranna prov och examen som på lång sikt har styrt lärandeprocessen. Studerandena ska ändå kunna bedöma sina professionella färdigheter tillräckligt och mångsidigt genom arbetslivet. Bedömningsfärdigheter bör behandlas i ett tidigt skede och få studerandena själva bli aktiva med dessa i trygga studieomgivningar. Om studerandena inte har fått möjligheter att reflektera sina färdigheter och inte blivit aktiva deltagare i sin bedömningsprocess kan de fastställda målen bli ytliga och fristående. I slutändan måste vi alla kunna se kritiskt och analytiskt på resultaten av vårt arbete.

Atjonen (2007) betonar att det i självbedömningen är fråga om studerandes rättighet att få påverka inställningen av sitt eget lärande och jämförelse av mål och resultat. Sådana aktiviteter har viktiga metakognitiva effekter, det vill säga identifiering och reglering av eget lärande. Självbedömningen innebär att man lär sig mål för sig själv, skaffar och ändrar information för att uppnå fastställda mål, samt agerar, utvecklar och bedömer sina egna lösningar och konsekvenser. Självbedömningen är alltså nära kopplad till reflektion, vilket innebär ens förmåga att förstå, reflektera över, leda och förändra egna handlingar ur olika perspektiv. Självbedömningen är också ett viktigt sätt att uppväcka studerandena från passivitet och osäkerhet. Självbedömningen ökar studerandes självmedvetenhet och fördjupar förståelsen för bedömningens betydelse, med meningen att hjälpa dem att bli bättre inlärare på lång sikt.

Kompetens- och utvecklingsmålen för tolken som har avlagt högskoleexamen grundar sig i stor utsträckning på en realistisk självbedömning av yrkesfärdigheter. När tolkutbildningen överfördes från folkhögskolenivån till yrkeshögskolenivån på 1990-talet började man vid Humak utnyttja ett professionellt fyrfält som visade sig vara en effektiv bedömnings- och självbedömningsmetod.

Fyrfältet består av fyra olika kompetensområden som man kan använda för bedömning och självbedömning antingen före, under eller efter uppdraget. Fyrfältet utökar tolkens kompetensområden. Fyrfältet fungerar också som ett utmärkt bedömningsverktyg för studerande och lärare under övergångsperioden från folkhögskolan till högskolan. På folkhögskolenivå fokuserar bedömningen på teckenspråkskompetens eller på tolkningsförmåga. Genom användning av fyrfältet är studerandena tvungna i bedömning inte bara satsa på kompetens utan också på planering, att reflektera sig som en social aktör och fundera realistiskt på sin egen bedömningsförmåga.



Figur 1. Fyra kompetensområden för bedömning och självbedömning. I bilden visas fyra lådor, som har arrangerats till fyrkant. I lådorna står sociala färdigheter, praktiska färdigheter, bedömningsfärdigheter och planeringsfärdigheter.

Enligt Cokely (1992) kräver tolkning situation, syfte och deltagare. Enligt denna uppdelning kräver fyrfältet, att tolkstuderanden funderar med hjälp av sina planeringsfärdigheter bl.a. i vilken miljö och i hurdan kultur uppdraget äger rum. Vad ska syftet på den kommande situationen vara? Blir det en situation där någonting ska säljas eller köpas? Eller är det fråga om en föreläsning eller en förhandling? Och vem ska delta i situationen? Hur står personerna i relation till varandra, hurdan är deras motivation och förhållande till saken som ska behandlas? I vilken ålder är deltagarna finns i situationen, hurdan är deras sociala bakgrund och nuvarande känslomässigt tillstånd?

Planeringsfärdighet menar informationshämtning. Det är behärskning av teoretiska modeller och förutsägelser på grund av dessa. Planeringsfärdigheter bidrar till att gestalta nära framtiden men också till att uppfatta det okända. Planeringsfärdigheter inkluderar tillämpning av ny terminologi och kunskap till praktik, till exempel flexibel tillämpning i tolkningsprocessen där tolken anpassar sig till olika situationer enligt kundens behov. Tolkningslösningar ska övervägas i förväg. Högskolans starka roll i det arbetsrelaterade utvecklingsarbetet syftar till att utveckla de befintliga funktionerna och tjänsterna. Allt det här ingår i studerandenas planeringsfärdigheter.

Sociala färdigheter utgör grunden för kundarbetet. Tolken ska behärska interaktionsförmåga både på individuell och på samhällelig nivå. Kunderna sprider sig över hela spektret av mänsklig tillvaro. Ansvarskänsla och plikter tillhör tolkens yrkesetik. Sociala färdigheter styr tolkens beteende och samarbetsförmåga möjliggör multiprofessionellt kundorienterat arbete. Sociala färdigheter inkluderar också stresshantering, eftersom non-verbal och verbal kommunikation kan avslöja om tolken är på obekvämhetsområde. Tolken ska väcka förtroende i kunder. Därför är känslighet i den unika situationen en mycket viktig färdighet. Samtalskulturens normer och situationsförståelse former kärnan i behärskning av sociala situationer.

Bedömningsfärdigheter baserar sig på självkänedom och självkänsla. Bedömningsfärdigheter möjliggör opinionsbildning och styr individernas handlingar. Som tolkar är vi de enda som kan bedöma resultat av vårt arbete. Ingen annan i tolkningssituationen kan bedöma ekvivalensen av tolkning än en annan tolk. Av denna anledning måste tolken ha problemlösningsförmåga som hjälper tolken för att uppnå målen. Att vara medveten om sina egna färdigheter och kunskaper samt känslomässigt tillstånd är en del av reflektionsförmågan. Tolken ska utveckla sig själv och ha självdisciplin för att skapa bra arbetsförhållanden.

Praktiska färdigheter gäller behärskning av uppdragsenheter och expertis inom tolkning. De grundläggande förutsättningarna för praktiska färdigheter är språkkunskaper och tolkningsförmåga. Huvudmålet med bedömning av dessa färdigheter är att vara medveten om sina egna färdigheter och tillämpa dem enligt

kundens behov. Därför måste tolken behärska språk som används i olika situationer samt kommunikationsvariationer för olika kunder. Allmän kunskap och bedömning av kunskapsupplysningsförmåga möjliggör att tolkens yrkeskunskaper utvecklas högklassigt. Tolkens arbete innehåller också att kunna framträda inför publik genom vilket uppmärksammas tolkens arbete av allmänheten.

Slutprov i tolkningsfärdighet

Slutprovet i tolkningsfärdighet har i flera år ordnats med hälsovårdstuderanden vid den lokala yrkeshögskolan i Helsingfors och Kuopio. Via en demonstrerad situation har hälsovårdstuderande möjlighet att öva i praktik att möta klienter i en situation där klienten har teckenspråkstolk med sig. Klientens roll bör spelas av en teckenspråkig lärare från ett annat campus så att klientens teckenhandskrift inte blir för bekant för tolkstuderanden. Målet av detta är att göra tolkningssituationen så autentisk som möjligt för båda studerandena. Hälsovårdstuderandena vet i förväg varför kunden kommer till mottagningen och studerandena kan förbereda sig för detta enligt sina professionella krav. På samma sätt har tolkstuderanden kunskap om till vilken tolkningssituation studeranden har blivit beordrad och hurdana förberedelser situationen kräver.

Alla demonstrerade tolkningssituationer inspelas och diskuteras kort emellan deltagarna i slutet av situationen. Det är särskilt viktigt att ge alla deltagare jämlik möjlighet att uttrycka sina tankar, upplevelser och observationer som kan granskas och utnyttjas. Bedömningsprocessen för hälsovårdstuderande skiljer sig dock från den motsvarande för tolkstuderande. Båda bedömningsformlerna följer krav och kritik enligt utbildningsprogrammets läroplan. Efter hälsovårdens tolkningssituation gör tolkstuderande en självbedömning av videoinspelningen. Självbedömningen baserar sig på fyrfältet. Fyrfältet leder studerandena till att bedöma sig själva realistiskt och mångsidigt. Studerande bör ta hänsyn till planerings- och bedömningsfärdigheter innan uppdraget. Under uppdraget betonas studerandes sociala och praktiska färdigheter. Situationens självbedömning som sker i efterhand är en del av helheten för vilka områden studerande fokuserar sig på och hur studerande motiverar sina fattade beslut. Studerande som av en eller annan möjlig anledning har gjort orealistiska självbedömningar ska beaktas, ledas och stödas till att omtänka och kritisera sina färdigheter ur professionellt perspektiv.

Fyrfältet innehåller också ett etiskt perspektiv. De professionella reglerna styr tolkar i sitt arbete och tolkstuderandena måste spegla dessa regler genom fyra olika färdigheter. Inspelningar kan användas till att bedöma till exempel ekvivalens mellan arbetsspråken som har använts i situationen, innehåll och terminologi, placering av tolkstuderande, möte av båda klienter dvs. teckenspråkig person och sjuksköterska samt flytande i interaktion. Tolkstuderandena måste överväga om

målen för båda klienterna har uppnåtts i situationen och hur studerandes professionella färdigheter har möjliggjort det. Enligt Räsänen (1996) kan bedömningen ske på grundval av en välinformerad och motiverad samt medvetet vald filosofi, teori, principer, metoder och de lämpligaste tillnämningsmetoderna.

Efter att ha avlagt examen ska tolkar äga självbedömningsfärdigheter på stark grund och fortfarande använda dem i sitt arbetsliv. Pakkala (2011) beskriver i sin artikel hur Andelslaget Via inom teckenspråksbranschen har genomfört ett projekt i vilken det har samlats videomaterial av tolkningar, forskats bedömningar av tolkningsfärdigheter och skapats ett verktyg för tolkars färdigheters bedömning på fem nivåer både till finskt teckenspråk och till talad finska. Humanistiska yrkeshögskolan har varit med i projektet i rollen av experten. Nivån 1 motsvarar vanligen tolkstuderandes färdigheter nära examen från utbildningen och tolken ska fortfarande ta noggrann hänsyn till fonologiska element av tecken, medan nivå 5 beskriver att tolkens tolkning är kompakt, med förmågan att använda olika register i förändrande och utmanande situationer. Detta är ett exempel på att man behöver och ska använda ett giltigt bedömningsverktyg för professionella färdigheter också i arbetslivet.

Utmaningar för framtiden

Det har periodiskt skett förändringar i arbetsförhållandena av teckenspråkstolkar vilket påverkar både kundernas möjligheter att få tolk och tolkars möjligheter att utveckla sin språks- och tolkningskompetens. Medan antalet teckenspråkiga kunder har minskat måste man ta hänsyn till andra kundgruppers tolkningsbehov. Kunderna kan variera från personer med akademisk utbildning till marginaliserade personer och invandrare. Gruppen av talskadade personer är stor och skiftande vilket innebär att det blir utmanande att informera om tolktjänst användningsrättigheter och framhävandet av möjligheter. Gäller det teckenspråk eller olika kommunikationsmetoder behöver tolken starka bedömningsfärdigheter och allmänt bedömningsverktyg för att självständigt kunna uppdatera sina kunskaper och fundera på hur tolkningssituationer har lyckats.

Källor

Atjonen, Päivi 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.

Cokely, Dennis 1992. Sign Language Interpreters and Interpreting. Burtonsville: Linstok Press.

Humanistiska yrkeshögskolan. Hämtad 17.5.2022. <http://www.humak.fi>.

Luostarinen, Aki & Nieminen, Juuso Henrik 2019. Arvioinnin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nisula, Marjukka & Manunen, Juha 2009. Sign Language Interpreter Training in Finland. I Jemina Napier (ed.), International Perspectives on Sign Language Interpreter Education, Washington, DC: Gallaudet University Press, 15–34.

Pakkala, Piggma-Maiju 2011. Tulkkien ammattitaidon kehittäminen Viittomakielialan Osuuskunta Viassa. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. Hämtad 17.5.2022. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/37730/978-952-456-120-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Räsänen, Juhani 1996. Kehityksen ulottuvuuksia. Kehityssuuntautunut oppiminen ja -arviointi. Jyväskylän yliopiston Täydennyskoulutuskeskus. Johtamiskoulutuksen julkaisu 8.

Saturation or shortage? Does sign language interpreter education in Finland match the demand in the labour market?

Päivi Rainò

Introduction

Sign language interpreter (SLI) training has a more than 40-year history in Finland. The very first weekend course with an emphasis on legal interpreting skills, was arranged by the Finnish Association of the Deaf (FAD) in 1962, but further courses were not offered until 1978. They consisted of 170 hours of formal training and practice, extended in a period of two years. From 1978 to 1985, FAD introduced these courses in sign language interpreting to normally hearing, native Finnish speakers, and later also to native Swedish speakers, in addition to the training of deaf persons in interpreting for the recreational needs of the people with deaf-blindness (Salmi & Laakso 2005; see also Sommer Lindsay 2016). In the 1980s, on the recommendation of the Finnish National Agency for Education, the training was first transferred to folk high schools and two decades later to universities of applied sciences (UASs). Today, the training takes four years leading to a UAS bachelor's degree. Thanks also to the FAD's persistent, decades-long political advocacy and to thorough research on the social and linguistic accessibility of the deaf (Jalonen & Pohjonen 1975; Salmi & Laakso 2005), deaf citizens are entitled, under the auspices of an act that first came into force in 1980, to use publicly funded

interpreting services. When the act was reformed in 1988, persons with a speech and language impairment (S&L) were also granted the right to use interpreting services (Roisko et al. 2018).

With the currently valid Act on Interpreting Services for the Disabled Persons, reformed in 2010, as well as other specific legal provisions, interpreting services are available to persons with deafness and hearing-impairment (D&HI) as well as to people with S&L in all situations in life, at work and leisure activities, in Finland and abroad, and at all levels of education from comprehensive school to universities. According to the act, all persons with D&HI and S&L residing permanently in Finland and who are able to express their will through the aid of interpreting and who can avail themselves of a means of communication are entitled to receive publicly-funded interpreting services at no cost for a minimum of 180 hours per year. For those with both hearing and vision impairment, the minimum number of hours is doubled. In addition, interpreting services related to studies must be arranged to the extent that is necessary to enable a specific person to manage studies after secondary school education. The fact that the costs arising from the use of the interpreting services for the disabled persons have been covered by the state already for 40 years means that in practice there is no private demand for those services. As an example, in 2019 (the year before the pandemic) the annual expenses of interpreting services were 48.1 MEUR. This provided for a total of 174 000 interpreting bookings for 3,400 persons. (Kela 2020.)

Despite the legal provisions and the developments in interpreting services and service allocation as well as the current extensive education of interpreters, the deaf and other users of interpreting services may, however, still be unable to find an interpreter to meet their needs (Government Bill HE 294, 2014; Isaksson 2018; Sammalpenger 2019). The concept of a “shortage of interpreters” is actually repeated in all reports regarding interpreting services for deaf and hard-of-hearing clients published since the mid-20th century (Salmi & Laakso 2005). The lack of interpreters, as perceived by those who use sign language, is also brought up in the neighbouring countries – for instance, in reports describing the SLI training and the interpreters’ working conditions in Norway and Sweden (Agenda Kaupang 2016; Statskontoret 2015). On the other hand, SLIs have been graduating at a steady pace from the two UASs that offer the course in Finland to the effect that, according to the latest follow-up surveys conducted among active interpreters and graduates on their position in the labour market, the supply in the field is even beginning to surpass the demand (Putkonen-Kankaanpää 2018, 2019; Rainò & Vik 2020). This is precisely the dilemma that is discussed in the present article: Is the number of interpreters working with deaf and hard-of-hearing clients too low or too high in relation to the population in need of interpreting services?

Method and data

This article is based on a recently finished project (see Rainò & Vik 2020), funded by the Finnish Ministry of Education and Culture, surveying the education needs and future prospects of public service interpreting regarding sign language interpreting, speech-to-text interpreting, and interpreting for the persons with S&LI, immigrants and small linguistic minorities. Herein, the focus is on SLIs only, as I highlight some of the results from the survey conducted during our project in 2019, based on a questionnaire to interpreters and interpreting service providers. Another source is the official national statistics produced to Statistics Finland (n. d.) by the Social Insurance Institution of Finland (*Kansaneläkelaitos*, abbreviated as *Kela*), which has been in charge of organising interpreting services for the disabled persons since the 2010 law reform.

On sign language interpreter training in Finland

After the first five-year period when short courses in interpreting were organised by FAD, SLI training in Finland – as in Sweden – was established in the so-called folk high schools (Salmi & Laakso 2005; cf. Danielsson 2006). The first one-year programme was arranged in Western Finland in 1983. Soon the training was expanded. When the UASs were established in the late 1990s, SLI training was transferred over to the Diaconia UAS (Diak) in Turku and the Humak UAS (Humak) in Kuopio. The shift was intended to raise the standard of interpreting services and training (Salmi & Laakso 2005) – even though the physical locations remained unchanged. In 2001, the training was further expanded to the campus in Helsinki.⁶

At present, all SLIs continue to graduate from these three UAS units. The studies last four years, with a scope of 240 ECTS. Having passed the final examinations in interpreting (Kela 2017), graduates may work as community, education, meeting and conference interpreters for disabled persons. Some graduates are currently also working as interpreters for persons with complex communication needs, as both UASs have added this area of specialisation to their training programme because the number of persons with S&LI entitled to interpreting services is increasing constantly (Kela 2018a, 2018b, 2020; Roisko et al. 2018). In addition, those who have graduated as SLIs and/or interpreters for the persons with S&LI also have the opportunity to find employment as instructors in the speech supplementation or speech replacement communication methods used by their clients (Rainò & Vik 2020).

⁶ At this stage, also deaf native signers were (again) given the opportunity to train as interpreters and translators of their own native language. For more background on the training of deaf interpreters in Finland, see e.g. Mindess 2006; Sommer Lindsay 2016.

As mentioned above, before the turn of the century and the establishment of UASs, SLI training was offered at folk high schools and at FAD’s short courses.⁷ According to the interpreter register maintained by the FAD, the number of SLIs working in Finland in 2002 was 630, although only a small minority of them were full-time interpreters, with the rest working on a freelance basis (Salmi & Laakso 2005). In contrast, during the 21st century, a total of 952 students aiming to work as interpreters for the HI and/or S&LI persons have graduated from Humak and Diak (Figure 1). In addition to these, approximately 300 persons have earned specialist vocational qualifications in interpreting for the S&LI at other institutions (Roisko et al. 2018). The figure below includes those who have graduated from Diak from studies in interpreting for people with S&LI since 2015 (n=46) (Rainò & Vik 2020).

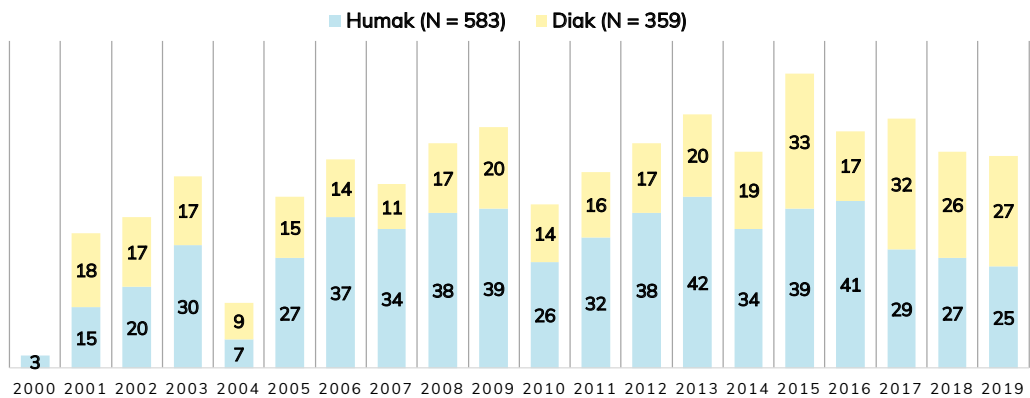


Figure 1. Graduates of the UAS training programmes in sign language interpreting from 2000 to 2019 (Rainò & Vik 2020, 22). Graphics: Emilia Reponen (2020).

The organisation of interpreting services for disabled persons in Finland

The Act on Interpreting Services for the People with Disability that came into force in 2010 transferred the responsibility of arranging interpreting services for the people with D&HI and S&LI from the municipalities to Kela, with the Ministry of Social Affairs and Health monitoring the enforcement of the act. Kela is also in charge of, for instance, the citizens’ statutory universal health insurance, unemployment and student benefits. The new act on interpreting services sought to promote equality, reinforce the interpreting service’s status as a language service rather than a social welfare service, increase the efficiency and coverage of the service, as well as strengthen the expertise necessary for arranging and

⁷ Graduates of the shorter training programmes have subsequently been able to upgrade their studies to the UAS level. This is also required by Kela (2017).

implementing the services. Furthermore, the objective was to standardise the services nationally and develop them through monitoring and statistics. (Government Bill HE 220, 2009.)

The shift has, indeed, made the interpreting services and practices more uniform compared to the 1980s and 1990s, to times when interpreters were still primarily working on a freelance-basis and the client's municipality of residence paid the interpreting fee (cf. Huusko 2017). Today, the clients place the order directly with Kela that allocates the bookings to private or municipal interpreter agencies contracted by competitive tendering. All interpreters working within Kela-funded interpreting services must be employed by a Kela-approved service provider, or they must establish their own business by the beginning of a new procurement term. Kela also regulates the recruitment of new interpreters during the procurement term: recruitment for Kela-purchased services is permitted only if the interpreter resources change in relation to the resources detailed in the tender. (Huusko 2017; Kela 2017.)

The companies providing interpreting services for people with D&HI or S&LI also perform some interpreting outside bookings through Kela for so-called third parties, such as within basic education, health care or the justice system, or when, for instance, recently relocated deaf refugees require interpreting assistance while in contact with authorities. Nevertheless, more than 80, even up to 100 percent, of the annual turnover of the enterprises that work in the field of interpreting for people with disabilities derive from Kela's bookings. (Huusko 2017; The Supreme Administrative Court, 2019, as cited in Rainò & Vik 2020.) All in all, the significance of Kela-purchased interpreting services is undeniably considerable to both the companies and the individual interpreters who earn a living by working as interpreters in the field.

Comparison of interpreter and client numbers

In the tendering process implemented in 2017, Kela selected 120 private or communal agencies to produce interpreting services for roughly 6,000 persons entitled to the benefit (Huusko 2017). In practice, however, the total number of actual clients with D&HI and S&LI remains at approximately 3,400 persons annually (Rainò & Vik 2020; cf. Table 1). These figures have remained approximately the same during the pandemic (cf. Kela 2020).

As illustrated in Table 2, the majority of the interpreters producing Kela-procured interpreting services for people with disabilities are working with persons with D&HI (this group also constitutes the largest group among the clients using interpreting services; cf. Table 1). Although the number of clients entitled to interpreting services for the people with S&LI appears to be increasing

Table 1. Persons entitled to interpreting services for people with disabilities covered by the national Social Insurance Institution of Finland (Kela) and the number of active users of those services in 2019 (Official Statistics of Finland n.d.).

Type of recipient	Persons entitled to interpreting services	Active users of interpreting services
2019 Total	6 071	3 385
Persons with D&HI	3 661	2 299
Persons with S&LI	2 042	812
Persons with deafblindness	368	274

slightly (Roisko et al. 2018), the two groups of persons with D&HI outnumber the clients with S&LI (66 percent vs. 34 percent of those entitled; cf. Table 1). The number of interpreters working with this group – which, despite covering 6,000 potential clients, factually amounts to a maximum of 3,400 persons annually – is approximately 800 (Table 2; the figure includes both part-time and full-time interpreters). The actual volume of work for interpreters working with people with D&HI and deafblindness is generated by circa 1,500 monthly active users of the interpreting services (cf. Figure 2). The number of their clients using interpreting services varies seasonally, however, as does the number of interpreting hours provided: on average, the number of interpreting hours produced during 2018–2019 for these two groups of customers using interpreting services was approximately 30,000 per month (Official Statistics of Finland, n.d.).

Table 2. Annual statistics of interpreters and interpreter assignments for people with disabilities in 2014–2019 (Rainò & Vik 2020).

	Year					
	2019	2018	2017	2016	2015	2014
Total number of interpreters	797	798	878	867	861	816
No. of interpreters allocated per client groups (a single interpreter can work with several client groups):						
Persons with D&HI	574	571	690	686	688	670
Persons with S&LI	230	233	217	195	183	158
Persons with deafblindness	364	361	444	450	504	496
Missing data			2	2	1	1

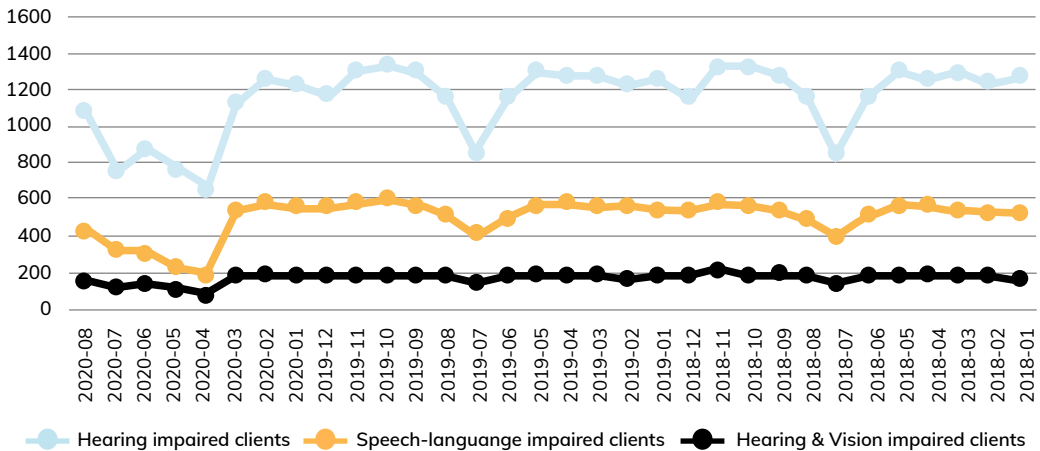


Figure 2. Number of active users of interpreting services for the people with disabilities by month and user group in 2018–2020. Data adapted from Official Statistics of Finland (n.d.). Graphics: Emilia Reponen (2020).

A drop in demand for interpreting services can be seen repeatedly in July and December due to vacations, but a deep drop in demand in April 2020 is pandemic-related.

The number of sign language users or sign-supported speech (SSP) entitled to interpreting services has not shown an increase in any age group over the last five years. In the statistics collected by Kela since 2011 for the Official Statistics of Finland, the numbers of persons using Finnish Sign Language (FinSL) or SSP in Finnish, and of those using Finland-Swedish Sign Language or SSP in Swedish, have been roughly 2,850 and 100, respectively. No increase has been observed over the last five years in any age group of these persons entitled to interpreting services. (Official Statistics of Finland 2020, as cited in Rainò & Vik 2020.) There is also clear evidence to support the conclusion that the numbers of deaf people using sign language or users of SSP will not increase notably over the coming decade, as the adoption of cochlear implants has decreased the need for conventional SLIs among the youngest generations of deaf children and adolescents by as much as 60–80 percent (Martikainen & Rainò 2014). A part of this subgroup, however, may occasionally require intralingual interpreting – speech repetition or speech-to-text interpreting – and increasing immigration may bring, and has already brought, new clients who communicate in another SL (Rainò & Vik 2020).

Future customers of interpreting services may also include children and adolescents with multiple disabilities or disorders who are currently enrolled in basic education and who use SSP for reasons beyond a hearing disability. According to a survey commissioned by the Finnish National Agency for Education in 2015, the number of these students was ten-fold in comparison to the slightly less than

one hundred comprehensive school students who were using sign language as their first or second language (Huhtanen et al. 2016; Selin-Grönlund et al. 2014).

