

MINNE MENET, KIELTEN OPETUS?

AMK-kielten ja viestinnän opettajan ja oppijan tehtäväkenttä 2010-luvulla



Centria. Puheenvuoroja, 4

Lena Segler-Heikkilä & Heli Simon (toim.)

MINNE MATKA, KIELTEN OPETUS?

AMK-kielten ja viestinnän opettajan ja oppijan tehtäväkenttä 2010-luvulla

Centria-ammattikorkeakoulu 2015

JULKAISIJA:

Centria-ammattikorkeakoulu
Talonpojankatu 2, 67100 Kokkola

JAKELU:

Centria kirjasto- ja tietopalvelu
kirjasto.kokkola@centria.fi, p. 040 808 5102

Taitto: Markkinointi- ja viestintäpalvelut

Kannen kuva: Lena Segler-Heikkilä 2015 "Kielipuu kukkii"

Centria. Puheenvuoroja, 4
ISBN 978-952-6602-87-5
ISSN 2342-9356

SISÄLLYS

Esipuhe

JOHDANTO	6
LUKU 1: LINGCOMM- YHTEISTYÖNÄ TOTEUTUNUT KANSAINVÄLINEN KIELIVIikko	9
1. INTERNATIONAL LANGUAGE WEEK – KAHDEN KORKEAKOULUN YHTEISTYÖN KRUUNU.....	10
2. INTERNATIONAL LANGUAGE WEEK – KANSAINVÄLINEN VIikko UUDELLA OTTEELLA	14
3. GEMEINSAMER SPRACHUNTERRICHT AN DER FACHHOCHSCHULE CENTRIA.....	17
LUKU 2: OPISKELIJAN OHJAUS.....	23
4. YHTEISOPETTAJUUDESTA YHTEISOHJAAMISEEN	24
5. ERILAISET OPPIJAT VERKKOKURSSILLA.....	28
6. KANSAINVÄLISTEN OPISKELIJOIDEN OHJAUS JA SOPEUTUMINEN CENTRIA-AMMATTIKORKEAKOULUSSA.....	36
7. EXPERIENCES ON THE CHALLENGES IN COORDINATING PARTNERSHIPS BETWEEN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN FINLAND AND EAST AFRICA	39
LUKU 3: OPETUKSEN SISÄLTÖ JA OPETUSMENETELMÄT	47
8. PUHU MINULLE SUOMEA! KAMPANJATOTEUTUKSESTA PYSYVÄN MALLIN KEHITTÄMISEEN.....	48
9. MOTIVOIVA RUOTSIN KIELEN OPETUS – VAHVA LINKKI TYÖELÄMÄÄN	53

10. TARINAMENETELMÄ AMK-KIELTENOPETUKSEN PUNAISENA LANKANA	58
11. BIELIPRO – YHTEISOPETTAJUUTTA JA UUSIA TUOTTEITA	63
12. ETT SAMARBETE MELLAN TRADENOMSTUDERANDE OCH KEMITEKNIKSTUDERANDE VID CENTRIA YRKESHÖGSKOLA.....	69
13. KULTTUURIKURSSIEN PORTFOLIO – IKKUNA INTERKULTTUURISEEN TJETÄMISEEN JA TIEDONMUODOSTUKSEEN.....	72
LUKU 4: AMK-KIELTEN JA VIESTINNÄN OPETTAJIEN AMMATILLINEN KASVU JA AMMATTIETIIKKA	81
14. DEVELOPING LANGUAGE TEACHER IDENTITY	82
15 OPINTOJAKSON SUUNNITTELU LAADUNVARMISTUKSEN NÄKÖKULMASTA.....	87
16. KANNATTAVATKO PEHMEÄT ARVOT? AMMATTIKORKEAKOULUJEN EETTINEN OSAAMINEN VIESTINNÄN OPETUKSEN NÄKÖKULMASTA.....	95
KIRJOITTAJAT	104

ESIPUHE

Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opettajat ovat aktiivisia ja vahvoja persoonia. Heitä yhdistää into kehittää ja tutkia sekä päivittää ja parantaa omaa työtään. Tämä Seinäjoen ja Centria-ammattikorkeakoulun kielten ja viestinnän opettajien yhteisvoimin toteutettu julkaisu on todiste kielten ja viestinnän opettajien positiivisesta energiasta ja innosta omaa työtään kohtaan. Se on myös todiste siitä, että voimme oppia toisiltamme yhdessä tekemällä ja saada mielenkiintoista ja opettavaista lukumateriaalia käyttöömmme.

Julkaisu sai alkunsa Centrian ja SeAMK:n LingCommin yhteistyötapaamisen aikana syksyllä 2013. Keskustelimme silloin yhteistyöideoista ja päätimme mm. toteuttaa yhdessä kansainvälisen kieliviikon ja artikkelijulkaisun. Julkaisun teema on AMK-kielten ja viestinnän opettajan ja oppijan tehtäväkenttä 2010-luvulla. Aihe jätettiin tarkoituksella hyvin laajaksi. Tavoitteena oli julkaista artikkelikokonaisuus, joka antaisi kuvan siitä, kuinka monipuolinen ja moniulotteinen kielten ja viestinnän opettajan työ käytännössä on sekä jakaa omaan opetustyöhön liittyviä kokemuksia laajalle yleisölle.

Tämä julkaisu on jaettu neljään osaan. Ensimmäisen osan aiheena on LingComm- yhteistyön kautta suunniteltu ja toteutettu kansainvälinen kieliviikko. Yhdessä järjestettyä ja kahdessa ammattikorkeakoulussa toteutettua kieliviikkoa esitellään sekä SeAMK:n että Centrian näkökulmasta. Toisen osan pääaiheena on opiskelijan ohjaus. Kolmannen osan painopiste on opetuksen sisällöissä ja metodeissa. Neljännessä osassa keskitytään ammattietiikkaan sekä kielten ja viestinnän opettajan ammatilliseen kasvuun. Jokaista osaa ja siihen kuuluvien artikkeleiden sisältöä esitellään lyhyesti ko. osan alussa. Julkaisun lopussa on aakkosellinen lista kirjoittajista ja heidän taustoistaan.

Toivotamme lukuintoa ja uusia oivalluksia!

Ylivieskassa ja Seinäjoella 20.5.2015

Lena Segler-Heikkilä
Yliopettaja, ruotsi ja saksa
Centria-ammattikorkeakoulu

Heli Simon
Kielten koordinaattori, saksa
Seinäjoen ammattikorkeakoulu

JOHDANTO

Valtakunnallinen kielten ja viestinnän opetuksen yhteistyö

Ammattikorkeakoulukentällä kielten ja viestinnän opettajat ovat jo yli vuosikymmenen ajan tehneet valtakunnallista yhteistyötä, jonka juuret ulottuvat 90-luvun lopulle. Tuolloin ammattikorkeakoulujen kielten yliopettajat perustivat oman yhteistyöryhmän. Koska kaikissa ammattikorkeakouluissa ei ollut kielten yliopettajia, ryhmään kutsuttiin 2000-luvun alussa myös kielten koordinaattorit ja muut vastuuhenkilöt. Vuonna 1998 pidettiin ensimmäiset ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen neuvottelupäivät Turussa.

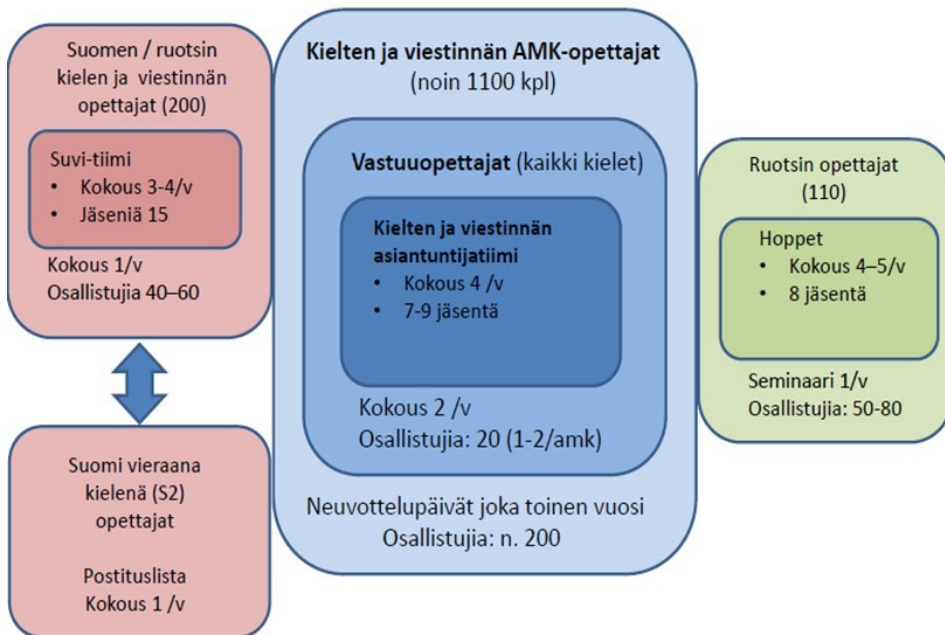
Ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen yhteistyö vahvistui vuonna 2003, jolloin Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto asetti ns. kielityöryhmän, jonka tehtäväkenttään kuului pohtia ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen kehittämistarpeita ja luoda valtakunnallisesti yhtenäisiä periaatteita kielten opetukseen. Työryhmän tehtävänä oli myös lisätä ammattikorkeakoulujen yhteistyötä ja vahvistaa osaamispääomaa mm. yhteisten hankkeiden avulla (Arenen kielityöryhmän tiedote 19.5.2003).

Arenen kielityöryhmä teki ansiokasta työtä aina vuoteen 2007 asti. Se laati mm. kieltenopetuksen käytäntösuositukset, joita edelleen päivitetään ja jotka tänäkin päivänä toimivat valtakunnan tasolla ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen ohjenuorana. Kun Arenen kielityöryhmä oli hoitanut tehtävänsä, se päätti jatkaa Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen asiantuntijatiiminä. Myös nykyisen asiantuntijatiimin tehtäviin kuuluu ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän yhteisistä periaatteista sopiminen ja toimintatapojen jalkauttaminen.

Valtakunnallisesti ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen yhteistyöverkosto on muotoutunut seuraavasti. Keskiössä on kielten ja viestinnän asiantuntijatiimi, joka koostuu n. 8 jäsenestä ja kokoontuu 4 - 6 kertaa vuodessa. Lähes jokaisessa ammattikorkeakoulussa on kielten ja viestinnän vastuopettaja. Vastuopettajat kokoontuvat kaksi kertaa vuodessa pohtimaan yhteisiä käytänteitä ja ajankohtaisia asioita. Asiantuntijatiimi osallistuu nykyisin vastuopettajien tapaamisten suunnitteluun ja tekee myös yhteistyötä suomen ja ruotsin kielen sekä viestinnän opettajien valtakunnallisen SUVI-tiimin, S2-opettajien verkoston sekä ruotsin opettajien HOPPET-työryhmän kanssa.

Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän yhteistyöverkostoja voi havainnollistaa kuvion 1 avulla.

Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opettajien verkostot (2014)



Kuvio 1. Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen valtakunnalliset verkostot 2014.

Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen neuvottelupäivät pidetään joka toinen vuosi. Tapahtuma on suunnattu kaikille ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opettajille ja se on tärkeä foorumi, jossa voi parhaimmillaan verkostoitua kollegoiden kesken ja löytää kiinnostavia yhteistyökumppaneita.

LingComm-yhteistyö

Ammattikorkeakoulujen valtakunnallisen kielten ja viestinnän opettajien yhteistyön lisäksi kielten ja viestinnän opetuksen saralla tehdään myös alueellista yhteistyötä. Centria-ammattikorkeakoulun ja SeAMK:n kielten ja viestinnän opettajien LingComm-verkosto on esimerkki vapaaehtoisuuteen perustuvasta verkostosta.

LingComm-yhteistyön juuret ulottuvat vuoteen 2001. Silloin Keski-Pohjanmaan (nykyisin Centria) sekä Seinäjoen ja Vaasan ammattikorkeakoulut aloittivat yhteisen verkostohankkeen nimeltä LOKnet (liiketoimintaosaamisen kehittämisverkosto). Suunnittelutyö tällaiselle yhteistyölle oli aloitettu syksyllä 2000 silloisen opetusministeriön Maija-Liisa Raskin toimesta. Hanketta rahoitti opetusministeriö (925 000 FIM) sekä edellä mainitut kolme ammattikorkeakoulua (150 000 FIM). Hanke päättyi 31.12.2003.

LOKnet-hankeella oli kaksi päätavoitetta: tukea alueellisen elinkeinorakenteen ja työllisyyden kehitystä sekä vahvistaa tutkimus- ja kehitystyötä ja alueellisia verkostorakenteita. LOKnet-verkoston yhteyteen kehitettiin erityyppisiä alaverkostoja. Eräs näistä verkostoista oli kielten ja viestinnän opetusverkosto. Näin syntyi ensikosketus yhteistyölle.

Vuonna 2009 päätettiin elvyttää kielten ja viestinnän opetuksen yhteistyö. Yhteistyöverkosto nimettiin LingComm-verkostoksi. Toiminta vilkastui, kun verkoston opettajat tapasivat säännöllisesti 2 - 3 kertaa vuodessa joko Seinäjoella, Vaasassa tai Kokkolassa.

Verkosto on vuosien saatossa järjestänyt yhteisiä koulutustilaisuuksia, ja LingComm-tapaamisissa opettajat ovat jakaneet materiaalejaan ja kokemuksiaan mm. pedagogiikan ja kielten opetuksen saralla sekä vaihtaneet koulutuskuulumisiaan. SeAMK:ssa on käynyt vierailevia, ruotsin kielellä luennoivia opettajia Centriasta ja verkoston ruotsin opettajat ovat myös perustaneet yhteisen tehtäväpankin. Suomi vieraana kielenä (S2) -opettajat ovat pohtineet S2-toteutusten arviointia. Englannin opettajat ovat tehneet ruohonjuuritason yhteistyötä suunnitellessaan englannin kielen valmentavan opintojakson, jossa yhdistyvät kolmen eri toimijan parhaat käytänteet.

LingComm-tapaamisissa on myös käsitelty tieto- ja viestintätekniikan ja sosiaalisen median hyödyntämistä opetuksessa, kielten opetuksen integrointia muihin oppiaineisiin sekä "diginatiivien" oppimistapaa ja sitä, miten kielten ja viestinnän opetus voisi siihen vastata.

Ns. korvaavien opintojen sekä uusien osaamisperusteisten opetussuunnitelmien yhteisestä käsittelystä on ollut suuri hyöty kielten ja viestinnän opetukselle. Yhteiset koontumiset ovat myös helpottaneet uusien kielten opetussuunnitelmien laatimista eri ammattikorkeakouluissa.

Vuonna 2014 Centria ja SeAMK järjestivät yhteistyössä kielten ja viestinnän opettajille suunnatun kansainvälisen kieliviikon, jolle kutsuttiin kollegoita ulkomaisista yhteistyöoppilaitoksista Erasmus-vaihtoon. Tämä artikkelikokoelma on uusin LingComm-yhteistyön tuotos.

Heli Simon

LUKU 1: LINGCOMM- YHTEISTYÖNÄ TOTEUTUNUT KANSAINVÄLINEN KIELI- VIIKKO

Tämän luvun aiheena on SeAMK:n ja Centria-ammattikorkeakoulun yhteistyöprojekti, joka toteutui marraskuussa 2014. Kahdessa artikkelissa esitellään yhdessä suunniteltua ja toteutettua kansainvälistä kieliviikkoa molempien ammattikorkeakoulujen näkökulmasta. Kieliviikon aikana kummassakin ammattikorkeakoulussa kieliä opetti kansainvälisiä kielten opettajia, ja sen lisäksi kieliviikkoon sisältyi myös yhteisiä elementtejä, kuten luento kulttuurienvälisestä kommunikaatiosta ja yhteinen illanvietto Seinäjoella. Opettajavaihto pohjautui Erasmus-vaihtoon.

Kaija-Liisa Kivimäki ja Saija Rätts kertovat artikkelissaan kansainvälisen kieliviikon toteutuksesta yleisesti ja keskittyvät sen jälkeen Seinäjoella järjestettyyn opetukseen ja iltaohjelmaan. He kirjoittavat suunnitteluvaiheesta, konkreettisesta toteutuksesta sekä saamistaan kokemuksista, eteen tulleista haasteista ja Seinäjoen ammattikorkeakoululla vierailleiden kielten opettajien palautteista. Kirjoittajat antavat myös käytännön ehdotuksia seuraavan kieliviikon järjestämiselle.

Peter Finell pohtii kirjoituksessaan kansainvälistä kieliviikkoa ammattikorkeakoulujen "International week"- toiminnan näkökulmasta. Hän keskittyy artikkelinsa alkuosassa kansainvälisen kieliviikon suunnitteluun ja esittää kirjoituksessaan oheisohjelmaa sekä yleisellä tasolla että myös Centria-ammattikorkeakoulun näkökulmasta. Kirjoittaja Finell pohtii artikkelissaan mm. kansainvälisen kieliviikon hyötyä kotikansainvälistymisenä.

Lena Segler-Heikkilä kirjoittaa kansainvälisestä kieliviikosta opetuksen näkökulmasta Centria-ammattikorkeakoulussa. Hän haastatteli artikkeliaan varten niitä Centrian kielten opettajia, jotka opettivat yhdessä kansainvälisten kielten opettajien kanssa. Centriassa suomalaiset ja kansainväliset opettajat tekivät tiivistä yhteistyötä sekä opetustunneilla, välitunneilla ja iltaohjelman aikana. Segler-Heikkilä kertoo myös omista, yhdessä saksalaisen opettajan kanssa opetetuista saksan alkeiskurssin tunteistaan. Artikkelin lopussa hän kirjoittaa opettaja- ja opiskelijapalautteista ja antaa konkreettisia ehdotuksia, mitä voisi sisällyttää seuraavaan kansainväliseen kieliviikkoon.

Lena Segler-Heikkilä

1. INTERNATIONAL LANGUAGE WEEK – KAHDEN KORKEAKOULUN YHTEISTYÖN KRUUNU

Kaija-Liisa Kivimäki ja Saija Råttts, Seinäjoen ammattikorkeakoulu

1.1 Johdanto

Centria-ammattikorkeakoulun ja Seinäjoen ammattikorkeakoulun kielten ja viestinnän opettajien yhteistyöverkosto LingComm konkretisoi yhteistyönsä järjestämällä kansainvälisen International Language Week -kieliviikon marraskuussa 2014. Tapahtuman ensisijaisena tavoitteena oli lisätä kielten ja viestinnän opettajien kansainvälisiä kontakteja. Lisäksi opettajia haluttiin innostaa kutsumaan vaihto-opettajia Centriaan ja SeAMKiin sekä kannustaa lähtemään vaihtoon ulkomaisiin yhteistyökouluihimme.

SeAMKiin oli kutsuttu hakemusten perusteella kaikkiaan kahdeksan opettajaa, jotka opettavat työkseen kulttuurienvälistä viestintää, englantia, saksaa ja venäjän kieltä yhteistyökouluissamme Saksassa, Turkissa ja Tsekissä. Centria-ammattikorkeakouluun oli kutsuttu yhdeksän opettajaa.

Vierailevat opettajat osallistuivat opetukseen sekä Centrian että SeAMK:n eri yksiköissä. Opetuksen etukäteissuunnittelu ja -valmistelu tapahtui sähköpostin avulla, ja tunnit pyrittiin toteuttamaan joint venture- eli tiimiopettajuusmenetelmällä. Vaihto-opettajat toteuttivat opetusta osallistuen kohdekorkeakoulussa meneillään olevaan opintojaksoon kytkettyjen teemojen mukaisesti joko itsenäisesti tai yhteistyössä opintojaksosta vastaavan opettajan kanssa.

Seuraavassa kuvaamme parin esimerkin avulla viikon aikana toteutettua opetusta ja muuta yhteistä toimintaa Seinäjoella.

1.2 Toteutus

SeAMK:n opettaja käynnisti kieliviikon opetuksen valmistelutyön ottamalla sähköpostitse yhteyttä vierailevaan opettajaan. Opettaja välitti yleistä tietoa käynnissä olevasta opintojaksosta, opiskelijaryhmästä, sisällöistä, arvioinnista sekä käytössä olleista menetelmistä. Vieraileva opettaja sai mahdollisuuden suunnitella ja toteuttaa kyseiselle ajankohdalle osuvat opintojakson sisällöt haluamallaan tavalla annetun viitekehyksen puitteissa. Kieliviikon alkaessa opettajat kävivät vielä läpi yhteisiä tuntuunnetelmia.

Itse opetustilanne oli monella tavalla haastava sekä vieraileville opettajille että kohdekouluun opettajalle, ja luonnollisesti myös opiskelijoille. Kahden tai useamman opettajan samanaikainen läsnäolo opetustilanteessa, uusien ihmisten, opetustapojen ja kulttuurien kohtaaminen ruohonjuuritasolla on parasta antia, mitä tällainen viikko voi tarjota kaikille edellä mainituille opetustilanteeseen osallistuville osapuolille. Kielenopetuksen haasteet ovat samankaltaisia maasta ja kulttuurista riippumatta. Kukin kielenopettaja tekee työtään kuitenkin omalla ammattitaitoisella ja persoonallisella tavallaan, mikä tekee kieliviikon kaltaisesta tapahtumasta erityisen antoisan ja rikastuttavan kokemuksen.