When taking another look at Table 2 and Figure 2, we may notice that the number of these clients per month (appr. 1,400) is hardly three times more than the number of interpreters. In a Swedish report (Statskontoret 2015) concerning the number of SLIs in relation to the demand for interpreting services, the suggested ratio was 12 clients per one interpreter working full-time. In light of this data, it seems evident that the demand for interpreting services for people with disabilities does not necessarily yield sufficient earnings for all professionals currently working in the field. The situation is very similar in Norway and Sweden (Agenda Kaupang 2016; Statskontoret 2015). Moreover, provided that there are no unexpected changes, there will also not be enough work for all of the future interpreting graduates of Diak and Humak – especially if new interpreters continue to graduate at the previous rate of some 40 per year (cf. Figure 1). There is therefore good cause to wonder where the optimism and the relatively large training volumes adopted at the two UASs have stemmed from.

One reason might be that there has not been accurate data available on the numbers of deaf people and users of sign language. SLIs in Sweden and Norway mentioned earlier (Agenda Kaupang 2016; Statskontoret 2015). The figures presented by various authorities have been based on unverified estimates delivered by the FAD, the Institute for the Languages of Finland and the Government reports on the realisation of linguistic rights in Finland, delivered to the Parliament every four years since 2006 (Ministry of Justice 2006; Prime Minister's Office 2017). These official communiqués, which are based on self-reports by the community, deviate somewhat from the demographic figures concerning, for instance, the proportion of deaf individuals in various populations. In the Western countries, this figure is approximately 0.5 per mille (Blanchfield et al. 2001). Adjusted to the population of Finland (5.5 million; Official Statistics of Finland 2020), the number of deaf citizens would thus be approximately 2,800.⁸

The sufficiency of work and an interpreter's livelihood

As mentioned above, the current study is based on data collected in 2019 for the research project surveying the education needs and future prospects of public service interpreting regarding SL interpreting, speech-to-text interpreting, interpreting for the speech and language impaired and interpreting for immigrants and small linguistic minorities (Rainò & Vik 2020). The data collection included an open survey targeted to interpreters and interpreting service providers

⁸ Australian SL researcher Trevor Johnston (2004) has also noted a disparity in the numbers of SL users between figures based on self-reporting and statistically produced estimates. According to Johnston, the demographic estimates are notably lower than the assumptions presented among the deaf community, but they are also more reliable.

where a lack of work was, at least partially, confirmed. Out of all the respondents (N=197), when considering the cohort that represents interpreters working for clients with D&HI or S&LI (n=148), exactly half of this group reported being satisfied with their current workload, but an almost equal number (47 percent) expressed a desire to work more. Only two respondents reported having a too heavy workload, while three were unable to answer the question). The decrease in workload also arose in the study on the job satisfaction of SLIs conducted by Martikainen in 2016: 76 percent of the respondents reported a decrease in bookings (Martikainen et al. 2018).

Out of the interpreters working for clients with D&HI or S&LI responding to our survey, 27 percent reported currently being full-time salaried employees. The majority, 61 percent, work on an hourly basis, with most of them being categorised as labour that is called in as needed. This type of employment contract is also referred to as a 'zero-hour contract' referring to an employment contract where the minimum working hours promised is zero (Official Statistics of Finland 2019). Five percent of the respondents were self-employed, receiving a net income of entrepreneur's earnings. The remaining respondents were on, for example, an earnings-related daily allowance due to unemployment or parental leave, or they were on study leave. A third (33 percent) of the respondents had experienced short periods of unemployment over the last five years, mostly due to Kela's tendering processes or during the months in which the number of bookings is low.

Some of the responding interpreters expressed a desire to work on a part-time basis, with the freedom of choosing the number of working hours independently, which is not possible during the current procurement term, as even part-timers are required to be available for a minimum of 535 interpreting hours annually (cf. Kela 2017). When the interpreters were asked how many available hours they post in their electronic booking calendar per week, the responses included, for example, the following:

"I have openings for 50–60 hours, but of course I could not work that much. This will give me the 11–15 hours of work per week." (SLI and Instructor/ Entrepreneur, age group 50–59; working in four geographical areas)

"I keep some 40 hours open, but I close the openings as bookings come in. 25–30 is a good maximum number of interpreting hours per week that I can still recover from well." (SLI, age group 30–39; Western Finland)

"I could do, for example, about 30 hours of interpreting per week, if travelling to the interpreting sites would not take up so much time. I keep an average of 50–70 hours per week available in the booking calendar." (SLI, age group 30–39; Eastern Finland)

“I keep an average of 45–50 h per week open in the calendar and close them as bookings come in. - - . In the current situation, you have to be available in the evenings and/or during weekends as well to earn enough money.” (SLI, age group 30–39; working in Helsinki Metropolitan Area and Southern Finland)

Based on the questionnaire responses, the ranking of the service providers in the tendering process has an immense impact on the workload and, therefore, the earnings of each interpreter working in the field. As in the SLI’s job satisfaction survey conducted by Martikainen in 2016 (Martikainen et al. 2018), the same factors that lower job satisfaction noted during the previous procurement term three years ago were also highlighted in our own survey. Some interpreters have been fortunate, while some have become losers-by-proxy:

“For personal reasons, I have cut down on work slightly during 2018–2019. I work for a company that was ranked high in the tendering, and had I been employed full-time throughout the term, I believe my earnings and working hours would be higher.” (SLI, age group 30–39; working in Helsinki Metropolitan Area)

“In 2014–2017 I was a high earner. For the new procurement term, I had to switch firms. For 2018, my income fell below the poverty line. In 2019 I switched firms again and am now earning a normal income, but I’m not earning even half of what I made for the first 4 years, despite earning significantly more than in 2018.” (SLI, age group 18–29; working in Western Finland)

“I had to switch employers at the beginning of the year, and my income plummeted. Our ranking in the tendering process was so low that we did not receive bookings and I had to find other work.” (SLI, age group 18–29; working in Western Finland)

“My income has decreased significantly because there are so few bookings. The bookings already dwindled in 2018, but during early 2019, the number of bookings was dismal.” (SLI/Entrepreneur, age group 30–39; working in Southern and Western Finland)

“Since the beginning of 2018, I have been working for hourly wages, and as the workload itself has remained good (the same or almost same as when I was a salaried employee), my earnings have increased.” (SLI, age group 18–29; working in Helsinki Metropolitan Area)

One in five of the respondents earned less than €2,000 per month and 30 percent more than €3,000, while 44 percent reported their monthly income in

2018 as circa €2,000–€3,000 (the remaining respondents did not estimate their income due to being on parental or study leave, or to a period of unemployment). The reported earnings are similar to data provided by Official Statistics of Finland (2019, as cited in Rainò & Vik 2020): in 2017, the median monthly income for full-time SLIs was €2,750 and for part-timers €2,300. From the perspective of relative income, approximately 80 percent of the respondents fall into the category of middle income (Finnish Business and Policy Forum EVA 2018), as the threshold for a low-income one-person household was, according to the 2017 income distribution by Statistics Finland (Official Statistics of Finland 2018), €1,230 per month after taxes. It must be stated, however, that the 148 respondents in our survey who work within interpreting services for people with disabilities represent roughly one-fifth of the overall 798 interpreters working in the services.

Conclusions

The objective of this article has been to discuss the possible saturation of the SLI job market. After all, we have been training interpreters for nearly 40 years to serve a community whose relative amount in our population of 5.5 million is small, comprising a maximum of 2.950 persons. The number of deaf native signers is decreasing even further, however, and one might even consider FinSL to belong – as Finland-Swedish Sign Language has already been recognised to belong – to the category of endangered languages: only approximately 20 percent of the children born deaf during the current century are using SL as their first language. On the other hand, there continues to be quite a large group of those who use SSP among, for example, children enrolled in basic education (ca. 1.000 according to a report drawn up in 2015), but no studies have been conducted regarding their use of interpreting services in school settings or after school adult life.

For a decade now, Kela has been in charge of the centralised organisation of interpreting services for people with disabilities and has collected statistics for the Finnish public authority (Official Statistics of Finland) on the service users and their interpreters, as well as the time and monetary resources allocated to the service. According to Kela's statistics, a total of 2.950 persons in Finland report using sign language or SSP. When the active users of interpreting services for people with D&Hl and deafblindness is examined at a monthly level, the number remains at roughly 1.400 individuals, for whom circa 30.000 hours of interpreting are provided per month. Considering the fact that interpreting bookings are divided among approximately 800 interpreters, and as some of them (ca. 230 interpreters) additionally or only provide interpreting for the S&LI clients, the interpreting demand allocated to the remaining 570 interpreters is 53 hours of work for each interpreter – in a month.

From the perspective of earnings from interpreting alone, the approximately 30.000 monthly hours of interpreting booked by clients with D&HI (i.e. weekly bookings of roughly 7.500 interpreting hours) cannot possibly, in my view, generate sufficient working hours for all of the interpreters working in the field – if we are to regard the 25–30 weekly hours of interpreting suggested by the respondents of our survey as a suitable basis. Moreover, if the total number of weekly interpreting hours offered were divided equally into 25-hour shares, for instance, the number of interpreters needed to perform the work offered would be 300. This figure is comparable to a similar report from Sweden concerning the number of SLIs in relation to the demand for interpreting services: the suggested ratio was 12 deaf clients per one interpreter (Statskontoret 2015). Adjusted to the Finnish population, this would mean only approximately 240 interpreters annually. In the report by Statskontoret, the Swedish Agency for Public Management, the ratio of interpreters required was, however, examined in relation to the number of deaf native signers ('barndomsdöva'). The total number reported by Kela, derived based on the "profiling" of the clients of interpreting services, includes all sign language as well as SSP users, persons who have lost their hearing during early childhood or in later adulthood, as well as native signers and persons who use SSP to communicate.

In light of this background, it is my position that it would be ethical and legitimate in terms of both labour and education policy to ask whether it is necessary to continue to train similar numbers (ca. 40–50) of new interpreters per year to compete for the quite limited supply of work with those already working in the field of interpreting services for people with disabilities. This question is justified based solely on the numeric data presented above – without including the mobility, age structure and current job satisfaction of the labour, or the impact of these factors on interpreters leaving the field and, on the need to recruit new labour, in the discussion. In this speculation, I am also consciously disregarding factors such as the part-time or full-time nature of interpreters' employment, the regional distribution of interpreters or interpreting assignments, the ranking of the employer in the tendering process, the questionable efficiency of the booking system maintained by Kela as regards interpreting assignments and the geographic scattering thereof, as well as any consideration of the possibilities offered by technological advances and developing remote interpreting practices.

The UASs have naturally already anticipated the changing needs of the community and the market by offering several specialisation options in interpreter training – also when it comes to Kela's interpreting services for people with disabilities. In recent years, for instance, roughly half of the students at Diak have specialised in interpreting for people with S&LI and half as SLIs. Several students have also specialised in interpreting for persons who have lost their hearing as adults or people with deafblindness or have selected studies in speech-to-text interpreting. Interpreting for people with S&LI has also been offered as an option

at Humak since 2018, alongside sign language interpreting. In my view, however, these options will not resolve the fundamental question of whether the training programmes are producing more professionals in interpreting services for people with disabilities than would be necessary. Based on the numeric data available, the answer to this question seems to be clear.

Bibliography

Act on Interpreting Services for People with Disabilities 133/2010 [Laki vammaisten henkilöiden tulkkauspalvelusta 1330/2010].

Agenda Kaupang 2016. Helhetlig gjennomgang av tolkeområdet. Arbeids- og Sosialdepartementet. Retrieved 30/5/2022. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/helhetlig-gjennomgang-av-tolkeområdet/id2483538/>

Blanchfield, Bonnie. B. & Feldman, Jacob. J. & Dunbar, Jennifer L. & Gardner, Eric N. 2001. The severely to profoundly hearing-impaired population in the united states: Prevalence estimates and demographics. *Journal of the American Academy of Audiology* 12, 4/2001, 183–189.

Björkqvist, Geo 1916. Om dövstumma i Finland. Dövstum-statistik för 1912. Helsingfors: Simelii Arvingars Boktryckeri.

Danielsson, Torgny 2006. Teckenspråk och teckenspråkiga – översyn av teckenspråkets ställning. Retrieved 30/5/2022. <https://data.riksdagen.se/fil/3CE1399F-B6F4-4A2E-9D6F-3E1166B0F14F>

Finnish Business and Policy Forum EVA 2018. We are middle class [Me olemme keskiluokka]. Helsinki: Taloustieto Oy. Retrieved 30/5/2022. https://www.eva.fi/wp-content/uploads/2018/05/eva_fakta_keskiluokka.pdf

Government Bill HE 220/2009 to the Parliament for an act on interpreting services for the disabled persons, as well as for amendments to the Act on Disability Services and Assistance and §4 in the Act on Client Charges in Healthcare and Social Welfare [Hallituksen esitys Eduskunnalle laeiksi vammaisten henkilöiden tulkkauspalvelusta sekä vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista

annetun lain ja sosiaali- ja terveydenhuollon asiakasmaksuista annetun lain 4 §:n muuttamisesta] 2009.

Government Bill HE 294/2014 to the Parliament for an act on sign language [Hallituksen esitys eduskunnalle viittomakielilainiksi] 2014.

Hoyer, Karin 2004. The sociolinguistic situation of Finland-Swedish deaf people and their language: Finland-Swedish Sign Language. In Mieke Van Herreweghe & Myriam Vermeerbergen (Eds.) *To the lexicon and beyond. sociolinguistics in European Deaf communities*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 3–23.

Huhtanen, Mari & Puukko, Mika & Rainò, Päivi & Sivunen, Nina & Vivolin-Karén Riitta 2016. Learning outcomes in the syllabus for Finnish Sign Language as the mother tongue among pupils in grades 7–9 of basic education in 2015 [Viittomakielen oppimistulokset perusopetuksen 7.–9. vuosiluokilla 2015]. [Helsinki]: Finnish Education Evaluation Centre [Kansallinen koulutuksen arviointikeskus]. Retrieved 30/5/2022. <https://karvi.fi/publication/viittomakielen-oppimistulokset-perusopetuksen-7-9-vuosiluokilla-2015/>

Huusko, Outi 2017. The impact of changes on organizing interpreting services for the hearing-impaired from the perspective of service providers [Kuulovammaisten tulkkauspalvelun järjestämisen muutosten vaikutukset palvelua tuottavien yritysten toimintaan]. Humak University of Applied Sciences. Master's Thesis. Retrieved 30/5/2022. <https://www.theseus.fi/handle/10024/137222>

Isaksson, Eva 2018. How many notifications “unfortunately we could not find an interpreter” can two weeks hold? Just received the

fith one [Montako “ei valitettavasti ole löytynyt tulkkia” -ilmoitusta mahtuu kahteen viikkoon? Äsken tuli viides]. Facebook page No sleeping at Kela’s interpreting services! [Herää, Kelan tulkkauspalvelu!] April 23, 2018. Retrieved 30/5/2022. <https://www.facebook.com/groups/714799755206479/>

Jalonen, Irma & Pohjonen, Ulla 1975. Research on the status of deaf people in their working age in Finnish society [Tutkimus työikäisten kuurojen asemasta suomalaisessa yhteiskunnassa]. Helsinki: Finnish Association of the Deaf [Kuurojen Liitto ry].

Johnston, Trevor T. 2004. W(h)ither the deaf community? population, genetics, and the future of Australian sign language. *American Annals of the Deaf* 148, 5/2004, 358–375. DOI:10.1353/aad.2004.0004

Kela 2017. Service description. Interpreting services for the disabled persons [Palvelukuvaukset vammaisten henkilöiden tulkkauspalvelu]. Helsinki: Social Insurance Institution of Finland [Kansaneläkelaitos].

Kela 2018a. The volume of interpreting assignments for the disabled persons increased in 2017 by 7% [Vuonna 2017 vammaisten henkilöiden tulkkaustilauksien määrä kasvoi lähes 7%]. *Current News* March 5, 2018. Retrieved 30/5/2022. https://www.kela.fi/vammaisten-tulkkauspalvelu-ajankohtaista/-/asset_publisher/mKOaclrB0Loz/content/vammaisten-henkiloiden-tulkkauspalvelun-tilastotiedote-vuonna-2017-tulkkaustilausten-maara-kasvoi-lahes-7-

Kela 2018b. The volume of interpreting assignments for the disabled is increasing [Vammaisten tulkkauspalvelun tilausten määrä kasvaa edelleen]. *Current News* October 26, 2018. Retrieved 30/5/2022. https://www.kela.fi/vammaisten-tulkkauspalvelu-ajankohtaista/-/asset_publisher/mKOaclrB0Loz/content/vammaisten-tulkkauspalvelun-tilausten-maara-kasvaa-edelleen

Kela 2020. The volume of interpreting assignments for the disabled was doubled in 10 years [Vammaisten tulkkauspalvelun käyttö kaksinkertaistui 10 vuodessa]. Information for the press

September 1, 2020. Retrieved 30/5/2022. <https://www.epressi.com/tiedotteet/hallitus-ja-valtio/vammaisten-tulkkauspalvelun-kaytto-kaksinkertaistui-10-vuodessa-anvandingen-av-tolk-tjansten-for-personer-med-funktionsnedsatning-fordubblades-pa-10-ar.html>

Martikainen, Liisa & Karkkola, Petri & Kuittinen, Mattu 2018. Encountering change: Job satisfaction of sign language interpreters in Finland. *International Journal of Interpreter Education* 10, 2/2018, 43–57.

Martikainen, Liisa & Rainò, Päivi 2014. Language choices and the need for interpreting services for deaf children and young people with cochlear implants [Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten ja nuorten kuntoutus- ja tulkkauspalvelujen toteutuminen ja tarve tulevaisuudessa]. Helsinki: Kela. Retrieved 30/5/2022. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/144490>

Mindess, Anna 2016. Deaf interpreters in Denmark and Finland: An illuminating contrast. *Street Leverage* January 27, 2016. Retrieved 30/5/2022. <https://streetleverage.com/2016/01/deaf-interpreters-in-denmark-and-finland-an-illuminating-contrast/>

Ministry of Justice 2006. Government report on the realisation of linguistic rights in Finland in 2006 [Valtioneuvoston kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta 2006]. Helsinki: Oikeusministeriö [Ministry of Justice].

Official Statistics of Finland 2018. Income distribution. Low-income households in Finland in 1966–2017 [Tulonjakotilasto. Pienituloisuuden kehitys Suomessa vuosina 1966–2017]. Retrieved 30/5/2022. http://www.stat.fi/til/tjt/2017/01/tjt_2017_01_2018-12-19_kat_001_fi.html

Official Statistics of Finland 2019. Labour Force Survey. Employees working on zero-hour contracts. Retrieved 30/5/2022. http://www.stat.fi/til/tyti/2018/15/tyti_2018_15_2019-06-03_en.pdf

Official Statistics of Finland 2020. Population and Statistics. Retrieved 30/5/2022. http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto_en.html

Official Statistics of Finland (n.d.). Interpreter service for people with disabilities [Tolktjänst för personer med funktionsnedsättning. Data set: Persons entitled to interpreting services [Personer med rätt till tolktjänster]. Helsinki: Kela. Retrieved 30/5/2022. http://raportit.kela.fi/ibi_apps/WFServlet?IBIF_ex=NIT206AL&YKIELI=R

Prime Minister's Office 2017. Government report on the realisation of linguistic rights in 2017 [Hallituksen kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta 2017]. Helsinki: Prime Minister's Office [Valtioneuvoston kanslia]. Retrieved 30/5/2022. <http://urn.fi/URN:IS-BN:978-952-287-463-4>

Putkonen-Kankaanpää, Hanna 2018. Survey of employment and earnings of interpreters 2017 [Tulkkien työsuhte- ja ansiokysely 2018]. [Helsinki]: Humak University of Applied Sciences. Retrieved 30/5/2022. <http://urn.fi/URN:IS-BN:978-952-456-319-2>

Putkonen-Kankaanpää, Hanna 2019. Survey of employment and earnings of interpreters 2018. [Tulkkien työsuhte- ja ansiokysely 2018]. [Helsinki]: Humak University of Applied Sciences. 30/5/2022. <http://urn.fi/URN:IS-BN:fi-fe202002216159>

Rainö, Päivi & Vik, Gun-Viol 2020. Prospects of public service interpreting. The educational needs and future prospects of community interpreting, sign language interpreting, speech-to-text interpreting, and interpreting for the speech and language impaired persons [Tulkkausalan tulevaisuudennäkymät. Asioimistulkkauksen, viittomakielen- ja kirjoitustulkkauksen sekä puhevammaisten tulkkauksen koulutustarpeista ja alan tulevaisuudennäkymistä]. Helsinki: Humak University of Applied Sciences [Humanistinen ammattikorkeakoulu]. Retrieved 30/5/2022. <http://urn.fi/URN:IS-BN:fi-fe2020102185861>

Roisko, Eija & Vesala, Hannu T. & Ylitalo, Juho 2018. Granted but not utilised. The possibilities and challenges of interpreting services for people with complex communication needs in 2011–2014 [Myönnetty, ei käytetty. Selvitys puhevammaisten tulkkauspalvelun haasteista ja mahdollisuuksista vuosina 2011–2014]. Hel-

sinki: Kela. Retrieved 30/5/2022. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2018101238142>

Salmi, Eeva & Laakso, Mikko 2005. [Toward a land so warm. The history of Finnish people using sign language [Maahan lämpimään. Suomen viittomakielisten historia]. Helsinki: Finnish Association of the Deaf [Kuurojen Liitto ry].

Sammalpengler, Liisa 2019. I place an order for a speech-to-text interpreter. Not available. I. I ask next, what if the other would use signed speech? Not available. [Tilaan kirjoitustulkkauksen. Ei löydy. I. Kysyn seuraavaksi, löytyykö jos otan kirjoitustulkin pariaksi viitotun puheen tulkin. Ei löydy.] Facebook page No sleeping at Kela's interpreting services! [Herää, Kelan tulkkauspalvelu!] June 7, 2019. Retrieved 30/5/2022. <https://www.facebook.com/groups/714799755206479/>

Selin-Grönlund, Pirkko & Rainö, Päivi & Martikainen, Liisa 2014. National survey concerning deaf pupils and children using sign language in the basic education in 2013–2014 [Kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden lukumäärä ja opetusjärjestelyt. Selvitys lukuvuoden 2013–2014 tilanteesta]. Helsinki: Finnish National Agency for Education [Opetushallitus]. Retrieved 30/5/2022. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kuurojen-ja-viittomakielisten-oppilaiden-lukumäärä-ja>

Sommer Lindsay, Mette 2016. Deaf interpreters in Europe. A comprehensive European survey of the situation of deaf interpreters today. Copenhagen: Danish Deaf Association. Retrieved 30/5/2022. <https://ddl.dk/doeve-tegnsprog/rapporter/>

Statistics Finland. (n.d.). Official Statistics of Finland. Retrieved 30/5/2022. https://www.stat.fi/meta/svt/index_en.html

Statskontoret 2015. Det framtida behovet av teckenspråks- och skrivtolkar. En översyn av tolkutbildningarna vid folkhögskolorna. [Stockholm]: Statskontoret. Retrieved 30/5/2022. Derived from <https://www.statskontoret.se/publicerat/publikationer/publikationer-2015/det-framtida-behovet-av-teckenspraks--och-skrivtolkar-en-oversyn-av-tolkutbildningarna-vid-folkhogskolorna/>

III

Vuorovaikutustaidot

III

Communication skills

Kuvan käyttö dialogisen vuorovaikutuksen menetelmänä asiakastyössä

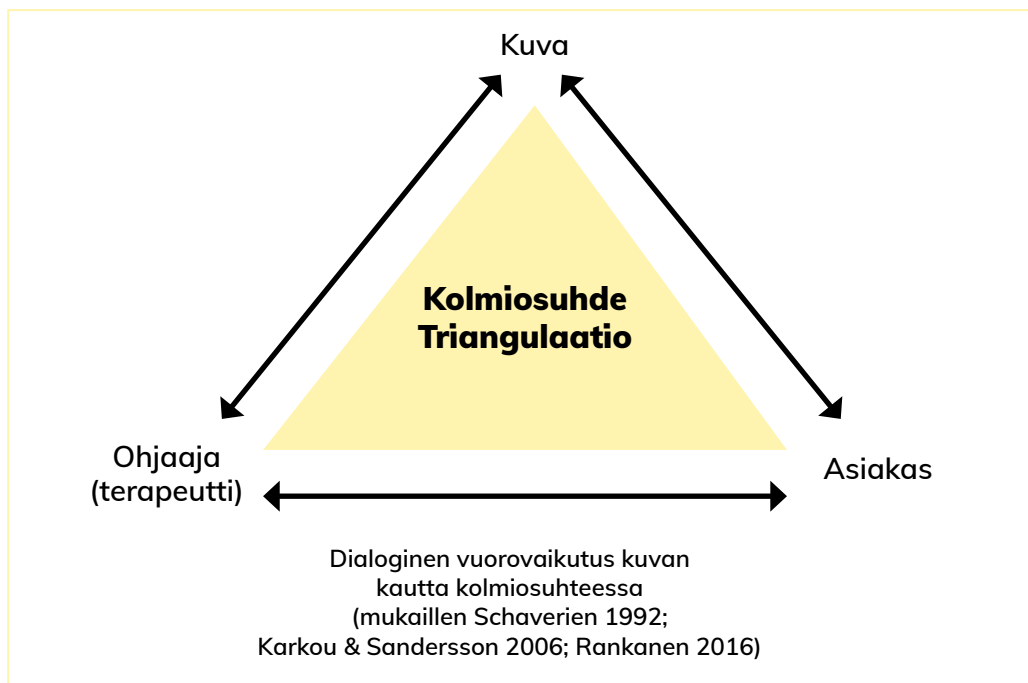
Päivi-Maria Hautala ja Sanna Pikku-Pyhältö

Johdanto

Artikkelissa tarkastellaan ja kuvataan kuvan tekemisen ja kuvataideterapeuttisen vuorovaikutuksen toimintaympäristössä tapahtuvia, oppimista edistäviä käytäntöjä. Kuvallisen luovan tekemisen prosessi kommunikaationa edistää minäkäsityksen vahvistumista ja resilienssiä (Poiijula 2018; Erkkilä & Rankanen 2020). Kuvien tekemistä voidaan käyttää monenlaisissa toimintaympäristöissä ohjaavasta työskentelystä terapeuttiseen. Tässä artikkelissa käytämmekin synonyymeina asiakasta ja oppijaa sekä (taideterapeuttista) ohjaajaa ja terapeuttia.

Kuvataideterapeuttinen toimintaympäristö ja dialoginen vuorovaikutus kuvan kautta

Kuvallisuuden, kuvallisen ilmaisun ja kuvien tekemisen voidaan ajatella olevan yksi ihmiskunnan vanhimpia kommunikaation muotoja. Olemme aina kertoneet toisillemme asioita kuvallisen ilmaisun keinoin ja myös jättäneet jälkemme kuvina historiaan tulevien polvien tulkittaviksi. Lapsen kehityksessä kuvallinen ja verbaalinen ilmaisu kehittyvät melko lailla yhtä varhain. Matkan varrella ne täydentävät toisiaan, kun lapsi pyrkii välittämään ajatuksiaan toisille ihmisolennoille kaikin käytettävissä olevin keinoin. Kyse on kokonaisvaltaisesta kehityksestä ja mahdollisuudesta tuottaa myös



Kuva 1. Dialoginen vuorovaikutus ja kommunikaatio kuvan tekemisen prosessissa. Grafiikka: Päivi-Maria Hautala 2022.

visuaalisia jälkiä. Tehdessään kuvia lapsi toimii sekä suhteessa itseensä että suhteessa ympäröivään maailmaan. (Wahlbeck 2011, 313.)

Sisäsyntyinen tarpeemme ilmaista itseämme kuvallisesti voidaan valjastaa myös oppimisen käyttöön. Kuvailmaisuus ja sen kautta vuorovaikutus muodostavat monimuotoisen, tavoitteellisen oppimisympäristön. Kuvallinen dialoginen vuorovaikutus tapahtuu luottamuksellisessa kolmiosuhteessa, jossa asiakkaan ja ohjaajan (terapeutin) lisäksi kolmantena osapuolena on prosessissa syntynyt kuva, kuten kuviossa 1 näkyy (Schaverien 1992; Karkou & Sandersson 2006; Rankanen 2016). Tämän artikkelin näkökulmana on kuvan kautta käytävä dialoginen vuorovaikutus (Arnkil & Seikkula 2014; Mönkkönen 2018).

Dialogi voi olla myös nonverbaalista, kuvallisen työskentelyn toteutumista kokonaan ilman sanoja. Kuvan tekemisen prosessissa asiakas voi kohdata asioitaan ja samalla omaa ajatteluaan sekä koko minänsä sellaisena kuin se sillä hetkellä on (Hautala 2008, 135–136; Hautala & Honkanen 2012, 11). Taiteen vaikutus tekemisen kautta ja sen prosesseissa voi olla kosketuspinta tekijän tunteisiin. Kuvan tekeminen edistää oivaltamista oman oppimisen alueilla. Oivallukset omista jumiutuneista ja epätoivotuista toiminnoista (esim. henkilökohtaisen elämän alueilla) voivat herättää asiakkaan motivaation tehdä ratkaisuja ja muutoksia. Nämä oivallukset muutostarpeesta ja niiden myötä syntyvät ratkaisut johtavat usein elämän selkiytymiseen, identiteettityöskentelyyn ja arjen järjestelyyn mitä

moninaisimmin tavoin. Eri-ikäiset ja eri elämäntilanteissa olevat asiakkaat jäsentävät kuvan kautta elämäänsä taustansa ja tilanteensa mukaan: koulumaailmassa oppijoina, työelämässä työntekijöinä ja uusien toimintatapojen opettelijoina. Useilla on henkilökohtaisen elämän haasteita, joihin he kaipaavat selkeyttä. Näin kuvataideterapeuttinen toimintaympäristö muodostaa alustan kaikenlaisten tunteiden tarkasteluun ja pohtimiseen.

Mihaly Csikszentmihalyi (2008) on tutkinut, millaisissa tilanteissa ihminen nauttii olemassaolostaan ja saa kokemuksen syvästä ilosta, onnellisuudesta. Näissä ns. optimaalisissa kokemuksissa syntyy flow-tila, jolle on tyypillistä keskittyminen ja tehtävään uppoutuminen: Ajan kulku katoaa ja kaikki muu unohtuu. Ihminen tuntee, että hänen kykynsä ovat täydessä käytössä, että hän hallitsee tilanteen ja että hän on ehjästi ja kokonaan läsnä ja oma itsensä. Tutkimus osoittaa, että ilon ja elämän täyteyden kokemus, flow, on jokaisen tavoitettavissa. Erityisesti luovan tekemisen kautta opimme asettamaan itsellemme sopivia haasteita ja tavoitteita sekä prosessin kuluessa kontrolloimaan tietoisuuttamme. Kyse on itsen, oman ainutlaatuisen minän, löytämisestä ja vaalimisesta jokapäiväisessä elämässä.

Kuvataideterapeuttisessa tekemisessä turvalliset terapeuttiset rajat eettisine periaatteineen muodostavat hyvät lähtökohdat joustavalle vuorovaikutukselle ja luovat toimintaympäristön puitteet. Terapeuttiset rajat ja toimintapuitteet ovat edellytys myös flow-kokemukselle, jossa oppija löytää oman luovuuden tilansa toimia ja innostua. Asiakastyössä ovat merkityksellisiä juuri ne kommunikaation ja vuorovaikutuksen kokemukset, jotka viipyvät pitempään asiakkaan mielessä hyvänä olona eheyttäen ja voimauttaen arkea. Harvardin yliopiston tutkimuksen mukaan kohonnut luovuus jatkuu 1–3 päivää flow'n kokemisen jälkeen. (Amabile & Kramer 2011.) Luovuuskokemus ei siis poistu taideterapeuttisen vuorovaikutuksen kokemuksen hetkestä, vaan sillä on kannattelevaa vaikutusta usean päivän ajan muihinkin tekemisiin ja suorituksiin liittyen.

Kuvataideterapeuttinen toimintaympäristö ei sisällä ainoastaan kuvan tekemistä ja sen ohjaamista, vaan läsnä ovat myös terapeuttisen toiminnan edellytysten varmistaminen häiriöttömän toimintaympäristön järjestämisellä. Jotta kommunikaatio on mahdollista ja suotuisaa, ohjaajan (terapeuttisen toiminnan edellytyksien antajan) tulee olla tietoinen ohjausprosessin eettisistä periaatteista sekä häiriintymättömän tilakokemuksen (potential space, Winnicott 1971) merkityksestä vuorovaikutuksen onnistumiselle. Tämä tarkoittaa käytännössä, että tila on koko toimintaprosessin aikana sama, häiriintymätön, niukkavirikeinen mutta silti kutsuva. Tärkeää on, että tilassa on luonnonvaloa, vesipiste ja riittävän laadukkaat välineet taiteen tekemiselle. Paperin ja muidenkin materiaalien hyvä laatu tarjoavat tekijälle kiinnostavan pelikentän parhaan mahdollisen luovan ilmaisun tavoittamiseksi myös esteettisessä mielessä.

Tämän potentiaalisen tilan lisäksi terapeuttisessa kuvan tekemisessä voidaan puhua liminaalisesta tilasta, jota kulttuuriantropologit ovat kuvanneet. Se on tietynlainen rajatila, rituaalinomainen tapahtuma, jolloin koetaan siirtyminen arkielämän rooleista tai sosiaalisesta ryhmästä erityiseen väliaikaiseen, liminaaliseen tilaan, marginaaliin. Kun vanha ja tuttu on jätetty taakse ja ratkaistu – mikä voi tuntua oudolta ja osin pelottavaltakin –, saattaa löytyä tilaa henkilökohtaiselle kasvulle, kuten uuden identiteetin muodostumiselle. Samalla tavoitetaan uusia merkityksiä ratkaisujen perustaksi ja ehkä myös löydetään tärkeitä sosiaalisia toimintaympäristöjä. (Levine & Knill 2005; Mantere 2007a, 14.)

Juuri kuvataideterapeuttinen ryhmämuotoinen toiminta voi muodostaa yksilölle totutusta poikkeavan sosiaalisen vuorovaikutustavan liminaalitalan kaltaisessa uudessa toimintaympäristössä. Ryhmässä jaetaan kokemus yhdessä oppimisesta ja avoimesta taidekuvien jakamisesta. Tällöin vuorovaikutukselliseen ryhmädynaamiseen prosessiin tuodaan mukaan kolmiosuhde. Se muodostaa uuden kokemusympäristön ja tarjoaa mahdollisuuden oman identiteetin rakennuselementtien heijastamiseen. Tämä prosessi toteutuu sekä yksilökokemuksina, kuten identiteettityöskentelynä, että ryhmän yhteisinä dynaamisina, kollektiivisina kokemuksina ja tunteidenvaihtoina.

Oppiminen kuvan tekemisen kautta taideterapeuttisesta näkökulmasta

Mitä uutta kuvan tekeminen tuo dialogiseen vuorovaikutukseen ja sen myötä oppimiseen? Mitä ja miten kuva kertoo enemmän kuin puhe? Liisa Väisäsen (2017, 9–10) mukaan ajatuksemme toimivat kielen kautta. Kielemme muodostuu sanoista ja kuvista, ja ajattelemme niiden mukaan. Viestin lähettäjä eli kuvan tekijä haluaa ilmaista jotakin erityistä luodessaan teoksen ajatteluaan viestien. Kuva voi olla viesti ja sisältää tärkeätä teemasta, joka eniten askarruttaa mieltä ja vaikuttaa arkipäivän elämään. Yleensä terapeutista kuvaa tehtäessä juuri oleellisin asia asiakkaan haasteista tai muista merkityksellisistä teemoista tulee esiin varsin pian. Prosessissa päästään nopeasti itse asian ytimeen. Kuvat sisältävät usein symboleja, jotka kuvan vastaanottavan ohjaajan tulisi tunnistaa ja havaita. Kuvaan saattaa tulla myös konteksti, ympäristö, jossa viesti välittyy.

Mitä vuorovaikutuksen ohjaaja näkee kuvataideterapeuttisen vuorovaikutuksen aikana? Väisäsen (2017) mukaan ihmisen kyky hahmottaa muotoja ja reagoida nähtäviin ärsykkeisiin on subjektiivinen. Kaikki eivät siis näe täsmälleen samalla tavalla. Katsojilla on yksilöllisiä eroja esimerkiksi värien havainnoinnissa ja avaruudellisessa hahmottamisessa. Tärkeää on kuulla häiriöttä asiakkaan näkemys hänen tekemästään kuvasta. Elementtejä, joita tutkimme myös taideterapeuttisessa prosessissa, ovat esimerkiksi muoto, väri, valo, varjo, tila, linja, tunne,

tunnelma, rytmi ja materiaalin käyttö. Tarkasteluun nousevat myös värien ja muotojen luomat merkitykset ja niiden kautta kuvan tekijän oman elämän symbolit, jotka heijastuvat hänen omasta arjestaan. Kuvan tekijä (asiakas, oppija) myös muokkaa ohjaajan silmiä. Hän opettaa ohjaajaa näkemään omia tarkoituseriään ja intentioitaan (Väisästä 2017 soveltaen). Ohjaustilanteessa kuvan tekijä on sen sisällön asiantuntija ja tulkitsija. Ohjaaja on kannattelijä, mahdollistaja, kuuntelija, näkijä, katsoja ja kuvan tekemisen todistaja. Hän esittää kuvasta avoimia kysymyksiä, joihin vastaukset tulevat kuvan tekijältä.

Ohjaaja luo edellytykset ja ilmapiirin vuorovaikutukselle, joka takaa asiakkaan hyvän kokemuksen. Kun kokeileminen ja tekeminen on hauskaa, mielekästä ja kiinnostavaa, se tuottaa hedelmää ja tulosta: oivalluksia, oppimista ja iloa.

Minäkäsityksen vahvistuminen

Jokaisella on jokin mielikuva ja käsitys itsestään ihmisenä: millainen minä olen, millaisia arvoni ovat, millaisesta taustasta tulen, mitä kaikkea minuun liittyy. Tätä kutsutaan minäkäsitykseksi tai kuvataideterapeuttiseen lähestymistapaan sopivasti minäkuvaksi. Kuvallinen työskentely antaa mahdollisuuden toisaalta kommunikoida jotakin tästä minäkuvasta toisille ja toisaalta tutkia itselleenkin vielä tuntemattomia oman minän puolia, Donald W. Winnicottin (1971) sanoin ”löytää luovuuden avulla oma minuutensa”. Taidemateriaalien käytön abstrakti vapaus tarjoaa mahdollisuuden minuuden tarkasteluun ilman vaatimusta sanalliseen selittämiseen tai itsen liialliseen paljastamiseen. ”Kuvallisen löytöretkeilyn” avulla voi saada laajemman käsityksen itsestään ja suhteestaan ympäröivään tai meneeseen todellisuuteen. (Strömberg 2004, 134–136; Sava 2007.) Teoksia tekemällä voi rakentaa maailmaa ja itseään uudelleen. Omia kokemuksia on mahdollista tehdä näkyviksi itselle ja toiselle – kokemukset saavat muodon. Taiteellinen työskentely voi johtaa oman elämäkokemuksen kunnioitukseen ja sen arvon näkemiseen. (Sava & Katainen 2004, 30.)

Tämä kaikki vahvistaa kuvan tekijän käsitystä itsestään: hän tulee tietoisemmaksi itsensä eri puolista sekä tavoistaan tuntea, ajatella, reagoida, muistaa ja oppia. Kuvallisen työskentelyn kautta hänen on mahdollista tarkastella niin omaa historiaansa kuin nykyhetken tapahtumia ja omaa osuuttaan niissä. Kuvien havainnoinnin avulla sekä psyykkisessä että fyysisessä kokemuksessa itsestä voi tapahtua muutoksia (Rankanen 2007, 199). Kuvien kautta tapahtuu myös oppimista. Uutta tietoa integroidaan vanhaan, jo opittuun, jolloin syntyy jotakin uudenlaista. Kuvan tekijä käy sisäistä dialogia kolmiosuhteessa itsensä, ohjaajan (terapeutin) ja syntyneen kuvan kanssa. Kun kuvallista työskentelyä tehdään ryhmässä, dialogi laajenee koskemaan koko ryhmää ja kaikkea yhdessä tuotettua kuvallista materiaalia.

Sosiaalinen vaikutus

Oman itseyden ja minäkäsityksen vahvistuessa myös toiseuden sietokyky ja hyväksyntä kasvavat. Mitä enemmän on taidetyöskentelyn avulla mahdollisuus käsitellä omaa itseään ja historiaansa, sitä syvemmäksi kasvaa ymmärrys muita, toisenlaisen elämän kokeneita kohtaan. (Strömberg 2004, 134–135; Sava 2007.) Kuvien tekemisellä ryhmässä on monenlaisia sosiaalisia vaikutuksia. Muun muassa empatiakyky ja tunnetaidot vahvistuvat. Ryhmässä nähdään toisten kuvia ja kuullaan heidän tarinoitaan, minkä kautta saadaan sekä vertaistukea että uusia näkökulmia erilaisten kokemusten ja ilmiöiden tarkasteluun. Opitaan tuntemaan toisia ryhmän jäseniä ja toisten toimintatapoja, mikä lisää ymmärrystä ja mahdollisuutta myötätuntoon. Tällöin syntyy myös mahdollisuus ymmärtää paremmin itseään ja omia tarpeitaan. Luova toiminta antaa ”muodon tunteille ja ajatuksille toisten rinnalla ja toisten kanssa” (Malchiodi 2010, 377).

Kuvallinen työskentely ei kuitenkaan ole tuttua tai luontevaa varsinkaan kaikille aikuisille sitten lapsuusvuosien. Tällöin taidetyöskentely erityisesti ryhmässä voi herättää turvattomuutta ja pelkoa itsensä nolaamisesta. Toisille luova toiminta ja leikillisuus on rentouttavaa ja hyvinvointia lisäävää, toisille taas epämukavuusalue, johon liittyy tunteita haavoittuvuudesta ja suojaattomuudesta sekä ajatuksia siitä, ettei ole luova tai rohkea. (Hokkanen & Vapalahti 2019.)

Leikkiä pidetään ihmisen kasvun ja hyvinvoinnin lähtökohtana ja mahdollistajana. Leikki myös edistää ryhmäsuhteiden muotoutumista ja kommunikaatiota. (Winnicott 1971, 41, 48; Kurkela 2004; Rankanen 2016, 67.) Leikillisyyteen heittäytyminen voi herättää osalla epävarmuuden tunnetta, joten luottamuksen ja turvallisuuden rakentaminen on kuvallisen työskentelyn yhteydessä tärkeää. Kun ryhmä rohkaistuu yhdessä ottamaan askeleen taidemateriaalien käytön pariin, se usein yhdistää ryhmää vahvasti. Meri-Helga Mantereen (2007b, 177–180) sanoin: ”Kuva astuu päivänvaloon, mutta se on myös silta, jota voi kulkea muiden luokse, ja muut voivat tulla sinun luoksesi.”

Ryhmässä toimiminen on ihmisille varsin tavanomainen, arkipäiväinen sosiaalisen olemisen tapa. Sen sijaan ryhmässä tapahtuva keskittyminen taiteelliseen ilmaisuun, omien ja muiden mielikuviin, tunteisiin ja ajatuksiin ja sekä omien että muiden kuvien ja kokemusten jakamiseen on useimmille epätavallinen yhdessä olemisen tapa. Se tuo taiteen keinoin yhdessä koettavaksi sekä yksilöllistä mielenmaisemaa että yhteistä, jaettua ihmisyyttä kuvaavia mielikuvia. Henkilökohtaisten kuvien ja tarinoiden jakaminen ryhmässä synnyttää usein vastaanottavaisen ja hyväksyvän ilmapiirin, joka herättää luottamusta siihen, että voi tulla nähdyksi omana itsenään. Ryhmän jäsenet myös oppivat toisiltaan rohkeutta, erilaisia ilmaisutapoja sekä taidemateriaalien käyttöön liittyviä taitoja ja mahdollisuuksia. (Mantere 2007b, 177–180.) Ryhmän jäsenten kuvissa käyttämät symbolit eivät ryhmässä enää kuulukaan vain teoksen tekijöille, vaan ne vaikuttavat myös muihin osallistujiin.

Kommunikaatio kuvan avulla ja kuvassa

Kuvallisuus kommunikaationa on jo pienelle lapselle hyvin sisäsyntyistä, mutta aikuisuuden myötä verbaalinen ilmaisu saa herkästi valta-aseman. Tietyissä tilanteissa kuvallisuus kuitenkin säilyttää asemansa vuorovaikutuksen välineenä. Näin käy esimerkiksi silloin, kun verbaaliset taidot syystä tai toisesta ovat puutteelliset tai yhteistä kieltä ei ole käytettävissä lainkaan. Kuva ja sen tekeminen kommunikaation ja itseilmaisun keinona ovat tärkeitä erityisesti silloin, kun kielellinen ilmaisykyky on heikko ja asiakas turhautuu viestiensä perillemenon vaikeuksiin. (Isomäki 2004, 26; Seeskari 2004, 109.) Kommunikaation ollessa toiminnan keskiössä kuvataideterapeuttista menetelmää käyttävän ohjaajan on erityisen tärkeää ohjata asiakasta materiaalien käytössä. Kuvat ja niiden tekeminen muodostavat alun yhteiselle kielelle, jonka muotoutumiselle materiaalin käyttömahdollisuuksien tunteminen on hyödyksi. (Seeskari 2011, 467.) Kommunikaatio voi olla asiakkaalle haasteellista monista syistä, kuten valikoivaan puhumattomuuteen, kehitysvammaisuuuteen, autismin kirjoon tai vaikkapa dysfasiaan liittyen.

Kuvallista työskentelyä voidaan hyödyntää kommunikatiivisessa merkityksessä myös silloin, kun ohjaajalla/terapeutilla ja asiakkaalla ei ole käytettävissään yhteistä kieltä. Esimerkiksi vieraaseen kulttuuriin saapuneen, maahanmuuttajataustaisen henkilön on kuvien kautta mahdollista ilmaista itseään, viestiä kokemuksiansa sekä tulla nähdyksi ja ymmärretyksi. Kulttuurisen identiteetin välittäminen kuvallisena kommunikaationa saattaa tavoittaa dialogin toisen osapuolen aidommin ja vahvemmin tunteen taajuuksilla kuin puutteellinen verbaalinen kommunikaatio. (Dokter & Glasman 2000, 14–15, 19.)

Kyse voi olla myös yhteisen ns. kokemuksellisen kielen puutteesta. Esimerkiksi neurotyypilliset ja neuroepätyypilliset tavat hahmottaa maailmaa eroavat joskus toisistaan niin, ettei pelkkä sanallinen kommunikaatio yksin tavoita niitä. Tällöin kuvataideterapeuttinen lähestymistapa voi olla hyvä keino päästä dialogiin ja kokemusten jakamisen äärelle. Yhteisen jakamisen avulla esimerkiksi vahvastikin autismin kirjolla oleva asiakas voi päästä ohjaajan (terapeutin) kanssa vuoropuheluun, joka syntyy tehdyistä kuvista ja niiden tematiikasta. Autismin kirjolla olevat asiakkaat, erityisesti lapset, eivät välttämättä ryhdy helposti tarkastelemaan kuvaa yhdessä. Yhdessä katselua voidaan kuitenkin harjoitella tilanteessa, jossa asiakas kokee turvallisuutta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Seeskari 2011, 466–467.) Vuorovaikutuksen, yhteisen jakamisen ja yhteenkuuluvuuden tunteen avulla rakennetaan yhteistä tilaa, jossa jaettu suhde kommunikoijien välillä on mahdollinen. Suhde tukee asiakkaan sisäisen tilan kehitystä. Tässä tilassa voidaan prosessoida emotionaalisia kokemuksia. Samalla tukea saavat symbolisaatiokyvyn kehitys ja kyky ajatella. (Meyerowitz-Katz 2008, 234.)

Toisinaan voi yhteisestä kielestä huolimatta syntyä tilanteita, joissa kokemusten sanoiksi pukeminen ei ole helppoa. Erilaisten haastavien elämäntilanteiden tai

psykkisten vaikeuksien kohdatessa omista kokemuksista puhuminen saattaa olla ylivoimaista. Sanat eivät myöskään aina edes tavoita tiettyä kokemuksellista tasoa, joka voi olla helpommin tai täydemmin saavutettavissa kuvallisesti. Kuvallisuutta voidaankin käyttää monenlaisten, joskus hyvin traumaattistenkin, kokemusten välittämisessä toiselle. Taidetyöskentely voi toimia voimaannuttavana kokemuksena ja mahdollistaa toimijuuden ottamisen haltuun. Henkilökohtaisen luovuuden ja voimavarojen avulla suhde raskaisiin muistoihin voi muuttua. (Rankanen 2011.) Kun taiteen tekemiseen löydetään yhdessä leikillinen, spontaani lähestymistapa, asiakkaan psykkinen suhde traumaattisiin kokemuksiin muuttuu joustavammaksi ja muutos perspektiivissä mahdollistuu (Rankanen 2016).

Kokemusten välittämistä kuvallisesti voidaan käyttää myös ihmisryhmien välillä esimerkiksi konfliktitilanteessa. Kuvat ja symbolit ovat epäsuoria ja vähemmän uhkaavia ilmaisun keinoja, eivätkä ne useinkaan yllytä vastakkainasetteluun vaan lisäävät ymmärrystä. Kuvatyöskentelyn avulla toisiin kohdistuvat negatiiviset tunteet voivat tulla kanavoiduiksi ja muokatuiksi symboliseen muotoon sen sijaan, että ne tulisivat puretuiksi esimerkiksi aggressiivisen toiminnan kautta. Yksilöt toisen ryhmän sisällä tulevat nähdyiksi inhimillisinä. Tällöin voidaan konfliktista huolimatta todeta, että ihmiset, jotka katsovat samaa kuvaa, ovat jo löytäneet yhteisen päämäärän. Kuvallinen ilmaisu voi toimia myös empatian herättäjänä. Kuvan tekijästä ja hänen taustastaan riippumatta kuvat herättävät meissä tunteita ja ajatuksia. Tätä voidaan hyödyntää erityisesti silloin, kun dialogia käydään esimerkiksi eri kulttuureista tai erilaisista yhteiskunnallisista asemista lähtöisin olevien ihmisten välillä. Kuvien kautta meidän on mahdollista löytää emotionaalinen ja myötäelävä yhteys toistemme kanssa ja välittää kokemuksia toisillemme erilaisuudestamme huolimatta. (Huss 2013.)

Yhteinen taidetyöskentely voi myös tehdä näkyviksi yhteisöjen ja organisaatioiden sisällä toimivat elävät, luovat, kokonaiset ihmiset ilman jäykkiä määrittelyjä tai leimoja. Tällöin kommunikaatio valtarakenteiden eri tasoilta toisille mahdollistuu: Kuvien äärellä olemme kaikki tasavertaisia. Vastaanottokeskuksen työntekijät ja sotaa pakenevat turvapaikanhakijat, lääkärit ja potilaat, toimitusjohtajat ja alaiset voivat kaikki omilla kuvillaan tuoda yhteiseen dialogiin omat, yhtä arvokkaat kokemuksensa. (Hussia 2013 mukailten.)

Kuvatyöskentely resilienssin vahvistajana

Soili Poijula (2018) on avannut ja laajentanut käsitettä resilienssi teoksessaan Resilienssi. Muutosten kohtaamisen taito. Resilienssillä viitataan muun muassa pärjäämiseen, palautumiskykyyn, stressinhallintaan, kriisinkestävytyteen ja oman itsen johtamiseen. Poijula avaa myös uskomusten ja merkitysten sekä elämän tarkoituksen löytämisen tärkeyttä toipumisprosesseissa (Frankl 1963; Poijula 2018). Asioiden merkitykset, omat uskomukset ja elämän tarkoitus ovat keskeisiä

teemoja toipumisen tiellä. Nämä ovat läsnä asiakkaiden kuvissa ja koko kuvallisessa vuorovaikutusprosessissa.

Kuvataideterapian alueella resilienssillä tarkoitetaan erityisesti luovaa resilienssiä (creating resilience), stressin hallintaa, hyvinvoinnin vahvistamista, omien tarinoiden löytämistä ja oman mielen johtamista taiteellisen työskentelyn avulla (Moon 1998, 5–7; Fuchs Knill, Atkins & McNiff 2020; Moriya 2021). Kuvallisen prosessin aikana asiakas voimautuu siten, että hän löytää omat uinumassa ja piilossa olevat voimavaransa (empowerment). Hän tekee oivalluksia siitä, miten ja millä keinoin hän voi vahvistaa stressinsietokykyään, palautumiskykyään, pärjäämistään ja kriisinkestävyyttään ottaen ohjat omiin käsiinsä. Hänestä tulee aktiivinen toimija. Tämä ei tapahdu välttämättä ennen kuin hän on selittänyt kehityksen etenemisen esteet, esimerkiksi vääristyneen, defensiivisen minäkuvan. On oltava tietoinen myös siitä, miten on ennen toiminut ja miten tämä toiminta on vaikuttanut itseen oman kasvun kannalta. Paljolti on siis kysymys myös vanhojen defensiivisten tapojen ja vääristyneen minäkäsityksen (false self) poisoppimisesta ennen uuteen (true self) kiinnittymistä. (Winnicott 1965; Kurkela 2004.)

Herää kysymys, miten kiinnittyä uuteen, kun vanhat, vahvat toimintatavat johtavat päätöksentekoa. Kuvan tekemisen kautta omat, uudet teemat saavat muodot ja värit. Työskentelytavassa vuorovaikutus ja dialogi yhdistyvät asiakaslähtöisesti armollisella tavalla, jolloin ohjaaja (terapeutti) ottaa lempeän katseen vastaan asiakkaan kuvat sellaisinaan, samalla hyväksyen asiakkaan kokonaisuudessaan. Tämä vahvistaa asiakkaan minäkäsitystä ja nähdynsi tuleamista. Samalla se lisää resilienssiä ja palautumiskapasiteettia ja motivoi toimijuuteen. (McNiff 1998; Moriya 2021.)

Taidetta on kuvattu välineenä, joka helpottaa pääsyä kulttuuriseen muistiin sekä parantaa selviytymistä ja resilienssiä (Kalmanowitz & Lloyd 2005; Huss 2013). Taiteet on todettu käyttökelpoisiksi myös traumaattisten tapahtumien, kuten sodan tai pandemian, jälkeen. Taiteen kokeminen tai taidetyöskentely auttaa trauman kokeneita saavuttamaan uudelleen luovuuden ja joustavuuden sekä mahdollistaa traumaattisten oireiden läpityöskentelyn. (Huss 2013.) Kehittyneet selviytymiskeinot ja resilienssi mahdollistavat anteeksiannon ja toisten kohtaamisen. Prosessin tasolla osallistuminen yhteiseen työskentelyyn mahdollistaa yksilöiden välisten samanlaisuuksien löytämisen erilaisuuksien sijaan.

Sotatilannetta voi pandemian aikana verrata henkisen sodan tilaan. Tämä tila on raunioittanut monen elämää henkisesti ja taloudellisesti sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä, sosiaalisella ja yhteiskunnallisella tasolla. Kulttuurinen infrastruktuuri on osin murentunut. Taiteelle, ohjatulle taidetyöskentelylle ja taideterapialle on nyt erityistä tilausta raunioilta nousemiseen luovuuden ja joustavuuden palauttamiseksi.