Vierailevien opettajien johdolla opiskelleet opiskelijat olivat erittäin tyytyväisiä saamaansa kokemukseen ja antoivat yksinomaan positiivista palautetta. Vierailevat opettajat suhtautuivat kokemukseensa yhtä lailla positiivisesti.

“It was very interesting and informative, teachers had a chance to share their methods and ideas with others. However, it could probably be more productive if we could sit in at other teachers’ lessons and discuss them afterwards.”

“I might have also been nice to just sit in on some other lessons some more to experience some different styles of teaching.”

“As I mentioned before, it felt like we could contribute better if we had a chance to see other teachers’ lessons as well as give our own. It would allow to see new techniques and get valuable feedback about our own teaching.”

“This was good, but as ever, we could have used more time!”

(SeAMK:ssa vierailleiden kansainvälisten opettajien palautteita)

Yllä olevista opettajapalautteista käy myös ilmi, että vierailevat opettajat toivoivat samalla lisää aikaa ja mahdollisuuksia opetustilanteiden valmisteluun ja yhteiseen keskusteluun sekä ennen tunteja että niiden jälkeen. Lisäksi he toivoivat mahdollisuutta saada osallistua myös muuhun viikon aikana toteutettavaan opetukseen seuraamalla sitä.

Kulttuurienvälisen viestinnän opetuksessa vaihto-opettaja piti työpajoja viestinnän opetustunneilla. Työpajoissa aiheina olivat kulttuurienväliseen viestintään liittyvä vuorovaikutus, erityisesti nonverbaalinen viestintä. Opiskelumenetelmä oli osallistava ja opiskelijat osallistuivat sekä konkreettisiin harjoituksiin, aiheeseen liittyvään teoriaopetukseen että aiheesta käytävään keskusteluun. Vierailijaluennoitsija veti työpajat ja luennot, ja kohdekorkeakoulun opettaja oli opetuksessa läsnä ja auttoi tarvittaessa.

Kieliviikon toteutus yhteistyökorkeakouluissa mukaili edellä kuvattuja tavoitteita, mutta käytännön tasolla kumpikin korkeakoulu vastasi itsenäisesti viikon ohjelmasta muun kuin verkostopäivän osalta. SeAMK:ssa viikon ohjelmaan kuului muun muassa pedagoginen työpaja, jossa opettajat vaihtoivat ajatuksiaan ja kokemuksiaan kielten oppimisesta ja opetuksesta vertaillen pedagogiikkaa SeAMK:ssa ja heidän kotikouluissaan. Keskustelu oli antoisaa, ja mukana olleiden opettajien asiantuntemus oli hyvin laaja kattaen nykyaikaisen kielenopetuksen osa-alueita pelillistämisestä kulttuurienväliseen viestintään. Keskustelu ja kokemusten jakaminen vertaiskollegoiden kanssa yli valtio-, kieli- ja kulttuurirajojen nosti esiin kaikille yhteisiä ammatikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen teemoja kotikoulusta riippumatta; näistä mainittakoon opusteknologian käyttö, ryhmäkoot ja osallistavat oppimismenetelmät.

Yksi päivä oli kokonaan varattu verkostoyhteistyölle. Tällöin Centrian kielten ja viestinnän opettajat sekä heillä vierailevat Erasmus-opettajat viettivät päivän SeAMK:n vieraina. Päivä käynnistyi ruotsalaisessa Mälardalenin yliopistossa työskentelevän sosiologin Jonas Stierin luennolla. Stier piti luentonsa Centrian tiloissa, ja SeAMK:n opiskelijat ja henkilökunta osallistuivat interaktiiviselle luennolle videoyhteyden välityksellä.

Stier luennoi kulttuurienvälisestä osaamisesta keskittyen työnhakuun ja työnhaun haasteisiin kansainvälisillä markkinoilla. Stierinkin luento vahvisti, että työelämässä kansainvälinen kompetenssi on kilpailuvaltti. Työnantajat rekrytoivat työntekijöitä, joilla on riskinottokykyä ja rohkeutta. Opiskelijavaihto ja työharjoittelu ulkomailta edesauttavat kansainvälisen kompetenssin kehittämisessä. Korkeakouluopetuksen näkökulmasta opettajien ja henkilökunnan kansainvälistyminen sekä kansainvälisten kompetenssien kehittäminen mahdollistuu liikkuvuuksia lisäämällä olemassa olevien vaihto-ohjelmien avulla.

Lunnon jälkeen Stier sekä Centrian opettajat vieraineen siirtyivät Seinäjoelle yhteiseen työpajaan. Työpajassa käsiteltiin Stierin alustamia keskeisiä kansainvälistymiseen liittyviä näkökulmia sekä yksittäisen opettajan että myös korkeakoulun hallinnon näkökulmasta. Työpajassa nousi esiin myös kaikille yhteisiä kansainvälistymiseen liittyviä haasteita, joihin liittyen Stier esitti oman asiantuntijanäkemyksensä.

“I think the didactic discussions on Wednesday were the best part of the program. The online lecture and also the workshop with Jonas Stier were very interesting and I really enjoyed working through some questions with the other teachers. It was also good to share some experiences with the others and see that we all have quite similar challenges in our work.”

(SEAMK:ssa osallistuneen kansainvälisen opettajan palaute)

Verkostoitumispäivä päättyi Centrian, SeAMK:n sekä vierailijoiden yhteiseen illanviettoon Seinäjoella. Illan teema oli vapaamuotoinen yhdessäolo, ajatusten vaihto sekä kontaktien luominen. Erityisen antoisaa oli laajempi verkostoituminen molempien opilaitosten henkilökunnan sekä vieraiden kesken.

1.3 Palaute

Ensimmäisen kerran järjestetty International Language Week sai hyvät palautteet, ja tavoitteena on kahden korkeakoulun välisen yhteistyön jatkaminen tulevaisuudessa. Opiskelijoiden osallistuminen ja vuorovaikutus niin toistensa kuin opettajan kanssa vierailijoiden kielellä tuotti sitä tulosta, jota kansainväliseltä kieliviikolta lähdettiin tavoittelemaan: tutustuimme toisiinsa kulttuureihin ja vieraisiin kieliin sekä saimme mahdollisuutta kotikansainvälistymisen.

“Thank you very much for putting this on - these sorts of things are a huge undertaking and the effort involved is often underestimated. I think it went really well for a first try and I wish you all the best for future international language weeks.”

(SEAMK:ssa osallistuneen kansainvälisen opettajan palaute)

Tämän artikkelin kirjoittajat osallistuivat kansainvälisen kieliviikon ohjelman valmisteluun ja toteutukseen. Viikon antina oli ensisijaiseksi tavoitteeksi asetettu kansainvälisten kontaktien lisääminen, joka kirjoittajien mielestä toteutui erinomaisesti. Erilaiset

työpajat, tiimiopettajuus sekä yhteinen illanvietto tarjosivat kukin erilaisen, toisiaan täydentävän, foorumin uudenlaisen yhteistyön synnyttämiseen, ajatusten vaihtoon sekä verkostoitumiseen. Kieliviikolle osallistuneet opiskelijat pitivät viikon antia tärkeänä ja näkivät sen kotikansainvälistymistä edistävänä toimintana. He saivat vierailevien opettajien myötä vaihtelua opetukseen, erilaisia näkökulmia ja kokemuksia eri kulttuureista. Vierailevien asiantuntijoiden näkemykset ja kokemukset herättivät opiskelijoiden kiinnostuksen ja motivoivat opiskelijoita kansainvälisen kompetenssin kehittämisessä.

2. INTERNATIONAL LANGUAGE WEEK – KANSAINVÄLINEN VIIKKO UUDELLA OTTEELLA

Peter Finell, Centria-ammattikorkeakoulu

2.1 Johdanto

Eurooppalaisten korkeakoulujen kansainvälisessä toiminnassa ”International Week” – tapahtumat ovat olleet suosittu ilmiö jo vuosikymmenen verran. Useimmiten kyseessä on viikko johon kutsutaan saapuvia vaihto-opettajia yhteistyökorkeakouluista ja järjestetään ohjelmaa verkostoitumista ja oman korkeakoulun esittelemistä varten. Liian usein vierailevat opettajat voivat tämän tyyppisillä kansainvälisillä viikoilla valita omien opetustuntiansa aiheen, mikä opiskelijoita ajatellen ei ole kovin suotavaa. Tätä taustaa vasten Centria-ammattikorkeakoulu ja Seinäjoen ammattikorkeakoulu lähtivät suunnittelemaan uudenlaista kansainvälistä viikkoa marraskuulle 2014. Tarkoituksena oli kutsua tarjota yhteistyökorkeakoulujen kielten- ja viestinnän opettajille mahdollisuuden Erasmus+ -ohjelman mukaiseen opettajavaihtoon, tutustua kollegoihin ja kielten- ja viestinnän opetukseen Centriassa ja SeAMK:ssa sekä luoda uusia kontakteja kansainvälistä korkeakoulutusyhteistyötä ajatellen. Vierailevat kielten opettajat toivat myös mahdollisuuden Centrian ja SeAMK:n opiskelijoille saada kansainvälisiä kokemuksia kotikorkeakouluissaan, mikä oli erinomaisen tärkeää kotikansainvälistymistä ajatellen. Lisäksi halusimme tarjota saapuville opettajille myös mahdollisuuden ammatilliseen kehittymiseen ja järjestimme yhteisen Workshopin korkeakoulutuksen kansainvälistymisestä keskellä kansainvälistä viikkoa. Workshopin vetäjäksi saimme usein Centriassa vierailleen, ruotsalaisen professorin, Jonas Stierin Mälardalens högskolasta, Västeråsista.

Aloite kansainväliseen kielten- ja viestinnän viikolle tuli Centrian ja SeAMK:n kielten- ja viestinnän tiimeistä. Olemme myös aikaisemmin järjestäneet kansainvälisiä viikkoja, mutta lähinnä liiketalouden ja tekniikan aloilla, ja harvoin meillä on ollut vierailevina vaihto-opettajina kielten opettajia. Tämä aloite oli erittäin tervetullut ja kielten- ja viestinnän tiimin into järjestää kansainvälinen kieliviikko tuntui kansainvälistymisprosessin näkökulmasta hyvin luontaiselta. Utta oli myös se, että viikko järjestettiin ja markkinoitiin yhdessä toisen ammattikorkeakoulun kanssa.

2.2 Suunnittelu

Suunnittelu alkoi jo alkuvuodesta, ja kutsut lähetettiin yhteistyökorkeakouluihin touko-kuussa. Suunnitteluvaiheessa pidimme tärkeänä, että saamme mahdollisimman monen meillä opiskeltavan kielen opettajan mukaan ja että voimme tarjota kaikille saapuville opettajille Erasmus+ -ohjelman vaatimat 8 opetustuntia. Ottaen huomioon kielten ja viestinnän viikoittaisen opetustuntimäärän emme voineet tarjota opetusmahdollisuuksia kuin 5-6 saapuvalle vaihto-opettajalle. Päädyimme suunnitteluvaiheessa hyvin nopeasti siihen, että osallistujamäärä per korkeakoulu tulee todennäköisesti olemaan pieni ja että yhdessä järjestetty workshop ja illanvietto keskellä viikkoa ovat tärkeitä etenkin verkostoitumisen kannalta. Molemmat korkeakoulut markkinoivat tapahtumaa omille yhteistyökorkeakouluille, ja lisäksi kaikki opettajat ja muut suunnittelussa mukana olleet muistuttivat suoraan myös omia kontakteja yhteistyökorkeakouluissa tästä vaihtomahdollisuudesta (Kutsu 2015). Opetustuntien allokoimisesta ja muusta oheisohjelmasta sekä käytännön järjestelyistä korkeakoulut vastasivat itse.

2.3 Marraskuinen International Language Week Centria-ammattikorkeakoulun näkökulmasta

Jo alkusyksystä osallistuvien opettajien määrä oli selvä, ja tämä helpotti opetustuntien allokointia opettajien ja saapuvien vaihto-opettajien välistä suunnittelua, ajatusten vaihtoa opetuksen sisällöstä, ryhmien koosta ja muista viikon toteuttamiseen liittyvistä asioista. Ajankohtana marraskuu on suhteellisen haastava ajatellen kansainvälisen viikon oheisohjelmaa ja illanviettoja. Ajankohdasta huolimatta halusimme tarjota vierailville opettajille mahdollisuuden kokea jotain tyyppistä suomalaista, mahdollisuuksia tutusta ja oppia tuntemaan opettajiamme ja muuta henkilökuntaa sekä tarjota myös omaa aikaa kaupunkiin tutustumiseen, opetustuntien valmisteluun, lenkkeilyyn tai muuhun.

Opettajat saapuivat hyvin eri aikoihin, ja sen takia pidimme Centrian virallisen tervetulo-aisillallisen maanantai-iltana, kun kaikki olivat saapuneet. Paikallisessa ravintolassa pidetty illallinen oli hyvä tapa toivottaa vieraat tervetulleiksi ja tutustuttaa heidät toisiinsa ja Centrian kielten- ja viestinnän tiimin jäseniin. Maanantai ja tiistai olivat useimmilla vieraililla täynnä opetustunteja, ja siksi tiistai-ilta oli rauhoitettu levolle ja omille askareille.

Keskiviikko oli omistettu Jonas Stierin vetämälle workshopille. Aamupäivällä oli vuorossa sekä opiskelijoille että International Language Weekin osallistuville opettajille ja Centrian henkilöstölle suunnattu "Key-note lecture" kulttuurien välisistä kompetensseista. SeAMK:n opiskelijat, opettajat ja kansainväliset vieraat seurasivat myös tätä luentoa etäyhteydellä. Siten luento oli osa kansainvälisen kieliviikon yhteisiä ohjelmasioita. Iltapäiväksi ja illaksi osa kielten- ja viestinnän tiimistä sekä International Language Weekin vieraat matkasivat Seinäjoelle, missä Stierin workshop "Internationalization as a vehicle for language and global competence acquisition - possible problems or problematic possibilities" pidettiin. Workshopin jälkeen vuorossa oli yhteinen illanvietto SeAMK:n opettajien ja vieraiden kanssa.

Centria-ammattikorkeakoulussa vierailville kansainvälisille opettajille tarjottiin torstai-iltana mieleenpainuva kokemus lumisessa pakkassäässä. Avantouintia sekä odotettiin että pelättiin, ja paikallisen ravintolan ja kalasavustamon yhteydessä toimiva sauna ja avanto tarjosivat rentouttavan ja mukavan illan kaikille osallistujille. Lyhyen opastuksen jälkeen menimme saunaan ja kävimme 3-5 kertaa avannossa, mikä oli uutta kaikille osallistujille. Mukavan ja ehkä myös vaativan kokemuksen jälkeen saimme syödä savustettua lohda, jonka lomassa oli mukavaa verrata kokemuksia koko International Language Weekistä, korkeakoulujen kansainvälistymisestä, liikkuvuusohjelmista ja opettamisesta.

Perjantain viimeisten opetustuntien jälkeen vuorossa oli Farewell Lunch, jonka yhteydessä jaettiin kaikille osallistujille diplomit ja vakuutettiin, että järjestämme vastaavanlaisen kansainvälisen viikon myös tulevana lukuvuotena.

2.4 Kokemuksia

Tietyn teeman, oppi-aineen tai kuten nyt, kielten- ja viestinnän opetuksen ympärille järjestetty pienimuotoisempi kansainvälinen viikko täyttää aidon kansainvälistymisen

tavoitteita paremmin kuin yllä kuvatut suuret korkeakoulukohtaiset kansainväliset viikot. Tässä muodossa opetus on keskiössä, ja se on aidosti osa normaalia opetusta ja meneillä olevaa opetusjaksoa. Lisäksi pienempi koko ja yhtenäinen teema mahdollistaa aidomman verkostoitumisen oman oppiaineen ympärille. Kansainvälistymisprosessin näkökulmasta tämän tyyppiset kansainväliset viikot ovat oiva tapa edistää kansainvälistymistä, niin opiskelijoiden kuin myös opetushenkilöstön lähtökohdista ajateltuna. Tämä malli sopisi erinomaisesti myös koulutusohjelmille tai jopa koulutusaloille hyvänä kansainvälistymisen välineenä.

LÄHDE

Kutsu 2015. <https://drive.google.com/file/d/oB2QHGStJefYfd2NMNE5rVnEtTWM/view?usp=sharing> Luettu 19.5.2015.

3. GEMEINSAMER SPRACHUNTERRICHT AN DER FACHHOCHSCHULE CENTRIA

Lena Segler-Heikkilä, Fachhochschule Centria

3.1 Einleitung

Die internationale Sprachenwoche, die gemeinsam mit der Fachhochschule Seinäjoki geplant und im November 2014 durchgeführt wurde, war ein Erfolg sowohl aus Sicht der finnischen und internationalen Lehrkräfte als auch aus Sicht der Studierenden. In Kokkola nahmen vier Lehrkräfte am kompletten Wochenprogramm und eine Lehrkraft am ersten Tag der Sprachenwoche teil. Letztgenannte unterrichtete an den anderen Tagen an der FH Seinäjoki.

Tabelle 1. Die teilnehmenden internationalen Lehrkräfte an der FH Centria

<u>Name</u>	<u>Organisation, Land</u>	<u>Sprachen, Unterrichtsfächer</u>	<u>gemeinsam mit</u>
Sarah Carson	Institut Universitaire de Technologie 1 Grenoble/Frankreich	Englisch (Ingenieurwesen & Business)	Eija Torkinlampi
Sarah Keeler	Hochschule Niederrhein/ Deutschland	Englisch (Business) und Interkulturelle Kommunikation	Nina Hynynen, Eija Torkinlampi
Gerard Mercelot	Hochschule Emden/ Deutschland	Englisch, Französisch	Karin Kallis
Friederike Rössner (am Montag anwesend)	Hohschule Wismar/ Deutschland	Deutsch	Lena Segler- Heikkilä
Marion Warzagier	Institut Universitaire de Technologie 1, Grenoble/Frankreich	Englisch (Ingenieurwesen)	Nina Hynynen

Das gesamte Programm an der FH Centria, deren Planung hauptsächlich vom Chef für internationale Angelegenheiten Peter Finell und der Sprachlektorin Karin Kallis durchgeführt wurde, ist im Anhang ersichtlich. An der Sprachenwoche selbst nahmen die oben aufgeführten finnischen Lehrkräfte zusammen mit ihren internationalen Partnern teil. Am Abendprogramm beteiligten sich zusätzlich u.a. auch Sprachlehrkräfte der FH Centria, die sich nicht am gemeinsamen Unterricht teilnahmen.

In diesem Artikel wird besonders der Wert der Zusammenarbeit von internationalen und finnischen Lehrkräften im Klassenraum aufgezeigt. Dies geschieht anhand von Erfahrungsberichten vierer Lehrkräfte, die an der FH Centria gemeinsam mit den internationalen Lehrerinnen und Lehrern unterrichteten.

3.2 Die Unterrichtspaare und deren Unterrichtsinhalte

Im Folgenden werden die gemeinsam unterrichteten Stunden dargestellt. Sie sind alphabetisch nach Sprachen geordnet.

Deutsch

Der Wahlkurs *Grundlagen der deutschen Sprache* wurde durch einen dreistündigen Unterrichtsbesuch von Friederike Rössner der FH Wismar bereichert. Über den Inhalt der Unterrichtsstunden hatten sich die Lehrerinnen schon vorher in zahlreichen E-Mails geeinigt. Nach einer allgemeinen Präsentation Wismars, die u.a. interessante Aspekte zum Dialekt und der Geschichte beinhaltete, wurde gemeinsam das zu unterrichtende Thema Hotelsituationen behandelt. Friederike Rössner hatte das Unterrichtsmaterial zum Ausdrucken schon vorher geschickt. Ich half den Studierenden z.B. mit den Aufgabenstellungen und unklaren Vokabeln. Zum Ende der Stunde führten die beiden Lehrkräfte gemeinsam einen kleinen Sketch auf, dessen Thema *Einchecken im Hotel* war.

Englisch

Die Englischlehrerin Nina Hynynen unterrichtete zusammen mit Marion Warzagier zwei Stunden des Wahlkurses *Professionally Speaking* für Technikstudenten. Die Studierenden hielten Vorträge, die von beiden Lehrerinnen kommentiert wurden. Nina Hynynen arbeitete auch mit der Englischlehrerin Sarah Keeler zusammen. Im Kurs *Professionally Speaking* für Techniker wurden auf Englisch debattiert. Beide Lehrerinnen kommentierten und bewerteten gemeinsam die Debatten der Studierenden.

Die Lektorin Karin Kallis unterrichtete insgesamt fünf Stunden Englisch zusammen mit Marion Warzagier. Die Lehrerinnen hatten schon einige Wochen vorher die Unterrichtsthemen abgesprochen. In den Stunden des Pflichtkurses *Written Skills* (Technik) wurde gemeinsam ein Teil des Themas *Business Letters* behandelt. Karin Kallis und die Lektorin Sarah Carson unterrichteten gemeinsam zwei Unterrichtsstunden des Pflichtkurses *Communication Skills* (Technik). Sie behandelten das Thema Business meetings, das schon per E-Mail gemeinsam vorbereitet und besprochen worden war.