Kuvan tekeminen ja sen ohjaamisen haasteet

Kuvan terapeuttisessa ohjaustyössä on keskeistä ottaa huomioon asiakkaan tilanne ja hänen voimavaransa. On tärkeää, että asiakas saa kokemuksen siitä, että kaikki, mitä hän kuvan tekemisen prosessin aikana tekee, on riittävää ja sopivaa. Tilannetajuumme vaikuttavat monenlaiset tekijät: olosuhteet, tilanne sekä henkinen ja fyysinen olotilamme muokkaavat havaintojamme ja sitä, millaisia päätöksiä pystymme tekemään. Yksilön tavan vastata tehtävän mukana tulevaan psykologiseen kuormaan ratkaisee se, millaista tilannetajua hän kykenee muodostamaan ja miten hän tekee päätöksiä (Åhman & Gustafsberg 2020, 15–16).

Kuvataideterapeuttisessa vuorovaikutuksessa, kuvallisen työskentelyn sallivassa ilmapiirissä, tehdään kaikki mahdollinen henkisen kuorman keventämiseksi. Päätöksen tekemiseen ei painosteta – ei kuvan tuottamisen eikä siitä puhumisen osalta. Kuvissa esille tulevien tärkeiden teemojen käsittely sekä tulevaisuuden suunnitelmat ratkaisuihin saavat tapahtua asiakastahtisesti. Kuvan tekemisen prosessi toimii metaforana ja esimerkkinä siitä sallivuudesta, jota asiakkaalle tarjotaan myös oman etenemisensä aikataulun suhteen.

Ohjaustyössä on otettava huomioon kaikki ne haasteet, joita asiakkailla toiminnallisista rajoituksistaan johtuen on. Kuvallinen työskentely on hyvin monimuotoista, ja sitä on helppo soveltaa monenlaisten asiakkaiden sekä fyysisiin että psyykkisiin tarpeisiin. Kuvan tekemistä on myös sisällöllisesti monenlaista: piirtämisen, maalaamisen tai kolmiulotteisen työskentelyn lisäksi se voi olla esimerkiksi kuvien tutkimista, taidenäyttelyissä käymistä, liikkuvan kuvan tekemistä ja tarkastelua tai valokuvaamista – vain mielikuvitus on rajana. Työskentelyssä voidaan lisäksi käyttää erilaisia apuvälineitä asiakkaan tukena kuvan tekemisen helpottamiseksi. Kuvataideterapeuttista menetelmää on mahdollista tarvittaessa ohjata myös ilman verbaalista kieltä esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten tai viittomakielisten asiakkaiden kanssa.

Kuvataideterapeuttisen työskentelyn edellytyksenä asiakastyössä on ohjaajan (terapeutin) asianmukainen ja riittävä koulutus (Taideterapiat Suomessa 2022). Tämä takaa turvallisen ja eettisen asiakastyön vaatimusten toteutumisen. Koulutus tuottaa varmuutta ja antaa työkaluja vaativaan kuvankäytön ohjaamiseen terapeuttisesti. Koulutuksen tuomasta turvasta huolimatta ohjaaja tarvitsee jatkuvia toimia työkykynsä ylläpitämiseksi. Siten myös työnohjaus on tärkeää huomioida. Lisäksi asiakkaiden kanssa käytettävä kuvallinen työskentely kommunikaatiomenetelmänä ja vuorovaikutuksena voi tukea myös ohjaajan jaksamista.

Ohjaajan on oman kuvatyöskentelynsä kautta mahdollista purkaa ohjaustyössä nousseita kokemuksiaan, lisätä resilienssiään, auttaa jäsentämään ohjausprosessiaan ja selkiyttää siihen liittyviä ajatuksiaan. Kuvan tekemistä voi käyttää lisäksi (työ)hyvinvoinnin lisäämisen ja palautumisen välineenä. Luova toiminta lievittää

stressiä, ja siihen on mahdollista purkaa työhön liittyviä tunteita. Oma kuvallinen työskentely myös lisää ohjaajan ymmärrystä asiakkaan kuvaprosessista. Muukin palauttava taide ja taiteen kokeminen monin eri tavoin, kuten kulttuurielämykset, lisäävät tätä kapasiteettia. Ohjaajan virittäytyminen taiteellisen tekemisen ja kokemuksen taajuudelle pitää hänen oman suhteensa kuvallisuuteen elävänä ja auttaa sen rikkauden välittämisessä myös asiakkaille (European Federation of Art Therapy 2022). Kun kuvallisen työskentelyn ohjaaja / terapeutti uskoo kuvan voimaan, se tarttuu myös asiakkaaseen (Sorvali 2012).

Yhteenveto ja pohdinta

Taiteen tehtävänä on tehdä näkyväksi ja näkeväksi (Klee 1997). Taideterapeutissa kontekstissa, toiminta- ja oppimisympäristössä, tulevat näkyviksi asiakkaan merkitykselliset asiat. Nämä asiat vahvistuvat kuvan katsomisen hetkellä turvallisessa toimintaympäristössä, joka antaa edellytykset henkilökohtaiselle oppimiselle. On tärkeää, että kuvaa katsotaan lempeästi, sallivasti ja armollisesti. Tällöin olemme juuri kuvallisen kolmiosuhteen vuorovaikutuksellisessa dialogissa. Kuvaa ei arvioida eikä arvostella sen esteettisen laadun mukaan vaan prosessin kokonaisuutena lopputulemana, jonka asiakas on päättänyt nostaa dialogiseen, vastavuoroiseen keskusteluun. Asiakas saa kokemuksen omien tunteidensa, tarpeidensa ja kokemustensa esiintuomisen merkityksestä oman itsetuntemuksensa vahvistamiseksi. Ulkoisena edellytyksenä oppimiselle ovat hyvät, runsaat taidemateriaalit: isot, laadukkaat paperit, hyvät, myrkyttömät väripigmentit, isot siveltimet sekä mahdollisuus käyttää vettä ja monipuolista materiaalivalikoimaa.

Asiakkaan kuvatyöskentelyn kautta saaman hyödyn ohella ei saisi myöskään unohtaa ohjaajan prosessista saamaa lisäarvoa oman työskentelytapansa rikastuttamiseksi. Hyötyjä voidaan luetella monia, kuten artikkelissamme on jo aiemmin mainittu. Tarkempi katsomistapa lisää ymmärrystä, näkemystä ja tilannetajuja asiakkaan kokemus- ja kokemismaailman suhteen. Myös työmotivaatio, innostus ja syvempi kiinnostuminen asiakkaista antavat ohjaajalle energiaa ja intoa tavoitteelliseen ohjaustyöhön. Motivaatio ja mielenkiinto työtä kohtaan vaikuttavat työsäljäksi. Kuvaa voi tehdä myös yhdessä asiakkaan kanssa, tai vaihtoehtoisesti voi asiakastyöskentelyn jälkeen tehdä oman refleктоivan kuvan kokemistaan tunteista tai hankalimmista vastatunteista. Tällöin voidaan puhua myös huomion siirtämisestä oman työn ja mielen johtamiseen ohjaustyössä. Tässä viitekehiksessä voidaan avata myös käsitettä henkisen suorituskyvyn lisäämisestä ja sen elementtien vahvistamisesta. Elementtejä ovat oman mielen johtamisen lisäksi muuttuvan toimintaympäristön tulkinta, sosiaalinen kyvykkyys ja tilannetaju (Åhman & Gustafsberg 2020).

Tässä artikkelissa painotamme, että asiakkaiden psyykkisen toimintakyvyn lisääntymisen lisäksi vuorovaikutus kuvan kautta vaikuttaa ja heijastuu myös ohjaajan

omaan kasvuun, stressin sietämiseen ja palautumiskykyyn eli resilienssiin (Poijula 2018, 16, 57, 185). Väheksy ei voi myöskään vaikutuksia, jotka heijastuvat ohjaajan jaksamiseen ja työn mielekkääseen kehittämiseen. Kuvan kanssa työskentelyssä ei olla ohjaajana koskaan valmiita. Kuvan tekemisen äärellä sekä asiakas että ohjaaja ovat aina uuden, tuntemattoman äärellä. Ohjaaja ei voi ennalta suunnitella parhaita mahdollisia kysymyksiä. Prosessi on elävä, kiinnostava ja yllätyksellinen. Tämä johtaa vuorovaikutuksenkin demokraattiseen symmetriaan, jossa on paljon ei-tietämistä, avoimuutta olla utelias asiakkaan asioiden äärellä sekä yhteistä ihmettelyä asiakasjohtoisesti ohjaajan ollessa turvallinen kanssakulkija ja prosessin kannattelija.

Tiivistelmä

Tavoitteellinen, terapeutin kuvatyöskentely on oma kommunikaatiomuotonsa:

Kieli ja kuva eivät ole verrattavissa toisiinsa.

Yhdessä käytettyinä teksti/puhe ja kuva voivat olla tehokkaita.

Asiakas ei aina halua sanallistaa teoksensa merkityksiä edes itselleen, ja sitä on turha vaatia.

Ohjaustyössä asiakkaan intentioihin on tärkeää paneutua sellaisinaan – kritiikille ja tulkinnalle ei ole tilaa.

Tavoitteet:

Terapeuttisen vuorovaikutuksen synnyttäminen katsomalla ja pyrkimällä yhdessä ymmärtämään kuvien välittämiä tarinoita ja symboliikkaa sekä niiden nostamia kysymyksiä.

Asiakkaan motivoiminen kuvan katsomiseen sekä hänen oman tulkintansa herättäminen ja kannustaminen siihen.

Kuvan tekijä valitsee itse teoksestaan tutkimisen kohteina olevat asiat asiakas oivaltaa kuvallisen prosessin ja muiden kokemustensa yhteneväisyyksiä.

Kuvassa voi olla viesti tunteista tai tiedostamattomissa olevista tarpeista tai jopa ratkaisusta.

Tarkastelu, arviointi ja punnitseva tutkimus puoltavat paikkaansa varsinkin prosessin päätteeksi, kun kuvia katsotaan sarjana; arvioinnin tekee asiakas itse.

Ohjaajan on suositeltavaa valita vastausten sijasta kysymyksiä, jotka avaavat kuvan tekijän pohtimaan tekemäänsä kuvaa monelta suunnalta.

Terapeuttisessa työskentelyssä voi olla mukana myös valmiita taidekuvia, valokuvia, mielikuvia, unia tai muita asiakkaalle tärkeitä kuvia.

Tärkeää prosessin onnistumiseksi on, että taideterapeutilla/ohjaajalla on riittävä koulutus, jotta turvallinen kuvallinen vuorovaikutus ja kommunikaatio on mahdollista!

Lähteet

Amabile, Teresa M. & Kramer, Steven J. 2011. The progress principle. Using small wins to ignite joy, engagement, and creativity at work. Brighton: Harvard Business Publishing.

Arnkil, Tom Erik & Seikkula, Jaakko 2014. Ne hän kuunteli meitä! Dialogeja monissa suhteissa. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.

Csikszentmihalyi, Mihaly 2008. Flow. The psychology of optimal experience. New York: Harper Perennial.

Dokter, Ditty & Glasman Judy (toim.) 2000. Exile. Refugees and art therapy. Hertfordshire: University of Hertfordshire, Faculty of Art and Design.

Erkkilä, Jaakko & Rankanen, Mimmu 2020. Kun sanat eivät riitä – luovat terapiat. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim 136(18), 2062–2067. Viitattu 30.5.2022. <https://www.duodecimlehti.fi/lehti/2020/18/duo15795>

European Federation of Art Therapy 2022. For individual practitioners and professional associations. Viitattu 15.2.2022. <https://www.arttherapyfederation.eu/>

Frankl, Viktor 1963. Man's search for meaning. An introduction to logotherapy. Boston: Beacon Press.

Fuchs Knill, Margo & Atkins, Sally & McNiff, Shaun 2020. Poetry in expressive arts. Supporting resilience through poetic writing. Lontoo: Jessica Kingsley Publishers.

Hautala, Päivi-Maria 2008. Lupa tulla näkyväksi. Kuvataideterapeuttinen toiminta kouluissa. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

Hautala, Päivi-Maria & Honkanen, Eija (toim.) 2012. Kuva kantaa. Kuvataideterapia kasvatuksen, opetuksen, hoidon ja kuntoutuksen tukena. Satakunnan ammattikorkeakoulun julkaisuja.

Hokkanen, Laura & Vapalahti, Kati 2019. Leikillisuus, vakavasti otettavaa luovuutta. Sosiaalipedagoginen Aikakauskirja 20, 101–104.

Huss, Ephrat 2013. What we see and what we say. Using images in research, therapy, empowerment and social change. Lontoo: Routledge.

- Isomäki, Jaana 2004. Kehitysvammaisuus, mielisairaus, luovuus. Teoksessa Raisa Laurila-Hakulinen (toim.) *Taju* 2004. Sivusta katsoen. Hyvinkään taidemuseon julkaisuja 24. Hyvinkää: Hyvinkään taidemuseo.
- Kalmanowitz, Debra & Lloyd, Bobby 2005. *Art therapy and political violence*. Lontoo: Routledge.
- Karkou, Vicky & Sandersson, Patricia 2006. *Arts therapies. A research-based map of the field*. Lontoo: Elsevier Science.
- Klee, Paul 1997. *Pedagoginen luonnoskirja. Modernista taiteesta*. Suom. Kimmo Pasanen ja Bjarne Lönnroos. Helsinki: Kuvataideakatemia.
- Kurkela, Kari 2004. Winnicott, raja, luova asenne. *Psykoterapia* 23(2), 128–156.
- Levine, Ellen G. & Knill, Paolo J. 2005. *Principles and Practice of Expressive Arts Therapies. Towards a Therapeutic Aesthetics*. Lontoo ja Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Malchiodi, Cathy A. (toim.) 2010. *Taideterapian käsikirja*. Suom. Soili Hietaniemi. Kuopio: Unipress.
- Mantere, Meri-Helga 2007a. *Taideterapia ja ryhmät*. Teoksessa Mimmu Rankanen & Hanna Hentinen & Meri-Helga Mantere (toim.) *Taideterapian perusteet*. Helsinki: Duodecim.
- Mantere, Meri-Helga 2007b. *Taiteen ja terapian yhteinen kuva*. Teoksessa Mimmu Rankanen & Hanna Hentinen & Meri-Helga Mantere (toim.) *Taideterapian perusteet*. Helsinki: Duodecim.
- McNiff, Shaun 1998. *Art-based research*. Lontoo: Jessica Kingsley Publishers.
- Meyerowitz-Katz, Gideon 2008. "Other people have a secret that I do not know". *Art psychotherapy in private practice with an adolescent girl with Asperger's syndrome*. Teoksessa Caroline Case & Tessa Dalley (toim.) *Art therapy with children. From infancy to adulthood*. Lontoo: Routledge.
- Moon, Bruce L. 1998. *The dynamics of art therapy with adolescents*. Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- Moriya, Dafna 2021. *Suullinen tiedonanto* 27.2.2021.
- Mönkkönen, Kaarina 2018. *Vuorovaikutus asiakastyössä. Asiakkaan kohtaaminen sosiaali- ja terveysalalla*. Helsinki: Gaudeamus.
- Poijula, Soili 2018. *Resilienssi. Muutosten kohtaamisen taito*. Helsinki: Kirjapaja.
- Rankanen, Mimmu 2007. *Luovuuden ulottuvuuksia taideterapiassa*. Teoksessa Mimmu Rankanen & Hanna Hentinen & Meri-Helga Mantere (toim.) *Taideterapian perusteet*. Helsinki: Duodecim.
- Rankanen, Mimmu 2011. 'The space between art experiences and reflective understanding in therapy'. Teoksessa Christine Lapoujade & Malcolm Ross & Sarah Scoble (toim.) *Arts therapies and the space between*. European consortium for arts therapies education. Plymouth: University of Plymouth.
- Rankanen, Mimmu 2016. *The visible spectrum. Participants' experiences of the process and impacts of art therapy*. Aalto-yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 30.5.2022. <https://aaltodoc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789/23533/ISBN9789526069210.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sava, Inkeri 2007. *Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 81. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sava, Inkeri & Katainen, Arja 2004. *Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana*. Teoksessa Inkeri Sava & Virpi Vesänen-Laukanen (toim.) *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schaverien, Joy 1992. *The revealing image. Analytical art psychotherapy in theory and practice*. Lontoo, New York: Tavistock/Routledge.
- Seeskari, Daniela 2004. *Lasten ja nuorten taideterapia. Kasvamisen voimavara*. Helsinki: Daniela Seeskari.

Seeskari, Daniela 2011. Taideterapiamenetelmistä lasten ja nuorten kehityksellisten häiriöiden hoidossa. Teoksessa Mervi Leijala-Marttila & Kirsi Huttula (toim.) Taidepsykoterapia. Psykoanalyttinen näkökulma. Helsinki: Duodecim, Suomen Taideterapiayhdistys.

Sorvali, Riitta 2012. Erityistason kuvataidepsykoterapiakoulutus. 27.4.2012.

Strömberg, Minna 2004. Juntaan minuuteni multa, ravitsen juuriani menneellä, kasvatat oksillani tulevaa: minä itsessäni, suvunani ja ympäristössäni. Omaelämäkerrallista työstämistä kuvataiteen keinoin. Teoksessa Inkeri Sava & Virpi Vesänen-Laukkanen (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Taideterapiat Suomessa 2022. Tervetuloa Taideterapiat Suomessa -sivustolle. Viitattu 15.2.2022. <https://www.taideterapiat.fi/>

Väisänen, Liisa 2017. Kuvan tuhat sanaa. Kuinka ymmärtää kuvan kieltä. Helsinki: Kirjapaja.

Wahlbeck, Liisa 2011. Lapsen piirtämisen ja kuvallisuuden kehittyminen. Teoksessa Mervi Leijala-Marttila & Kirsi Huttula (toim.) Taidepsykoterapia. Psykoanalyttinen näkökulma. Helsinki: Duodecim, Suomen Taideterapiayhdistys.

Winnicott, Donald W. 1965. The maturational processes and the facilitating environment. Lontoo: Karnac Books.

Winnicott, Donald W. 1971. Playing and reality. Lontoo: Tavistock.

Åhman, Helena & Gustafsberg, Harri 2020. Tilaannetaju. Päättää paremmin. Helsinki: Alma Talent Pro.

Sosioemotionaalisen osaamisen, vuorovaikutustaitojen ja työhyvinvoinnin suhde

Lena Segler-Heikkilä

Johdanto

Käsittelen artikkelissani sosioemotionaalisen osaamisen, vuorovaikutustaitojen ja työhyvinvoinnin suhdetta. Esittelen aluksi dialogin, väkivallattoman vuorovaikutuksen ja sosioemotionaalisen oppimisen teorioita. Samalla käsittelen reflektioivasti, miten näitä teorioita voidaan hyödyntää työelämässä. Lisäksi esitän autenttisen esimerkin kautta, millä tavalla sosioemotionaalisen teorian ja väkivallattoman vuorovaikutuksen oppeja voidaan ottaa käyttöön henkilökohtaisella tasolla ja millä tavalla ne voivat heijastua dialogissa.

Vuorovaikutustaidot ovat organisaation menestyksen kulmakivi. Kuten Sostrin (2013) asian ilmaisee: "Work is communication and communication is work." Hänen mukaansa sääntö on hyvin yksinkertainen: Saat sitä, mitä teet. Teet sitä viestimällä ja olemalla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Jos olet tietoinen siitä, minkälaisia ei-toivottuja signaaleja annat ja minkälaisia ei-toivottuja tuloksia olet saanut niillä aikaan, voit korjata niitä ja siten tuottaa parempia vuorovaikutustuloksia. (Sostrin 2013, 5.) Jos tavoitteena on toimiva, muita kunnioittava ja työhyvinvointia edistävä työpaikkavuorovaikutus, monologin sijasta tulisi keskittyä aitoon dialogiin.

Päämääränä dialogi

Dialogisuus on kaiken vuorovaikutuksen ydin viitekehuksesta riippumatta. Se on kehittyvä asenne, jota taitavasti hyödyntämällä voidaan muuttaa, rikastuttaa ja avartaa työntekijöiden persoonallisuutta. Dialogi on yhdessä ajattelemisen tila ja keskusteluyhteys, jossa arvostetaan toinen toistaan. Dialogin aikana sekä kuunnellaan että esitetään omia näkemyksiä. Jokainen voi muuttaa omia vuorovaikutuskäytänteitään, joiden kautta aletaan myös saada toisenlaisia vastauksia.

Jo Sokrates (470–399 eaa.) tutki dialogin merkitystä. Hän käytti etsivää vuoropuhelua, jonka päämääränä oli paremman ja tarkemman tietoisuuden aikaansaaaminen ja ymmärryksen laajentaminen. Johdattelevat kysymykset pyrkivät siihen, että vastapuoli pääsisi tutustumaan itseensä ja omiin ajattelutapoihinsa paremmin sekä oppisi hyödyntämään erilaisia näkökulmia avarakatseisemmin. Sokraattista vuorovaikutusta harjoitetaan edelleen ja eri kohderyhmien kanssa esimerkiksi työnohjauksessa ja terapioissa. Sen tarkoitus ei ole neuvominen vaan enemmänkin se, että löydetään henkilökohtaisia ratkaisuja toimia elämän solmukohtissa, joissa on monta erilaista toimimisvaihtoehtoa. Sokraattinen vuorovaikutus auttaa ihmistä jäsentämään ajatuksiaan niin, että valintojen tekeminen helpottuu. Ryhmissä kuunnellaan toisia, pohditaan erilaisia vaihtoehtoja ja vastauksia ja ollaan samalla joustavia muiden mielipiteiden suhteen. Eri mieltä voi toki olla, mutta ei tuomitsemalla tai ampumalla toisen ajatuksia alas. (Väisänen, Niemelä & Suua 2009, 9–12.)

Dialogisen keskustelun taitoa voidaan kutsua ammatilliseksi ja tietoiseksi toiminnaksi, jossa keskeistä on se, mitä ja miten puhumme toisillemme. Kirjallisuustieteilijä Mihail Bahtinin (1979) mukaan dialogin vastakohtana on autoritaarinen sana, joka taipumattomana ja jäykkänä luo etäisyyden ympärilleen ja jota ei voi kiistää eikä haastaa. Autoritaarisiin sanoin puhuttaessa on vain kaksi vaihtoehtoa: se joko hyväksytään tai hylätään. Autoritaariseen sanaan verrattuna dialogissa syntyy esteettistä, avaraa ja rikasta moniäänisyyttä (polyfoniaa), jossa sisäinen ja ulkoinen dialogi risteävät.

Väkivallaton vuorovaikutus

Psykologi Marshall B. Rosenberg kehitti väkivallattoman vuorovaikutuksen teorian ja perusti vuonna 1984 tutkimuskeskuksen Center for Nonviolent Communication (CNVC). Keskuksen visiona on maailma, jossa jokaisen tarpeet tyydytetään rauhanomaisesti. Niinpä keskus tukee väkivallattoman vuorovaikutuksen levittämistä maailmalle. Väkivallaton vuorovaikutustapa tarkoittaa tapaa, joka saa ihmisen olemaan vuorovaikutuksessa sydäimestään. Se yhdistää yksilön omaan itseensä ja toisiin tavalla, joka sallii luonnollisen myötätunnon käytön. Tämä lähestymistapa kattaa sekä puhumisen että kuuntelemisen. Väkivallattomuus viittaa

luonnolliseen myötätuntoiseen tilaan, joka saavutetaan väkivallan poistuttua sydämestä.

Puhe voi olla erittäin väkivaltaista siinä mielessä, että sanat voivat aiheuttaa loukkaantumista ja tuskaa itsessä ja toisissa. Tietyt vuorovaikutustavat vieraannuttavat keskustelijat luonnollisesta myötätuntoisuudesta ja edistävät väkivaltaista vuorovaikutusta. Rosenberg (2015, 45) kutsuu näitä tapoja elämästä vieraannuttavaksi vuorovaikutukseksi. Niihin kuuluvat moraalinen arviointi, vertailu, vastuun kieltäminen ja tarpeiden esittäminen vaatimuksina. Ne ovat yllä mainitun dialogiperiaatteen vastaisia toimia. Oppimalla pois näistä tavoista lähestytään myötälävää vuorovaikutuksen tasoa.

Moraalinen arviointi on tapa, jolla ilmaistaan paheksuntaa sellaisia ihmisiä kohtaan, jotka eivät toimi arvojemme mukaisesti. He toimivat jotenkin väärin tai tekevät pahaa. Tähän arviointitapaan sisältyy aina tuomio: ”Hän on aikaansaamaton.” Tässä mustavalkoisessa tavassa asioita tuomitaan oikeiksi tai vääriksi. On muistettava, että toisten määrittelemisessä heijastuvat aina omat tarpeet ja arvot. Myös vertailu on tuomitsemista, ja se tukahduttaa myötätuntoa niin itseä kuin muitakin kohtaan. ”Hän sai hankerahaa niin tyhmällä, yksinkertaisella hankeidealla. Tuon minäkin olisin voinut tehdä.”

Kolmas elämästä vieraannuttavan vuorovaikutuksen muodoista on vastuun kieltäminen. Tässä tapauksessa ihminen kieltää olevansa vastuussa omista ajatuksistaan, teoistaan ja tunteistaan. Kielellä pystyy kätevästi hämärtämään tietoisuuden henkilökohtaisesta vastuusta. Käyttämällä sanoja ”pitää” ja ”täytyy” kerrotaan epämääräisesti siitä, että jokin ulkopuolinen instanssi olisi muka määräämässä, miten tulee toimia. Lause ”pomo aiheutti minulle omantunnontuskia” on esimerkki siitä, että puhuja vierittää vastuun omista tunteistaan ja ajatuksistaan toisen niskoille. ”Minun pitää saada tämä artikkeli tänään valmiiksi, deadline painaa päälle” taas kertoo epämääräisestä ulkopuolisesta paineesta, joka on kuitenkin itse aiheutettu – jos kirjoittaja olisi aloittanut aikaisemmin ja kirjoittanut artikkelia määrätietoisesti, määrääjän kanssa ei olisi tullut ongelmia. Ihminen muuttuu vaaralliseksi silloin, kun hän ei tiedosta vastuutaan omista ajatuksistaan, tunteistaan ja käytöksestään.

Neljäs elämästä vieraannuttava vuorovaikutuksen muoto on vaatimusten esittäminen muille. Siihen sisältyy joko suora tai piilotettu rangaistuksen uhka, jos tapa ei toimi toivotusti. Lauseet ”vain niille, jotka osallistuvat hankekokoukseen, lähetetään kokousmuistio” ja ”sitten minun täytyy tehdä kaikki kirjoitustyö itse” ovat esimerkkejä tällaisesta vuorovaikutusmuodosta. Tätä tapaa käyttävät sellaiset ihmiset, joilla on vääristynyt käsitys tehtävästään: ”Tehtäväni on muuttaa toisia ihmisiä ja saada heidät käyttäytymään haluamallani tavalla.”

Viimeksi mainitussa eli kirjoitustyöesimerkissä puhuja haluaa aiheuttaa toisille huonoa omaatuntoa korostamalla omaa kärsimystään. Samalla hän haluaa saada

aikaan sen, että muutkin osallistuisivat kirjoitustyöhön. Tulos on kuitenkin päinvastainen: syyttävä lause aiheuttaa sen, että muut puolustavat itseään selittämällä omaa kirjoittamispassiivisuuttaan esimerkiksi työkuormalla tai sillä, ettei työaika-suunnitelmaan ole lisätty työtunteja artikkeleiden kirjoittamiseen. Järkevämmiin käyttäytyvä ihminen esittäisi oman pulmansa rehellisesti ja pyytäisi apua: ”Johto vaatii meidän julkaisevan tänä vuonna 60 artikkelia. Pystyn kirjoittamaan itse vielä kaksi juttua, mutta en selviä ilman teitä. Tarvitsen teidän apuanne. Tiedän, että teilläkin on paljon työtä, ja minunkin työaikani on rajallista. Jos kuitenkin jokainen meistä kirjoittaisi yhden artikkelin, pääsisimme yhdessä tavoitteeseen. Luuletteko, että voisitte sitoutua tähän?”