Die Lektorin Eija Torkinlampi unterrichtete zusammen mit Sarah Carson und Sarah Keeler. Sarah Carson und Eija Torkinlampi unterrichteten gemeinsam drei Stunden des Kurses *Business Communication*. Es handelte sich um einen Wahlkurs für BWL-Studierende des zweiten und dritten Studienjahres. Das behandelte Thema war interkulturelle Kommunikation. Frau Carson berichtete über die französische und englische Businesskultur und befragte die finnischen Studierenden zu finnischer Kultur. Die Antworten wurden später zusammengefasst. Ähnlichkeiten und Unterschiede der behandelten Kulturen wurden besprochen und verglichen. Während der Stunde spielten die Studierenden auch ein Unternehmensspiel, währenddessen verschiedene im Unternehmen aufkommende Probleme behandelt wurden. Drei Unterrichtsstunden des Pflichtkurses *Communication Skills* wurden am darauffolgenden Tag ebenfalls gemeinsam unterrichtet. Das Thema war dasselbe wie am Vortag, es wurde jedoch vereinfacht, da es sich um Studierende des ersten und zweiten Semesters handelte. Frau Torkinlampi hatte sich vor dem Austausch schon sehr genau mit Frau Carson über den zu unterrichtenden Stoff und das Sprachniveau der Studierenden auseinandergesetzt, sodass der Unterricht gemeinsam ohne Probleme durchgeführt werden konnte.

Sarah Keeler und Eija Torkinlampi unterrichteten gemeinsam zwei Stunden des Pflichtkurses *Communication Skills*. Bei der Gruppe handelte es sich um BWL-Studierende des ersten Studienjahres. Die behandelten Themen waren Kulturunterschiede bei Geschäftskommunikation. Während des Unterrichts wurde viel kommuniziert und diskutiert. Frau Keeler und Frau Torkinlampi halfen den Kleingruppen sowie kommentierten und besprachen gemeinsam deren Aufgaben und Antworten.

Französisch

Karin Kallis und Gerard Mercelot unterrichteten sowohl in Pietarsaari als auch in Kokkola gemeinsam Stunden zweier Kurse desselben Inhalts: *Grundlagen der französischen Sprache*. In Kokkola unterrichteten sie insgesamt 6 Stunden und das behandelte Thema waren Situationen im Café. Herr Mercelot erzählte den Studierenden u.a. über die französische Cafékultur und es wurden auch konkrete Situationen im Café eingeübt. Die beiden Lehrkräfte hatten sich schon per E-Mail über die Unterrichtsthemen geeinigt. Dasselbe Thema wurde in Kurzfassung auch in Pietarsaari durchgenommen.

Getting Local and Global

Nina Hynynen und Sarah Keeler unterrichteten gemeinsam fünf Stunden des Kurses *Getting Local and Global*. Zusammen mit den Kursteilnehmern wurden interkulturelle Themen aus deutscher, finnischer und französischer Sicht besprochen.

3.3 Feedback zum Unterricht

Das Feedback der Lehrkräfte, der Studierenden und aller anderen beteiligten Personen war positiv. Eine der internationalen Teilnehmerinnen brachte zum Ausdruck, dass sie jederzeit wieder an eine Internationalen Sprachenwoche an der FH in Kokkola teilnehmen würde, falls eine solche wieder organisiert werde. Vier der internationalen Lehrkräfte bedankten sich nach der Sprachenwoche per E-Mail für die gute Organisation und den gelungenen gemeinsamen Unterricht.

Feedback zur Unterrichtsvorbereitung

Die internationalen Lehrkräfte bedankten sich für die konkrete Hilfe vor dem eigentlichen Unterricht. Dabei wurde besonders das Kopieren von Unterrichtsmaterial, Information zum schon unterrichteten Stoff und zum Sprachniveau der Gruppen erwähnt.

Die technische Ausrüstung in den Klassenräumen war hervorragend und wurde von den internationalen Lehrkräften gelobt.

Feedback zum gemeinsamen Unterricht

Das Feedback zum Unterricht war durchgehend positiv. Alle internationalen Lehrkräfte betonten besonders die Möglichkeit eines gemeinsamen Unterrichts sowie das dadurch erfahrene Lernen. Sowohl die finnischen als auch die internationalen Lehrkräfte hatten die Möglichkeit, etwas über Lehrmaterial, Methoden und Arbeitsweisen des Unterrichtspartners zu lernen. Die internationalen Gäste waren auch positiv überrascht über die aktive Teilnahme der finnischen Studierenden. Die Englischlehrerinnen und –lehrer

lobten sowohl die guten Englischkenntnisse und das mutige Anwenden der englischen Sprache der Studierenden.

Positiv bewertet wurde beiderseits auch der fachliche Austausch. Die internationalen und finnischen Lehrkräfte unterhielten sich zwischen und nach den Unterrichtsstunden u.a. über Unterrichtsmethoden, Bildungssysteme sowie Unterschiede und Ähnlichkeiten im Unterricht und bei Studenten. Die internationalen Lehrkräfte verbrachten die gesamte Woche gemeinsam mit ihren finnischen Kolleginnen. Die finnischen Lehrkräfte holten ihre internationalen Kolleginnen und Kollegen an mehreren Tagen vom Hotel ab, kooperierten im Klassenraum und in den Arbeitszimmern, aßen zusammen zu Mittag und nahmen am Abendprogramm teil.

Ich selbst lernte während des Deutschunterrichts, dass auch ein Grundkurs komplett auf die Zielsprache unterrichtet werden kann. Nach den Unterrichtsstunden habe ich oft versucht, auch mit noch nicht fortgeschrittenen Kursmitgliedern langsam, aber deutlich Deutsch zu sprechen und kurze Antworten auf Deutsch zu erwarten.

Feedback von Studierenden

Die Studierenden waren mit der Internationalen Sprachenwoche zufrieden. Viele der Studierenden kommentierten, dass diese Abwechslung in der Unterrichtsgestaltung interessant war und eine inspirierende und motivierende Wirkung auf das Lernen hatte. Im Feedback zum Ende der Kurse erinnerten sich viele der Studierenden an die Internationale Studienwoche und bewerteten diese positiv. Die authentischen Themen fanden besonders guten Anklang.

3.4 Verbesserungsvorschläge zur Unterrichtsgestaltung

Die Organisation und Durchführung einer Internationalen Sprachenwoche ist auch für November 2015 geplant. Das Pilotprojekt im November 2014 war ein Erfolg und einige Punkte sollten beim nächsten Mal noch beachtet werden.

Beim nächsten Mal wäre es willkommen und angebracht, einen eintägigen Workshop für Sprachlehrerinnen und –lehrer einzubauen. Die finnischen und internationalen Lehrkräfte könnten z.B. anhand eines konkreten Unterrichtsthemas Methoden und Unterrichtsmaterial erarbeiten.

Wir werden auch versuchen, nächstes Mal noch mehr internationale Lektoren und eine größeres Angebot an zu unterrichtenden Sprachen und Themen zu bekommen. Dies würde auch einen eintägigen Besuch im Standort Ylivieska ermöglichen. Das Thema Businesskommunikation wurde von vielen finnischen Lektorinnen des Fachs Kommunikation gewünscht.

Gerard Mercelot schlug in seinem Feedback vor, dass sich beim nächsten Mal das Vortragsthema des Gastlektors direkt auf den Sprachunterricht beziehen sollte. Dieses Mal ging in dem interessanten Vortrag von Prof. Jonas Stier um interkulturelle Kommunikation. Der Änderungsvorschlag von Herrn Mercelot ist willkommen und sicher berechtigt.

ANHANG

CENTRIA: INTERNATIONAL LANGUAGE WEEK PROGRAMME

SUNDAY 16.11.14	
Arrival	Gerard Mercelot at 20.50/ Sarah Carson & Marion Warzagier at 22.15 Friederike Rössner 19.20
MONDAY 17.11.14	
	Teaching Sarah Carson: 8-10.40 Business Communication (Eija, room 259) Teaching Friederike Rössner 8-11.40 (Lena, room 1009) Teaching Marion Warzagier: 11.25-14.00 Professionally speaking (Nina, room 259)
11.00- 13.00	Lunch
14.15 - 16.00	Teaching Gerard Mercelot: 14.15-15.45 Basics of French (Karin, Pietarsaari, room 462)
17.30 - 21.00	Meeting 17.30 at Mannerheiminaukio (Torikatu-Isokatu) Walk in Neristan & Welcome dinner at 18.00 at restaurant Wanha Lyhty/ Opening words
TUESDAY 18.11.14 arrival Sarah Keeler & Jonas Stier at 13.15	
8.00 - 11.30	Teaching Marion Warzagier: 8.00-10.40 Written skills (Karin, room 1003) Teaching Sarah Carson: 10.40-11.25 & 12.30-14.00 Communication skills (Eija, room 260)
11.25 - 12.15	Lunch
12.15 - 19.00	Teaching Marion Warzagier: 13.15-14.45 Written skills (Karin, room 1010) Teaching Gerard Mercelot: 15.00-18.20 Basics of French (Karin, Kokkola, room 260)
WEDNESDAY 19.11.14	
8-9.30 Lecture hall	Jonas Stier, lecture "Intercultural Competence" AP, open also to all staff and students
10.00 - 11.00	Brunch (Amica)
11.00 - 13.30	Travelling by train 11.56-13.24 to Seinäjoki
14.30 - 17.00	Seinäjoki. Jonas Stier: Workshop for teachers
17.00 - 20.00	Networking & dinner, returning to Kokkola by train 21.12-22.11
THURSDAY 20.11.14	
8.00 - 11.30	Teaching Sarah Keeler: 10.00-14.00 Getting Local and Global (Nina)
11.30 - 12.15	Lunch
12.15 - 17.30	Teaching Gerard Mercelot: 16.05-17.35 Basics of French (Karin, Pietarsaari, room 462)
17.00 18.00	Meeting 17.00 main entrance of Campus/17.10 Mannerheiminaukio Arctic Experience: Sauna & Swimming for those who dare, Strandis, Larsmo. Smoked fish dinner at around 19.00
FRIDAY 21.11.14	
8.00 - 11.30	Teaching Sarah Keeler: 8.00-9.40 Communication skills (Eija, room 262) Teaching Sarah Carson: 8.55-10.25 Communication skills (Karin, room 260) Teaching Sarah Keeler: 9.55-11.25 Professionally speaking (Nina, room 259)
11.30 - 13.00	Lunch buffet (Amica) and closing words, diplomas, socializing

LUKU 2: OPISKELIJAN OHJAUS

Ohjauksen roolista kielten ja viestinnän opetuksessa on viime vuosina paljon keskusteltu ja kirjoitettu. Mikä on AMK-kielten ja viestinnän opettajan rooli ohjaajana? Miten ohjausta ja valmennusta voisi kehittää? Arvokkaan lisäyksen tälle keskustelulle antavat Saija Råttts ja Päivi Uitti Seinäjoen ammattikorkeakoulusta sekä Eija Torkinlampi ja Ilmo Anttila Centria-ammattikorkeakoulusta.

Saija Råttts pohtii artikkelissaan kielten yhteisopettajuuden muuttuneita piirteitä. Kirjoittajan mukaan yhteisopettajuudesta on tullut yhteisohjausta, jonka tunnuspiirteisiin kuuluu opiskelijan tuki, ohjaus ja oppimaan saattaminen sekä vähemmän varsinaista opetusta sen perinteisessä merkityksessä. Råttts käsittelee myös yhteisohjauksen etuja ja haasteita viestinnän näkökulmasta. Tässä yhteydessä kirjoittaja mainitsee viestinnän integroinnin muihin aloihin.

Päivi Uitti keskittyy artikkelissaan erilaisten oppijoiden huomioon ottamiseen ammattikorkeakoulujen kielten verkko-opetuksessa. Erilaisia apukeinoja käyttäen opettaja voi auttaa opiskelijaa, jolla on vaikeuksia oppia esim. lukihäiriön takia. Kirjoittajan mukaan opettajalta vaaditaan uskallusta, joustavuutta ja luovuutta löytääkseen sopivia metodeja ja materiaaleja erilaisille oppijoille. Uitti korostaa myös verkkokurssin olevan sopiva oppimisforumi erilaiselle oppijalle sen tuomien oppimismahdollisuuksien vuoksi. Oppija voi esimerkiksi lukea tekstejä rauhassa niin useasti kuin on tarpeellista ja käyttää sellaisia apukeinoja hyväksi, joita kontaktiopetustilanteessa ei olisi mahdollista hyödyntää.

Eija Torkinlampi käsittelee kansainvälisten opiskelijoiden asemaa ammattikorkeakoulussa ohjauksen näkökulmasta. Artikkelin pohjautuu kyselyyn, joka tehtiin syksyllä 2014 Centria-ammattikorkeakoulun kansainvälisille opiskelijoille. Kyselystä käy ilmi opiskelijoiden ennakkokäsitykset Suomesta, heidän valmistelunsa ennen Suomeen tuloa, opiskelijoiden toiveet ja ajatukset Suomesta sekä Centria-ammattikorkeakoulusta opiskelupaikkana. Torkinlampi pohtii myös mahdollisia jatkotoimenpiteitä kansainvälisten opiskelijoiden hyväksi.

Ilmo Anttila kertoo artikkelissaan kulttuurieroihin pohjautuvista haasteista, joita kirjoittaja ja hänen johtamissaan projekteissa mukana olleet henkilöt ovat kokeneet yhteistyössä Health African (HADCO) ja Social Work and Social Sciences Africa Networkin (SWAN). Anttila käsittelee erityisesti aikakäsitystä, Suomen ja Afrikan maiden yleisiä kulttuurieroja ja siihen liittyvää kulttuurishokkia, hallinnollista hierarkiaa ja ylempien koulutusinstituutioiden rakennetta, turvallisuusaihetta sekä ilmastoon ja ulkolämpötilaan liittyviä eroja.

Lena Segler-Heikkilä

4. YHTEISOPETTAJUUDESTA YHTEISOHJAAMISEEN

Saija Rätts, Seinäjoen ammattikorkeakoulu

4.1 Johdanto

Opintojen ja opetuksen integrointi ovat olleet jo vuosia opetuksen uusia muotoja. Opettajan toimenkuvasta on tullut yhä enemmän yksilön ja ryhmän ohjaamista. Kuten Pasanen toteaa, ”ohjaus on ajan, huomion ja kunnioituksen antamista määräaikaaisesti asiakkaan roolissa olevalle henkilölle” (Pasanen 2008). Edellä mainitut asiat toteutuvat myös hyvin sellaisessa yhteisohjaajuuden muodossa, jota tässä artikkelissa kuvaillaan.

Tässä tekstissä keskitytään nimenomaan pohtimaan yhteisohjaajuutta, eikä niinkään yhteisopettajuutta, jossa pääpainona on tavoitteellisen opetuksen tai suorien neuvojen antaminen. Pasanen mukaan ohjaustilanteissa päätehtäväksi nousee asioiden yhdessä käsittely sekä toimintaa prosessoiva neuvottelu. (Pasanen 2004, 154). Nämä asiat ovat ensisijaisia myös tässä artikkelissa esittelemissäni yhteisohjaajuutta hyödyntävissä oppimistilanteissa.

4.2 Viestinnän integrointi

Oppimisen ohjauksessa aika, huomio ja kunnioitus annetaan oppijan oppimiselle eli oppimista reflektoidaan joko ryhmän kanssa yhdessä tai yksilöllisesti (Pasanen 2008). Oppimisen ohjauksen puitteissa myös asiantuntijuutta voidaan jakaa. Näin varmistetaan opiskelijan kannalta moninaisen opetuksen tarjoaminen sekä mahdollisimman työelämälähtöisen näkökulman tuottaminen. Viestintää ei enää nykyisin pidetä erillisenä alana, vaan se limittyy ja sisältyy muihin aloihin ja toimintoihin kiinteästi. Työelämässä eri alat toimivat keskenään yhteistyössä. Myös korkeakouluopetuksessa eri alojen ja aineiden sekä opettajien yhteistyön tulee siten limittyä ja kietoutua toisiinsa.

Seinäjoen ammattikorkeakoulun liiketalouden koulutusohjelman ensimmäisen vuoden viestinnän opetus on integroitu kokonaisuudessaan virtuaaliyrittöimintaan. Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi opinto-oppaasta ei viestinnän opintojaksokuvausta erikseen löydy vaan viestinnän taidot ja osaaminen sijoittuvat osaksi suurempia opintojaksokokonaisuuksia kuten Yritystoiminnan suunnittelu ja Yritystoiminnan käynnistys. Viestinnän opetuksessa keskiössä on vuorovaikutuksen tuottaminen ja oppimisen ohjaus sekä yhteistyö eri aineiden (markkinointi, johtaminen, yrittäjyys, tietojenkäsittely, oikeustiede) opettajien kanssa.

Isoherranen, Rekola ja Nurminen (2008, 17) tuovat esiin, että yhteistyöosaamisessa työntekijät arvostavat toistensa asiantuntijuutta ja luottavat siihen. Yhteistyöosaaminen edellyttää myös sitä, että osapuolet ovat valmiita tietojensa soveltamiseen, tietojensa jakamiseen sekä uuden integroidun tiedon rakentamiseen. Yhteistyön onnistumiseen vaaditaan yhteistä tahtotilaa. Virtuaaliyrittöimintaan integroitujen eri aineiden kuten esimerkiksi viestinnän, markkinoinnin, yrittäjyyden, tietojenkäsittelyn ja oikeustieteen yhteistyöosaaminen edellyttää yhteisen tahtotilan lisäksi opettajien välistä luottamusta sekä kunnioitusta toisen asiantuntemusta kohtaan. Tällöin kaikki opettajat voivat sitoutua myös oppimisen ohjaukseen.

4. 3 Yhteisohjaajuus ja yhteistyöosaaminen

Tässä artikkelissa kerrotaan esimerkeistä, joissa opetus toteutetaan osittain edellä kuvatuun kaltaisen yhteisohjaajuuteen ja yhteistyöosaamiseen perustuvan toimintamallin avulla. Esimerkiksi tietojenkäsittelyn ja viestinnän tiettyjen aihepiirien opetuksessa yhteisohjaajuutta on opetusmenetelmänä toteutettu jo useiden vuosien ajan, ja lukuvuoden 2014-2015 aikana yhteisiä opetustunteja onkin entisestään lisätty.

Viestinnän ja erityisesti kirjallisen viestinnän hallinta vaatii nykyisin hyvin paljon erilaisia tietoteknisiä valmiuksia, joiden opetuksesta tietojenkäsittelyn opettaja vastaa. Esimerkkinä tällaisista aiheista voi mainita asiakirjojen laatimisen, verkkokirjoittamisen sekä tieteellisen tekstin tuottamisen, jossa Seinäjoen ammattikorkeakoulun kirjallisten töiden ohjeiden noudattaminen ja ohjeiden pohjalta luodun mallipohjan hyödyntäminen ovat olennainen osa ohjeen mukaisen tekstin tuottamista. Tieteellisen tekstin vaatimukset ja ohjeistukset ovat sekä muodollisesti että sisällöllisesti tarkkoja, ja näiden ohjeiden noudattaminen vaatii usein toiselta asteelta tulleelta opiskelijalta myös erilaisen kirjoittamistavan omaksumista. Edellä mainitut asiat käydään ensin erikseen läpi sekä viestinnän tunneilla että tietojenkäsittelyn tunneilla. Opiskelijat saavat näin opetusta molemmista näkökulmista käsin. Tämän lisäksi opiskelijat osallistuvat tunneille, joilla sekä tietojenkäsittelyn että viestinnän opettajat ovat läsnä samassa tilassa. Opettajat ovat etukäteen valmistelleet yhteisiä harjoituksia, jotka palvelevat aiheeseen liittyen molempien oppiaineiden näkemyksiä.

Yhteisohjaajuutta hyödyntävillä lähiopetustunneilla opettajat eivät enää varsinaisesti opeta asiaa, vaan opettajat ovat paikalla ohjeistamassa ja antamassa neuvoja harjoitusten tekemiseen liittyen. Kyse on siis ennen kaikkea oppimisen ohjaamisesta (Pasanen 2008). Esimerkiksi tieteelliseen kirjoittamiseen liittyvissä harjoituksissa, molemmat opettajat ovat läsnä ja antavat opiskelijoille tilaisuuden harjoitella sekä tieteellisen tekstin sisällön että muodon työstämistä itsenäisesti. Toimintatapa mahdollistaa opiskelijoiden kysymykset ja keskustelut erilaisista näkemyksistä sekä välittömän palautteen antamisen ja saamisen.