Väkivallaton vuorovaikutus perustuu kieleen ja vuorovaikutustaitoihin, jotka vahvistavat ihmisen kykyä säilyttää inhimillisyytensä myös haasteellisissa olosuhteissa. Rakentavassa vuorovaikutuksessa ihminen reagoi tietoisesti siihen, mitä hän havaitsee, tuntee ja tarvitsee. Hän välttää kaikkea sellaista puhetta ja sellaisia sanoja, jotka ovat automaattisen, vanhan, totutun tavan seurauksia ja muita loukkaavia. Teorian mukaan ihminen ilmaisee itseään selkeästi ja rehellisesti ja antaa muillekin osallistujille kunnioittavaa ja empaattista huomiota. Samalla hän oppii tiedostamaan ja ilmaisemaan selkeästi, mitä kulloinkin tarvitsee. Lisäksi hän oppii kuulostelemaan kaikissa vuorovaikutustilanteissa sekä omia että muiden syvimpiä tarpeita. Tarkkojen havaintojen ja käyttäytymismallien tunnistamisen myötä ihminen pystyy kehittämään omaa vuorovaikutuskäyttäytymistään.

Kuten yllä mainitussa esimerkissä tuli esiin, tuomitsevan ja arvostelevan vuorovaikutuksen seurauksena on yleensä puolustautuminen, vetäytyminen tai hyökkääminen. Väkivallattoman vuorovaikutuksen teoria tarjoaa vastauksia siihen, miten tällaista käyttäytymismallia pystytään välttämään. (Rosenberg 2015.) Väkivallattoman vuorovaikutuksen prosessin neljä osaa ovat havainto, tunne, tarve ja pyyntö. Alla olevassa listauksessa (Rosenberg 2015, 332–333) sovelsin niitä työelämään. Kaikissa tapauksissa oma asia ilmaistaan selvästi, syyttelemättä ja arvostelematta. Joissakin vuorovaikutusteorioissa käytetään termiä minäviesti eli omasta puolesta puhumisen taito (Gordon 2013, 84–85; Talvio & Klemola 2017, 103–104). Samalla kuunnellaan empaattisesti toisen asiaa ottamatta huomioon mahdollista syyttelyä tai arvostelua toisen puheenvuorossa. Samat kysymykset, jotka on kysytty itseltä, esitetään myös toiselle osapuolelle.

Havainto

- Mitä sellaista havaitsen (näen, kuulen, kuvittelen tai muistan millään tavoin arvioimatta), joka myötävaikuttaa tai ei myötävaikuta työhyvinvointiini, työilmapiiriini, ratkaistavaan asiaan tms.?

Esimerkki: ”Työhyvinvointiini ei myötävaikuta se, että 23 artikkelia on vielä kirjoittamatta.”

- Mitä sellaista havaitset (näet, kuulet, kuvittelet tai muistat millään tavoin arvioimatta), joka myötävaikuttaa tai ei myötävaikuta työhyvinvointiisi, työilmapiiriin, ratkaistavaan asiaan tms.?

Esimerkki: ”Työhyvinvointiini ei myötävaikuta se, että joudun oman opetustyöni lisäksi vielä kirjoittamaan artikkeleita.”

Tunne

- Miltä minusta tuntuu, kun havaitsen jotakin? (“Olen...” + tunne tai tuntemus, ei ajatus.)

Esimerkki: ”Olen ahdistunut, koska olen vastuussa julkaisuista ja minusta tuntuu pahalta se, ettei kukaan auta minua.”

- Miltä sinusta tuntuu, kun havaitset jotakin? (“Olet...” + tunne tai tuntemus, ei ajatus.)

Esimerkki: ”Olen stressaantunut, koska opetustyö vaatii paljon aikaa. Olen myös epävarma, koska minulla on vain vähän kokemusta artikkeleiden kirjoittamisesta.”

Tarve

- Mikä tarve tai arvo (ei tietty teko tai mieltymys) aiheuttaa minun tunteeni? Pyydän selkeästi mutta vaatimatta sitä, mikä rikastuttaisi minun työelämäni.

Esimerkki: ”En selviä tästä yksin. Minun työelämäni rikastuttaisi se, että voitaisiin jakaa artikkeleiden kirjoittamisurakka keskenämme.”

- Mikä tarve tai arvo (ei tietty teko tai mieltymys) aiheuttaa sinun tunteesi? Kuuntelen empaattisesti, mitkä asiat rikastuttaisivat sinun työelämäsi.

Esimerkki: ”Tarvitsen enemmän aikaa ja osaamista artikkelin kirjoittamiseen.”

Pyyntö

- Konkreettiset teot, joita minä pyydän: ”Voisitko...?”

Esimerkki: ”Voisiko jokainen kirjoittaa yhden artikkelin? Sillä konstilla pääsisimme tavoitteeseen.”

- Konkreettiset teot, joita sinä pyydät: ”Voisitko...?”

Esimerkki: ”Voisitko pyytää esihenkilöltäni, että saisin työaika-suunnitelmani lisätunteja artikkelin kirjoittamiseen? Ja voisitko auttaa minua joissakin asioissa, jotka koskevat artikkelin kirjoittamista?”

Turvallisemman tilan periaatteet ja sosioemotionaalinen osaaminen omien vuorovaikutustaitojen perustana

Kuten väkivallattoman vuorovaikutuksen teorian avulla tuli esiin, toimivaa vuorovaikutusta tulisi käsitellä työstämällä omaa käyttäytymistään ja ajatteluaan. Jos kommunikaatio ei syystä tai toisesta toimi, huomio kiinnittyy usein toiseen osapuoleen ja syitä epäonnistuneeseen vuorovaikutukseen etsitään ulkopuolelta. Vuorovaikutustaitojen voidaan ymmärtää perustuvan yksilön sosioemotionaalisen osaamisen tasoon ja siihen, miten tätä osaamista osataan soveltaa vuorovaikutustilanteessa. Sosioemotionaaliseen osaamiseen kytkeytyy voimakkaasti omaa käyttäytymistä ja ajattelua tarkasteleva ote ja sitä kautta käyttäytymisen ja ajattelun muutos. Ajatuksella on yhtäläisyyksiä turvallisemman tilan periaatteiden ja toimintatapojen kanssa, jotka on laatinut nuorten johtama, mielenterveyteen keskittyvä organisaatio SafeSpace. Turvallisemman tilan periaatteilla halutaan luoda tila, jossa kaikki pyrkivät omalla toiminnallaan rakentamaan yhdenvertaista, avointa ilmiä ja keskustelua. (SafeSpace 2022.)

Turvallisemman tilan periaatteet ovat seuraavat (Suomen YK-liitto 2022):

- Kunnioita toisen henkilökohtaista fyysistä ja psyykkistä tilaa. Kunnioita itsemääräämisoikeutta. Älä koske toista kysymättä lupaa. Muista, ettet voi tietää toisen rajoja kysymättä niitä. Pyydä tilaa myös itsellesi tarvittaessa.
- Älä pilkkaa, ivaa, halvenna, sysää syrjään tai nolaa ketään puheillasi, käytökselläsi tai teoillasi. Vältä ulkonäön arvostelua, juoruilua ja stereotyyppien ylläpitämistä.
- Älä tee ulkonäköön tai toimintaan perustuvia oletuksia. Älä tee oletuksia kenenkään seksuaalisuudesta, sukupuolesta, kansallisuudesta, etnisyydestä, uskonnosta, arvoista, sosioekonomisesta taustasta, terveydestä tai toimintakyvystä.
- Anna tilaa. Pyri huolehtimaan siitä, että kaikilla on mahdollisuus osallistua keskusteluun. Älä jyrää muiden mielipiteitä ja anna kaikille puheenvuoro. Kunnioita toisten yksityisyyttä ja käsittele arkoja aiheita kunnioittavasti.

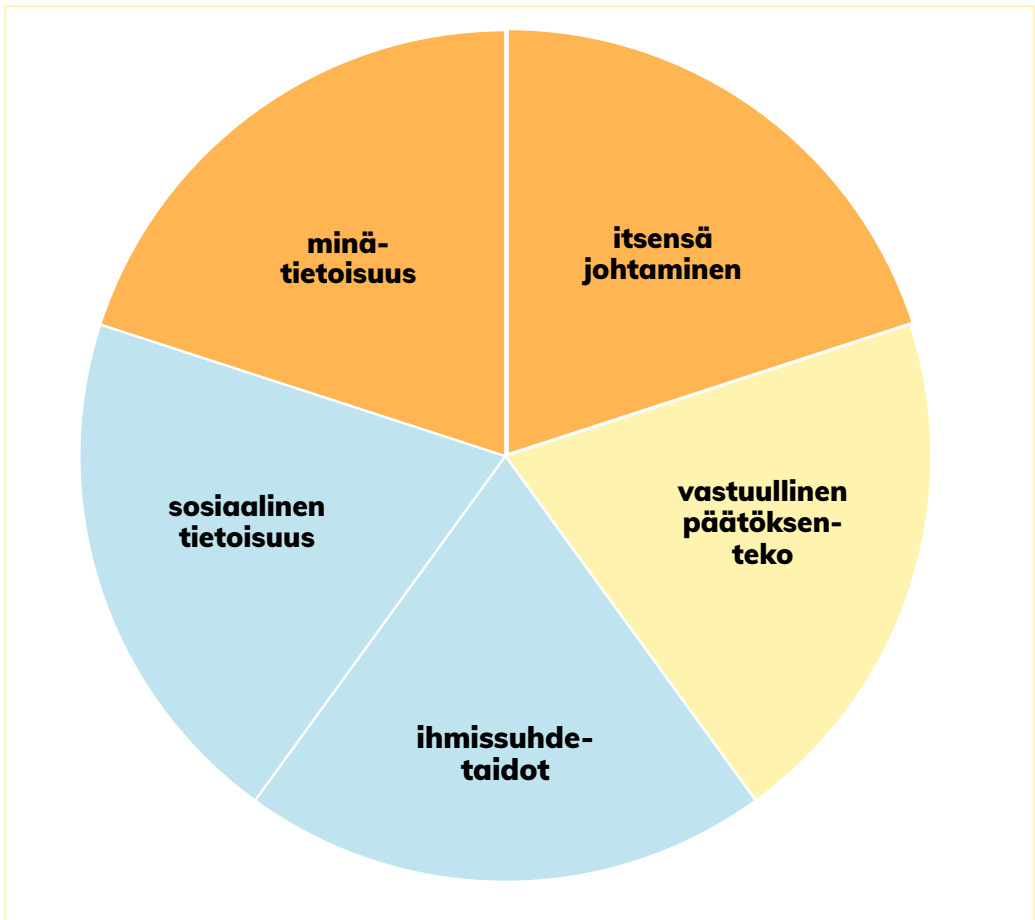
- Kuuntele ja opi. Ota vastaan uudet aiheet, henkilöt ja näkökulmat ennakkoluulottomasti. Suhtaudu jokaiseen vastaantulevaan asiaan ja tilanteeseen mahdollisuutena oppia uutta ja kehittyä.
- Pyydä anteeksi, jos olet loukannut muita joko tahallisesti tai tahattomasti.

Myös sosioemotionaalista oppimista (SO) voidaan pitää vuorovaikutustaitojen perustana. SO-mallin on kehittänyt tutkijoista koostuva organisaatio nimeltään Casel (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) alun perin koulujen, oppilaiden ja opiskelijoiden käyttöön. SO-mallia on sovellettu Yhdysvalloissa mittavasti, ja sen soveltamista on tutkittu laajasti. Tutkimuksissa käsitellään muun muassa mallin soveltamista toimintaan eri ihmisryhmien, kuten työyhteisöjen, oppilaiden, opiskelijoiden tai potilaiden, kanssa. Lisäksi tutkimuksissa käsitellään sitä, mitä konkreettisia hyötyjä mallin soveltamisesta on näille ryhmille ja miten se heijastuu ihmisten toimintaan eri elämäntilanteissa. (Esim. Humphrey 2013; Immordino-Yang, Darling-Hammond & Krone 2018; Mahoney, Durlak & Weissberg 2018.)

Teoria sisältää paljon sellaisia osa-alueita, joita myös vuorovaikutustutkijat ovat käsitelleet. Mallista tekee kiinnostavan sen monikäyttöisyys sekä se, että malli soveltuu myös organisaation sisällä tapahtuvan vuorovaikutuksen tutkimiseen. Sosioemotionaalinen oppiminen on prosessi, jonka kautta ihminen omaksuu ja soveltaa tietoa, taitoa ja asennetta kehittääkseen tervettä identiteettiä ja säädelläkseen tunteitaan. Tavoitteena on myös saavuttaa henkilökohtaisia ja yhteisiä tavoitteita, tuntea empatiaa muita kohtaan ja osoittaa sitä muille. Lisäksi halutaan rakentaa ja hoitaa ihmissuhteita sekä tehdä päätöksiä, joilla osoitetaan sekä vastuuta että välittämistä. (Talvio & Klemola 2017, 23–91; Schlund 2021; Casel 2022c; 2022d.)

Caselin (2022b) kehittämässä mallissa keskitytään viiteen osa-alueeseen: minätietoisuuteen, vastuulliseen päätöksentekoon, ihmissuhdetaitoihin, sosiaaliseen tietoisuuteen sekä itsensä johtamiseen. Seuraavalla sivulla olevassa kuviossa I oranssit palat liittyvät henkilökohtaiseen kehittymiseen. Sinisellä korostetut palat taas ovat kytköksissä kanssakäymiseen muiden ihmisten kanssa. Keltainen pala liittyy molempiin: päätöksiin, jotka liittyvät sekä omaan käyttäytymiseen että sosiaaliseen kanssakäymiseen muiden kanssa.

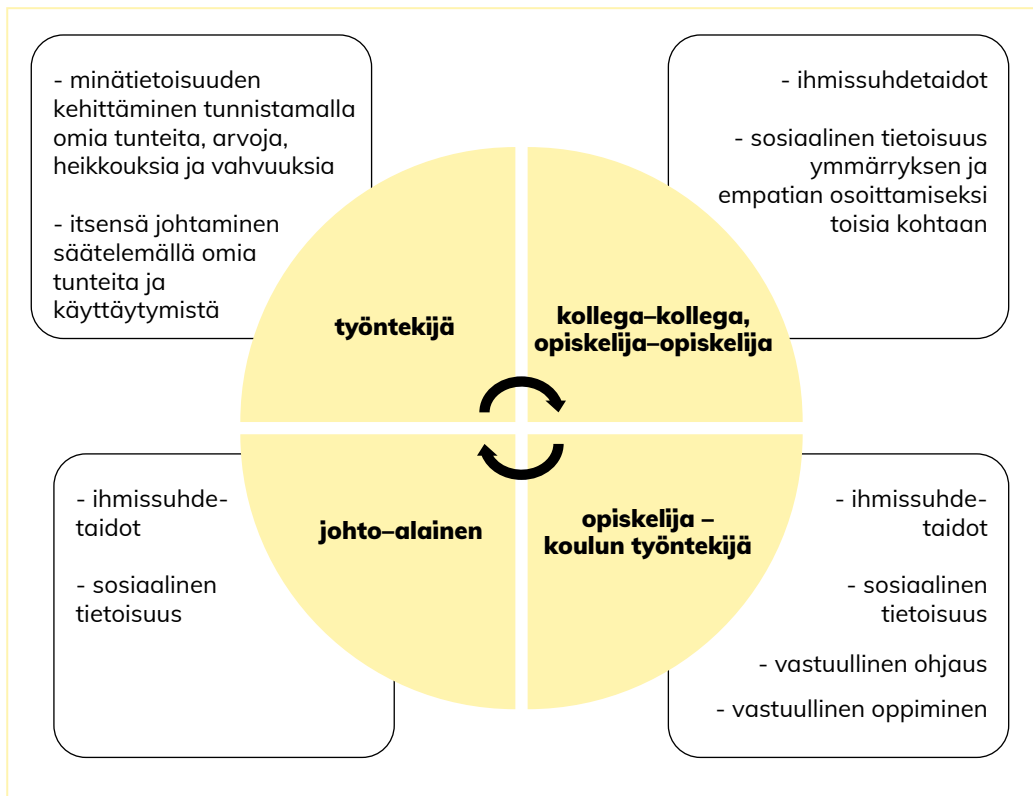
Minätietoisuudessa korostuu omien tunteiden, arvojen, heikkouksien ja vahvuuksien tunnistaminen. Vastuullinen päätöksenteko tarkoittaa eettisesti kestävien ja rakentavien valintojen tekemistä, kun taas sosiaalinen tietoisuus on ymmärryksen ja empatian osoittamista toisia kohtaan. Itsensä johtamisessa korostuu omien tunteiden ja käyttäytymisen sääteleminen omien tavoitteiden saavuttamiseksi. (Casel 2022d.) Työntekijä voi kehittää omaa vuorovaikutustaitopohjaansa kiinnittämällä erityistä huomiota edellä mainittuihin sosioemotionaalisen kompetenssin osatekijöihin.



Kuvio 1. Sosioemotionaaliset osaamisalueet. Grafiikka: Lena Segler-Heikkilä 2022.

Yllä esitettyä sosioemotionaalisen osaamisen teoriaa voidaan siis soveltaa myös esimerkiksi korkeakouluorganisaation vuorovaikutukselliseen toimintaan. Olenkin hahmotellut kuviossa 2, millä tavalla ja keiden kanssa sosioemotionaalisen kompetenssin osatekijöitä voidaan soveltaa korkeakouluorganisaatiossa. Kuviossa käy ilmi, että näen myös yksilön olevan itsensä kanssa vuorovaikutuksessa. Pohtimalla omia tunteitaan ja arvojaan sekä tunnistamalla omia kehittämisen kohteitaan ja vahvuuksiaan yksilön on helpompi olla toimivassa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Myös itsensä johtaminen, joka sisältää oman käyttäytymisen ja omien tunteiden säätelemistä, vaatii vuoropuhelua oman itsen kanssa ja tukee toimivan vuorovaikutuksen aikaansaamista.

Työntekijä on vuorovaikutuksessa itsensä kanssa siten, että hän kehittää tietoisesti omaa minätietoisuuttaan sekä itsensä johtamisen taitoja. Nämä kaksi ominaisuutta toimivat pohjana vuorovaikutustilanteille kollegoiden, opiskelijoiden ja johtajien kanssa. Tilanteissa tarvitaan etenkin ihmissuhdetaitoja, sosiaalisen tietoisuuden taitoja sekä vastuullisten päätösten tekemisen taitoja.



Kuvio 2. Korkeakouluorganisaation sisällä tapahtuva vuorovaikutus ja osa-alueisiin liittyvät sosioemotionaaliset tekijät. Grafiikka: Lena Segler-Heikkilä 2022.

Vuorovaikutustaidot autenttisessa verkkovälitteisessä tiimipalaverissa

Esittelen tässä luvussa viisi yllä mainittua sosioemotionaalista osa-aluetta tarkemmin ja reflektioivasti soveltamalla teoriaa autenttiseen vuorovaikutustilanteeseen töissä. Käytän tukena yllä esitettyjä teorioita ja hyödynnän myös muiden kommunikaatioasiantuntijoiden laatimaa tutkimusaineistoa.

Valitsin tarkempaan tarkasteluun verkkovälitteisen tiimipalaverin, koska tiimipalaverit ovat nykytyömaailmassa hyvin yleisiä vuorovaikutustilanteita. Kokoukseen osallistui kaksi henkilöä, jotka olivat eri organisaatioiden edustajia. Aiheena oli yhteisen hankkeen suunnittelu. Hankeidea koski vastaanottokeskuksen kautta tulleiden ihmisten hyvinvoinnin ja työllistymisen edistämistä. Palaverin aikana käsiteltiin eri tahojen vastuita, rahoituskanavia ja budjettia. Olimme tavanneet verkossa aikaisemmin neljä kertaa. Lähetin puhelukumppanilleni kokouksen jälkeen Caselin teoriaan liittyviä kysymyksiä, ja hän vastasi niihin omasta, henkilökohtaisesta näkökulmastaan. Sekä hänen havaintonsa että minun havaintoni on esitetty

jäljempänä eri alaotsikoiden alla, ja niitä on myös vertailtu lyhyesti. Tarinat ovat kiinnostavia siinä mielessä, että niiden kautta avautuu laaja, semioottinen tila siitä, mitä kaikkea vuorovaikutustilanteeseen sisältyy ja miten se vaikuttaa. Siihen voi sisältyä esimerkiksi ajatuksia itsestä ja toisesta, taustatekijöitä, oman ja toisen henkinen tila sekä suhtautuminen itseen ja muihin ihmisiin tai päätöksentekoon. Lisäksi tarinoiden lukeminen antaa vastauksia kysymykseen, minkä takia kumpikin osapuoli koki vuorovaikutustilanteen mielekkääksi ja myönteiseksi.

Väkivallattoman vuorovaikutuksen ja Caselin teorioilla ei ollut hankekokouksen aikana vaikutusta kummankaan osapuolen käytökseen, koska ne eivät olleet tiedossamme vielä kokousvaiheessa. Pysin kuvaamaan omaa käytöstäni sekä omia ajatuksiani ja tunteitani mahdollisimman objektiivisesti. Olen kuitenkin tietoinen siitä, että oman käytöksen tarkkailu ja analysointi on rajallista, vaikka yrittäisi-kin tehdä havaintoja itsestään ”ulkopuolisen silmin”. Koska en antanut tiettyä sanamäärää tai muita raameja, vastaukset voivat olla pituudeltaan ja sisällöltään hyvinkin erilaisia.

Minätietoisuus (self-awareness)

Minätietoisuuteen kuuluu taito ymmärtää omia tunteitaan, ajatuksiaan ja arvojaan sekä sitä, miten ne vaikuttavat käytökseen eri konteksteissa. Minätietoisuustaito sisältää myös kyvyn tunnistaa omia puoliaan. (Ks. esim. Isotalus & Rajalahti 2017, 26–28; Talvio & Klemola 2017, 23–37; Casel 2022a.)

Tähän tärkeään sosioemotionaalisen osa-alueen kehittämiseen liittyvät muun muassa seuraavat kysymykset: Kuinka hyvin tunnen itseni? Miten pystyisin tutustumaan omaan ajatus-, toiminta- ja puhemaailmaani mahdollisimman hyvin? Miten tunnistan omia tunteitani? Miten osoitan rehellisyyttä? Miten ajatukseni, tekoni ja sanani liittyvät yhteen? Minkälaisia ennakkoluuloja ja ennakkokäsityksiä minulla on? Mitä koen merkitykselliseksi? Miten kehitän minäpystyvyyttäni?

Minulle hankkeen aihe on erittäin kiinnostava, sillä oma taustani, vaikka olenkin suomalainen, on moniarvoinen ja sosiaalisesti historialtaan epävakaa liittyen sukuni kokemuksiin sodan aikana. Taustani on sotaorpouden, psyykkisten ro- mahduksien ja toisaalta naisten selviytymisen tarinat. Olen kiinnostunut siksi juuri eri kulttuuritaustaisten saman ajan kokemuksista ja ihmisistä ylipäätään. Niin paljon, että olen muuttanut vapaa-ajankotini itselleni tuntemattomaan ympäristöön ja kielialueelle, joka on ollut epämukavuusalueeni. Haasteet kiinnostavat. (Henkilö I.)

Lähdin kokoukseen suurin odotuksin. Omilla tunteillani, ajatuksillani ja arvoillani oli vaikutusta hankekokoukseen ja aihe oli oman kulttuuritaustani takia hyvin lähellä sydäntä. Olin jo kauan etsinyt sopivaa toista toteuttajaa hankeidealle ja olin aikaisemmissa yhteisissä kokouksissa myös kiinnittänyt

huomiota siihen, että toinen osapuoli vaikutti myönteisesti omaan käytökseeni. En jännittänyt tai pelännyt ja kokouksen alussa koin vahvasti myönteisyyttä ja motivaatiota kehittää hankeidea eteenpäin. Huomasin jossain vaiheessa, että itselleni tyypilliset ajatukset ja toimintatavat alkoivat vaikuttaa kokouksen kulkuun ehkä hieman liikaa. Olen perustempoltani melko nopea ja haluan, että asiat etenevät ja että niitä hoidetaan tehokkaasti. Halusin päätöksiä paperille ja jaoin sen takia näytölle myös luonnoksen, johon rupesin kirjoittamaan kokouksen aikana esiin tulleita ajatuksia. Huomasin itsessäni pientä levottomuutta, koska emme edenneet sillä vauhdilla kuin olin ajatellut. Tässä kontekstissa tehokkuudella ei ollut kuitenkaan vielä kovin suurta merkitystä, koska olimme edelleen ideoimassa, ja jossain vaiheessa lopetin kirjoittamisen keskittyäkseni enemmän aitoon kuuntelemiseen ja keskustelun sisältöön. Sanoin tämän myös ääneen ja nauroimme yhdessä asialle. Olin aikaisempien vastaavien hankekokouksien kautta saanut kuvan ”oikeasta hankekokouksesta” ja siirtänyt tämän ennakkokäsityksen suoraan nykyiseen keskusteluun. (Henkilö 2.)

Itsensä johtaminen (self-management)

Itsensä johtaminen tarkoittaa kykyä omien tunteiden, ajatusten ja käyttäytymisen tehokkaaseen säätelyyn eri tilanteissa tavoitteiden, pyrkimysten ja toiveiden saavuttamiseksi. Tähän sisältyvät stressinhallintakyky, viivästyneen palkinnon tai mielihyvän sietokyky, tunne motivaatiosta sekä toiminta henkilökohtaisten ja yhteisten tavoitteiden toteuttamiseksi. (Ks. esim. McGowan 2005; Talvio & Klemola 2017, 38–45; Casel 2022b.)

Hyvät itsensä johtamisen taidot antavat vastauksia muun muassa seuraaviin kysymyksiin: Miten hallitsen ja hillitsen omia tunteitani ja impulssejani? Miten tunnistan stressin oireita? Miten käytän erilaisia stressinhallintastrategioita? Miten osoitan itsekuria ja itsemotivaatiota? Miten asetan henkilökohtaisia ja yhteisiä tavoitteita? Miten kehitän ja hyödynnän suunnittelu- ja organisaatiotaitojani? Miten osoitan rohkeasti oma-aloitteisuutta? Miten näytän aktiivisuuttani henkilökohtaisella ja kollektiivisella tasolla?

Koin toisen osapuolen kanssa selkeyttä ja raikasta avointa vuorovaikutusta ja myötätuntoista jakamista. Avautuminen on ollut helppoa ja luontevaa. Ajattelen, että humanismi on vahvasti läsnä keskusteluissa. Arvomaailmat ja kiinnostuksen kohteet kohtasivat. Kuitenkin erilaisina ja siksi kiinnostavina. Ajattelen, että tämä itsensä johtamisen aate yhdisti myös. Teemme mitä haluamme, meillä on ohjat omissa käsissämme ja siitä kumpuaa myös yhteyden lisäksi itsenäisyys tahoillamme. Vuorovaikutus on avartavaa ei sitovaa. (Henkilö 1.)

Ennen kokousta suljin kaikki ylimääräiset nettisivut kuten uutissivut ja sähköpostin, koska vaarana on, että niitä alkaa tutkia kokouksen aikana ja tunnistan tämän heikkouksen itsessäni. Kokouksen aikana huomasin omassa käytöksessäni monta kertaa voimakkaan tarpeen ilmaista omia ideoitani jo silloin, kun toinen osapuoli oli puhumassa. Se johtui siitä, etten halunnut unohtaa omia ajatuksiani, kun toisen puheenvuoro oli vielä kesken. Minua ärsytti tämä piirteeni ja jouduin useasti jarruttamaan omaa innokkuuttani, jotta en olisi puhunut toisen päälle tai keskeyttänyt toisen puheenvuoroa. Piirre liittyy luultavasti kulttuuritaustaan ja temperamenttiin ja on onneksi hallittavissa, kun sen tiedostaa. Harjoittelin kokouksessa tietoisesti kuuntelemisen taitoa ja yritin keskittyä täysin siihen, mitä toinen sanoi sekä reagoimaan puheenvuoroon sopivalla tavalla hänen lopetettuaan puhumisen. Pitkän puheenvuoron aikana olin hieman levoton ja mietin, että minun pitäisi harjoitella kärsivällisyyttä. Jotta en olisi unohtanut omia ajatuksiani, tein niistä hänen puheenvuoronsa aikana lyhyitä muistiinpanoja ja palasin niihin myöhemmin.