Ohjaus ja välittömän palautteen antaminen helpottuvat, koska ohjaajia on tilanteessa aina vähintään kaksi. Ohjeiden antaminen tulee liittää palautteeseen vain silloin, kun kyse on ohjaustilanteista, tai kun ohjeiden antamisesta on ennalta sovittu, jolloin ohjeet ikään kuin kuuluvat osana palautteeseen (Lohtaja-Ahonen & Kaihovirta-Rapo 2012, 26). Ennen varsinaisten lähiopetustuntien alkua onkin aina hyvä varmistaa, että opiskelijat ovat tietoisia toimintatavoista, joita yhteisohjaajuudessa käytetään. Siksi lähiopetustuntien alkaessa opiskelijalle kerrotaan selvästi, miten tunneilla on tarkoitus edetä ja toimia. Yhteisohjaajuudessa opettajien välisen vuorovaikutuksen täytyy sujua, ja opettajilla täytyy olla luottamus toistensa ammattitaitoon. Näin ollen esimerkiksi opiskelijan pohtiessa työn muotoiluun ja ohjelmiston käyttöön liittyvää asiaa viestinnän opettaja pyytää ohjaustilanteeseen asiantuntijaksi tietojenkäsittelyn opettajan neuvomaan opiskelijaa.

Yhteisohjaustilanteesta on opiskelijan näkökulmasta selkeitä etuja, koska opiskelija saa yhdellä kerralla ohjausta kielen, sisällön, rakenteen, muodon ja ohjelmiston hallinnan näkökulmista. Jos vain yhden aineen opettaja on paikalla, voi moni kysymys unohtua tai jäädä kokonaan ilman vastausta. Yhteisohjaaminen toimii hyvin esimerkiksi sellaisissa

tilanteissa, joissa eri näkökulmien esiin tuominen on olennaista ja tärkeää. Myös sellaiset tilanteet, jotka vaativat opiskelijan omien näkemysten kuulemista, välitöntä palautteen antamista ja uuden luomista, ovat lähtökohdiltaan yhteisohjaajuuteen sopivia tilanteita.

Yhteisohjaajuuden hyödyntäminen asettaa yksin luokassa toimineen opettajan haasteelliseen tilanteeseen. Opettajan on nähtävä tilanne kaikkien kannalta ensisijaisesti oppimistilanteena eikä opetustilanteena. Ihanteellista on, jos opiskelija ja opettaja pysyvät osallistumaan yhteisesti rakentuvan tiedon tuottamiseen.

Oksanen (2014, 56) käsittelee yhteisesti rakentuvaa tietoa asiakas-työntekijä -näkökulmasta. Tämä näkökulma soveltuu myös opettajan ja opiskelijan välisen yhteistyön peilaamiseen. Oksanen määrittelee kumppanuuden mielikuvaksi ja toimintatavaksi. Yhdessä tuotettavaa tietoa voidaan pitää yhtenä motivointia luovana toimintatapana. Viestinnän opetuksessa yhteisohjaajuutta hyödynnetään monien eri aineiden opettajien kanssa yhteistyötä tehdessä. Tietojenkäsittelyn opettajan kanssa tehtävän yhteistyön lisäksi viestinnän opetuksessa samaa menetelmää hyödynnetään muun muassa markkinoinnin, oikeustieteen, yrittäjyyden ja johtamisen opinnoissa. Esimerkiksi opiskelijoiden virtuaaliyritysten rekrytointiharjoituksessa yhteisohjaus on tapahtunut viestinnän, johtamisen ja oikeustieteen opettajien läsnä ollessa.

Rekrytointiharjoituksessa virtuaaliyritykset rekrytoivat itselleen uusia työntekijöitä. Rekrytointitehtävän ensimmäisessä vaiheessa opiskelijat saavat ainekohtaista opetusta ja ohjausta aiheeseen liittyen. Oikeustieteen tunneilla opiskelijat käyvät läpi muun muassa rekrytointiin sekä työsopimuksen laatimiseen ja sitouttamiseen liittyvää lainsäädäntöä. Johtamisen tunneilla teemoina ovat muun muassa esimiestyön merkitys rekrytoinnissa ja sitouttamisessa sekä henkilöstöjohtamiseen liittyvät asiat. Viestinnän tunneilla asiaa tarkastellaan vuorovaikutuksen ja viestinnän näkökulmasta. Tunneilla käydään läpi yrityksen näkökulmasta rekrytointiprosessin viestinnälliset asiat, kuten ilmoituksen laatiminen ja julkaiseminen ja työnhakijan näkökulmasta työhakemuksen ja cv:n laatiminen sekä haastatteluun valmistautuminen. Asiakirjojen laatimisessa yhteistyötä tehdään tietojenkäsittelyn opettajan kanssa.

Rekrytointitehtävän toisessa vaiheessa ja varsinaisessa rekrytointitehtävässä paikalla ovat olleet oikeustieteen, johtamisen sekä viestinnän opettajat. Jokainen virtuaaliyritys haastattelee ilmoituksiin tulleiden hakemusten perusteella muutamia haastatteluun valittuja opiskelijoita. Opiskelijat saavat itse päättää, kuka virtuaaliyrityksen työntekijöistä toimii haastattelijana, ja kuinka monta opiskelijaa yritys kutsuu haastatteluun. Jokaisen opiskelijan tulee itse huolehtia siitä, että tulee valituksi vähintään yhteen haastatteluun. Haastattelutilanteissa oikeustieteen, johtamisen ja viestinnän opettajat ovat samanaikaisesti läsnä ja haastatteluiden jälkeen jokainen yritys saa opettajilta palautetta harjoituksesta. Opiskelijat ovat ennalta saaneet tarkan prosessikuvauksen rekrytointitehtävän etenemisestä.

Palautteen annossa yhteistyöosaaminen ja yhteisohjaajuus korostuvat. Opiskelijan näkökulmasta työelämälähtöisyys säilyy, ja oppimistilanteessa opiskelijalle annetaan välitöntä palautetta erilaisista näkökulmista käsin. Varsinaisen haastattelutilanteen jälkeen oikeustieteen ainetunneilla jatketaan vielä työsopimukseen laatimiseen liittyviä asioita. Niin opintojen kuin opetuksenkin integrointi on lisääntynyt viime vuosina, mutta jatkos-

sa vielä laajemmalle ja syvemmälle integroinnille on paikkansa. Joissain asioissa perinteinen tavoitteellinen opetus sekä suora neuvonta ovat tarpeen. Useimmiten asioiden yhteinen käsittely, neuvottelu ja oppimisen ohjaus tuottavat opiskelijan näkökulmasta työelämälähtöisen ja moninaisen oppimiskokemuksen. Yhteisohjausta ja yhteistyöosaamista hyödyntävissä tehtävissä opiskelijat ovat usein ymmärtäneet kokonaisuuden, johon ainetunneilla puhutut asiat liittyvät. Palaute yhteisohjaajuudesta on siten ollut positiivista.

4.4 Edellytykset onnistuneelle yhteisohjaajuudelle

Yhteisohjaajuus vaatii perinteistä yksin opettamista enemmän ennakkosuunnittelua ja etukäteisvalmistelua sekä myös toisen aineenopettajan materiaaleihin perehtymistä. Oksanen kirjoittaa voimaantumisen ja yksilön oman arvon tunteen lisäämisestä, jossa on kyse sosiaalisesta prosessista. Voimaantumisen seurauksena syntyy oppimiseen ja kasvuun tarvittavaa energiaa. Ympäristö vaikuttaa yksilöön ja yksilö ympäristöön. (Oksanen 2014, 259.)

Vaikka Oksanen pohtii voimaantumista nimenomaan asiakkaan ja työntekijän välisessä vuorovaikutuksessa, samanlaisia piirteitä voidaan tunnistaa niin opiskelijan ja opettajan kuin myös opettajien välisessä vuorovaikutuksessa. Myös yhteisohjaajuudessa voidaan nähdä voimaantumisen piirteitä ja yhteistyöosaamisen jakaminen johtaa usein myös voimaantumisen tunteeseen. Yhteisohjaajudesta ei siten hyödy ainoastaan opiskelija, vaan myös ne opettajat, jotka osaamistaan keskenään jakavat.

Lähteet

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

Lohtaja-Ahonen, S. & Kaihoviirta-Rapo, M. 2012. Tehoa työelämän viestintään. 2., uudistettu painos. Helsinki: SanomaPro.

Oksanen, J. 2014. Motivointi työvälineenä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pasanen, H. 2008. Ohjauksen näkökulmia. Kohti Jupiteria -seminaari. Pdf-tiedosto. Saatavissa: http://www.helsinki.fi/infolukutaito/ILajankohtaista/2008_STKS_IL/081211_IL_Pasanen.pdf. Luettu: 13.11.2014.

Pasanen, H. 2004. Työssä oppimisen ohjaus prosessina: ohjaus välitysten ja vuorovaikutuksen tuottamisena. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. 2004. Jyväskylä: PS-kustannus, 151 – 176.

5. ERILAISET OPPIJAT VERKKOKURSSILLA

Päivi Uitti, Seinäjoen ammattikorkeakoulu

5.1 Johdanto

Perinteisesti käsitteellä ”erilainen oppija” tarkoitetaan oppijaa, jolla on jonkinlainen oppimiseen liittyvä lisähaaste, esimerkiksi lukivaikeutta, matemaattista oppimisvaikeutta, hahmottamisen ongelmia, mielenterveysongelmia tai käyttäytymisen ongelmia (Eri-laisten oppijoiden liitto 2014). Erilainen oppijuus ei liity opiskelijan älykkyyteen, vaan kyse on ainoastaan aivojen erilaisesta toimintatavasta.

Koska jokainen meistä oppii asioita hieman eri tavalla, voidaan ajatella, että jokainen meistä on omalla tavallaan erilainen oppija. Jokaisella on oma oppimistyyliinsä. Oppimistyyliä voidaan ryhmitellä eri tavoin. Oppija voi olla oppimiseen käytettävien aistikanavien mukaan jaoteltuna auditiivinen, visuaalinen tai kinesteettinen oppija. Myös muita jaotteluperusteita on olemassa. Esimerkiksi kokemuksellisen oppimisen teorian mukaan opiskelijat voidaan jakaa osallistujiin, tarkkailijoihin, päättelijöihin ja toteuttajiin (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 137, 156). Internetissä on tarjolla useita mahdollisuuksia testata omia oppimistyyliään, esimerkiksi Tenviesti Oy:n laatima oppimistyylytesti (Tenviesti 2015).

Oman oppimistyylin tunnistaminen voi auttaa opiskelijaa tehokkaampiin oppimismenetelmiin ja oppimisstrategioihin ja löytämään juuri hänelle sopivat opiskelutekniikat. On tärkeää, että opiskelija pääsee hyödyntämään tätä tietoa myös opiskellessaan verkkokursseilla.

Verkkokurssi tarjoaa opettajalle hyvät mahdollisuudet ottaa huomioon erilaisia oppimistyyliä ja siten myös erilaisia oppijoita. Samalla hyvin laadittu, monipuolinen ja monikanavainen verkkokurssi tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden hyödyntää omia vahvuuksiaan oppijana. Opettajalta verkkokurssin muokkaaminen erilaisille oppijoille sopivaksi vaatii oppimisprosessin huolellista etukäteissuunnittelua ja rohkeutta kokeilla uudenlaisia teknisiä ja pedagogisia ratkaisuja. Opettajan on myös uskallettava antaa opiskelijoille aikaisempaa enemmän päätösvaltaa siihen, missä muodossa he tehtävänsä tekevät. Kirjallisen tehtävän voi usein tehdä myös videona, äänitallenteena, mindmapinä tai vaikka sarjakuvana.

5.2 Lukivaikeus verkkokurssilla

Lukivaikeudella tarkoitetaan lukemiseen ja/tai kirjoittamiseen liittyviä neurobiologista alkuperää olevia vaikeuksia. Ne ilmenevät yksilöllisesti eri tavoin eri opiskelijoilla. Mukana voi olla kirjoittamisen vaikeutta, luetun ymmärtämisen vaikeutta, ajatuksen kirjallisen ilmaisun hankaluutta, sujuvien lauserakenteiden muodostamisen vaikeutta ja/tai kielellisen lyhytkestoisen muistin ongelmia. Usein myös lukeminen on hidasta ja virheelistä. (Oppimisvaikeus 2013.)

Jos opiskelijalla on jonkinlainen lukivaikeus, se ei välttämättä vaikeuta hänen verkkokurssinsa suorittamista, koska kurssin aikana hän voi hyödyntää erilaisia apuvälineitä oppimisensa tukena. Toki eri apuvälineiden käyttö lisää opiskelijan kurssiin käyttämää

aikaa, mikä opettajan kannattaa ottaa huomioon jo kurssin tehtävien mitoitus suunnittellessaan.

Verkkokurssilla opiskelija voi keskittyä käyttämään vain yhtä aistikanavaa kerrallaan. Useamman aistikanavan samanaikainen kuormittaminen saattaa vaikeuttaa oppimisvaikeuksien opiskelijan työskentelyä: esimerkiksi asperger-opiskelijat pystyvät usein käyttämään vain yhtä aistikanavaa kerrallaan. Samanaikainen kuunteleminen ja katseleminen, eli samanaikainen auditiivisen ja visuaalisen aistikanavan hyödyntäminen on heille hankalaa. Verkkokurssilla on kuitenkin tärkeää pitää huoli siitä, että sekä ohjeistus että opetus on kokonaisuutena monikanavaista, eli käytetään vaihtelevasti kirjoitettua tekstiä, äänitallenteita, videoita, kuvia, kaavioita jne. Opiskelijalle voi tarjota mahdollisuuden valita, lukeeko hän tehtävän ohjeistuksen kirjallisen version vai kuunteleeko hän ohjeet opettajan tekemältä videolta tai äänitallenteelta. Tehtävien suunnittelussa kannattaa huomioida myös se, että monelle erilaiselle oppijalle on haasteellista kuunnella ja kirjoittaa samanaikaisesti.

Kielellisen lyhytmuistin ongelmat vaikuttavat eniten luetun ymmärtämiseen. Lukiesä täytyisi pitää mielessä koko luetun tekstin sisältö, juuri meneillään oleva kappale ja parhaillaan luettavan lauseen ja sanan merkitys. Tämä voi olla opiskelijalle hyvin vaativaa, varsinkin vieraskielisten tekstien kohdalla. Verkkokurssilla hän voi jakaa pidemmän tekstin useampaan osaan ja työstää tekstiä vaiheittain. Tämä helpottaa opiskelijan kuormitusta verrattuna vastaavan tehtävän suorittamiseen yhden kontaktitunnin aikana. Ahvenaisen ja Holopaisen mukaan tehtävien tekeminen pienissä osissa voi myös motivoida paremmin kuin koko tunnin mittainen työstäminen (Ahvenainen & Holopainen 2012, 139).

Opiskelija voi verkkokurssilla käyttää aikaa tehtäviensä tekoon niin paljon kuin se on hänelle tarpeellista. Hän voi käyttää vapaasti kielioppikirjoja, sanakirjoja ja muita lähteitä tekstien sisällön tuottamiseen. Kirjallisia tehtäviä tehdessään hän voi käyttää apunaan tekstinkäsittelyohjelmien kielentarkistustyökaluja, jotka eivät itsessään korjaa mitään vaan antavat vihjeitä niistä kohdista, joissa voisi olla jotain korjattavaa. Itsenäisesti virtuaaliskurssin tehtäviä tehdessään opiskelijalla on riittävästi aikaa myös tehtävien tarkistamiseen ja hän voi pitää taukoja tarpeen mukaan.

Jos verkkokurssiin kuuluu online-tentti, sen aikarajoja ja asetuksia voidaan helposti muokata yksittäisen opiskelijan lukivaikeuden edellyttämällä tavalla. Esimerkiksi jos opiskelijalla on ongelmia luetun ymmärtämisessä, hänelle voidaan tällaisiin tehtäviin antaa riittävästi lisäaikaa. Tarkoitus ei kuitenkaan ole madaltaa rima kenenkään kohdalla, vaan kyse on siitä, että sama rima voidaan ylittää monella eri tavalla.

5.3 Sosiaalisuus verkkokurssilla

Paniikkihäiriöitä, esiintymispelkoja ja muita sosiaalisiin tilanteisiin liittyviä pelkoja ja ahdistusta esiintyy lähes jokaisessa opiskelijaryhmässä. Esimerkiksi sosiaalisten tilanteiden pelkoa tai paniikkihäiriötä on 3-4 prosentilla ihmisistä, ja yksittäisiä kohtauksia jopa 6 prosentilla (Masennusinfo 2014). Esiintymispelko on yleisin yksittäinen sosiaalisten tilanteiden pelko. Yliopisto-opiskelijoiden terveystutkimuksen mukaan viidesosa korkeakouluopiskelijoista kokee esiintymisen stressaavaksi (Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö 2014).

Verkkokurssi voi olla sosiaalisten tilanteiden pelosta kärsivälle opiskelijalle vartenotettava vaihtoehto: ilman ympäröiviä sosiaalisia paineita opiskelija voi keskittyä opiskelta-vaan asiaan, tehdä tehtäviä itsekseen ja saavuttaa jopa parempia oppimistuloksia kuin perinteisellä kontaktiopetukseen perustuvalla opintojaksolla.

Esiintymispelkoisen oppijan voi olla helppo aloittaa esiintyminen verkkokurssilla esimerkiksi tallentamalla pieniä tekstejä omassa rauhassa omaan tahtiin aluksi vain opettajaa varten. Tästä hän voi saada positiivisen kokemuksen ja positiivista palautetta, mikä voi auttaa häntä eteenpäin esiintymispelkonsa voittamisessa. Myös isompia esitelmiä voidaan tehdä tietokoneavusteisesti, esim. Screencast-o-matic-ohjelman avulla (Screencast-o-matic 2015). Tässä ohjelmassa voi näyttää kuvia, tekstejä ja nettisivuja samalla kun tallentaa omaa ääntä. Puhujan kuvaa ei välttämättä tarvitse tallentaa, jolloin päähuomio on sisällössä, ei esittäjässä. Jos pelkkä ääni riittää, älypuhelin on oiva tallennusväline.

Verkkokurssilla ei ole ryhmän tuomaa sosiaalista painetta, joten jokainen voi olla vapaasti oma itsensä. Joidenkin opiskelijoiden kohdalla tämä voi huomattavasti parantaa suorituksia. Jos opiskelija on ehtinyt omaksua itselleen tietynlaisen roolin luokassa, hänen voi olla vaikea luopua roolistaan kurssin aikana. Verkkokurssilla tällaisia rooleja on vaikeampi luoda ja ylläpitää.

Perinteisessä kontaktiopetuksessa aran ja ujon opiskelijan voi olla vaikea osallistua aktiivisesti opetukseen, varsinkin jos taustalla on esimerkiksi koulukiusaamisen kaltaisia traumoja. Verkkokurssilla nolatuksi tulemisen pelko on vähäisempi. Siksi opiskelijan voi olla huomattavasti helpompi osallistua esimerkiksi ryhmän verkkokeskusteluihin.

Kaikki opiskelijat, mutta erityisesti ujut ja arat, kokevat FAQ-osion (frequently asked questions) hyödylliseksi kurseilla. Tähän FAQ-osioon opettaja voi kerätä kysymyksiä, joita opiskelijat ovat kurssilla aikaisemmin esittäneet: milloin, mihin ja miten tehtävät pitää palauttaa, mikä on minkäkin tehtävän painoarvo arvosanassa, miten saan yhteyden opettajaan, mistä saan apua, jos joku ohjelma ei toimi jne. Tältä palstalta kaikki voivat katsoa vastauksia mieltään askarruttaviin kysymyksiin. Jos vastausta ei löydy, opiskelija voi sitten laittaa viestiä opettajalle. Tämä vähentää myös opettajan sähköpostiliikennettä.

Ylivilkas opiskelija, joka voi olla joko vain luonteeltaan vilkas ja impulsiivinen tai jolla voi olla AD/HD, voi pystyä verkkokurssilla huomattavasti parempiin suorituksiin kuin perinteisillä oppitunneilla. Näin siksi, että hänen ympärillään ei ole ylimääräisiä keskittymistä vaikeuttavia häiriötekijöitä ja hän voi pitää työskentelyssään taukoja tarpeen mukaan. Hän voi myös työskennellessään kuunnella musiikkia, napsutella käsillään tai tehdä jotain muuta hänelle ominaista ja sopivaa oheistoimintaa, mikä auttaa häntä keskittymään ja olemaan pirteämpi. AD/HD:ssä aivojen välittäjäaineet toimivat usein normaalia "laiskemmin". Oheistoiminnalla AD/HD-henkilö yrittää nostaa omaa aktiivisuustasoaan, mutta AD/HD-opiskelijalle aktiivisuustason nostaminen on edellytys oppimiselle. Normaali luokkatilanteessa nämä oheistoiminnot häiritsisivät muita läsnäolijoita, mutta verkkokurssilla ne eivät haittaa ketään. (Suomen ADHD-Aikuiset ry, 2014.)

Aspergerin oireyhtymään kuuluu olennaisena osana puutteita sosiaalisissa taidoissa (Therapia Fennica). Verkkokurssilla asperger-opiskelijoiden ei tarvitse olla sosiaalisessa

kanssakäymisessä, jolloin he saattavat päästä parempiin suorituksiin kuin perinteisillä oppitunneilla. Asperger-opiskelijoita varten kannattaa laatia hyvin selkeä strukturoitu ohjeistus, jotta heidän on helpompi edetä kurssin tehtävissä. Tällainen ohjeistus hyödyttää kaikkia opiskelijoita.

Toisaalta hyvin sosiaaliset opiskelijat voivat kokea verkkokurssityöskentelyn yksinäisenä, tylsänä ja vähemmän antoisana, koska he kaipaavat sosiaalisia kontakteja ja kasvotusten tapahtuvaa yhteistyötä muiden opiskelijoiden kanssa. Keskustelupalstat ja muu verkkokurssilla tapahtuva yhteistoiminta ei korvaa sosiaalisia kontakteja.

Monet erilaiset oppijat tarvitsevat runsaasti motivointia ja kannustusta päästäkseen alkuun tehtävän teossa ja saadakseen tehtävät tehtyä loppuun saakka. Kirjallinen motivointi esimerkiksi sähköpostiviestein voi riittää joissain tapauksissa. Myös tehtävien mielenkiintoisuus motivoi opiskelijoita erityisesti silloin, jos he itse voivat vaikuttaa siihen, missä muodossa he palauttavat tehtävän lopputuotoksen.

5.4 Fyysiset rajoitteet verkkokurssilla

Verkkokurssi on hyvä suoritustapa myös sellaisille opiskelijoille, joilla on ongelmia hienomotoriikassa. Jos käsin kirjoittamisen, käsialan tai kynän käytön kanssa on ongelmia, tietokoneella kirjoittaminen sujuu yleensä vaivattomammin. Myös opettajan on silloin helpompi lukea opiskelijan vastausta, eikä huono käsiala vaikuta tehtävän arviointiin.

Näkövammaisille opiskelijoille verkkokurssi sopii hyvin, sillä he voivat omalla koneellaan suurentaa tehtävänannot ja materiaalit riittävän suuriksi tai käyttää erilaisia suurennuslaitteita työskentelynsä helpottamiseksi. Myös ruudunlukuohjelmia voidaan käyttää, mikäli ne helpottavat opiskelijan työskentelyä.

Kuulovammainen opiskelija pystyy työskentelemään verkkokurssilla muuten normaalisti, mutta kuullunymmärtämistehtävät on korvattava muilla tehtävämuodoilla. Samoin palaute on hänelle aina annettava kirjallisessa muodossa.

CP-vammat tai lievät kehitysvammat eivät ole liioin este verkkokurssille osallistumiselle. Tarvittaessa opiskelija voi käyttää henkilökohtaista avustajaansa apuna tehtävien kirjoittamisessa ja palauttamisessa. Liikuntarajoitteisten on vaivattomampaa suorittaa verkkokurssi kotoaan käsin kuin tulla oppitunneille oppilaitoksen tiloihin.

5.5 Tehtävänannot erilaisille oppijoille

Verkkokurssien tehtävänannot on aina laadittava niin selkeiksi ja yksiselitteisiksi kuin mahdollista. Kokonaisuuden pitää aina olla hyvin jäsennelty, jotta kaikki erilaiset oppijat pystyvät hahmottamaan, mitä tehtäviä heidän pitää tehdä ja milloin. Verkkokurssin ulkoasussa on järkevintä välttää liiallista ulkoasun koristelua. Liikkuva kuva ja ääni voivat häiritä joidenkin oppijoiden keskittymistä ja saattavat viedä huomion pois olennaisesta asiasta. Selkeä yksinkertainen ulkoasu on erilaisten oppijoiden kannalta paras ratkaisu. Jotta ohjeet olisi helppo ymmärtää, ne kannattaa muotoilla käskymuotoon lyhyin lausein ja vain 1-2 asiaa/ohjetta virkkeeseen. Monimutkaisten tehtävien kohdalla voidaan käyttää vaiheistettua ohjeistusta, jossa isommat ohjeet pilkotaan pienemmiksi ohje-

kohdiksi. Jos tehtävänantona on "Etsi googlesta, mikä on possessiivisuffiksi", tämä voidaan vaiheistaa seuraavasti:

- mene sivulle www.google.fi
- kirjoita hakusanakenttään "possessiivisuffiksi"
- klikkaa "etsi"
- etsi sanalle "possessiivisuffiksi" selitys klikkaamalla ruudulle tulevia linkkivaihtoehtoja

Varsinkin jos tehtävän ohjeet ovat kurssin opetettavalla kielellä, lukivaikeuksisten opiskelijoiden ohella myös heikommat pohjataidot omaavat opiskelijat hyötyvät siitä, että tehtävän ohje on vaiheistettu. Silloin heidän on helpompi ymmärtää ja päätellä, mitä heidän oletetaan tehtävässä tekevän. Vaativimpiin tehtäväohjeisiin voidaan liittää suomenkielinen versio help-linkin taakse.

Jos verkkokurssilla käytetään jotain opiskelijalle uutta tietokoneohjelmaa, ohjeistus on tehtävä huolella. Ohjeistus kannattaa laatia ainakin kahdessa eri muodossa: sanallisena kuvien/kuvankaappausten kera tai videona. Yleensä opiskelija, jolla on haasteita lukemisen ja kirjoittamisen kanssa, hyötyy kuvien ja videoiden käytöstä, kun taas opiskelija, jolla on hahmottamisen vaikeuksia, hyötyy sanallisista selityksistä. Verkkokurssin ohjeissa nämä molemmat on helppo yhdistää, sillä eri ohjetyypit tukevat toisiaan. Näin ei myöskään anneta erityishuomiota kenellekään yksittäiselle opiskelijalle, vaan ohjeet ovat kaikille samat; yhtä selkeät ja yksiselitteiset.

Ohjeteksteissä kannattaa myös käyttää tehosteita selventämään ohjeen pääkohtia: avainsanoja voidaan kirjoittaa eri värillä, isommalla kirjasintyyppillä tai alleviivata. Kirjasintyyppin on oltava riittävän suurta ja selkeää, jotta sen lukeminen on kaikille vaivatonta. Tehosteita kannattaa kuitenkin käyttää säästeliäästi, ettei kokonaisuudesta tule liian sekava ja vaikeasti hahmotettava.

Jos opiskelijalla on vaikeutta päästä alkuun tehtävien tekemisessä, häntä auttaa opettajan valmiiksi laatima aikataulu. Siinä jokaiselle tehtävälle on oma määräaikansa.

5.6 Palaute erilaisille oppijoille

Palautteenanto on verkkokurssilla avainasemassa. Jokaiselle opiskelijalle on tärkeää saada opettajalta positiivista palautetta tehtävistään. Kurssilla olisi hyvä olla täsmällinen tieto siitä, miten tehtävät arvioidaan ja millaista palautetta opiskelija mistäkin tehtävästä saa. Tiedot näistä voidaan koota esimerkiksi taulukkoon.

Taulukko 2. Kooste kurssin tehtävistä, tehtävätyypeistä, palautteiden tyypeistä ja arvioinneista.

tehtävä	tuntimäärä	tehtävätyyppi	palaute	arviointi
Vem är jag	5	keskustelupalsta aloitus ja vähintään 4 kommenttia kaikki näkevät kaikki viestit	ryhmäpalaute	hyväksytyt/ täydennettävä
CV	8	oma versio CV:stä (CV, video, leikekirja, portfolio, nettiCV) palautettava tehtävä vain opettaja näkee	henkilökohtainen palaute	arvosana 0-5
berättelse om arbetslivet	7	nauhoite työstä ja työpaikasta joko video tai äänitiedosto palautettava tehtävä (työpaja-työkalu) kaikki näkevät kaikki vertaisarvioinnin jälkeen	vertaispalaute opettajan palaute	arvosana 0-5
kulturren i Sverige	12	parityönä tehtävä video palautus keskustelupalstalle kaikki näkevät kaikki	palautetta tunnilla käytävän keskustelun yhteydessä	arvosana 0-5
produkt- presentation		toukokuussa tunnilla pidettävä suullinen esitys, täsmällinen päivämäärä ilmoitetaan myöhemmin, myös ACP mahdollisuus	ryhmäpalaute	tydyttävä – hyvä – kiitettävä (1-3- 5)
tentamen		tentti	oman tenttisuorituksen voi käydä katsomassa opettajan työhuoneessa	arvosana 0-5

Tällaisesta taulukosta opiskelija voi helposti tehdä itselleen tarkistuslistan, johon merkitsee, mitä tehtäviä on tehnyt ja millaista palautetta siitä on odotettavissa. Tehtävää varten varattu tuntimäärä kertoo, miten paljon opiskelijan odotetaan panostavan kyseiseen tehtävään. Näin opiskelija tietää jo tehtävää tehdessään tehtävän painoarvon arvioinnissa.

Palautteenannossa monet käyttävät ns. hampurilaismallia, jossa palaute annetaan seuraavasti: ensin myönteinen arvio joistakin tehtävän yksityiskohdista ja korjaava ehdotus sekä myönteinen yhteenveto. Lyhyt ja ytimekäs palaute voisi olla tällainen: "Olet käyttänyt tehtävässä hienosti opintojaksolla käsiteltyä sanastoa. Erityisesti pidin prepositiivimuoksestasi. Sivulauseiden sanajärjestyksen säännöt voisit vielä tarkistaa, siellähän

kieltosana "inte" on aina ennen predikaattia/verbiä. Kokonaisuutena oikein hyvä teksti, joka on selkeä ja helppolukuinen."

Kirjallisen palautteen sijaan voi antaa äänipalautteen. Usein äänipalautteen antaminen on kirjallisen palautteen antamista nopeampaa ja tuntuu opiskelijasta henkilökohtaisemmalta. Toinen tapa antaa palautetta on vertaispalautte, johon myös erilaiset oppijat kykenevät, kunhan se ohjeistetaan mahdollisimman yksiselitteisesti. Monille palautteen antamiseen tottumattomille vertaispalautteen antaminen voi olla hankalaa, joten hyvä ohjeistus tukee myös heidän palautteenantoprosessiaan. Osa vertaispalautteesta voi olla monivalintamuotoista ja osa sanallista palautetta apukysymysten avulla. Tällöin kaikki kurssilaiset saavat ja antavat samantyyppistä palautetta.

Positiivinen palaute auttaa motivaation ylläpitämisessä. Siksi on tärkeää antaa kannustavaa palautetta usein. Palautteen ei aina tarvitse olla pitkä ja yksityiskohtainen vaan muutaman sanan positiivinen kommentti silloin tällöin voi olla riittävä. Parhaimmillaan opettajan rooli verkkokurssilla on toimia oppimistilanteen ohjaajana, neuvojana ja konsulttina, joka palautteen kautta ohjaa opiskelijaa oikeaan suuntaan (Ahvenainen & Holopainen 2012, 139).

5.7 Omat kokemukset erilaisista oppijoista verkkokurssilla

Ajasta ja paikasta riippumaton verkkokurssi mahdollistaa opinnot työskentelyn, vaativien harrastusten ja/tai lastenhoidon ohessa. Jotkut ovat aamuihmiä ja toiset taas ovat luovimmillaan ja tehokkaimmillaan vasta iltamyöhään. Ajasta riippumattomalla verkkokurssilla opiskelija voi tehdä tehtäviä juuri siihen aikaan, kun hänen viretasonsa on korkeimmillaan.

Paitsi että opiskelija voi itse valita työskentelyaikansa omaan elämäntilanteeseensa ja elämänryhtiinsä sopivaksi, hän voi itse rytmittää työskentelynsä oman jaksamisensa ja tehtävien kuormittavuuden mukaan. Tässä toki on myös kääntöpuoli. Tehtävien tekemistä on helppo siirtää aina huomiseen ja seuraavalle viikolle. Tähän verkkokurssin opettaja pystyy jossain määrin vaikuttamaan olemalla positiivisin kommentein läsnä ja laitimalla selkeän ja realistisen aikataulutuksen tehtäville.

Opiskelijat, joilla on vaikeuksia keskittyä tai päästä alkuun tehtäviensä kanssa, tarvitsevat verkkokurssin aikana runsaasti kannustusta opettajalta. Erityisesti opiskelijaa vähemmän kiinnostavat tehtävät jäävät muuten helposti tekemättä. Jos kurssilla on meneillään vaikea tehtävä, opettaja voi päivystää videoneuvotteluyhteyden päässä, facebookissa tai chat-palstalla tiettyinä etukäteen ilmoitettuina aikoina ja antaa opiskelijoille tehtävien tekemiseen henkilökohtaista tukea ja neuvontaa kannustusta ja motiivointia unohtamatta.

Opiskelijat, joilla on lukivaikeutta, luetun ymmärtämisen vaikeutta ja hahmottamisen vaikeutta, ovat selvinneet verkkokurseistani jonkin verran paremmin arvosanoin kuin perinteisistä luokkaopetukseen perustuvista kurseista. Omaan tahtiin työskentely sopii heille, ja apuvälineiden käyttö tukee heidän oppimistaan.

Ujot, arat, esiintymispelkoiset ja paniikkihäiriöiset oppijat ovat selvästi nauttineet verkkotyöskentelystä tuntityöskentelyä enemmän, ja heidän arvosanansa ovat olleet

parempia kuin kontaktiopetukseen perustuvilla kursseilla. Näin siksi, että heidän kohdallaan sosiaalinen ympäristö ei edistä oppimista vaan saattaa jopa häiritä sitä. Moni heistä on verkkokurssilla kysynyt aktiivisesti tehtäviin liittyviä kysymyksiä sähköpostin välityksellä ja osallistunut keskustelupalstapohjaisiin tehtäviin kiitettävällä aktiivisuudella. He kokevat tietokoneella työskentelyn itselleen turvalliseksi työskentelytavaksi. Myös erilaiset rooleihin perustuvat tehtävät ovat auttaneet ujoja ja arkoja oppijoita osallistumaan tehtävien suorittamiseen aiempaa aktiivisemmin.

Verkkokurssilla opiskelijoiden tason mukainen eriyttäminen onnistuu mielestäni helposti. Edistyneemmille oppijoille voi tarjota perustehtävien lisäksi tai jopa niiden tilalle kielellisesti vaativampia tehtäviä. Näin kurssi tarjoaa heillekin riittävästi haastetta.

Oman kokemukseni mukaan kaikki erilaiset oppijat sopivat hyvin yhdelle ja samalle verkkokurssille. Kun ohjeet on laadittu erittäin selkeiksi, käytetty kuvia, kaavioita ja videoita ja otettu huomioon erilaiset oppimisen haasteet jo kurssin suunnitteluvaiheessa, kurssi palvelee silloin optimaalisesti jokaista osallistujaa.

Lähteet

Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2012. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. 3. painos. Jyväskylä: Special Data Oy.

Erilaisten oppijoiden liitto 2014. Www-dokumentti. Saatavissa: <http://www.erilais-tenoppijoidenliitto.fi/>. Luettu 30.10.2014.

Kandidaattikustannus oy. Therapia Fennica. Autistiset häiriöt. Www-dokumentti. Saatavissa: http://therapiafennica.fi/wiki/index.php?title=Autistiset_h%C3%A4iri%C3%B6t. Luettu 12.10.2014.

Kuntoutussäätiö 2013. Tietopankki. Lukihäiriö. Www-dokumentti. Saatavissa: <http://www.oppimisvaikeus.fi/index.php?k=112650> Luettu 25.10.2014.

Masennusinfo. Sosiaalisten tilanteiden pelko. Www-dokumentti. Saatavissa: <http://masennusinfo.fi/ahdistuneisuushairiot/sosiaalisten-tilanteiden-pelko>. Luettu 20.10.2014

Rauste-von Wright, M-L. & von Wright, J. 1997. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

Screencast-o-matic 2015. Www-dokumentti. Saatavissa: <http://www.screencast-o-matic.com/> Luettu 24.4.2015.

Suomen ADHD-Aikuiset ry. 2014. Mikä on AD/HD? Www-dokumentti. Saatavissa: <http://adhd-aikuiset.org/portal/index.php/mikae-on-adhd>. Luettu 10.11.2014.

Tenviesti 2015. Www-dokumentti. Saatavissa: <http://tenviesti.fi/wordpress/> Luettu 24.4.2015.

Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö 2014. Www-dokumentti. Saatavissa: http://www.yths.fi/terveystieto_ja_tutkimus/terveystietopankki/133/esiintymisjannitys. Luettu 12.10.2014.

6. KANSAINVÄLISTEN OPISKELIJOIDEN OHJAUS JA SOPEUTUMINEN CENTRIA-AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Eija Torkinlampi, Centria-ammattikorkeakoulu

6.1 Johdanto

Sopeutuminen ja kotoutuminen uuteen maahan ja kulttuuriin vaatii aikaa ja paneutumista asiaan. Usein koetaan helpommaksi pysytellä omissa tavoissa kuin tutustua vieraisiin tapoihin. Kun vaihto-opiskelijat ja tutkinto-opiskelijat tulevat Suomeen, heillä on aikomus opiskella täällä jopa neljä vuotta. Suomalaiseen yhteiskuntaan ja kulttuuriin totuttautuminen ja sopeutuminen olisi tärkeää jo heti opintojen alussa. Tässä artikkelissa kerrotaan Centria-ammattikorkeakoulussa tehdystä kyselystä, jossa tiedusteltiin opiskelijoiden näkemyksiä ja aikoja koskien sopeutumista Suomeen ja Kokkolaan.

6.2 Kansainväliset opiskelijat Centria-ammattikorkeakoulussa

Centria-ammattikorkeakoulussa opiskelee parhaillaan noin 3000 tutkinto-opiskelijaa. Näistä n. 15 % eli yli 500 opiskelijaa on kansainvälisiä opiskelijoita, jotka ovat kotoisin Euroopasta, Aasiasta ja Afrikasta. Centria-ammattikorkeakoulu on osallistunut valtakunnalliseen FINNIPS-yhteistyöhön vuodesta 2010 ja ollut mukana järjestämässä pääsykokeita ulkomailla (Finnips 2015). Ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden lisäksi Centriassa opiskelee vuosittain n. 80 vaihto-opiskelijaa. Heistä suurin osa opiskelee Kokkolassa. Tärkeimmät partnerimaat ovat Ranska, Saksa, Puola, Espanja ja Kiina.

Centrian englanninkieliseen koulutukseen osallistuvat opiskelijat ovat suurimmaksi osaksi kansainvälisiä opiskelijoita. Esimerkiksi Kokkolassa Degree Programme in Business Management-ohjelmassa opiskelee tällä hetkellä 40 ensimmäisen vuoden opiskelijaa, joista vain seitsemän on suomalaisia.

Kansainvälisten opiskelijoiden taustat ovat luonnollisesti hyvin erilaisia kuin suomalaisten. Usein heidän tietonsa Suomesta ja varsinkin opiskelupaikkakunnasta ovat hyvin vähäiset. Tämä käy ilmi esim. tutorhaastatteluista, joita pidetään kaikkien opiskelijoiden kanssa kaksi kertaa lukuvuodessa. Centria-ammattikorkeakoulun Kokkola-Pietarsaaren yksikössä jokaisella opiskelijaryhmällä on oma tutoropettaja, joka tapaa opiskelijat henkilökohtaisesti kaksi kertaa vuodessa. Sama tutoropettaja seuraa ryhmää koko opiskelujen ajan. Ensimmäisen vuoden syksyllä järjestettävässä tutorkeskustelussa kysytään mm. miksi opiskelija päätyi hakemaan Centriaan ja mistä hän on saanut tietoa ammattikorkeakoulusta. Hyvin usein ulkomaalaiset mainitsevat Suomen hyvän koulutusmaailman sekä ilmaisen korkeakoulutuksen syyksi hakeutumiselle Suomeen. Hyvin monella on myös jo kontakti Suomeen, esimerkiksi sukulainen tai ystävä joka jo opiskelee Kokkolassa tai muualla Suomessa.

6.3 Kysely kansainvälisille opiskelijoille

Syksyllä 2014 järjestetyllä orientointiviikolla kansainvälisille opiskelijoille tehtiin pienenmuotoinen Webropol-kysely, jossa tiedusteltiin heidän aikojaan koskien sopeutumista suomalaiseen kulttuuriin ja opiskeluun. Paikalla oli 51 vaihto- ja tutkinto-opiskelijaa. Tästä ryhmästä suurin osa oli tutkinto-opiskelijoita. Kyselyn toteutti Centrian

englannin kielen ja viestinnän yliopettaja Esko Johnson (Johnsson 2014). Kyselyn kysymykset olivat hyvin konkreettisia ja niihin oli helppo ja nopea vastata. Kysymykset koskivat opiskelijoiden jokapäiväisiä toimia, joiden ajateltiin auttavan sopeutumisessa suomalaiseen yhteiskuntaan. Kyselyn avulla selvitettiin esimerkiksi, kuinka hyvin opiskelijat tunsivat Kokkolaa.

6.4 Kyselytulokset

Suurin osa opiskelijoista oli vasta saapunut Suomeen ja Kokkolaan ja tästä syystä kovin moni ei vielä tuntenut Kokkolaa tarkemmin. Valitettavan usein opiskelijoiden tiedot Suomesta ja omasta opiskelupaikkakunnasta ovat opintojen alkuvaiheessa hyvin puutteellisia. Internetin aikakaudella luulisi opiskelijoiden pystyvän hyvin tarkkaan selvittämään, millaisiin oloihin he ovat tulossa. Silti opiskelijoiden varustautuminen voi olla puutteellista, mikä näkyy esim. liian ohuessa vaatetuksessa. Samoin talvikauden kaamos on opiskelijoille vaikea. Eräs nigerialainen opiskelija selitti kyllä lukeneensa ja kuulleen, että aurinko ei Suomessa talvella paista joka päivä, mutta luotti silti siihen, että se paistaa. On vaikea käsittää asiaa, jota ei ole koskaan kokenut ja joka lisäksi on erittäin kaukana omasta jokapäiväisestä elämästä.