Huomasin kokouksen aikana pöydällä olevia kalenterimerkintöjä ja kauhistuin. Niin paljon tekemättömiä töitä odotti vielä tämän kokouksen jälkeen! Muutamaksi sekunniksi sain stressin oireita ja suljin nopeasti kalenterin, jotta merkinnöt eivät veisi huomiotani. Ehdotin kokouksen loppupuolella seuraavaa kokousaikaa ja tein yhteenvedon kokouksen sisällöstä. Halusin, että kummallakin osapuolella olisi seuraavan kokouksen alussa selvää, mihin olimme edelliskerralla jääneet. Huomasin, että minulla oli voimakas tarve koordinoita pelkona se, että asiat eivät tulisi muuten hoidetuiksi. Mietin, olisiko syytä miettiä mittavampaa vastuun jakamista. Onneksi toinen osapuoli ehdotti monta asiaa, joita hän voisi hoitaa ennen seuraavaa kokousta ja olin hyvin kiitollinen hänen aktiivisuudestaan ja toimeliaisuudestaan, koska en itse olisi ymmärtänyt tai uskaltanut pyytää häneltä apua. (Henkilö 2.)

Sosiaalinen tietoisuus (social awareness)

Tämä osaamisalue sisältää kyvyn ymmärtää muiden ihmisten näkökulmia ja eläytyä heidän ajatusmaailmoihinsa eri taustoista, kulttuureista ja konteksteista riippumatta. Sosiaaliseen tietoisuusosaamiseen sisältyy kyky tuntee myötätuntoa muita kohtaan, ymmärtää muiden käytöstä laajemmassa historiallisessa ja sosiaalisessa kontekstissa sekä tunnistaa perhe-, koulu- ja yhteisöresursseja. Tähän voidaan laskea myös kunnioittamisen periaate ja pyrkimys symmetrisyyteen keskustelussa, jota esimerkiksi Väisänen ym. (2009, 15) käsittelevät.

Vankka sosiaalisen tietoisuuden pohja antaa vastauksia muun muassa seuraaviin kysymyksiin: Mikä on sen henkilön näkökulma, jonka kanssa olen juuri keskustelemassa? Mitkä ovat muiden ihmisten vahvuudet? Millä keinoin voin osoittaa

empatiaa ja myötätuntoa? Miten voin osoittaa, että olen kiinnostunut siitä, mitä toisesta tuntuu? Miten voin ymmärtää ja näyttää kiitollisuutta? Miten pystyn tunnistamaan sosiaalisia normeja? Miten tunnistan tilannesidonnaisia vaatimuksia ja mahdollisuuksia? Miten opin ymmärtämään organisaatioiden ja järjestelmien vaikutusta käyttäytymiseen?

Sosiaalinen tietoisuus omalta osaltani näyttäytyy kapasiteettina olla yhteydessä toisiin ja samalla itseinkin abduktiivisesti. Itsenäisyys ja toisen kanssa oleminen muodostaa hyvän balanssin. Tämä kokemus minulle tuli toisen osapuolen kanssa toimimisesta. Hieman hämmensi aluksi se, että hankkeeseemme tuli paljon myös muita tekijöitä. Mutta vähitellen ymmärsin toisen osapuolen kykyä nähdä kauemmaksi ja laajemmin. Tämä inspiroi myös minua ja hankkeeseen tuli hieno verkosto, jonka kaikilla osapuolilla on omat tärkeät tehtävänsä ja merkityksensä. (Henkilö 1.)

Huomasin, että osasin hyödyntää tästä osaamisaluetta vasta sitten, kun olin lopettanut omien puheenvuorojen miettimistä toisen henkilön puheenvuoron aikana ja alkanut keskittyä toisen henkilön puheenvuoron tarkkaan kuuntelemiseen. Toinen tärkeä tekijä oli sellaisten kysymysten esittäminen, jotka avasivat toisen osapuolen taustaa ja näkökulmia hieman tarkemmin. Kun olimme tutustuneet toisiimme, kulttuuritaustoihimme, kiinnostuksen kohteisiimme ja osaamisalueisiimme, pystyimme hyödyntämään näitä vahvuuksia yhteisessä hankekontekstissamme paljon tehokkaammin. Selvisi esimerkiksi, että toisella osapuolella oli professorituttava eräässä yliopistossa ulkomailla sekä myös useita muita kansallisia korkeakoulukontakteja, joita voisi konsultoida hankeidean yhteydessä. Ymmärsimme toistemme näkökulmia, ehdotuksia ja ajatuksenkulkua erittäin paljon paremmin nimenomaan sen takia, että tiesimme toistemme taustoista melko paljon. Puhekumppanillani oli pitkälle kehittynyt taito osoittaa empatiaa ja myötätuntoa ja keskustelu oli erittäin miellyttävä. Kiitimme toisiamme lopussa hyvästä keskustelusta. (Henkilö 2.)

Ihmissuhdetaidot (relationship skills)

Ihmissuhdetaitoihin kuuluu kyky luoda ja ylläpitää terveitä ja tukea antavia ihmissuhteita. Niihin sisältyy myös se, että osataan toimia erilaisten ihmisten tai ryhmien kanssa. Lisäksi ihmissuhdetaidot sisältävät aktiivisen kuuntelemisen taidon. Kuunteleminen osoittaa kunnioitusta, edistää ongelmanratkaisukykyä, parantaa puhujan valmiutta ottaa vastaan muiden ideoita ja ajatuksia ja on hyväksi puhujan itsetunnolle. Kuuntelemisen taito auttaa myös pääsemään eroon omahyväisyydestä ja itsekeskeisyydestä. Lisäksi hyvällä kuuntelemisella voidaan estää vakavia virheitä. Hyviä kuuntelemisen taitoja voi kehittää lopettamalla puhumisen, keskittymällä vain yhteen vuorovaikutustilanteeseen kerrallaan,

ajattelemalla toisen osapuolen kautta, esittämällä kysymyksiä, antamalla toisen puhua loppuun keskeyttämättä, osoittamalla kiinnostusta ja antamalla puhujalle jakamatonta huomiota. (O'Rourke 2014, 233–239.)

Lisäksi ihmissuhdetaitoihin kuuluvat kommunikointitaito, yhteistyökyky ja yhteistyössä toimiminen, jossa keskitytään ongelmanratkaisuun ja rakentavaan neuvotteluun mahdollisessa konfliktitilanteessa. Siihen kuuluu myös tiedon määrän säätelyminen: Kuinka paljon halutaan paljastaa itsestä? Onko sopivaa kertoa itsestään mitään? Mikä on oikea määrä? Minkälaista tietoa on järkevää paljastaa? (Hargie 2017, 231–268.) Ihmissuhdetaitoihin kuuluu myös tilanteeseen sopiva toiminta, jossa kohdataan erilaisia sosiaalisia ja kulttuurieroihin perustuvia vaatimuksia ja mahdollisuuksia. Vahva ihmissuhdetaito-osaaminen sisältää myös avun pyytämisen ja tarjoamisen taidon. Erityisesti Thomas Gordon (2013) käsittelee ihmissuhdetaitojen ja rakentavan konfliktien käsittelytaidon merkitystä suhteessa vuorovaikutukseen.

Ihmissuhdetaidot antavat vastauksia muun muassa seuraaviin kysymyksiin: Miten kommunikoin tehokkaasti ja ymmärrettävästi? Miten luon ja ylläpidän positiivisia ihmissuhteita? Miten osoitan kulttuurikompetenssia? Miten kehitän tiimityöskentelytaitojani? Miten ratkaisen ongelmia yhdessä muiden kanssa? Miten ratkaisen konflikteja rakentavalla tavalla? Miten vastustan negatiivista sosiaalista painetta? Miten osoitan johtajuutta ryhmässä? Osaanko pyytää ja tarjota apua? Miten puolustan muiden oikeuksia?

Ihmissuhdetaitoja olen opetellut koko ikäni tietoisesti (hoitoalankoulutus, terapiakoulutus ja työnohjaajakoulutus). Omassa elämässäni kompastun läheisimmissä ihmissuhteissa, koska itselläni on niin kirkkaat visiot päässäni ja tieto, miten tulisi toimia. Joustavuus kuuluu työhöni, mutta ajoittain erityisesti väsyneenä on kotirintamalla haasteita. Toisen osapuolen kanssa vuorovaikutus oli luontevaa, koska hän omaa positiivisen elämän asenteen. Se on minullekin ollut voimavarana. On mukava iloita hyvistä asioista yhdessä jonkun henkilön kanssa, jolla on kokemustasolla ymmärrystä, miten tartutaan positiivisiin asioihin ja rakennetaan elämää ja projekteja niiden varaan. Huumoria ei sovi myöskään unohtaa... sen avulla meidänkin yhteistyömme kehittyi jopa hauskanpidoksi. (Henkilö 1.)

Koin, että olimme alusta asti samalla aaltopituudella. Ymmärrys oli syvää, ja vaikka kyseessä oli verkkokokous, jonka aikana sanattoman viestinnän mahdollisuudet ovat rajalliset, toisen osapuolen myötätuntoinen, empaattinen ja elämänmyönteinen asenne välittyi heti. ”Hyvä ruokkii hyvää”, minulle tuli monta kertaa mieleen kokouksen aikana. Hänen ihmissuhdetaitojensa ansiosta inspiroiduin kuuntelemaan tarkkaan, mitä ehdotuksia, ajatuksia ja ideoita hänellä oli. Halusin myös tutustua häneen tarkemmin ja juttelimme melko kauan matkustamisesta ja joistakin arkisista haasteista. Pidin siitä, että hän myös kysyi minulta taustatietoja ja mielipidettä asioista. (Henkilö 2.)

Vastuullinen päätöksenteko (responsible decision making)

Vastuullinen päätöksenteko sisältää kyvyn tehdä rakentavia ja hyvinvointia edistäviä päätöksiä, jotka liittyvät omaan käytökseen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen eri tilanteissa. Lisäksi se sisältää eettisten standardien ja turvallisuuteen liittyvien huolenaiheiden huomioon ottamisen päätöksenteossa sekä kyvyn arvioida toiminnan hyötyjä ja seurauksia omalle, sosiaaliselle ja yhteiselle hyvinvoinnille.

Vastuullisen päätöksenteon taitoa työstettäessä pohditaan seuraavia kysymyksiä: Miten osoitan kiinnostusta ja avoimuutta? Miten teen perustellun arvion analysoituani tietoa, dataa ja tosiasioita? Miten löydän ratkaisuja henkilökohtaisiin ja sosiaalisiin ongelmiin? Miten ennakoin ja arvioin toiminnan seurauksia? Miten hyödynnän kriittisen ajattelun taitojani sekä organisaation sisällä että sen ulkopuolella? Miten reflektoin omaa rooliani edistääkseni omaa, perheen ja yhteisön hyvinvointia? Miten arvioin henkilökohtaisia, ihmisten välisiä, yhteisön ja institutiонаalisia vaikutuksia?

Päätöksenteko on oma taitolajinsa. Tämä on minun heikompi puoleni. Kotirintamalla haluan tehdä päätöksiä, mutta ne usein kariutuvat puolisoni itsepäisyyteen. Töissä omalla sarallani teen napakastikin päätöksiä. Minusta tuntuu, että toisen osapuolen vahva laji on myös johtaminen ja se luo minuun turvallisuudentunteita ja ihailun tunteita. Arvostan henkilöitä, jotka hallitsevat nopeastikin muuttuvat tilanteet. Tästä voisimme puhua enemmänkin, mutta kiitos tästä mahdollisuudesta reflektoida. (Henkilö 1.)

Minulla on taipumusta haluta päätöksiä pöydälle mahdollisimman nopeasti. Olen tietoinen siitä, että tietyt asiat vaativat hautumista ja kypsymistä, ja mielestäni tämä kokous oli osa juuri tätä hankkeen kypsymisvaihetta. Minulle syntyi kokouksen aikana tunne siitä, että minun oli jarruttava omaa päätöksenteon ja johtamisen intoani ja antaa toiselle tilaa. En halunnut ”johtaa” kokousta ja tehdä päätöksiä yksin. Siitä syystä yritin antaa toisen henkilön esittää ehdotuksia rauhassa, kirjasin niitä ylös ja tein välillä keskustelusta yhteenvetoja. Lopuksi esittelin omia ajatuksiani ja teimme lopulliset päätökset yhdessä. (Henkilö 2.)

Yhteenveto

Reflektoivista puheenvuoroista käy ilmi, että molemmat osapuolet ovat hyvin tietoisia omista vahvuuksistaan ja kehitettävistä piirteistään. Minätietoisuuden osalta on kiinnostavaa havaita, että henkilö 2 tekee yksityiskohtaisempia pohdintoja ja mainitsee kehitettäviä asioita enemmän kuin henkilö 1. Henkilö 1 sen sijaan osaa kuvata isoja tunne- ja kokemukuskokonaisuuksia. Molemmat työstävät omia

piirteitään (mm. nopeus, taipumus tehdä päätöksiä yksin) omalla tyylillään aktiivisesti ja yrittävät jarruttaa niitä sellaisissa tilanteissa, joissa niistä olisi enemmän haittaa kuin hyötyä.

Itsensä johtamisen osalta voi todeta, että henkilö 1 vaikuttaa rauhallisemmalta ja varmemmalta kuin henkilö 2 eikä hänellä ole mitään tarvetta puuttua omaan käytökseensä. Kuten Owen Hargie (2017) teoriassaan kuvaa, viestintätaitojen kehittämisessä on neljä vaihetta: 1) tiedostamaton osaamattomuus, 2) tiedostettu osaamattomuus, 3) tiedostettu osaaminen ja 4) tiedostamaton osaaminen. Henkilö 1 on vuorovaikuttaja, joka on itsensä johtamisen osalta tiedostamattoman osaamisen taitaja. Hän hallitsee itsensä johtamisen osa-alueet luonnollisesti, pohjimatta ja korjaamatta niitä kovinkaan paljon. Henkilö 2 on tiedostetun osaamattomuuden ja tiedostetun osaamisen välimaastossa. Hän huomaa omassa toiminnassaan puutteita ja osaa myös jarruttaa ja korjata niitä vuorovaikutustilanteessa. Henkilö 1 kuvaa keskustelua aidoksi dialogiksi. Keskustelu on lähellä aiemmin mainittua sokraattista vuorovaikutusta. Sen piirteisiin kuuluu, että omien mielipiteiden sijasta esitetään mieluummin kysymyksiä, joiden avulla pyritään pääsemään yhteiseen ratkaisuun. Henkilö 2 näyttää tekevän enemmän ponnisteluja hyvän dialogin eteen tarkkailemalla omaa käytöstään. Henkilö 1 kykenee rauhallisella otteellaan myötävaikuttamaan dialogin onnistumiseen.

Ihmissuhdetaitoihin liittyen mainittiin kuuntelemiseen ja puhumiseen, huumoriin, positiivisuuteen ja henkilökohtaisiin asioihin liittyviä osatekijöitä. Kumpikin osapuoli osasi kuunnella ja puhua sopivassa määrin. Henkilö 2 kertoi lisäksi saaneensa toisen osapuolen kautta inspiraation päästä oikeaan dialogiin ja kertoi, että toisen henkilön olemus vaikutti hänen omaan käytökseensä. Dialogissa myös ”paljastettiin” henkilökohtaisia asioita, mikä tässä tapauksessa toimi yhdistävänä, vuorovaikutusta ja ihmissuhdetta syventävänä tekijänä. Henkilö 2 mainitsi myös huumorin merkityksen. Sen käyttö oli hänen mielestään hyvä ja tärkeä lisä keskusteluun. Lisäksi hän kertoi henkilön 1 positiivisen elämänasenteen myötävaikuttaneen keskusteluun.

Sosiaalisen tietoisuuden osalta kumpikin osapuoli ymmärsi toisen henkilön näkökulmia keskustelussa. Henkilö 1 mainitsi ymmärtäneensä henkilön 2 strategiaa rakentaa monipuolista hankeryhmäverkostoa vähitellen. Tästä kommentista käy vahvasti ilmi toisen henkilön näkökulman huomiointi ja ymmärtäminen. Henkilö 1 kuvailee sitä henkilön 2 vahvuutena ja asiana, joka inspiroi häntä. Henkilö 2 on kriittisempi itseään kohtaan ja mainitsee harjoittelevansa aktiivisesti kuuntelemisen taitoa osoittaakseen toiselle osapuolelle empatiaa, myötätuntoa ja kiinnostusta tämän asiaa kohtaan. Lisäksi hän käyttää keinona lisäkysymysten esittämistä. Henkilö 2 mainitsee henkilön 1 vastausten tuoneen lisää ymmärrystä kulttuuristaan, kiinnostuksen kohteisiin ja osaamisalueisiin liittyen. Henkilö 2 panee myös merkille sen, että henkilöllä 1 on pitkälle kehittynyt taito osoittaa empatiaa ja myötätuntoa. Hän pitää tätä taitoa erittäin miellyttävänä piirteenä.

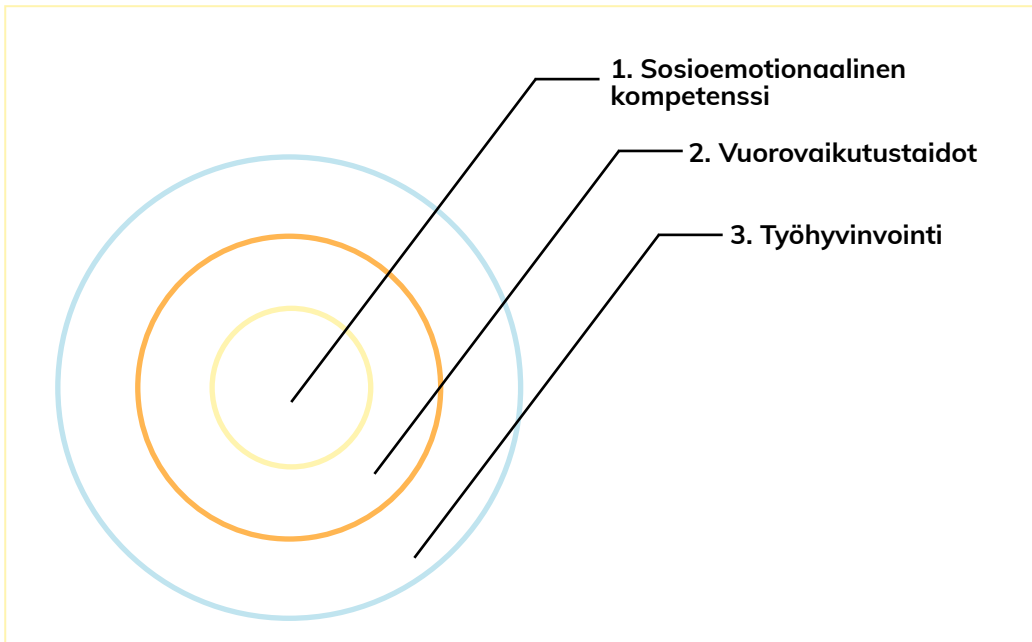
Molemmat osapuolet kuvaavat keskustelua lämpimäksi ja positiiviseksi ja noudattavat kunnioittamisen periaatetta. Peilaten keskustelua yllä mainittuihin teorioihin heidän vuorovaikutuksessaan toteutuvat turvallisemman tilan periaatteet. Heillä on ihmisinä joitakin samoja piirteitä ja kiinnostuksen kohteita, kuten hankkeen aihe, humanismi ja ihmissuhdetaidot. Puheenvuoroista käy myös ilmi, että vuorovaikutukseen vaikuttavat vahvasti sen ulkopuolella olevat osatekijät. Molemmat henkilöt mainitsevat, että heitä motivoi hankkeen sisältö heidän oman historiallisen ja kulttuuritaustansa takia. Lisäksi vuorovaikutus on dynaaminen prosessi ja vuorovaikutustilanteeseen kuuluvia merkityksiä luodaan vahvasti myös itse tilanteen ulkopuolella, kuten Sostrin (2013, 24) toteaa.

Vastuullisen päätöksenteon osalta voidaan todeta, että henkilö 2 näyttää vastaus-ten perusteella olevan tekevä, aikaansaava ja nopeatempoinen päätöksentekijä. Henkilö 1 havaitsee henkilössä 2 johtajan piirteitä ja kokee olonsa turvallisiksi tämän seurassa. Kuten jo aikaisemmistakin vastauksista kävi ilmi, henkilöllä 2 on oman käyttäytymisensä tarkkailun osalta kriittinen ja refleктоiva ote. Hän yrittää antaa toiselle osapuolelle tilaa osallistua päätöksentekoon ja hillitä omaa tempoaan. Henkilö 2 ymmärtää, että hyvän tuloksen aikaansaamiseksi hanketta on suunniteltava perusteellisesti pohtimalla ja ideoimalla asioita ja vaihtoehtoja hyvin. Tällainen onnistuu vain dialogissa.

Lopuksi

Hyvillä vuorovaikutustaidoilla voi edistää merkittävästi omaa ja muiden työhyvinvointia. Kuviosta 3 käy ilmi, millä tavalla sosioemotionaalinen kompetenssi, vuorovaikutustaidot ja työhyvinvointi ovat kytköksissä toisiinsa. Jos jokainen työntekijä työstäisi tietoisesti omaa sosioemotionaalista kompetenssiaan ja omia vuorovaikutustaitojaan esimerkiksi yllä mainittujen teorioiden avulla, töissä opittaisiin keskustelemaan ja myös ratkaisemaan konflikteja rakentavasti. Tämä voisi tapahtua hyödyntämällä minäviestejä, oppimalla havaitsemaan ilmiöitä objektiivisesti, ilmaisemalla omia tunteita ja tarpeita rehellisesti ja pyytämällä muutosta syyttämättä muita tai korostamatta muiden virheitä. Tämä poistaisi toisen osapuolen itsensä puolustamisen tarvetta.

On todettava, että toimiva vuorovaikutus on erittäin suuri työhyvinvoinnin tekijä. Katherine Millerin (2015, 208–210) mukaan huono vuorovaikutusosaaminen voi johtaa työntekijöiden loppuunpalamiseen. Vuorovaikutuksella voi olla vaikutusta myös kokemukseen roolikonfliktista tai roolijaosta. Jos toinen osapuoli esimerkiksi käyttää autoritaarista tapaa puhua, dialogin periaate kumoutuu ja toinen voi kokea, ettei hän ole samalla tasolla tai yhtä arvokas. Hän toisin sanoen kokee, ettei hän ole aito keskustelun jäsen vaan henkilö, joka jyrätään ja jätetään keskustelun ulkopuolelle.



Kuvio 3. Sosioemotionaalisen kompetenssin, vuorovaikutustaitojen ja työhyvinvoinnin suhde. Grafiikka: Lena Segler-Heikkilä 2022.

Voi myös olla, että erimielisyyttä jostakin aiheesta ei osata käsitellä rakentavasti, mikä voi lisätä osapuolten stressitasoa. Myös epäonnistunut vuorovaikutustilanne voi lisätä työntekijöiden stressiä merkittävästi, jos sitä ei osata käsitellä ja purkaa oikein tai jos asialle ei tehdä mitään.

Vanha uskomus, että yksilöllä ei olisi paljon vaikutusvaltaa vuorovaikutuksen laatuun organisaatiotasolla, on yllä käsiteltyjen teorioiden mukaan kumottava, koska organisaation vuorovaikutusosaaminen koostuu yksilöiden vuorovaikutustaitojen summasta (Sostrin 2013, 25). Toisin sanoen jokainen työntekijä kantaa vastuun omista vuorovaikutustaidoistaan, ja organisaatio voi tukea niitä esimerkiksi kustantamalla koulutuksia. Skenaariota voi verrata äänestykseen, jossa jokaisen äänestäjän ääni on tärkeä.

Hyvän vuorovaikutuksen avulla työntekijät motivoituvat ja inspiroituvat työssään, mikä edistää hyvinvointia. Lisäksi organisaatio hyötyy yksilön hyvistä vuorovaikutustaidoista myös rahallisesti siten, että sairauspoissaolot vähenevät ja työnteko muuttuu tehokkaammaksi (Loehr & Schwartz 2005; Sosiaali- ja terveysministeriö 2022).

Sosioemotionaaliseen teoriaan ja väkivallattoman vuorovaikutuksen teoriaan pohjautuen voidaan kehittää malli, jonka avulla itse kukin pystyy reflektiivisesti kehittämään omia vuorovaikutustaitojaan ja siten parantamaan vuorovaikutustaitojaan organisaatiotasolla. Mallin käyttökelpoisuutta työpaikkavuorovaikutuksen parantamiseen voitaisiin testata laajemmassa tutkimusprojektissa.

Lähteet

Bahtin, Mihail 1979. Kirjallisuuden ja estetiikan ongelmia. Suom. Kerttu Kyhälä-Juntunen ja Veikko Airola. Moskova: Progress.

Casel 2022a. Self-awareness. Viitattu 28.4.2022. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#self-awareness>

Casel 2022b. Self-management. Viitattu 28.4.2022. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#self-management>

Casel 2022c. What does the research say? Viitattu 22.4.2022. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-does-the-research-say/>

Casel 2022d. What is the Casel framework? Viitattu 22.4.2022. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

Gordon, Thomas 2013. Gute Beziehungen. Wie sie entstehen und stärker werden. Stuttgart: Klett-Cotta.

Hargie, Owen 2017. Skilled interpersonal communication. Research, theory and practice. Lontoo, New York: Routledge.

Humphrey, Neil 2013. Social and emotional learning. A critical appraisal. Thousand Oaks, CA: Sage.

Immordino-Yang, Mary Helen & Darling-Hammond, Linda & Krone, Christina 2018. The brain basis for integrated social and emotional, and academic development. How emotions and social relationships drive learning. The Aspen Institute. Viitattu 28.4.2022.

Isotalus, Pekka & Rajalahti, Hanna 2017. Vuorovaikutus johtajan työssä. Helsinki: Alma Talent.

Loehr, Jim & Schwartz, Tony 2005. The power of full engagement. Managing energy, not time, is the key to high performance and personal renewal. New York: Free Press Paperbacks.

Mahoney, Joseph L. & Durlak, Joseph A. & Weissberg, Roger P. 2018. An update on social and emotional learning outcome research. Phi Delta Kappan 26.11.2018. Viitattu 28.4.2022. <https://kappanonline.org/social-emotional-learning-outcome-research-mahoney-durlak-weissberg/>

McGowan, Patrick 2005. Self-management. A background paper. New Perspectives: International Conference on Patient Self-Management, 1–10. Viitattu 28.4.2022. <https://www.selfmanagementbc.ca/uploads/Support%20for%20Health%20Professionals/Self-Management%20support%20a%20background%20paper%202005.pdf>

Miller, Katherine 2015. Organizational communication. Approaches and processes. Stamford: Cengage Learning.

O'Rourke, James S. 2014. Management communication. Essex: Pearson.

Rosenberg, Marshall B. 2015. Rakentava ja myötäelävä vuorovaikutus. Nonviolent communication (NVC). Viisas elämä. Suom. Teija Hartikainen. Helsinki: Basam Books.

SafeSpace 2022. Welcome to SafeSpace. Viitattu 28.4.2022. <https://safespace.org/>

Schlund, Justina 2021. What does 'social emotional learning' really mean? Viitattu 28.4.2022. <https://medium.com/social-emotional-learning/in-school-systems-around-the-world-theres-growing-appreciation-of-the-importance-of-social-and-fc797d8aa84>

Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2022. Työhyvinvointi. Viitattu 22.4.2022. <https://stm.fi/tyo-hyvinvointi>

Sostrin, Jesse 2013. Re-making communication at work. New York: Palgrave Macmillan.