Muista vastauksista kävi ilmi, että opiskelijat halusivat matkustaa Suomessa opintojen aikana. Suurin osa vaihto-opiskelijoista käyttää tilaisuutta hyväkseen ja kiertää Suomea ja lähialueita. Varsinkin Rovaniemi on opiskelijoiden suosikki. Yksi syy Suomen valintaan vaihtomaaksi on mahdollisuus kokea arktinen, pohjoinen talvi. Ulkomaalaiset tutkinto-opiskelijat sen sijaan eivät matkusta paljon. Monella oleskelu Suomessa rajoittuu Kokkolaan ja Helsinkiin. Tähän syynä ovat tiukka rahatilanne ja osa-aikatyöt.

Kansainvälisillä opiskelijoilla on halukkuutta tutustua paikalliseen kulttuuriin ja paikallisiin ihmisiin. Suuri osa ilmoitti haluavansa oppia vähintään viisi sanaa suomen kieltä joka päivä sekä haluavansa ystävyyttä paikallisten kanssa pubeissa, kerhoissa tai ravintoloissa. Ulkomaalaiset opiskelijat ovat usein tottuneet erilaisiin kerhoihin ja vapaa-ajanviettomahdollisuuksiin omissa kouluissaan. Tällaisia kerhoja on Kokkolassa liian vähän. Joinakin vuosina on kokoontunut kansainvälinen kerho ja lukuvuonna 2014–2015 järjestettiin ensimmäisen kerran kulttuuri-iltoja, joissa opiskelijat saivat esitellä oman maan kulttuuria ja kieltä viihtyisässä, välittömässä ympäristössä. Kulttuuri-iltojen perustaja Lena Segler-Heikkilän mukaan iltoihin on osallistuttu hyvin innokkaasti, ja keskimäärin osallistuja oli 25 opiskelijaa/ilta. Hän toivoisi jatkossa vielä enemmän suomalaisia osallistujia, jotta aito kontakti kansainvälisten ja suomalaisten opiskelijoiden välillä voisi syntyä. Pilottio-pintojakson suomenkielisten opiskelijoiden osallistujamäärä oli viisi yhteensä 35 osallistujasta. Centrian liiketalouden koulutusohjelmajohtaja Marko Ovaskaisen mukaan juuri suomenkieliset opiskelijat olivat edellisvuonna toivoneet tällaista opintojaksoja eivätkä nyt riittävästi hyödyntäneet tätä mahdollisuutta.

Kyselyn mukaan suomalainen publi- tai ravintolakulttuuri on monelle ulkomaalaiselle opiskelijalle liian alkoholipainotteista, ja siksi he mieluummin juhlivat omissa tilaisuuksissaan. Yleensä ulkomaalaiset tutkinto-opiskelijat kokevat suomalaiset opiskelijat vaikeasti lähestyttäviksi, eikä monella ole kontakteja muihin suomalaisiin kuin opettajiin.

Kyselystä kävi myös ilmi, että huolimatta selkeistä aikomuksista tutustua suomalaisiin ja Suomeen, suuri osa vastanneista aikoo enimmäkseen viettää aikaansa muiden ulko-

maalaisten opiskelijoiden ja omien maanmiestensä kanssa. Monikulttuurisissa luokkahuoneissa tämän huomaa myös selvästi. Kansallisuudet eivät ole sekoittuneet, vaan samasta maasta tulleet opiskelijat hakeutuvat toistensa seuraan. Tämä on luonnollisesti menetys sekä ulkomaalaisille että suomalaisille opiskelijoille. Tutustumalla enemmän ulkomaalaisiin tutkinto- ja vaihto-opiskelijoihin myös suomalaiset saisivat kansainvälisiä kokemuksia ja kansainvälistyisivät omassa oppilaitoksessaan ja kotimaassaan.

6.5 Ajatuksia jatkotoimenpiteistä

Opiskelijoiden kotouttamisessa Suomeen on vielä paljon tehtävää. Jo nyt Centria lähettää etukäteisinformaatiota Suomesta ja opiskelusta. Tiedottamista pitäisi vielä lisätä. Opiskelujen aikana järjestetään valinnaisia kulttuuriopintojaksoja, esim. *Getting Local and Global* sekä *Finnish Society and Culture*. Lisäksi Business Management – ohjelmassa pakollisena opintojaksona on *Intercultural communication*. Hyödyllistä olisi erillisen intensiiviopintojakson järjestäminen ennen opintojen alkua. Opintojaksolla keskityttäisiin integrointiin sekä suomen kieleen. Samoin olisi syytä miettiä, miten suomenkieliset ja englanninkieliset koulutukset voitaisiin yhdistää sopivin osin. Tällä hetkellä esim. englannin kielen opinnot ovat erilliset jokaisessa koulutuksessa. Ryhmiä voitaisiin yhdistää ja näin antaa kaikille opiskelijoille autenttinen mahdollisuus opiskella vieraskielisessä ryhmässä.

Koko koulua ympäröivä yhteiskunta pitäisi saada paremmin mukaan yhteistyöhön myös vieraskielisiin koulutuksiin. Tällä hetkellä monien vieraskielisten opiskelijoiden elämänpääpiiri keskittyy liiaksi akselille koulu–asunto. Selvästi on nähtävissä, että opiskelijat, joilla on suomalaisia ystäviä tai muita kontakteja suomalaisiin, ovat motivoituneimpia opiskelemaan suomen kieltä ja kokevat sopeutuneensa paremmin. He myös useammin uskovat jäävänsä Suomeen myös valmistumisen jälkeen. Erilaiset kummiperhe- ja muut ystävätoiminnot olisivat tärkeitä opiskelijoille ja antaisivat samalla monelle suomalaiselle kansainvälisiä kokemuksia.

Monikulttuurisuus näkyy Centriassa jo hyvin konkreettisesti, sillä samassa luokkahuoneessa saattaa olla samaan aikaan opiskelijoita 10:stä tai jopa 15:stä eri maasta. Monikulttuurisuus on tulevaisuutta myös niille suomalaisille opiskelijoille, jotka tällä hetkellä opiskelevat vain toisten suomenkielisten kanssa. Kansainvälisten opiskelijoiden parempi tietämys suomalaisesta kulttuurista ja tavoista olisi etu sekä kansainvälisille että suomalaisille. Se auttaisi kansainvälisiä opiskelijoita sopeutumaan ja suomalaisia kansainvälistymään.

Lähteet

Finnips 2015. Www-dokumentti. Saatavissa: www.finnips.fi. Luettu 31.3.2015.

Johnsson, Esko. 2014. Www-dokumentti. Saatavissa: <https://drive.google.com/file/d/oBzQHGStJEfYfM3ZnOGyMjlmOTQ/view?usp=sharing> Luettu 31.3.2015.

7. EXPERIENCES ON THE CHALLENGES IN COORDINATING PARTNERSHIPS BETWEEN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN FINLAND AND EAST AFRICA

Ilmo Anttila, Centria University of Applied Sciences

7.1 Introduction

The present paper is a brief summary of some of the major challenges that have been faced by the Administrative and Academic Coordinators of two North-South South networks: Health Africa (HADCO) and Social Work and Social Sciences Africa Network (SWAN).

Health Africa Network was established in 1996 and received its funding first from Finnish Ministry for Foreign Affairs, and later when North-South -South Higher Education Institution Network Programme (NSS) was founded in 2004, HADCO's activities have been since financed through Centre for International Mobility (CIMO). HADCO was one of the pilot projects under the new NSS Programme, and the Network consists of eight (8) Finnish universities of applied sciences. In the South its partner countries are Kenya and Uganda. Around 600 Finnish students have completed their 3-month exchange periods in Africa through Health Africa Network.

Social Work and Social Sciences Africa Network launched its activities within CIMO's aforementioned NSS programme in late 2014, and SWAN is the biggest of the NSS-funded networks in Finland comprising nine (9) Finnish universities of applied Sciences and three (3) partner universities in the South, i.e. in Ethiopia, Kenya and Tanzania.

7.2 Challenges caused by differences in the concepts of time

In African countries one can see a more relaxed attitude to time and less rigorously-scheduled lifestyle, especially as opposed to the more clock-bound pace of daily life in Western countries. Time is not something in itself. Life is made up of events, defined by relationships. Time is a component of the event.

For westerners, the focus is on the now – and forwards towards what is anticipated to come – the future. For Africans, time flows from the present back into the past. There is no future yet. This may reflect a different approach and method in managing tasks, events, and interactions. E.g. the African "non-clock" types of waiting or hurrying do not involve internal conflicts causing stress.

In North-South-South (NSS) co-operation the above described differences in the concepts of time may manifest themselves as what appears to us as "last-minute" planning of student/teacher exchanges, a joint intensive course or network meeting. On the other hand, as visitors in Africa we should never forget to shake hands and have a friendly small talk when running into a person that we know. This is true even if we were in a hurry.

7.3 Differences in cultures and culture shock

The vast continent of Africa is rich and diverse in its culture, which is not only changing from one country to another but within an individual country many different cultures can be found. The continent has been affected by both internal and external forces. Much of Africa's cultural activity centers on the family and the ethnic group tribes. When travelling to East Africa, one also has to be aware of the local religions. Religion has an influence on everyday life, including what kind of clothes people wear and what is appropriate for a foreigner to wear. For example in Muslim areas, as is most of the coast of Tanzania, special care should be taken to dress conservatively. In Uganda, you (male visitors, too) should try to stay away from shorts. Most Ugandans do not wear them. Whenever possible, especially in the smaller cities, female students should wear long skirts. Most of the women in Uganda wear skirts.

It is of paramount importance that students are made aware of the culture shocks that each one of them will probably experience when arriving in Africa and also when returning back to Finland after their journey. During the student exchange application process every Finnish student is interviewed, and he/she is informed of the fact that extreme poverty, a condition characterized by severe deprivation of basic human needs, including food, safe drinking water, sanitation facilities, health, shelter, education and information, will emerge in front of their very eyes and may continue to be a harsh reality in their working and living environment until they leave Africa. However, one should not be discouraged by these scenes from the efforts of caring for the sick or those in need of an intervention by a social work professional. On the other hand, when returning back to Finland one may have to go through a variety of emotions when trying to re-adapt to the overwhelming abundance of the home country.

7.4 Administrative hierarchy at higher education institutions

Generally speaking, the administrative hierarchies seem to be somewhat more rigid in the East African partner universities than they are here in Finland. Thus it may take some time, for example, to have the necessary official documents signed in order to launch cooperation. However, once you have become acquainted with the Administrative Services, and the Deans or the Vice-Chancellor of the partner Universities, you can rely on their help whenever needed.

7.5 Security issues in Africa

Over the years one of the most challenging tasks for Network Coordinators and at the same time one of the biggest concerns has been to make the outgoing Finnish exchange students aware of the various security issues and health hazards that they may face during their 3-month stay in Africa. Prior to departure from Finland all students are expected to participate in one orientation day organized by CIMO and Ministry for Foreign Affairs in Helsinki, and two orientation days arranged by HADCO and SWAN Networks. Naturally the coordinators do their best in minimizing the potential risks in advance by constant surveillance of the political and societal situation in the target countries. Similarly, the Coordinators have to be on the alert for any severe epidemics that may jeopardize the health and safety of the students. It happened once that the whole group of Finnish nursing students was repatriated due to a major Ebola outbreak. Abstinence

from intimate and sexual relationships is required during the entire student exchange period in East Africa due to high risk of HIV / AIDS. This concerns all students that are sent to Africa from Finland.

Other risk factors to be taken into consideration in the South are chaotic traffic in big cities, and even the threat of terror attacks in certain countries and areas. The students are also made aware that robberies and pick-pocketing may occur, particularly if they are moving in crowded marketplaces or outside their own compound when it is dark outside. (See appendix)

7.6 Climate and outside temperatures

It has proved to be relatively easy to inform the Finnish students of the hot tropical Sub-Saharan climate that will embrace them when they step down from the plane in East Africa. Thus they are normally well prepared and have selected the best fabrics for tropical climates, i.e. those made from natural materials such as cotton and linen. Light colored fabrics are better for a tropical climate, because they reflect light and heat. However, one should not wear white. White gets very dirty very quickly and never looks that white again.

To instruct the incoming African students about our harsh Northern climate is, however, a major challenge, because they do not have a conception of what our outside temperatures of minus degrees mean. Consequently, one can meet at the Finnish airports or railway stations youngsters arriving from Africa, wearing light summer clothes and sandals, with no gloves, caps or scarves. Situations like this always require immediate action in the form of a visit to a Bring and Buy second hand shop. What is more, one has to teach the African students to always put on more clothes when going outdoors, because they tend to forget that it is colder outside than indoors, and even when the sun is shining it does not have the warming effect in winter time. It has to be borne in mind by the contact persons in all hosting institutions in Finland that Finns acclimatize in the hot climate of Africa in a couple of weeks, but for an African student to adapt to the change from, say, + 30 to -15 degrees with biting winds is not possible without proper clothing and equipment. Therefore, one should never leave the arriving students without a pickup from the airport or railway station, even when they arrive outside the office hours.

7.7 Commitment of the Network members in Finland

"Integrity means doing the right thing at all times and in all circumstances, whether or not anyone is watching. Building a reputation of integrity takes years, but it takes only a second to lose". (Anderson 2015)

In international network projects where several institutions work towards a common goal it is essential that all the member institutions follow the same policy in their project activities. Therefore regular network meetings have been held by HADCO and SWAN coordinators either through Connect Pro or face-to-face. Also Rules of Behaviour have been drafted for students (see annex), and written instructions have been sent to the contact persons in Finland, covering the practical arrangements in connection with reciprocal student and teacher exchange.

The ultimate aim of these documents is to help in achieving the overall objectives of the projects through offering the exchange students and teachers a secure learning environment with a positive atmosphere. This promotes the participant's learning process, and the exchange period, at its best, may become a once-in-a-lifetime learning experience that develops not only the professional skills, but also has a positive, sustainable impact on each individual's personal and cultural values.

Reference

Anderson, 2015. Www-document. Available: <http://www.forbes.com/sites/amyanderson/2012/11/28/success-will-come-and-go-but-integrity-is-forever/> Read 22.4.2015.



Student Exchange and Development Cooperation Practical Placement in Uganda AND KENYA

1. Behaviour expectations

The student represents not only her-/himself but also her home country Finland, her school as well as the Health Africa Development Co-operation Organisation. That is why the student should in all situations behave politely with high ethics and moral, respecting the local culture. The student is to take the cultural differences, the local customs and rules of behaviour between different genders into consideration.

Tobacco, alcohol and drugs:

- Public smoking and excessive use of alcohol are forbidden. The use and possession of any drugs under any circumstances is absolutely forbidden.

Interaction with opposite sex:

- Abstinence is required from intimate and sexual relationships while being in the country as HADCO representative. This is due to health risks and for other security reasons.

2. Outward Appearance

The student is to look tidy and wear appropriate clothes

- Visible piercings are to be removed before the exchange.
- Visible tattoos are to be covered
- Revealing clothing is forbidden (e.g. bikini, tight tops, miniskirts, shorts and other tight clothing)

3. Accommodation

The local teacher/tutor makes the agreements for accommodation. The student is to follow the rules and regulations of the residence.

Student apartments cannot even temporarily be shared by outsiders, nor can casual overnight lodgings be offered by Finnish students to local residents. This is due to potential security hazard to the student her/himself and the whole group.

4. Moving about outside the area of residence and training site

Moving about outside the compound in darkness is forbidden.

- You shall try to move in pairs or groups outside your place of residence during daylight
- The group members are always to know where the other group members are
- Each student has to have with her the phone numbers of both the Finnish and the local teachers/tutors as well as the numbers of the other students

If the students travel outside of their area of residence or training they are to notify their local tutor/teacher of their travelling plans. If a trip is made to another country the travelling plans need also to be notified of to

The Finnish Embassy in Nairobi phone number
+254-(0)20-375072124 and Fax: + 254 (0)20 – 3750714,
e-mail: sanomat.nai@formin.fi

Addresses:

Eden Square, Block 3, 6th floor
Greenway Rd off Westlands Rd
Nairobi
Kenya

Post Office:

Embassy of Finland
P.O. Box 30379
00100 Nairobi
Kenya

5. Training

- The local teacher/tutor makes the necessary agreements on the practical training placements in advance and the student is not allowed to make any changes in the placements on her own.
- The student makes a written Learning Contract in English according to the guidelines of her school for each practical placement. The Learning Contract is to tell what the goals for the training in question are. The document should also have sufficient space for the feedback of the local teacher and tutor.
- The student fills in a rooster/timetable at each practical placement. The rooster/ timetable is to be returned to the student's own school.
- The student wears the tidy outfit that is required in the practical placement.
- The possible illnesses and any absences therefore are to be immediately notified of to both the practical placement staff and the local teacher/tutor by the student.
- The student gives either alone or in group both written (3 copies) and oral feedback at every practical placement at the end of each training period.

Terve Afrikka Kehitysyhteistyö ry – Health Africa Development Co-operation Organisation

C/o

Central Ostrobothnia University of Applied Sciences

Unit of Health Care and Social Services Tel. +358-6-8254 262

Terveystie 1 Mobile +358-44 -7250 562

67200 Kokkola Fax +358-6-8254 200

Finland E-mail merja.seppala@cou.fi

LUKU 3: OPETUKSEN SISÄLTÖ JA OPETUSMENETELMÄT

Kielten ja viestinnän opetuksen sisältöä ja opetusmenetelmiä on hyvä päivittää ja parantaa, jotta opetus pysyisi ajan tasalla ja mielekkäänä sekä opettajalle että opiskelijoille. Tässä artikkelikokoelmassa esitellään opetuksen sisältöjä ja opetusmenetelmiä monesta eri näkökulmasta.

Maria Loukola ja Sirkka Nieminen kirjoittavat SeAMK:n Puhu minulle suomea -kampanjasta, joka järjestettiin keväällä 2014. Kampanjan tavoitteena oli rohkaista kansainvälisiä AMK-opiskelijoita käyttämään kielitaitoaan arkipäivän asiointitilanteissa. Kampanja toteutettiin käyttämällä erilaisia apukeinoja, kuten rintanappeja ja kisapassia, jota kirjoittajat esittelevät kirjoituksessaan. Kampanja on osoitus siitä, että kielen käyttäminen aidoissa tilanteissa on yksi tehokkaimpia oppimiskeinoja. Jotta oppiminen olisi mahdollista, kieltä äidinkielenään puhuvan henkilön olisi osattava reagoida sopivalla tavalla puhumalla riittävän hitaasti, selkeästi ja helpotettua kieltä käyttäen. Kampanjasta on tullut pysyvä malli, jota käytetään SeAMK:ssa.

Ulla Lax pohtii artikkelissaan Suomen lainsäädännön asettamien ruotsin kielitaitovaatimusten ja toiselta asteelta valmistuneiden opiskelijoiden todellisen ruotsin taitotason ristiriitaa. Kirjoittajan mukaan ammattikorkeakoulun ruotsin kielen opettajan työssä korostuu opettamisen lisäksi motivoiminen, kannustaminen ja työelämäyhteydet. AMK-ruotsin opettajan muuttunut rooli kulminoituu mm. taitotasovaatimuksiin ja opiskelijoiden lähtötasojen suuriin eroihin.

Lena Segler-Heikkilä keskittyy kirjoituksessaan ruotsin opettamisen haasteeseen ammattikorkeakoulussa. Hän esittää keinoja, joiden avulla on mahdollista saada aikaan miellyttävä oppimiskokemus opiskelijoille. Kirjoittajan mukaan matalan ja korkean statusilmaisun tasapainolla on merkitystä ruotsin opetuksessa. Hän kertoo tarinamenetelmästä, josta opiskelijat ovat antaneet paljon myönteistä palautetta ja jonka avulla on saatu hyviä oppimistuloksia.

Helena Myllymäki kirjoittaa opintojaksosta nimeltään BieliPRO, johon integroitiin neljä opintojaksoa: markkinointi, tehdassuunnittelu, tuotekehitys ja viestintä. Myllymäki kiinnittää huomiota sekä opetusmenetelmiin että opiskelijan työskentelyyn ja opettajien rooliin ohjaajina ja kannustajina. Kirjoittaja kertoo myös opintojaksopalautteista ja jatkotoimenpiteistä.

Mia Holmbäck kertoo ruotsin opetukseen liittyvästä kieliprojektista syyslukukaudella 2014, johon osallistui Centria-ammattikorkeakoulun liiketalouden ja keminatekniikan ryhmät. Mia Holmbäck ja Lena Segler-Heikkilä suunnittelivat ja toteuttivat yhdessä projektin Fritidsmässor, jonka tarkoituksena oli opettaa ja oppia ruotsia uudella, dynaamisella, rajoja ylittävällä tavalla. Projektiin liittyi mainoslehtisen ja mainosvideon teko sekä messutuotteen esittely harjoitusmessuilla. Kymmenessä pienryhmässä oli edustajia kummastakin koulutusohjelmasta.

Nina Hynynen ja Esko Johnson tarkastelevat artikkelissaan interkulttuurisen tietämisen ja tiedonmuodostuksen perustaa. Tarkoituksena on kuvata opiskelijan interkulttuurisen kompetenssin ja kasvun muotoutumista, jossa yhdistyy tietojen, uskomusten ja identiteetin uudelleen rakentuminen. Portfolioratkaisu sijoittuu opintojaksoon Getting Local and Global, jota on opetettu Centriassa vuodesta 2007.

8. PUHU MINULLE SUOMEA! KAMPANJATOTEUTUKSESTA PYSYVÄN MALLIN KEHITTÄMISEEN

Maria Loukola ja Sirkka Nieminen, Seinäjoen ammattikorkeakoulu

8.1 Johdanto

Kansainvälisten opiskelijoiden suomen kielen taito helpottaa työharjoittelupaikan löytymistä ja työllistymistä sekä nopeuttaa heidän integroitumistaan suomalaiseen yhteiskuntaan. Käytännön kielitaidon soveltaminen arjessa on monelle opiskelijalle avain suomen kielen oppimiseen. Seinäjoen ammattikorkeakoulussa on englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissa kansainvälisille opiskelijoille yhteensä 12 opintopistettä suomen kieltä neljänä opintojaksona. Ensimmäisellä opintojaksoilla kielen opiskelu aloitetaan aivan alkeista.

8.2 Puhu minulle suomea -kampanja

Keväällä 2014 SeAMK:ssa toteutettiin osana EAKR-rahoitteista Work for Future -hanke tutkintoon opiskeleville kansainvälisille opiskelijoille Puhu minulle suomea -kampanja. Kampanjan idea on alun perin kehitetty Helsingissä ja sitä on toteutettu eri muodoissa korkeakouluissa ympäri Suomea (VALOA-hanke 2012). Tavoitteena on rohkaista opiskelijoita käyttämään kielitaitoaan erilaisissa arkipäivän asiointitilanteissa. Kampanjalla muistutetaan myös siitä, että myös suppea sanavarasto ja kielitaito riittävät merkitykselliseen vuorovaikutukseen vieraalla kielellä. Kansainväliset opiskelijat kaipaavat mahdollisuuksia puhua suomen kieltä arjen tilanteissa. Palvelutilanteet opintotoimistossa, opiskelijaravintolassa ja korkeakoulukirjastossa ovat hyviä paikkoja harjoitella suomea. Kampanjassa olivat keväällä 2014 kuuden viikon ajan mukana opiskeljaruokalat ja -kahvilat, opintotoimistot, korkeakoulukirjasto, ystäväperheet (alueella asuvat suomalaisperheet, jotka ovat mukana SeAMK:n kansainvälisten opiskelijoiden integroitumista tukevassa vapaamuotoisessa ystäväperheitoiminnassa), sekä SeAMK:n kansainvälisten opiskelijoiden kanssa työskentelevät opettajat, henkilökunnan jäsenet ja suomalaiset opiskelijat.

8.3 Kampanjan toteutus

Kampanjan tunnuksena toimivat Puhu minulle suomea -rintanapit, joiden avulla opiskelija ilmaisi toivovansa, että hän haluaa harjoitella kommunikointia suomeksi. Kun kampanjaan osallistuvien asiointipisteiden edustaja kohtasi tätä rintaneulaa käyttävän ulkomaisen opiskelijan, asiointitilanne hoidettiin suomen kielellä. Henkilökunnan ja ystäväperheiden edustajia oli ohjeistettu, että ulkomaisen opiskelijan kommunikointia suomeksi helpottaa, jos suomalainen keskustelukumppani puhuu selkeästi ja rauhalliseen tahtiin ja että tarvittaessa saman asian voi myös sanoa toisin sanoin.

Kampanjaan liittyi myös kisa. Kisaa varten kansainvälisillä opiskelijoilla oli kisapassi, johon kerättiin merkintöjä suomen kielellä asioitaessa. Passiin oli myös kerätty vuorovai-
kutustilanteiden tueksi erilaisiin asiointitilanteisiin liittyviä fraaseja ja sanastoa. Henkilökunnan tai ystäväperheen edustaja merkitsi suomen kielellä tapahtuneesta asioinnista passiin päiväyksen, nimensä ja, jos mahdollista, keskustelun aiheen yhdellä tai kahdella sanalla (esimerkiksi ostotilanne, lainan uusinta, tapaamisesta sopiminen). Vuonna 2014

suomen kielen opettajan kanssa sovittiin, että kisaan osallistumista varten passissa tulisi olla vähintään kymmenen merkintää vähintään kolmesta erilaisesta vuorovaikutustilanteesta. Opiskelijat palauttivat suomen kielen opettajalleen sekä täytetyn passin että kampanjan lopuksi kerätyn kampanjapalautteen, jotka Work for Future -hanke jatkokäsitteli. Kisaan osallistuneiden kesken arvottiin pieniä SeAMKin tuotepalkintoja.

“It encouraged me to at least speak Finnish on daily basis no matter how poor my Finnish skill is.”

“It forced me to learn and speak the Finnish language. And this has enhanced my willingness to speak the language.”

“I was able to practice my Finnish and gained confidence when speaking with locals. I felt like the campaign was similar to a challenging game. I enjoyed it very much!” (Work for Future -hanke 2014)

Opiskelijoiden palautteista välittyi positiivinen kokemus ja vahva tahtotila opiskella suomen kieltä tämän kampanjan kaltaisin käytännön keinoin. Erityisesti opiskelijat kiittivät sitä, että he pääsivät kurssin ulkopuolella käyttämään suullista kielitaitoaan. Kehityshetkeitä tuli runsaasti. Opiskelijat halusivat, että tämän kaltainen toiminta olisi kesto- tai pidempi tai jopa jatkuva.

“More of this campaign should be carried out to encourage the foreign students learn more Finnish.”

“I think the campaign should be held in every period i.e. throughout the academic year.”

“The campaign should be added more scenarios.” (Work for Future -hanke 2014)

Heidän toiveenaan oli myös tehdä harjoituksia useammassa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, myös kampuksen ulkopuolella. Hankkeen puitteissa päätettiin kehittää yhdessä suomen kielen opettajan kanssa Puhu minulle suomea -kampanjasta kaikkiin suomen kielen opintojaksoihin integroitu systemaattinen työskentelymalli, jonka pilotointi aloitettiin lukuvuonna 2014 – 2015. Mallin ja materiaalin suunnittelivat SeAMK:n suomen kielen lehtori Sirkka Nieminen ja Work for Future -hankkeen projektipäällikkö Maria Loukola.

8.4 Kampanjasta systemaattiseksi työskentelymalliksi

Jokainen SeAMK:ssa uutta mallia varten kehitetty Puhu minulle suomea -passi on nelisivuinen monistettu vihkonen. Koska passit on toteutettu tavallisella tekstinkäsittelyohjelmalla muokattaviksi, niitä on mahdollisimman yksinkertaista ja edullista päivittää. Kunkin passin kansilehdellä on suomalaiselle haastateltavalle osoitettu saate, jossa lukijalle kerrotaan, mistä kielipassissa on kyse. Sisäaukeamalle on sijoitettu tehtävät, joita on kaksi per opintojakso. Tehtävänanto on kirjoitettu sekä suomeksi että osittain myös englanniksi ajatellen sekä suomen alkeita opettelevaa opiskelijaa että haastateltavaa suomalaista, jonka on hyvä olla perillä käsillä olevan tehtävän tavoitteesta.

Puhu minulle suomea -passin tehtävien valintaperusteena ovat kulloisenkin kurssin opetussuunnitelma ja sen tavoitteet. Tehtävät liittyvät kiinteästi kurssilla käsiteltäviin teemoihin, joten ne ovat osittain tuttuja, mutta opiskelija syventää aihetta itse. Tehtä-

viissä paneudutaan toiminnallis-kommunikatiivisen kielitaidon hankkimiseen käytännön puheviestintätilanteiden kautta (Eurooppalainen viitekehys 2011). Tavoitteena on, että tehtävissä harjaantuu suomen kielen ääntäminen, asioiden kysyminen ja ymmärtäytyksi tuleminen suomen kielellä. Kaikilla suomen kursseilla opiskelijoilla on käytössä Moodle-verkkoalusta, jonne on helppo liittää opiskelijoiden omia oppimistuotoksia, jotka ovat suullisia tehtäviä joko äänitiedostoina tai videoina. Passin tehtävissä opiskelijat tallentavat tai videoivat käymänsä keskustelut esimerkiksi matkapuhelimilla ja liittävät ne sitten Moodlen verkkoalustalle.

Ensimmäisen suomen kielen kurssin Puhu minulle suomea -kielipassissa opiskelijan tulee haastatella suomalaista ja myös itse esittäytyä haastateltavalle ja kertoa itsestään passissa olevien teemojen mukaan (KUVA 1). Jos opiskelijoilla on oma paikallinen ystäväperhe, he voivat tehdä haastattelun ystäväperheensä kanssa. Ensimmäisen passin toinen tehtävä liittyy ostotilanteeseen kaupassa. Asioidaan esimerkiksi vaateliikkeessä tai kirpputorilla, jossa ilmaistaan minkälaista tuotetta etsitään, kerrotaan omista mielipiteistä, kysytään saatavilla olevia värejä, kokoja ja hintaa sekä tehdään ostopäätös tai kieltäydytään kohteliaasti sillä kertaa ostamasta tuotetta.

Kuvio 1. Passin ensimmäinen tehtävä: Kuulumisten ja perustietojen kysyminen suomalaiselta.

Puhu minulle suomea -passi
Finnish 1

Opiskelijan tehtävä 1: Tutustuminen

Kirjoita tarvitsemasi kysymykset viivoille. Tervehdi ja esittele itsesi suomalaiselle vastaamalla näihin kysymyksiin. Sitten kysy samat asiat suomalaiselta. Tämän tehtävän voi tehdä myös Höpötystä ja käsitöitä -illassa (lisätietoja: a [redacted] 51).

Write the questions ready for yourself on the lines below. Greet and introduce yourself to a Finn by answering the questions. Then ask him/her the same things. You can do this assignment also during a "Chitchat and handicrafts" evening (more information: a [redacted] 51).

nimi _____

ikä _____

kansalaisuus _____

kielitaito _____

perhe _____

koti ja asuminen _____

harrastukset _____

opiskelu tai työ _____

Toisen kurssin kielipassin pääpaino on ruokateemassa. Toisessa tämän kielipassin tehtävistä ovat yhteistyökumppaneina SeAMK:n kansainväliset palvelut sekä opiskelijapastori, jotka järjestävät ulkomaalaisille opiskelijoille erilaisia integroitumista tukevia vapaa-ajan toimintoja. Opintojakson aikana järjestetään yhteistyössä näiden tahojen kanssa kaksi ruokateemailtapäivää, joista toiseen opiskelijoiden on osallistuttava kielipassin tehtävän suorittamiseksi.

Kolmannella kurssilla opiskelijat haastattelevat suomalaisia mm. työelämää ja ammatteja koskevista teemoista. Neljännellä suomen kielen kurssilla eli toisena opiskeluvuotena järjestetään mm. nojatuolimatka omaan kotimaahan eli pidetään esitys omasta kotimaasta suomeksi suomalaiselle yleisölle esimerkiksi paikallisessa vanhainkodissa, kuntoutuskeskuksessa tai päiväkodissa. Nojatuolimatka on ryhmätehtävä. Siitä antaa palautetta kullekin opiskelijaryhmälle kyseisen vierailukohteen henkilöstön edustaja.

Jokaisen tehtävän jälkeen on varattu tilaa suomalaisen haastateltavan palautteelle. Palautteen antoa varten on passiin määritely muutama havainnointikohde ja arvioinnin helpottamiseksi on kirjattu väittämiä, joista voi valita parhaiten omaa näkemystään vastaavan vaihtoehdon. Huomiota voidaan kiinnittää esimerkiksi ymmärrettävään ääntämiseen ja toisaalta riittävään sanaston hallintaan. Myös vapaamuotoiselle palautteelle on annettu mahdollisuus. Näin opiskelija saa välitöntä palautetta natiivipuhujalta. Kurssin päätteeksi opiskelijat palauttavat tehtäväpassit opettajalle suoritusten kirjaimista varten. Tämän jälkeen opiskelijat saavat passit takaisin. Tehtävät otetaan huomioon kurssin arvioinnissa yksittäisinä suoritettuina tehtävinä. Lisäksi äänitallenteet jäävät Moodle-alustalle dokumentteina suoritetuista tehtävistä. Ne toimivat myös hyvinä kuullun ymmärtämisen tehtävinä. Myös sanavarasto karttuu huomaamatta. Hyödyllistä sanastoa ja fraaseja voidaan koota myös Moodlen verkkoalustalle kaikkien kurssin opiskelijoiden käytettäväksi.

Jokaisen passin viimeisellä sivulla on kyseisen passin teemoihin liittyvää keskeisintä sanastoa. Osa sanastosta on kirjattu valmiiksi passiin ja loput opiskelija voi itse koota, opetellen näin itse aktiivisesti uutta sanastoa. Sanasto-osion jälkeen on lisäksi kohta, jossa kerätään opiskelijoilta palautetta passin toimivuudesta sekä kehittämisideoista. Myös haastateltavien suomalaisten palaute otetaan huomioon. Palautteen perusteella passia kehitetään seuraavia opiskelijaryhmiä varten.

8.5 Lopuksi: Tästä se alkaa!

Mallin tavoitteena on saada opiskelijat käyttämään kielitaitoaan myös luokkatilan ulkopuolella aidoissa suomalaisten kanssa käytävissä vuorovaikutustilanteissa. Tärkeintä on ymmärtää ja tulla ymmärretyksi. Ne kansainväliset opiskelijat, jotka olisivat valmiita kokeilemaan suomen kielen oppejaan arjessa, kertovat, että suomalaiset eivät välttämättä puhu suomea ulkomaalaiselle, jonka suomen kielen osaaminen on alkeistasolla. Suomalaiset vaihtavat usein "avuliaasti" englannin kieleen. SeAMK:ssa kokeillaan nyt tähän haasteeseen vastaamiseksi edellä kuvattua mallia, joka toteutuessaan saattaa opiskelijat ja paikalliset yksittäisten kampanjatoteutusten sijaan systemaattisesti ja toistuvasti aitoihin arjen vuorovaikutustilanteisiin. Mallia sovelletaan SeAMK:ssa kaikilla ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden suomen kielen opintojaksoilla.

SeAMK:n suomen kielen opetuksen uudesta työskentelymallista pyritään tiedottamaan paikallismedioita ja aktivoimaan SeAMK:n suomalaisia opiskelijoita ja henkilöstöä. On tärkeää, että koulun sisäisten yhteistyökumppaneiden, suomalaisten opiskelijoiden ja ystäväperheiden lisäksi myös muut paikalliset aktivoituvat tukemaan alueella asuvia kansainvälisiä opiskelijoita suomen kielen oppimisessa ja käytössä.

Tätä artikkelia kirjoitettaessa ensimmäiset passit oli jaettu sekä ensimmäisen että toisen vuoden opiskelijoille. Mallia pilotoitiin lukuvuonna 2014–2015 ja palautetta kerättiin sekä opiskelijoilta että haastatteluita mahdollistavilta yhteistyötahoilta jatkokehittämisen aineistoksi.

Lähteet

Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2011. Suomentaneet Huttunen, I. & Jaakkola, H. 1.–4. painos. Helsinki: WSOY.

VALOA-hanke 2012. Www-dokumentti. Saatavissa: <http://www.studentintegration.fi/solutions-bank/integration/finnish-language-as-a-support-for-integration/case-puhuminulle-suomea-campaign>. Luettu 25.9.2014.

Work for Future -hanke 2014. Puhu minulle suomea -kampanjan palautteet. Seinäjoki: Seinäjoen ammattikorkeakoulu. Palautekooste 26.2.2014. Julkaisematon.

9. MOTIVOIVA RUOTSIN KIELEN OPETUS – VAHVA LINKKI TYÖELÄMÄÄN

Ulla Lax, Centria-ammattikorkeakoulu

9.1 Johdanto

Opettajan työ on jatkuvassa murroksessa. Nykyään opettajien ei odoteta toimivan ainoastaan oppimisen ohjaajina, vaan opettajan tehtäviin sisällytetään oppimisympäristön rakentaminen, muotoileminen, virittäminen ja koulun uudistaminen. Opettajan toivotaan asettuvan oppijan paikalle. Siinä hänen tulee perehtyä myös työelämää koskeviin haasteisiin ja odotuksiin. (Niikko 1996, 107.) Tässä artikkelissa tarkastellaan työelämään suuntautuneen ruotsin kielen opettamista ja sen kehittämistarpeita ammattikorkeakouluissa.

Ammatillisen koulutuksen kieltenopetus on aktiivisen kehittämisen kohteena. Yhteiskunnan muutosprosessien ja kansainvälinen kehityksen myötä muutoksia pitää tapahtua myös koulutuksen saralla. Yhteiskunnallisissa muutoksissa korostuvat kansalaisvastuu, oma-aloitteisuus, jatkuva oppiminen sekä muutosten ja niihin liittyvän epävarmuuden kohtaaminen. Tärkeiksi kansalaistaidoksi katsotaan myös sellaiset ominaisuudet kuten toisista välittäminen, sosiaalinen vastuu ja kyky yhteistyöhön erilaisien ihmisten kanssa. Kun kielten opetuksessa asetetaan oppimiselle tavoitteita, ei enää riitä, että painotetaan pelkkää lingvististä kompetenssia. Tavoitekokonaisuutta on laajennettava kulttuurien välisen toimintakompetenssin ja sosiaalisten taitojen suuntaan. (Kohonen 1998, 26.) Edellä mainitut ulottuvuudet vaikuttavat opettajan rooliin, joka muuttuu yhä enemmän pedagogisen konsultin rooliksi ja yhteiskunnallisten muutosten ymmärtäjäksi. Opettajan tulee myös olla tietoinen siitä, että työyhteisöjen ydinosaaminen on yritysten henkilöstössä.

Ammatillisessa kielten opetuksessa seurataan työelämässä tapahtuvia muutoksia ja päivitetään kieltenopetusta tarpeen mukaan. Seuranta- ja päivitystyö vaatii monipuolista ja jatkuvaa työelämäyhteistyötä. Vain aktiivisella yhteistyöllä pääsee näkemään lähietäisyydeltä, mitä työelämässä tapahtuu.

9.2 Kielilaki ja ruotsin kielen taitotaso

Vuodelta 2003 peräisin oleva laki valtion virkamiehiltä vaadittavasta kielitaidosta sekä asetus suomen ja ruotsin kielitaidon osoittamisesta valtionhallinnossa asettavat reunaehdot korkeakoulujen ruotsin kielen opetukselle. Ne säätelevät korkeakouluissa suoritettavien ruotsin opintojen tasoa. Opiskelijoiden tulee saavuttaa joko hyvä (vrt. Eurooppalainen viitekehys tasot B2—C1) tai tyydyttävä (vrt. Eurooppalainen viitekehys taso B1) taso puhumisessa ja kirjoittamisessa (Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 352/2003, 497/2004, 8 §; Eurooppalainen viitekehys 2011).

Korkeakouluopintoja edeltävässä koulutuksessa saavutetaan ruotsin kielessä usein vain vaatimattomia oppimistuloksia. Tarkasteltaessa ammattikorkeakouluopinnot aloitettavien ruotsin kielen lähtötasoa näyttäytyvät korkeakoulujen ruotsin opetukselle asetettu vaatimustaso ja tavoitteet varsin epärealistisina. Korkeakoulut joutuvat käyttämään yhä enemmän niukoista resursseistaan täydentävään, lukion tietoja paikkaavan ruotsin kielen opetukseen, mikä on korkeakoulujen resurssien epätarkoituksenmukaista

käyttöä eikä kuulu niiden perustehtävään. Tässä tilanteessa kuitenkin ollaan niin kauan, kun Suomessa yliopisto- tai korkeakoulututkintoa ei voi suomalaisen koulusivistyksen omaava suorittaa ilman, että hän osoittaisi hyvää tai tyydyttävää osaamista toisessa kotimaisessa kielessä. (Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 352/2003, 497/2004, 8 §). Pakolliset ruotsin opinnot tulevat yllätyksenä osalle ammattikorkeakouluopinnot aloittavista. Siksi olisikin tärkeää, että ruotsin kieltä suomenkielisille ja suomea ruotsinkielisille opettavat kieltenopettajat sekä opinto-ohjaajat toisivat toisen asteen koulutuksessa oleville tietoon, että toisen kotimaisen kielen opinnot eivät pääty ylioppilaskirjoituksiin tai valmistumiseen ammattioppilaitoksesta.