Suomen YK-liitto 2022. Turvallinen tila. Viitattu 28.4.2022. <https://www.ykliitto.fi/turvallinen-tila>

Talvio, Markus & Klemola, Ulla 2017. Toimiva vuorovaikutus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Väisänen, Leena & Niemelä, Mika & Suua, Pirkko 2009. Sanat työssä. Vuorovaikutus ammattitaitona. Helsinki: Kirjapaja.

“I felt appreciated and noticed” Nonviolent Interaction at Work – a Strategy for Improving Communication-Based Wellbeing at the Workplace

Lena Segler-Heikkilä

“What I want in my life is compassion,
a flow between myself and others
based on a mutual giving from the heart.”

Marshall B. Rosenberg

Introduction

This article is about the connection between well-functioning communication and wellbeing at work. Two main topics will be discussed. Firstly, the principles of nonviolent communication (NVC) created and developed by Marshall B. Rosenberg will be presented. Secondly, the results of a survey that was sent to the staff members of Humak University of Applied Sciences in spring 2022 will be analysed. It shows how the respondents perceive the contents of successful communication as a part of wellbeing at work. In the third part of this article, the results of the analysis

will be combined with Rosenberg's theory. A concrete proposal for improving communication skills as an important factor for wellbeing at work (based on the survey result) will be presented and several actions for improving nonviolent communication at work will be suggested. It will also be discussed how Rosenberg's model can be used as a tool for achieving the goals listed.

Nonviolent communication at the workplace

The principles of nonviolent communication (NVC) were created and developed by Marshall B. Rosenberg. The term can be explained by comparing it to violent communication. "Violent" means acting in a way that results in harm or hurt, and a certain communication style can be called "violent communication". By bullying, judging other people or judging who is good or bad or what is right or wrong, blaming, pointing the finger on others, discriminating, having racial bias, speaking without listening, name-calling, reacting aggressively when angry, being defensive or using political rhetoric, one communicates in a violent way. Compared to violent communication, nonviolent communication consists of the integration of four main fields. Firstly, we need to be conscious about how we act. Consciousness is a set of principles that support living a life of authenticity, collaboration, compassion and courage. Secondly, we need to understand that the language we use contributes to connection or distance. Thirdly, it is of great importance to focus on the level of communication. We need to know how to ask for what we want, how to listen to other people even in disagreement and how to move towards and find solutions that work for all. In order to communicate well, we need to give our full presence with our entire being. Then, the other person's need for being deeply understood, is fulfilled. Fourthly, we need to take a look at the means of influence, i.e. sharing power with others rather than using power over others. By utilizing nonviolent communication, our desire to do three things can be fulfilled. We connect empathically with self and others and can increase the quality of relationships. Furthermore, we can increase our ability to live with choice, meaning, and connection. We can also share resources so everyone is able to benefit. (NVC 2022; Rosenberg 2017.)

The theory of nonviolent communication can be applied in a workplace setting in order to connect people so that they can best attend to the reason and purpose for getting the work done. Applying the theory in the workplace can help colleagues to get along better, because it teaches them how to listen with empathy and compassionate understanding. It teaches them also to be honest and real in a way that they are more likely to be heard and understood. The amount of co-worker conflicts that often lead to high staff turnover, work of low quality and low team morale, will decrease.

The NVC process consists of four components. First, the employee observes what is actually happening in a situation. What are the other staff members saying or doing that is either enriching or not enriching our working life? Then, they articulate this observation without judgment or evaluation by simply expressing what the other staff members are doing that they like or dislike.

Secondly, a person states how they feel when they observe this action. Do they feel joyful, amused, hurt, scared or irritated? An awareness of these components is present when NVC is used in order to honestly and clearly express how we are. By developing a vocabulary of feelings that allows us to clearly and specifically name or identify our emotions, we can connect more easily with one another. Allowing ourselves to be vulnerable by expressing our feelings can help resolve conflicts. It is crucial to distinguish feelings from thoughts and between what we feel and what we think we are. An example of what we think we are is: "I feel inadequate as an interpreter." In this statement, the person is assessing their ability as an interpreter, rather than clearly expressing their feelings. Instead, an example on expressing actual feelings is: "I feel frustrated, because I did not manage to interpret well enough." Additionally, it is helpful to differentiate between words that describe actual feelings, and words that describe what we think others are doing around us. In the following example, a statement that is easily mistaken as an expression of feelings is presented. It reveals more about how the person thinks others are behaving than what the person actually is feeling. "I feel rejected by the others." The word "rejected" describes how the person thinks others are treating them, rather than the actual feeling, which in this situation might be e.g. "I feel angry" or "I feel alone".

Next, the needs that are connected with the identified feeling have to be mentioned. Needs must not be mixed up with criticisms, judgments, diagnoses and interpretations of others. When needs are expressed through the use of evaluations, images and interpretations, the colleagues are likely to hear criticism. Criticism causes self-defence and counterattack. If a person is able to express real needs (that are connected to feelings) instead, it is much easier for the others to respond compassionately. For example, the sentence "The team is really too passive and not motivated. If you continue like this we will never achieve any good results" is a good example of a wrong approach. Instead, connecting feelings to the needs would in this case be a more effective strategy: "In this result-orientated system the set targets are extremely high, dear team. A high number of students, sixty articles and 260.000€ of project money have to be achieved. I feel scared, because achieving the goal is not easy. I need your help and your support, because only we as a great team can achieve this goal together."

Normally, a person experiences three stages during the process of emotional liberation. In the first stage that is called "emotional slavery", one thinks that they are responsible for the feelings of others. In the second stage, called the

“obnoxious stage”, one refuses to admit to caring what anyone else feels or needs. Finally, in stage three, the stage of “emotional liberation”, one accepts full responsibility for one’s own feelings but not the feelings of others. In the final stage, one is also aware that one can never meet their own needs at the expense of others. (Rosenberg 2015, 61.)

In the last stage, a precise request must be expressed. One cannot assume that after having expressed a feeling and needs, the listener immediately understands the underlying request. By saying “I feel tired because I have written 15 out of 60 articles myself, I really need some rest now” the team members may not necessarily understand the underlying request: “Please, could all team members write three articles as agreed in order to achieve our goal of 60 articles together?”. It is of great importance to express the request in a polite and positive way without blaming or judging others and remember connecting them to feelings and needs. When they are not accompanied by the speaker’s feelings and needs, they sound like demands. It is also crucial to use clear and concise language. The clearer and the more concise the request is expressed, the more likely it is that the others understand it.

For example, an employee might express the first three components to their colleague by saying: “We have been discussing the matter whether we should hold our team meeting at 2 pm or 3 pm next week for about half an hour now but no decision has been made yet (observation). I feel a little confused because we are losing too much time (feeling). We need to get on in our meeting because there are still many other topics on our agenda that need to be discussed (needs). Could we please decide this now (request)?

According to the NVC theory, it is crucial to express these four components of information very concisely. Moreover, it is as important to receive the same four components from others as well. A true connection between the staff members can be achieved by first sensing what they are observing, feeling, and needing. After that, it needs to be discovered what would enrich their working life by receiving the fourth component (request).

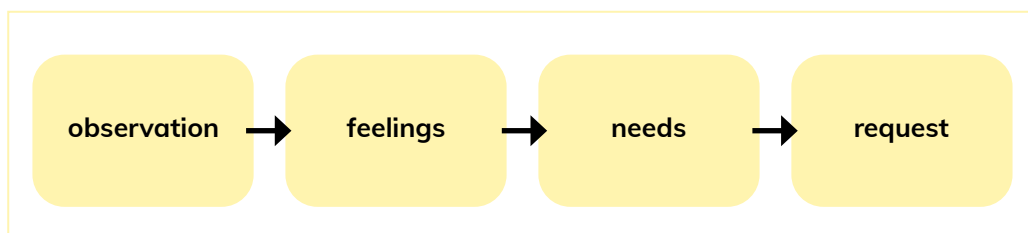


Table 1. The four components of the NVC model.

If the counterpart of the above-mentioned conversation would use the NVC strategy as well and keep the attention focused on the components mentioned, a flow of communication back and forth could be established, until compassion would manifest naturally. The above-mentioned conversation could e.g. go on as follows: “You said that we have been discussing the schedule of our next meeting for half an hour now (observation). I feel sad because I really would like to attend but we cannot find a time that fits everyone (feeling). I need to attend the next meeting because we need to discuss the seminar program together (needs). Could you please compare our Outlook calendars and book a time that fits everyone (request)?

By using this process, the staff members may begin either by expressing themselves or by empathically receiving these four components of information from others. NVC is not a static model but something that adapts to various situations in working life. The essence of NVC is in the consciousness of the four components, not in the actual words that are exchanged.

Successful interaction according to the staff members of Humak

A survey was sent to the staff members of Humak University of Applied Sciences in spring 2022 and 41 answers were received (=29.3 % of 140 employees in total). The writer of this article, also a staff member, did not answer to the survey in order to prevent subjectivity in the outcome. In the survey, the first topic was about the importance of interaction for wellbeing at work:

Table 1. The impact of interaction and a positive experience of interaction on wellbeing, work and work engagement according to the staff members of Humak.

	1	2	3	4	5	Average	Median
How big is the impact of interaction for wellbeing at work?	0.0%	0.0%	2.4%	34.2%	63.4%	4.6	5,0
Does a positive experience of interaction have an impact on working and on work engagement?	0.0%	0.0%	2.5%	26.8%	70.7%	4.7	5,0

The answers show that interaction is highly valued as a factor of wellbeing at work and that a positive experience of interaction has, according to the staff members of Humak, an impact on working and on work engagement. According to the answers, it would thereby be worth focusing on these two factors at work. The question was general and did not include any further investigation on the quality of interaction at Humak. However, it shows that the quality of interaction is highly valued and extremely important to all persons that answered.

The second topic (questions 2-3) was about describing successful interaction at work. In question 2, the respondents were asked to describe one concrete case of successful interaction at work. Question 3 was about general descriptions of interaction related factors that have a positive impact on wellbeing at work. Some of the answers were not answers to the asked question (which interaction related factors have a positive impact on wellbeing at work), but lists of general facts that have an impact on wellbeing at work. These answers were not included in the analysis. Additionally, some of the respondents described which interaction related factors have a negative impact on wellbeing at work (five answers). These answers could not be utilized in the analysis of the topic in question either. All usable answers (=78) were categorized, generalized and sorted by themes. In some cases, the answers to question 3 are short lists of words. Many answers included similar notions on interaction related factors with a positive impact on wellbeing at work. In these cases, they were summed and marked with “x times”. It must also be pointed out that some answers fit into many categories. These answers were put under the topic that fits best from the perspective that had been taken and stressed in order to enlighten a specific phenomenon. Furthermore, some answers included clearly more than one topic. These cases were mentioned in all categories that they concern and the topic in question was underlined. Additionally, some of the answers to question 2 focused on a general description of what successful interaction consists of. These answers were positioned in the topics listed below and marked with “2G” for “general, answer to question 2”. All answers to question 3 were marked with “3G” for “general, answer to question 3”.

The following topics were mentioned:

I. Friendly, respectful and supportive behaviour

- A situation in which we had to solve a rather severe problem with the whole team. All team members behaved in a business-like way without heating up.
- The co-operation with a colleague went well and in a positive spirit.
- Both parties inspired each other and the outcome was something that motivates us and that is great to work with.

- Colleagues' supportive comments with further questions and development proposals to the matter in question.
- The experience of appreciation. I felt respected.
- I think Teams is a well-functioning channel. When I ask something I normally get an answer very quickly. In my opinion, this expresses that the others want to help and offer information, so that my work improves and succeeds. I have no fear to ask or raise issues. (2G)
- When you manage to have a dialogue with a student and realize that the dialogue has helped them getting on with the studies and you as a teacher see a glimpse of insight in their eyes.
- A spontaneous thank you from a colleague or acknowledging someone for good work.
- If someone asks me to help them with something: "I need your expertise."
- In successful interaction, everyone feels good and safe. (2G)
- Successful interaction is based on trust, it is straightforward and respectful. (2G)
- A supportive and positive atmosphere. (2G, 3G)
- The experience of being a part of the group, that I am being taken care of. (3G, two times)
- The feeling of being an appreciated and respected staff member. (3G)

Other answers to question 3G that fit into category 2:

- Empathy towards others, listening skills, business-like behaviour in conversations, openness in interaction, the fact that you do not hear anything bad being said about you behind your back, positive expressions and gestures (three times), thumbs up and other emojis as signs for having read a message, short messages in spoken language, honesty (four times) and fairness, offering time, respect towards the work and expertise of others (two times), respect towards other persons (two times), polite and friendly behaviour despite different opinions (3 times), presenting issues in a solution-oriented and correct way, directness, discretion, a sincere desire to understand others, trust in the goodwill of others, motivation and encouraging skills, the way we talk

to each other, building and maintaining trust on both sides, approachability, encouragement, responding to messages.

- All in all, answers that fit in this category were mentioned 51 times (see summary in table 2). The high number of answers shows that friendly, respectful and supportive behaviour is highly valued and longed for among the staff members of Humak.

2. Noticing and understanding each other, expression of real interest, availability and quality of contents and information

- My colleague noticed that I was looking pensive and asked me: “How are you?” I told them some of my thoughts and we had a little chat about the matter in question. During the conversation, it became clear to me how I had to promote and solve the matter and what kind of attitude I should take. We were both present and focused completely on the moment.
- The feeling in a meeting that I had been listened to without interruption.
- An informal chat meeting once a week with the team helps getting connected and acquainted with all team members not only by discussing work topics. It supports positive interaction also in a work context.
- Weekly team meetings in which we talk about the work that has been done, future tasks, current issues and how we are.
- Team meetings that start with a “How are you” -round.
- After a complicated and stressing situation with a client my boss really listened to me when I told them about my emotional state. I felt satisfied, because she accepted me also with my human feelings.”
- Meeting a colleague on the corridor, a little conversational moment with less speech and more body language.
- When there is a sign language interpreter, all participants in a multilingual meeting knew and understood what the matter was about and we had the chance to talk about the same thing using the right terms. (2G)

- The morning meeting with the team is important for dissemination of information and for improving the community spirit. It also helps to bring together colleagues that are physically apart.
- Getting heard. (2G)
- That we do not spread different truths in different situations but keep telling one truth in all situations. (3G)
- Availability of up-to-date information and being part of sharing it. (3G)
- The utilization of communication channels. (3G)
- Skills of using an interpreter. (3G)
- Linguistic equality. (3G)
- Promotion of linguistic accessibility at work. (3G)
- Usage of the same terminology. (3G)
- Making sure that the message is clear (explicit language) and that you choose a channel that people use. (3G)
- The courage to ask when you do not know something. (3G)

Answers with the stress on showing true interest:

- Colleagues' supportive comments with further questions and development proposals to the matter in question.
- A colleague answered to my question very verbosely and comprehensively.
- The experience that all participants listen to different opinions, show real interest in them and want to understand the perspectives of others. A mutual review of the matter in question and a mutual understanding of how we need to proceed.
- A person can rely on that all participants aim at truly understanding each other and taking up a sincere attitude. (2G)
- Being mentally present – concentration in situations where we meet each other. (3G, five times)

- Listening skills. (3G, four times)
- Usage of eye contact. (3G)

Noticing and understanding each other including showing true interest is, according to the answers received, another crucial factor in terms of successful communication. In 33 answers, the importance of this topic was stressed and described. To the staff members, it is of great importance to get noticed, notice, be present and truly understand each other. Expressions for describing this phenomenon are e.g. *noticing each other, understanding each other, true presence and concentration, listening skills, asking “how are you” and meaning it, mental presence, safety and security, receiving enough information and usage of right terms, “the same language register” and common terminology, availability of up-to-date information, continuity of spread information contents, usage of eye contact* (see the summary in table 2).

The outcomes are the staff member’s positive feelings of being accepted, a part of the community, informed, safe, understood, needed and treated equally.

3. True co-operation

- Working together on a project idea, come up with ideas on equal terms.
- Weekly team meetings in which we talk about the work that has been done, future tasks, current issues and how we are.
- A team meeting during which the whole team decided to find a date for a pedagogical workshop. A shared wish to improve something and a shared will to find time for this caused a nice experience.
- A working day of interaction in good spirit that consists of innovating something together and that also includes a mutual result. An ideal day.
- A meeting with real dialogue, in other words a meeting in which we really work on a certain topic and bring it further. This means that we do not make “the right decision” in advance, but are searching for a better solution together.
- A planning moment together with plenty of time.
- A team meeting including open minded discussions and problem solving together support wellbeing at work. (2G)
- My best experiences are from meetings with only a small number of participants that had opened their cameras.

- Work meetings, in which all participants are active in a synergic way, have the patience to wait until someone is ready – short contributions, the conversation must be linked to the previous speaker etc, in other words, dialogue skills should be utilized. During a conversation, also interactive spaces can be used.
- Keeping what has been agreed on. (3G)
- Sharing and discussing big issues. (3G)
- Taking part in and having an influence on the working community. (3G)
- Cooperation and learning together. (3G)
- The ability of cooperation not only virtually but also face to face. (3G, three times)
- Being asked and helped when needed. (3G)
- A true dialogue in conversations. (3G)
- Contribution of all participants in a meeting. (3G)
- The permission to be different and express different views. (3G, 2 times)
- Functional working spaces

In nineteen answers, true co-operation was described as an important factor of successful communication. This topic is linked to topic 1 (noticing and understanding each other, expression of real interest), yet the stress is more on working together as a team. The following words were used to describe this phenomenon: Working and innovating together, synergy and equality, meeting discussions, a shared interest and will to improve a task, plenty of time, openness for different opinions, small groups and dialogue skills, the feeling of participation and influence, dialogue skills, contribution of all participants, acceptance and tolerance of different views (see also summary in table 2).

4. Effectiveness

- I got an e-mail from my colleague and the whole matter was solved quickly by sending a couple of messages and without any further discussions.
- An online-meeting that did not require any travelling from A to B.

- I think Teams is a well-functioning channel. When I ask something I normally get an answer very quickly. In my opinion, this expresses that the others want to help and offer information, so that my work improves and succeeds. I have no fear to ask or raise issues. (2G)
- Let's keep the meetings so short that everyone has the energy to be really present until the end. Let's not do anything else at the same time! (3G)
- Well-prepared and well-lead meetings without "sprawling" focusing on effectiveness. (3G)
- Solution oriented meetings. (3G)

In six answers, effectiveness was mentioned as a factor that supports successful communication. In these cases, the following factors were mentioned (see summary in table 2): Quick problem solving, getting to the point, time savers, usage of practical tools, keeping meetings short and compact, keeping own contributions short and compact, solution orientation in meetings.

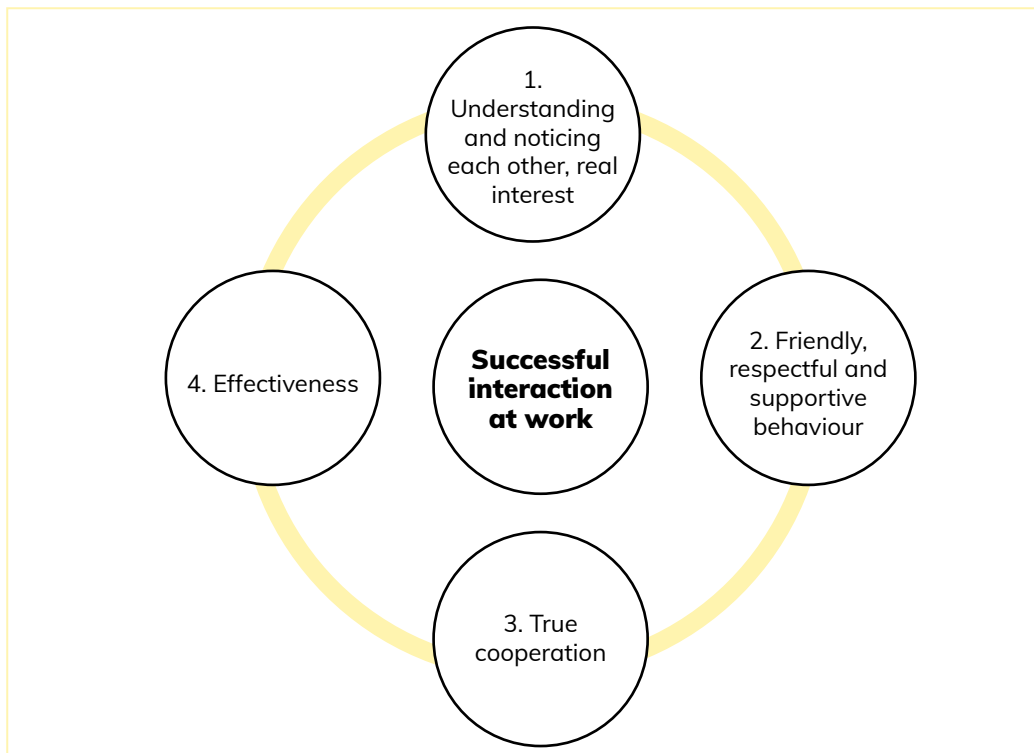


Figure 2. Four factors of successful interaction at work according to the staff members of Humak.

Figure 2 shows the four elements of successful interaction at work that were mentioned by the staff members of Humak. Table 1 below shows the contents of the elements of successful interaction mentioned in Figure 2. This list can be used as a tool for improving wellbeing at work by working on interaction skills. In order to achieve all the elements listed in the table below, the NVC model presented in the first part of this article could be utilized as a tool. By remembering the four steps of NVC (observation, feelings, needs, request), true interaction can be achieved.

Table 2. The contents of four components that support the success of interaction according to the answers of the staff members of Humak.

1. Friendly, respectful and supportive behaviour	2. Noticing and understanding each other, real interest, quality and availability of contents
<ul style="list-style-type: none"> • Positive spirit and atmosphere • Business-like behaviour • Inspiration on all sides • Offering and receiving support and help • Respect • Readiness to help • Trust • Thanking • Acknowledgements • Feeling of safety • Straightforwardness • Positive gestures and expressions • Usage of emojis and other signs as tools for giving positive feedback • Openness • Short messages in spoken language • Honesty and fairness • Motivation and encouraging skills • The ability of giving and receiving feedback in an encouraging way • Visibility in online meetings • The way we talk to each other • Expressing deliberateness • Approachability • Encouragement • Discretion • Little, friendly words • Showing compassion • Responding to messages <p>Outcomes: Feeling of being liked, respected, trusted, acknowledged, appreciated, valued, safe and supported</p>	<ul style="list-style-type: none"> • True presence • Focusing on the conversation • Noticing and getting noticed • Understand and getting understood • Listening without interrupting • Asking "how are you" and meaning it • Receiving and giving enough information • Usage of right terms, "the same language register" and the same terminology • Taking care and being taken care of • Giving and receiving feedback • The skill of using an interpreter • Linguistic equality • Promotion of linguistic accessibility • Usage of explicit language • Usage of valid channels for sharing information • The courage to ask questions • Usage of eye contact • Utilization of multimodal communication elements <p>Outcomes: Feeling of being accepted, a part of the community, informed, safe, understood, needed, treated equally</p>

3. True co-operation	4. Effectiveness
<ul style="list-style-type: none"> • Working and innovation together • Synergy • Equality • Shared interests • The will to improve sth together • Openness for different opinions, acceptance and tolerance of different views • Small groups • Dialogue skills • Enough time for discussions • Keeping what has been agreed on • Contributions of all participants • Taking part in and having an influence on the working community • Functional working spaces for meetings • Possibility to co-operate face to face <p>Outcomes: Feeling of being an equal part of the team, feeling of getting things done together with a common goal, feeling of equality, meaningfulness, synergy, getting problems solved in a civilised and smooth way</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quick problem solving • Getting to the point • Time savers • Usage of practical tools • Keeping meetings short and compact • Keeping own contributions short and compact • Solution orientation in meetings <p>Outcomes: Feeling of meaningfulness, satisfaction, contentment, development, advancement, effectiveness and precision</p>

Additionally, the answers to question 4 about the evaluation of different interaction factors (1= very little, 5= very much) how that the factors *being noticed*, *real interest*, *equal treatment* and *the experience of involvement* are extremely highly valued factors among the staff members of Humak (n=41).

Table 3. The results of the evaluation of different interaction factors by the staff members of Humak.

	1	2	3	4	5	Average	Median
The experience of being noticed is a significant factor for wellbeing at work.	0.0%	0.0%	2.5%	26.8%	70.7%	4.7	5,0
The experience of real interest is a significant factor for wellbeing at work.	0.0%	0.0%	7.3%	36.6%	56.1%	4.5	5,0
The experience of equal treatment is a significant factor for wellbeing at work.	0.0%	0.0%	2.5%	30.0%	67.5%	4.7	5,0
The experience of involvement is a significant factor for wellbeing at work	0.0%	0.0%	2.5%	39.0%	58.5%	4.6	5,0

The results of question 4 manifest the importance of factor 1 (noticing and understanding each other, real interest) that was most stressed in the qualitative answers of question 2.

The staff members of Humak describe very concisely what Rosenberg (2015) defines as the elements of nonviolent communication. The results of the survey show that the respondents have, as a group, through concrete examples (answers to question 2) as well as on a general level (answers to question 3), a highly deep understanding on how important nonviolent communication is for wellbeing at work. The answers also show that the staff members of Humak highly appreciate the factors that support nonviolent communication.

Factors that prevent the success of interaction according to the staff members of Humak

As mentioned in the first part of this article, violent communication means acting in a way that results in harm or hurt. For example, by bullying, judging other people or judging who is good or bad or what is right or wrong, blaming, pointing the finger on others, discriminating, having racial bias, speaking without listening, name-calling, reacting aggressively when angry, being defensive or using political rhetoric, one communicates in a violent way.

In question 5, the respondents were asked to reflect on factors that may prevent interaction at work from functioning. It has to be stressed that the staff members of Humak answered to the question “Which factors prevent the success of interaction at the workplace?” on a general level and did not describe the circumstances at their workplace. Compared to Rosenberg’s definition on violent communication, the staff members describe exactly the same phenomenon but even more precisely and in a more complex way. Although the respondents answered anonymously and the questions were general and not about concrete circumstances at Humak, the exact answers are not published in this article in order to prevent possible identification of the respondents but summed up and presented by using figures. The respondents submitted 41 usable answers to question 5 which all consisted of more than one factor. Additionally, five answers of question 3 were utilized in this analysis. In these five cases, the respondents described several factors that had a negative impact on successful communication.

From the perspective of NVC, especially the factors that concern the communicational behaviour of an individual correspond to the factors that Rosenberg (2015) mentions as factors of NVC. For that reason, in the middle of Figure 3 the factors are called violent communication factors. The “flowers of evilness”

below show the answers of the respondents. They are categorized as factors on an individual level, on a group/team/organization level and on a level that is based on the circumstances. The first category is about factors that can be improved on an individual level.

On an individual level, the factors mentioned in the answers of the staff members (=82 answers) of Humak can be subdivided into six categories. In the first case, a person is not able to take other perspectives and opinions and the behaviour reflects a lack of open-mindedness towards new ideas and approaches. The second category consists of characteristics that describe the abuse of authority. Instead of sharing power with others, the person is using power over others



Figure 3. Violent communication factors (individual level) according to the staff members of Humak.

(compare to Rosenberg 2015). A person may cause pressure by suddenly demanding participation in a call for proposals or in a conference with too short notice or threaten an employee if they do not do what is demanded. In the third category, a person behaves in a way that has narcissist characteristics. In this case, the person ignores certain people and favours others, bashes and undermines others psychologically. The “know-it-all” insults the others’ intelligence by e.g. giving advice or may also bully and feed their own ego by bragging. The fourth is about a concrete lack of communication skills and usage of multimodal tools based on a lack of interest and motivation or the stress on one’s own thoughts only. This factor occurs e.g. in the form of weak listening skills, concentration problems, multitasking, silence, passivity or lack of reaction. The fifth category consists of actions that concretely disturb the flow of information and communication. Here important information may be held back deliberately or a person may interfere in matters that do not concern them. Category 6 consists of

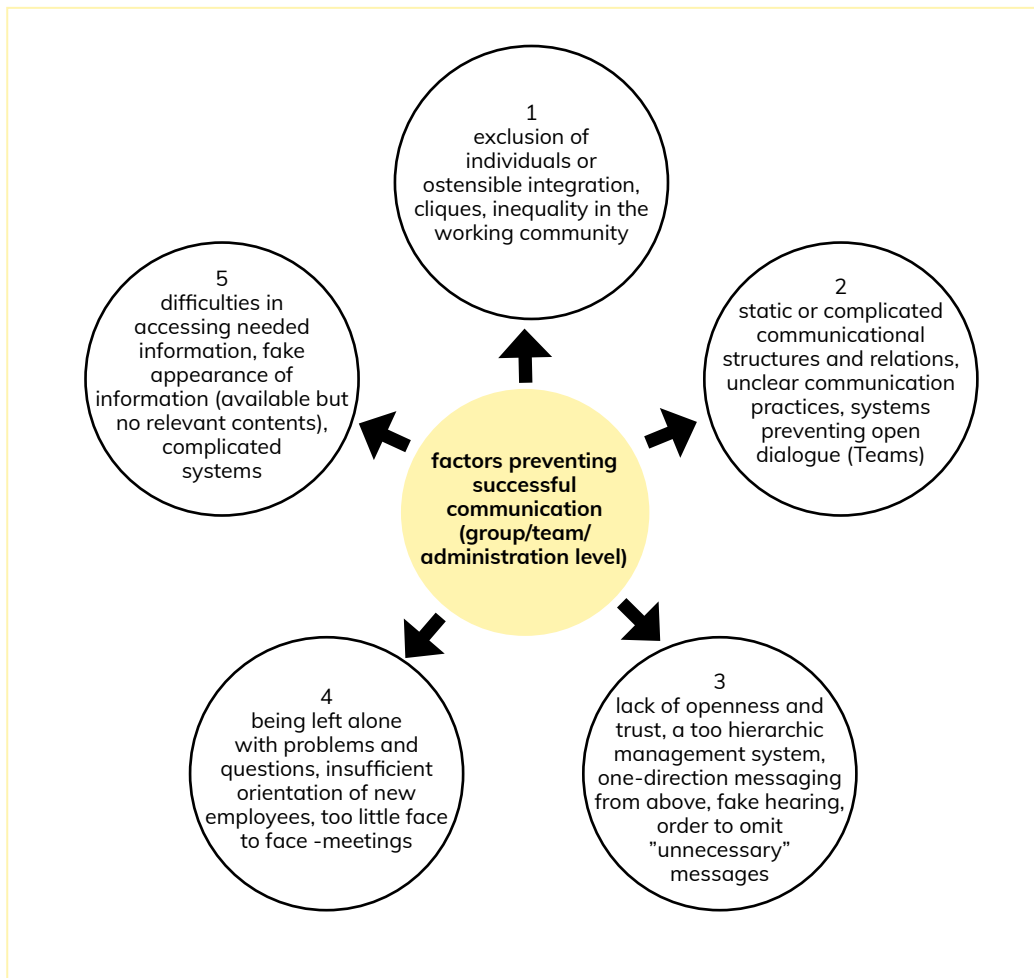


Figure 4. Factors preventing successful communication (group/team/administration level)

characteristics that, caused by the lack of emotion regulation skills, lead to extreme emotionality, inappropriate behaviour, expression of aggression, negative body language and attitude.

The respondents also described factors that prevent successful interaction on a group/team/organization level. They are presented in Figure 4.

The answers given by the respondents (=63 answers) can be divided into five categories. The first category includes situations in which individuals are excluded from the group either linguistically, physically or mentally. Additionally, this category includes cases in which individuals are ostensibly integrated but actually not really included in the community. This leads to inequality in the community and causes loneliness and the feeling of being left alone. The individual has no real chance or does not want to communicate with the others because of not being integrated at all or in a proper way.

The second category that has a negative effect on successful communication on a group level is problematic communicational structures. In this case, the static rules, styles and habits of communication prevent the upcoming of real dialogue and successful communication. Furthermore, not working meeting practices, e.g. the fact that the chairperson speaks a lot and does not act in a way that supports interaction, were mentioned as a negative factor. Uncertainty and lack of clarity when it comes to the usage of an interpreter was mentioned as well. The respondent described a situation in which they noticed mistakes in the interpretation but were unsure of how to react. Also, unclear, useless or complicated communication systems, channels and practices prevent real communication and open dialogue.

The third category is about the communication between the administration and the other staff members. The respondents mentioned that a lack of openness and trust may cause extensive problems in terms of the communication success between these two groups. Furthermore, a too hierarchic management system prevents the upcoming of real dialogue and the feeling of being heard, which is connected to one-direction messaging from above, fake hearing or the order to omit “unnecessary” messages.

The fourth category is about being left alone with issues and questions caused by the lack of possibility to communicate with others. Some of the respondents described situations in which they had asked for help but not received any answer or a negative answer instead (“no time”, “ask someone else”, “search for the information on the Intra platform”). This category includes also insufficient orientation of new employees and the lack of face to face meetings in which in-depth communication with a large range of multimodal elements would lead to dialogue and deep understanding. The fifth category is about the difficulty of

accessing information caused by too many or unclear information channels and insufficient contents. This causes disinformation and obliviousness which has a negative impact on negotiations and the effectiveness of meetings.

Circumstances

The respondents described situations that include circumstantial reasons and that can hence be summed up in a separate category (=15 answers). Two big themes were mentioned, 1. the lack of face to face meetings and 2. rush and competition. The lack of face to face meetings may, according to the respondents, cause misunderstandings in meetings, because a certain connection between the people is missing. Also, spontaneous meetings were described as missing which is why developing and planning together does not take place at all. According to the respondents, there are few traditional meetings because of the network structure and the increase of remote work. One of the respondents suggested that a deliberate building of new structures for face-to-face encounters should be planned.

Rush and competition were mentioned as factors that prevent the members from showing unawareness and asking for help. Rush in online meetings, where the employees run from one meeting to another in an issue-oriented way, was mentioned as a factor that prevents successful communication. In this context, also problems with personal chemistry were mentioned.

Marshall B. Rosenberg meets Humak

The question arises: How can the ideal communicational state described by the staff members of Humak summarized in table 2 be achieved and how can the worse state presented in Figures 3 and 4 can be avoided? As mentioned above, the NVC model consists of four elements: observation, feelings, needs and request. By adapting the four steps in any communicational situation, successful interaction and wellbeing can take place. In the following part of this article, the above presented survey outcome will be linked to the NVC model.

Observation

According to Rosenberg (2015), the first step of the NVC process is the observation of one's own and other people's behaviour without criticism, judgment, or other forms of analysis. The ability of observing without any analysis is crucial for the successful outcome of the whole interaction. Here, the individual excludes all feelings and emotions and makes as objective observations as possible. Like a scientist they ask: "What has just happened and what do we have?".

The respondents that answered to the survey mentioned a variety of examples in which colleagues behave in a certain way. As an example, one of the respondents wrote:

“After a complicated and stressing situation with a client, my boss really listened to me when I told them about my emotional state.”

This is an example of an observation without analysis, criticism or judgment. The first step of using the NVC model is to express objectively what the other party has said or done.

Expression of feelings

The second component of the NVC model necessary for expressing ourselves is feelings. As mentioned above, by developing a vocabulary of feelings that allows us to clearly and specifically name or identify our emotions, we can connect more easily with one another.

In 72 % of the answers, the respondents expressed the feelings that were connected to the interactional situations that they described.

“I felt satisfied, because she accepted me also with my human feelings.”

What and how others express themselves in interaction has a strong effect on staff members' feelings. The formula is easy: Communicational behaviour causes feelings. According to the NVC theory, the person that has a certain feeling that is caused by a communicational action must express it as concisely as possible. This step is one of the most crucial points in the communicational process and it requires inner strength and training. If the person that has a certain feeling does not express it, they interrupt the process of nonviolent communication. Figure 2 which consists of factors that, according to the respondents, have a positive effect on the success of communication, shows that all listed factors cause positive feelings, and the consequence of these positive feelings is wellbeing at work. On the contrary, the above-mentioned factors in Figures 3 and 4 that have a negative effect on successful communication cause negative feelings, and these feelings also have a negative effect on wellbeing at work. In both cases, it is crucial to express them as concisely as possible. In the positive case, the benefit of expressing them is to make the others know that their actions have been right and that it has been noticed. For instance, in the above-mentioned example, the “positively feeling person” could give the following feedback to the person that has caused this feeling: “I feel very thankful that you have listened to me.” Feedback like this has a positive effect on the working atmosphere in general and “feeds” wellbeing at work. Additionally, as important as giving positive feedback on behaviour that causes

positive feelings is expressing feelings when our needs are not being met. In general, this step is neglected most, which is the reason for the growth of problems at work. For example, respondents mentioned “realizing that the others actually do other things while I am presenting something that is important to me” as a factor that has a negative effect on successful communication. In order to get rid of the problem, the feeling should be expressed very concisely: “I feel frustrated, because I would really like you to get this information and cannot get through.”

Expression of needs

The next component of the NVC process is to express the need that is connected to the feeling that has been mentioned. Instead of expressing what is wrong with the others when one’s own needs are not fulfilled, it is crucial to think in terms of needs: it is about the acknowledgment of the needs behind our feelings. What others say or do, may, according to the NVC theory, be the stimulus for, but never the cause of our feelings. In order to solve problems, utilizing component 3 is an important part of successful communication. When someone communicates in a negative way, there are four options as to how the message can be received: 1. blame others, 2. blame ourselves, 3. sense own feelings and needs, 4. sense the feelings and needs hidden in the other person’s negative and “crypted” message. The sentence “I feel frustrated, because I would really like you to get this information and cannot get through” consists of the feeling “frustration” and the need “get the others informed”. The person could additionally express other needs such as “I need your feedback”, “I need to solve this problem but cannot do it without your help”, “this is really important to me and I want to share it with you”. The cases mentioned by the respondents reflect typical examples of not having expressed the needs that are connected with a feeling. Problems are not being solved because step 3, the expression of needs, remains unused. Instead, not mentioning the problem at all or using the wrong strategies (i.e. expressing needs indirectly through the use of evaluations, interpretations and images or saying bad things about others behind their back) leads to non-successful communication and has a negative effect on wellbeing at work.

Request

The last component of the NVC model is the expression of a concrete request. When the needs of an employee are not fulfilled, they follow the expression of what they are observing, feeling and needing with a specific request. They ask for actions that might fulfil their needs. In order to assure the willingness of the others to respond compassionately to a person’s need, positive language must be used. Additionally, requests must be made clearly and concretely in order to avoid internal confusion.

The respondents highly valued compassionate, friendly and empathic behaviour. Positive language is a crucial part of making requests in a successful way.

In the above-mentioned situation, in which someone felt frustrated because of the disrespectful behaviour of the group members, a concrete request could e.g. be: “Dear colleagues (+friendly smile), could you please not surf on the internet or chat while I am presenting?”

Reflection and suggestion

The NVC model and the descriptions that the staff members of Humak gave consist of the same elements, albeit in different orders. In order to achieve a better level of successful interaction and improvement of wellbeing at work through communication, it can be of great help to any organisation to adapt Rosenberg’s theory of nonviolent communication. Conflicts that otherwise would continue existing can be solved in a smooth and business-like manner.

The respondents mentioned a large number of concrete examples in which elements of nonviolent communication are being utilized as well as neglected. The stress laid on being noticed and understood. For getting the feeling of being noticed and understood, it is crucial to explore one’s own feelings and needs. It is also important to be able to express them in an adequate and respectful way as well as make concrete requests.

For the wellbeing of employees, it could be of great use to adapt Rosenberg’s model by using the strategy “observe, identify and express real feelings, express real needs, make requests.” The usage of the NVC model can help us to achieve a better understanding of ourselves and others. The adaptation process would require concrete NVC training sessions.

In a future article, I will present the results of another topic that was thematised in the survey, i.e. linguistic integration as a factor for wellbeing at work.

Bibliography

NVC 2022. Retrieved 23.5.2022. <https://www.cnvc.org/learn-nvc/what-is-nvc>

Rosenberg, Marshall B. 2015. *Nonviolent Communication: A Language of Life*. Encinitas, CA: Puddle Dancer Press.

Rosenberg, Marshall B. 2019. *Rakentava ja myötäelävä vuorovaikutus*. Nonviolent Communication NVC. Helsinki: Viisas Elämä Oy.

CPSCOL - Valmennuspedagoginen malli vuorovaikutuksen edistäjänä verkko- opiskelussa

Päivi Timonen

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastellaan pedagogista mallia, jonka avulla voidaan edistää yhteisöllistä vuorovaikutusta ja kommunikaatiota verkko-opinnoissa. Alustavaa valmennuspedagogista mallia reaaliaikaiseen yhteisölliseen verkko-opiskeluun (CPSCOL) on kehitetty tutkitun tiedon avulla ja ammattikorkeakoulun verkko-opiskelijoiden kokemuksen perusteella. Mallin nimen lyhenne tulee englannin kielen sanoista Coaching Pedagogical Model for Synchronous Online Learning. (Timonen & Ruokamo 2021.) Tutkin tätä teemaa Humakin verkkopedagogin työni ohessa Lapin yliopiston jatko-opiskelijana, ja olen kiinnostunut webinaaripedagogiikan suomista mahdollisuuksista yhteisöllisyyden ja vuorovaikutuksen edistämiseksi verkko-opiskelussa. Olen tutkinut ja kehittänyt mallia kahdessa eri osatutkimuksessa (Timonen & Ruokamo 2021; painossa). Parhaillaan analysointi- ja tulostenkirjoittamisvaiheessa olevan kolmannen osatutkimuksen aineiston keräsin vuonna 2021.

Reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogisessa mallissa on taustateorian tutkittuun tietoon perustuva Tutkivan yhteisön Community of Inquiry (CoI) -pedagogiikka (Garrison, Anderson & Archer 2000; Garrison 2016; 2017). Se sisältää kolme läsnäoloa: sosiaalisen ja tiedollisen läsnäolon sekä opetusläsnäolon. Tutkiva yhteisö -pedagogiikka on kehitetty alkujaan

kirjoittamiseen perustuvaan, viiveelliseen yhteisölliseen verkko-opiskeluun. Opetusläsnäoloa edistetään yhdessä niin CPSCOL- valmennuspedagogisessa mallissa reaaliaikaiseen yhteisölliseen verkko-opiskeluun kuin sen taustalla olevassa tutkivan yhteisön ajattelussa (Vaughan, Cleveland-Innes & Garrison 2013; Timonen & Ruokamo 2021). Tässä artikkelissa käsittelen Humanistisen ammattikorkeakoulun verkko-opintojaksoa, jossa opetettiin CPSCOL- valmennuspedagogisen mallin mukaisesti ja jonka teoreettisena ympäristönä olivat Tutkiva yhteisö ja läsnäolot. Webinaaripedagogiikka – yhteisöllisyyttä online-lähiopetukseen -opintojaksolla osallistujina oli myös avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoita. Artikkelissa tarkastelen vuorovaikutusta sosiaalisen läsnäolon näkökulmasta.

Vuorovaikutuksen ja kommunikaation mahdollistumiseen verkko-opiskelussa vaikuttaa ainakin seuraavien neljän osatekijän toteutuminen:

1. opettajalla on yhteisöllisen pedagogiikan opetusasenne ja taidot
2. opiskelija on rauhoittanut reaaliaikaisen opiskelutilanteen opiskelulle
3. käytössä oleva yhteisöllinen verkko-ympäristö mahdollistaa vuorovaikutuksen ja kommunikaation
4. organisaatio on resursoinut riittävästi yhteisöllisen vuorovaikutteisen pedagogiikan toteutumiseen.

Opettajan pedagogiset taidot, kiinnostus ja motivaatio suunnitella ja toteuttaa vuorovaikutusta tuottavaa verkko-opiskelua ei ole ammattikorkeakoulussakaan itsestäänselvyys. Luentomaisesta opetustyylistä poisoppiminen vaatii aikaa. Kokeukseni mukaan luentomainen opetustyyli saattaa verkko-opiskelussa lisätä sitä, että opiskelijat tekevät yhteisessä webinaarissa rinnakkaisaskareita eli samaan aikaan monta eri asiaa: kuuntelevat ja katsovat luentoa, tiskaavat, googlettavat, ovat hammaslääkärissä, siivoavat tai selvittävät jotakin keskeneräistä asiaa. Optimaalista olisi, että opiskelija rauhoittaisi reaaliaikaisen opiskeluhetken pelkästään webinaarin sisällölle ja sataprosenttiselle läsnäololle webinaarissa, sillä reaaliaikainen vuorovaikutus ja kommunikaatio edellyttävät läsnäoloa.

Teknisen ympäristön käytön osaaminen edistää ja mahdollistaa yhteisöllistä vuorovaikutteista verkko-opiskelua niin opettajan kuin opiskelijankin kohdalla (Timonen & Ruokamo, painossa). Reaaliaikaisuus tuo mukanaan videoyhteyden ja monipuolisen vuorovaikutuksen mahdollisuudet käytössä olevassa webinaariympäristössä (Humanistinen ammattikorkeakoulu 2018). Reaaliaikaisessa verkko-vuorovaikutuksessa yleisesti käytettäviä opetusympäristöjä ovat esimerkiksi Zoom ja MS365 Teamsin kokousympäristö. Hyvänä esimerkkinä organisaation resursoimisesta on tulkkikoulutuksen käyttöön hankittu GoReact. Se on videotekniikkaan perustuva oppimislusta, joka mahdollistaa vähintään kahdensivuisen vuorovaikutuksen.

Organisaation täytyy tukea, resursoida ja edistää asioita niin, että vuorovaikutteista pedagogiikkaa toteutetaan yhteisöllisesti ja reaaliaikaisesti. Tulevaisuuden työelämässä tarvitaan edelleen vuorovaikutus- ja yhdessätyöskentelytaitoja, ns. pehmeitä taitoja. Verkko-opiskelussa ei saa hukata tätä puolta taitojen kehittämisessä. Pedagoginen henkilökunta tarvitsee opetukseensa eri tavoin resursseja (tunteja) osaamisensa mukaisesti suhteutettuna.

Keväällä 2022 reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun CPSCOL- valmennuspedagogisen mallin mukaisesti toteutettu, viiden opintopisteen laajuinen verkko-opintojakso sisälsi opintokokonaisuuden verkko-oppimisympäristössä. Opintojaksoon sisältyi kahdeksan eriteemaista webinaaria, joista kukin oli kestoltaan kaksi ja puoli tuntia. Pedagogisesti yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta luotiin opetuslänäolon suunnitelman avulla opettajan ja opiskelijoiden yhteisenä ponnistuksena (Vaughan, Cleveland-Innes & Garrison 2013; Timonen & Ruokamo 2021; painossa). Suunnittelin pedagogisen käsikirjoituksen tutkivan yhteisön kolme länäoloa huomioiden. Sosiaalinen, tiedollinen ja opetuslänäolo sisältyivätkin jokaiseen webinaariin (Timonen 2021b). Webinaarin pedagogisen käsikirjoituksen runko oli opiskelijoiden nähtävänä verkko-opintojaksolla kunkin webinaariteeman sisällön yhteydessä. Tavoitteena oli luoda opiskelijoille turvallisuutta, herättää luottamusta ja edistää selkeää rakennetta opintojaksolle. Täydensin pedagogista käsikirjoitusta sitä mukaa kuin webinaari läheni, ja lisäsin suunnitelmaan näkyville opiskelijaryhmän vastuulla olleita ja heidän esittämiään sisältötoiveita.

Opiskelijat suorittivat ennen webinaaria opetuslänäoloon kuuluvia pienryhmätehtäviä. Niitä varten perustin opintojaksolle keskustelualueen, joka oli rajattu näkyväksi vain kunkin ryhmän jäsenille. Tämän keskustelualueen välityksellä olin vuorovaikutuksessa opetuslänäoloa valmistelevien ryhmien kanssa ja opiskelijoiden tukena ennen kutakin webinaaria. Tein opintojaksolle pysyvän, selkeän rakenteen siten, että webinaarien pedagoginen käsikirjoitus oli rytmitetty toistuvaksi samalla kaavalla. Lisäksi opiskelijoiden kanssa kommunikointiin ja heidän valmistelujensa tukemiseen oli tietty paikka. Vuorovaikutus mahdollistui siis pienryhmätyöskentelyssä niin itse webinaarissa isommassa ryhmässä kuin pienryhmän omissa valmistelusessioissa. Tällöin ryhmässä oli noin 3–5 opiskelijaa. Opiskelijat ja minä opettajana käytimme vuorovaikutuksen monipuolistamisessa eri menetelmiä ja sosiaalisen median palveluita (Timonen 2021b).

Tutkimuksessani (Timonen & Ruokamo 2021) reaaliaikaista verkkovuorovaikutusta sosiaalisen länäolon osalta edistää se, että opiskelijat ovat aktiivisesti länä reaaliaikaisissa webinaaritalanteissa. Oppimisen prosessia muotoiltaessa huomio kiinnitetään oppimiseen ryhmissä, jolloin tavoitellaan aktiivista ja yhteisöllistä pienryhmässä oppimista. Tavoitteena on saada aikaan opintoihin kiinnittymistä ja tutustumista toisiin opiskelijoihin. Lisäksi halutaan tukea opiskelua vertaismotiivointiprosessin avulla, jossa opiskelijat kannustavat toisiaan. Miten tämä saavutetaan käytännössä reaaliaikaisen verkko-opetuksen tilanteissa?

Tutkimukseni tuloksina esitellyistä 18:sta käytännön periaatteesta valmennuspedagogiikan toteuttamiseksi reaaliaikaisessa yhteisöllisessä verkko-opiskelussa (Timonen & Ruokamo 2021) kuusi käytännön periaatetta kohdentuu sosiaalisen läsnäolon toteutumiseen webinaareissa. Nämä periaatteet liittyvät pedagogiseen suunnitteluun ja toteutukseen. Sosiaalisen läsnäolon toteuttamisen periaatteet ovat seuraavat (Timonen 2021a):

- Vahvistetaan opiskelijoiden välistä vuoropuhelua ja pohdintaa yhteisöllisillä menetelmillä.
- Suunnitellaan webinaarissa oppiminen kokonaisvaltaisesti ryhmät huomioiden.
- Varmistetaan, että ryhmä luovat säännöt opiskelulle webinaarissa.
- Vähennetään sosiaalista etäisyyttä webinaariympäristön teknisillä työkaluilla ja opetusmenetelmillä.
- Hyödynnetään breakout-ryhmiä emotionaaliseen sitoutumiseen ja mahdollistetaan inhimillinen yhteys.
- Vahvistetaan opiskelijoiden verkkoläsnäoloa yhteyksien kautta.

Miten Humakin pedagoginen henkilökunta huomioi yhteisöllistä verkko-opetusta? Esittelin jatkotutkimukseni sisältöä henkilökunnan digiaamukahveilla lokakuussa 2021 runsaalle kahdellekymmenelle osallistujalle. Teemana oli alustava CPSCOL-valmennuspedagoginen malli reaaliaikaiseen yhteisölliseen verkko-opiskeluun. Esittelin henkilökunnalle erityisesti toisen osatutkimukseni opiskelijänäkökulmia neljän väittämän kautta (ks. Timonen & Ruokamo 2022) ja kysyin niiden tärkeyttä opettajalle hänen työssään. Käytössä olivat Likertin asteikon väittämät: 1 = eri mieltä – 5 = samaa mieltä. Pedagoginen henkilökunta (n = 22) oli samaa mieltä siitä, että opettajan tapa valmentaa vaikuttaa opiskelijan oppimiseen webinaareissa (keskiarvo oli 4,4). Pedagoginen henkilökunta oli lähes samaa mieltä väittämästä Ylläpidän aktiivista vuorovaikutusta eri keinoin webinaarin aikana (keskiarvo 3,9) kuten myös väittämästä Käytän paljon yhteisöllisiä menetelmiä isoissa ja pienissä ryhmissä (keskiarvo 3,6). Pyrin osallistamaan opiskelijat mukaan toteuttamaan opiskeltavan sisällön verkko-opetusta -väittämästä ei ollut yhtenäistä mielipidettä: väittämän keskiarvo on 3,3, eli se osuu asteikolla ei samaa eikä eri mieltä -alueelle.

Pedagoginen henkilökunta siis reflektoi edellä mainittuja väittämiä omiin pedagogisiin käytäntöihinsä verkko-opetuksessaan tai työskentelyssään verkossa. Te kemäni pikagallupin mukaan eniten kehitettävää on siinä, että opiskelijat osallistettaisiin valmistelemaan opiskeltavan sisällön toteutusta verkossa, jolloin vuorovaikutuksen ja kommunikaation määrä verkko-opiskelussa monipuolistuisi.

Yksi vastaus vuorovaikutuksen, osallistumisen ja yhteisöllisyyden edistämiseen on tutkimani alustavan reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun CPSCOL- valmennuspedagogisen mallin opetusläsnäolon suunnitelma. Sen avulla vahvistetaan vuorovaikutusta (sosiaalinen läsnäolo) ja opiskeltavan tietosisällön (tiedollinen läsnäolo) yhteistoteuttamista verkko-opiskelussa. Lisäksi webinaarien pedagogisen käsikirjoituksen runko on opiskelijoiden nähtävillä heti verkko-opintojakson alusta lähtien. (Timonen 2021b.)

Lähteet

Garrison, Randy D. 2016. Thinking collaboratively. Learning in a community of inquiry. New York: Routledge.

Garrison, Randy D. 2017. E-learning in the 21st century. A community of inquiry framework for research and practice. 3. painos. New York: Routledge / Taylor and Francis.

Garrison, Randy D. & Anderson, Terry & Archer, Walter 2000. Critical inquiry in a text-based environment. Computer conferencing in higher education. The Internet and Higher Education 2(2), 87–105. Viitattu 27.2.2022. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)

Timonen, Päivi 2021a. 18 käytännön periaatetta valmennuspedagogiikan toteutumiseksi reaaliaikaisessa yhteisöllisessä verkko-opiskelussa. Viitattu 27.2.2022. <https://www.thinglink.com/scene/1516862658903539715>

Timonen, Päivi 2021b. Yhteisöllisyys täytyy kokea – sitä luodaan ja ylläpidetään verkko-opinnoissa yhdessä oppien. Teoksessa Päivi Timonen & Gyan Dookie (toim.) Kurkistuksia verkko-opetuksen ja -opetusteknologian mahdollisuuksiin. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 59–67. Viitattu 27.2.2022. <https://www.humak.fi/julkaisut/kurkistuksia-verkko-opetuksen-ja-opetusteknologian-mahdollisuuksiin/>

Timonen, Päivi 2018. Toimiva webinaari. Viitattu 27.2.2022. <https://www.humak.fi/julkaisut/toimiva-webinaari>

Timonen, Päivi & Ruokamo, Heli 2021. Designing a preliminary model of coaching pedagogy for synchronous collaborative online learning. Journal of Pacific Rim Psychology 15. Viitattu 27.2.2022. <https://doi.org/10.1177/1834490921991430>

Timonen, Päivi & Ruokamo, Heli 2022. Painossa. Ei julkaistu.

Vaughan, Norman D. & Cleveland-Innes, Martha & Garrison, Randy D. 2013. Teaching in blended learning environments. Creating and sustaining communities of inquiry. Edmonton: Athabasca University.



ISBN 978-952-456-421-2
ISSN 2343-0672 (verkkajulkaisu)
Humanistisen ammattikorkeakoulun julkaisuja, 144.

© Humanistinen ammattikorkeakoulu, 2022, Helsinki