Pitkällä tähtäimellä ruotsin opintojen aikaistaminen yleissivistävässä koulutuksessa mahdollistaisi nykyisen ruotsin kielen lähtötason saavuttamisen, mutta lyhyellä aikavälillä ammattikorkeakoulut ovat pakotettuja järjestämään ruotsin valmentavaa opetusta ammattikorkeakouluopintonsa aloittaville.

9.3 Motivoiva kielenopetus: Yksin oppimisesta yhteisvastuulliseen oppimiseen

Ruotsin kielen opettaminen kaksikielisellä paikkakunnalla ei ehkä kohtaa samoja ongelmia kuin täysin suomenkielisessä ympäristössä, jossa ruotsin opettajan jokapäiväisessä työssä näkyy opiskelijoiden ruotsin kielen alhainen lähtötaso ja heikko motivaatio. Mikäli näiden opiskelijoiden halutaan saavuttavan kieliasetuksen mukainen vähintään tyydyttävä ruotsin kielen taitotaso, tilanne vaatii opettajalta panostusta erityisesti opetuksessa käytettävien aktiviteettien kehittämisessä ja opiskelijan motivaation ylläpitämisessä. Opettajan rooli ohjaajana ja valmentajana korostuu.

Sekä tutkintoon johtavassa kielikoulutuksessa että työelämän eri organisaatioille suunnatussa ruotsin kielen koulutuksessa on edelleen havaittavissa, että uskallus puhua ruotsia on suuri haaste kieltä opiskeleville. He pelkäävät tekevänsä virheitä ja vaikenevat. Siksi opettajan rooli kannustavana ja kärsivällisenä sparraajana korostuu. Opettajan tehtävä on löytää innostavia opetusmenetelmiä, joissa on mahdollisuus osallistua ja unohtaa pelot. Ryhmä- ja paritehtävät, roolipelit ja omaan työtehtävään liittyvät dialogit ja fraasit vapauttavat ilmapiiriä ja uskallus puhua lisääntyy. On tärkeää, että kaikki opiskelijat ryhmässä uskaltavat tuottaa puhetta. (Kristiansen 1998, 227.)

Positiiviset kokemukset omasta oppimisesta sekä kielenkäytöstä erilaisissa ammatillisissa viestintätilanteissa toimivat oppimisen motivoijina. Opiskelija haluaa itsenäistyä ja ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Opetusmenetelmien tulee tukea tällaista oppimista. Niiden tulee olla monipuolisia ja joustavasti toteutettavissa. Kielten ja viestinnän opetuksen perustehtävänä on herkistää erilaisille tilanteille, kannustaa kuuntelemaan, tekemään päätelmiä ja ymmärtämään. Kaikki elämäntilanteet ovat erinomaista harjoitusta tulevaa ammatillista kielenkäyttöä varten. Opettajan tulee kannustaa oppimiseen, joka on yhteistoiminnallista, toisten auttamista ja toisilta oppimista. Yhteisvastuullinen oppiminen tukee myös yksilön itsetunnon myönteistä kehittymistä (Kohonen 1998, 28–29).

9.4 Ruotsin kielikoulutus työelämässä

Eri toimialoilla toimivien organisaatioiden ruotsin kielen osaamistarpeita on selvitetty mm. Laxin lisensiaattitutkimuksen yhteydessä Kokkolan seudulla. Tutkimuksen keskei-

sin tavoite oli selvittää, minkä tyyppistä tutkimukseen osallistuneiden organisaatioiden henkilöstön työssä tarvittava ruotsin kielen tarve ja käyttö on ja minkälaista ruotsin kielen koulutustarvetta organisaatioiden henkilöstöllä on. Lisäksi selvitettiin organisaatioiden edustajien kokemuksia aiemmasta yhteistyöstä Centria-ammattikorkeakoulun toimijoiden kanssa ja halukkuutta kehittää yhteistyössä ruotsin kielen koulutusta. (Lax 2007.)

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että suullisella ruotsin kielen taidolla on merkittävä rooli useiden toimialojen työtilanteissa. Tärkeimmiksi alueiksi nousivat asiakaspalvelu, puhelintilanteet ja muut sosiaaliset tilanteet. Nämä ovat kielenkäyttötilanteita, jotka vaativat laaja-alaista kielellistä osaamista.

Ruotsin kielen koulutustarve kaikilla tarkasteluilla aloilla suuntautuu räätälöityyn koulutukseen. Sekä yritysten koulutuksesta vastaavat että henkilöstön edustajat ovat sitä mieltä, että eniten tarvetta ruotsin kielen oppimiseen on suullisissa kielitaidossa kuten keskustelutaidoissa ja puheen sujuvuudessa. Eri toimialojen organisaatiot kilpailevat asiakkaista muun muassa tarjoamalla hyvää palvelua. Lax kuvaa tutkimuksessaan tilanteita, joissa suomenkielinen henkilöstö ei ole pystynyt palvelemaan asiakasta tai potilasta ruotsin kielellä. Hyvän palvelun tunnusmerkit tiedostavaa työntekijää nämä tilanteet harmittavat. Kaikilla haastatelluilla oli vähintään kuuden vuoden ja suurimmalla osalla vähintään kahdeksan vuoden ruotsin opinnot eri koulutusasteilta. Haastateltavien kuvausten mukaan aikaisemmissa opinnoissa pääpaino oli ollut useimmiten kirjallisen taidon kehittämisessä, joten he eivät olleet harjaantuneet suulliseen viestintään ruotsin kielellä. (Lax 2007.)

Korkeakouluopintoja edeltävissä kieliopinnoissa painottuu vahvasti kieliopin oppiminen. Vähälle huomiolle jää kieliopinnoissa suullisen osaamisen harjoittelu ja arviointi. Suullista kielitaitoa ei vielä tähän mennessä ole testattu ylioppilaskirjoituksissa muuten kuin kuullun ymmärtämisen osalta. Tämä näkyy, kun nuoret tulevat ammatillisesti suuntautuneeseen korkeakouluopetukseen. Useimmilla heistä ei ole rohkeutta käyttää ruotsin kieltä suullisesti. Ammatillisesti suuntautuneessa ruotsin kielen opetuksessa jää siis kielen opettajan harteille kehittää rohkaisevia opetusmenetelmiä ja näin motivoida ja kannustaa nuoria käyttämään ruotsin kieltä rohkeasti ja sietämään virheitä. Small talkin ja erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin liittyvien suullisten viestintätaitojen opettaminen vaatii opettajalta luovuutta ja riskien ottoa.

9.5 Lopuksi

Kokonaisvaltainen opetussuunnitelmatyö ja työelämäyhteydet ovat avainasemassa, kun ammatillisen koulutuksen kielten opettajat luovat kieltenopetuksen viitekehysiä. Tehokkaan, ammatillisesti suuntautuneen kieltenopetuksen edellytyksenä on, että viestintätaitotarpeet analysoidaan työelämälähtöisesti, opetuksessa keskitytään todettuihin tarpeisiin ja opetus toteutetaan käytännönläheisesti ja mielekkäästi.

Muuttuvan työelämän edellyttämät valmiudet ja oppijoiden kouluttaminen asiantuntijavalmiuteen vaativat kielten täydennyskoulutuksessa toimivilta opettajilta laaja-alaista kompetenssia. Centria-ammattikorkeakoulun kielten ja viestinnän strategiassa tode-taankin, että kielten opettajien rekrytoinnissa ja kehittämisessä on otettava huomioon tutkinnollisen pätevyyden lisäksi elinkeino- ja työelämän tuntemus, työhön soveltuvat

persoonalliset ominaisuudet ja halu kehittää opetusta yhteistyössä kollegoiden kanssa sekä henkilön sosiaalinen kompetenssi.

Ammatillisesti suuntautuneeseen kieltenopetukseen on kiinnitetty huomiota vasta viime vuosikymmeninä muun muassa kielitaitokartoituksissa ja valtakunnallisissa ammatillisen kieltenopetuksen kehityshankkeissa. Niiden tulokset viestivät, että opetuksen lähtökohtana tulee olla kieltenopettajien tiivis yhteistyö työelämän edustajien kanssa. Sen lisäksi, että opettajan tulee kehittää opettavan kielen osaamistaan ja paneutua erityisaloihin liittyvään ammattikieleen, on tärkeää, että opettajille on tarjolla laaja-alaista täydennyskoulutusta ja työtilanteisiin tutustumista esimerkiksi opettajien työelämäjaksojen kautta. Yrityksissä tai organisaatioissa työskennellessään opettaja pääsee kokemaan eri työtilanteiden viestintätarpeita ja -haasteita. Tämä kokemus auttaa häntä toteuttamaan entistä kokonaisvaltaisempaa, työelämälähtöisempää ja opiskelijaa motivoivampaa kieltenopetusta. Mikäli työelämäjakso on vaikeasti järjestettävissä, monipuolinen yhteistyö muiden ammattiaineiden opettajien ja työelämän edustajien kanssa eri projektien ja yrityskontaktien kautta antaa arvokasta ja monipuolista tietoa organisaatioiden toiminnoista ja toimintatavoista.

Lähteet

Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen Eurooppalainen viitekehys. 2011. Suomentaneet Huttunen, I. & Jaakkola, H. 1.–4. painos. Helsinki: WSOY.

Kielilaki 6.6.2003/423. Www.dokumentti. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030423> Luettu 26.4.2015.

Kohonen, V. 1998. Kielenopetus kielikasvatuksena. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisu A 14, 25–47.

Kristiansen, I. 1998. Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet. Porvoo: WSOY.

Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 424/2003. Www.dokumentti. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030424> Luettu 26.4.2015.

Lax, U. 2007. "Jag vill men kan inte alltid." Kartoitus eri toimialoilla työtehtävissä tarvittavasta ruotsin kielen taidosta ja sen kehittämistarpeista Kokkolassa. Keskipohjanmaan ammattikorkeakoulu. Tutkimusraportti. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Niikko, A. 1996. Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Tampere: Tammer-Paino. 107–118

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352. Www.dokumentti. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030352> Luettu 26.4.2015.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta 497/2004. Www.dokumentti. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040497> Luettu 26.4.2015.

Valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa 481/2003. Www.dokumentti. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030481> Luettu 26.4.2015.

10. TARINAMENETELMÄ AMK- KIELTENOPETUKSEN PUNAISENA LANKANA

Lena Segler-Heikkilä, Centria-ammattikorkeakoulu

10.1 Johdanto

Uusien, toimivien ja oppimista edistävien opetusmenetelmien löytäminen kuuluu jokaisen kieltenopettajan työhön. Oppimista edistää ennen kaikkea opiskelijan motivoituminen. Opintojakson alkaessa luokan jäseniin kuuluu yleensä sekä opiskelijoita, jotka huokuvat positiivista energiaa ja opiskelumotivaatiota että myös opiskelijoita, jotka viestivät kehonkielellään selvästi negatiivista tai vähintään varautunutta asennettaan. Oppimisen kannalta on erityisen tärkeää, että varautuneella tai avoimesti negatiivisella asenteella varustetut opiskelijat eivät saa yliotetta eivätkä myrkytä oppitunnin tunnelmaa. Opettajan on hyvä tarkkailla ryhmähenkeä jo alkuvaiheessa, toimia ryhmän ulkopuolisena tutkijana ja valita havaintojensa perusteella sopivia opetusmenetelmiä. Opettajan on hyvä kartoittaa tilannetta heti opintojakson alussa ja tehdä hienovaraista työtä asenteen parantamiseksi, jos hän havaitsee negatiivisuutta. Opettajan olemuksella ja opetusmenetelmillä on olennainen merkitys tässä motivointityössä. Amk-ruotsin opetuksessa opiskelijan motivoiminen on avainsana.

10.2 Kokemuksia ruotsin opettajana

Opetan Centria-ammattikorkeakoulussa mm. ruotsin kieltä ja olen vuosien varrella törmännyt hyvin voimakkaisiin aloitusskenaarioihin. Opiskelijoilla oli useasti kielteisiä oppimiskokemuksia aikaisemmilta ruotsin tunneilta. Opintojakson alussa oppimista esti ennen kaikkea pelkoon perustuva haluttomuus oppia. Pelko on oppimisen pahin vihollinen. Negatiivisten merkkien keskellä opettaminen on opettajalle vaikeaa. Oman jaksamisen kannalta oli kaksi vaihtoehtoa: Joutuisin joko vaihtamaan ammattia tai keksimään niin toimivia ja hauskoja menetelmiä, että jopa kielteisimmällä asenteella varustetun opiskelijan motivaatio heräisi. Valitsin jälkimmäisen vaihtoehdon. Tästä valinnasta syntyi tarinamenetelmä.

10.3 Ruotsin opettaminen uudelle ryhmälle

Ruotsin opintojakson ensimmäiselle tunnille on ominaista opiskelijoiden jäykkyys ja varautuneisuus. Tämä ilmenee hiljaisuutena, vähäisenä reagoitina vitseihin sekä ilmeettömyytenä. Istumajärjestys kertoo myös ryhmän varovaisuudesta. Yleensä etupenkit jäävät tyhjiksi ja sivupenkkirivit ovat suositumpia kuin keskirivipenkit. Erityisesti opintojaksojen alussa ruotsin opettajalta vaaditaan henkistä vahvuutta, koska harvoin voi odottaa kovin voimakasta positiivista vastakaikua uudelta ryhmältä. Ryhmän hiljaisuutta ei pidä ottaa henkilökohtaisesti. Tärkeää on esittää roolinsa hyvin.

On hienoa huomata, kun ryhmä opintojakson edetessä "sulaa" ja innostuu opetusmenetelmien ja opetustyylin ansiosta. Parhaassa tapauksessa tunnelma on jo muutaman oppitunnin jälkeen vapautunut ja rento. Ryhmä tottuu usein yllättävän nopeasti uuteen oppimistyyliin ja uusiin menetelmiin. Ryhmän sulaminen, rentouden ja luottamuksen viestiminen sekä sitä kautta oppiminen ovat parhaat onnistumisen merkit. Rento tunnelma sekä hauskat ja yhteistoiminnalliset tehtävät edistävät oppimista. Järvilehto korostaa kirjassaan hauskuuden ja innostuneisuuden tärkeyttä oppimisessa ja opetta-

misessa (Järvilehto 2014, 62–63). Ammattikorkeakoulun ruotsin opettajan tehtävä on aktivoida tätä innostuneisuutta hyvien opetusmenetelmien ja oman persoonansa avulla.

Ruotsin opettajan on kuitenkin huolehdittava siitä, että hänen opetustaan kunnioitetaan. Opiskelijoille saattaa matalan statukseen viittaavien opetusmenetelmien myötä syntyä väärä kuva opettajasta ja hänen osaamisestaan. Näin kävi erään sosiaalialan nuorisoryhmän kanssa, joka odotti opettajajohtoisesti toteutettua opintojaksoa. Tämän opintojakson jälkeen olen tietoisesti etsinyt keinoja löytää tasapainon matalan ja korkean statusmerkkien välillä.

Kuten Routarinne osuvasti kirjoittaa, statusilmaisulla on avainmerkitys vuorovaikutustilanteissa (Routarinne 2007). Hän käsittelee kirjassaan mm. opettajan statusroolia ja kyseenalaistaa perinteisen opettajakeskeisen oppimiskäsityksen paikkansapitävyyttä nykyopetuksessa. Opettajakeskeisessä oppimiskäsityksessä opettajalla on korkea status ja oppilaalla matala. Silloin opetus on yksisuuntaista tiedonvälitystä, ja oppiminen jää pinnalliseksi. (Routarinne 2007, 116.) Toisaalta korkean statuksen omaavalta ja arvostetulta henkilöltä otetaan helpommin tietoa vastaan.

Opettajan käyttämät matalaan statukseen viittaavat opetusmenetelmät saatetaan opiskelijoiden keskuudessa kokea vähemmän arvokkaiksi kuin behavioristisen mallin mukaan toteutetut opintojaksot. On hyvä keskustella avoimesti tästä käsityksestä opiskelijoiden kanssa. Ruotsin opettajan on hyvä löytää matalan ja korkean statuksen välinen tasapaino omassa opetuksessaan. Toisaalta on tärkeä viestittää selkeästi opiskelijoille, kuka johtaa, toisaalta motivointityö vaatii voimakkaasti matalaan statukseen viittaavia menetelmiä kuten esim. opettajan osallistumista roolipeleihin.

Olen viime vuosina löytänyt tasapainon viestimällä korkeaa statusta omalla olemuksellani ja samalla käyttämällä matalaan statukseen viittaavia menetelmiä. Hyvä ryhti, tietoinen hitaiden ja rauhallisten liikkeiden käyttö, hitaan ja melko ison äänen käyttö ohjeenannossa, puhekielen välttäminen, koko tilan haltuun ottaminen ja pöydän edessä seisominen ovat hyviä keinoja viestiä korkeaa statusta. Sen lisäksi on hyvä pitää käsiä tarkoituksella kaukana päästä, käyttää katsekontaktia, nauraa isosti, pitää taukoja puheessa ja yrittää pitää ääntä matalana. On hyvä antaa aina selkeät ohjeet ja pitää kiinni sovituista asioista kuten esim. palautuspäivistä tai läsnäoloprosenttimäärästä. Nämä keinot riittävät ”neutralisoimaan” usein matalaan statukseen viittaavat menetelmät, joilla on avainasema kielten opetuksessa.

10.4 Tarinamenetelmä

Tarinamenetelmä on syntynyt eri vaikutteiden kautta. Niistä ensimmäinen on Prezi-ohjelma, joka on nykyään paljon käytössä opintojaksorungon suunnittelussa ja sen esitelyssä. Toiseksi tarinamenetelmässä on vaikutteita Kesäyliopiston tarjoamalta ”Draama opetusvälineenä”-kesäkurssilta ja lisäksi siihen kytkeytyy myös yhteistoiminnallisia harjoituksia Oulun yliopiston rehtorikoulutukselta. Näistä palikoista rakentui tarinamenetelmäkokonaisuus. Syntyi opetusmenetelmärunko, jota on kokeiltu kahden lukuvuoden ajan yhteensä kuuden ryhmän kanssa ja jota on näiden vuosien aikana kehitetty toimivaksi kokonaisuudeksi. Pilottiopintojaksoihin kuului sekä vapaasti valittavia että pakollisia opintojaksoja.

Tarinamenetelmä rakentuu seuraavasti:

- Löydä ryhmällesi sopiva tarina. Matka ja tietty matkan tavoite on osoittautunut hyväksi tarinarungoksi. Matkailualalla voi kokeilla lomamatkaa Ruotsiin, liiketalousyryhmän kanssa lähdetään ”yrittäjämessuille Tukholmaan”.
- Jaa tarina etappeihin niin, että yksi etappi on yksi tapaamiskerta. Välillä samalla pysähdyspaikalla voi viipyä myös kahdella tapaamiskerralla aiheen ollessa laaja.
- Havainnollista tarinasi esim. PowerPointilla, Prezillä tai esim. piirtämällä paperille tarina etappeineen.
- Täytä etapit sisällöllä kurssisisällön mukaisesti. Mieti, mitä aiheita voisi käsitellä tarinan osina. Voit käyttää oppitunnin aikana esim. 20–30 minuuttia tarinan käsittelyyn jollain tehtävällä, mielellään keskellä tuntia. Näin sinulla on aikaa käydä läpi käsiteltävää aihetta ryhmäsi kanssa ensin teoriassa. Päätä tarkka tarinan kulku ja tavoite, rajaa ryhmä jollain lailla (esim. kaikki ovat opiskelijoita, ryhmä koostuu kansainvälisistä tutkijoista) ja keksi vähintään yksi ryhmän yhdistävä tekijä (esim. kaikki ovat jostain syystä kiinnostuneita matkailualasta).

Neljännän kohdan työstäminen on suunnittelun hauskin vaihe. Aluksi kirjoitetaan vain tarinan raakaversio joko oppikirjan aiheita tai omaa materiaalia käyttäen. Myöhemmin raakaversiota täydennetään konkreettisilla harjoituksilla esim. näin:

10.5 Opintojakso *Bättre muntlig svenska*

Opintojakso *Bättre muntlig svenska* on kolmen opintopisteen laajuinen opintojakso, johon osallistuu pääosin toisen vuoden liiketalouden opiskelijoita. Se toteutuu syksyn ensimmäisessä ja toisessa periodissa. Tarinarunko on nähtävissä Prezi-esityksenä (*Bättre muntlig svenska 2015*).

Ryhmän määränpää on yrittäjämessut Tukholmassa. Ryhmä on hyvin heterogeeninen. Mukana on eri-ikäisiä naisia ja miehiä, opiskelijoita, yrittäjiä ja työntekijöitä. Ryhmää yhdistää se, että matka on Suomen yrittäjiliiton järjestämä. Kaikki ovat tämän liiton jäseniä ja heitä kiinnostaa liiketalous eri syistä. Kaikki ovat myös jossain vaiheessa tehneet myynti- tai markkinointityötä.

Etapit täytetään konkreettisilla harjoituksilla. Seuraavassa on kaksi oppituntiesimerkkiä ja tiedot siitä, miten tarina on saatu osaksi kielten opetusta.

Etappi 1 (kaksoistunti): Aiheet ”Småprat” ja ”Bekantgörelse”

Tunnin alussa käsitellään aihetta teoriassa. Opiskelijat lukevat yhdessä rupatteluun, tervehtimiseen ja hyvästelemiseen liittyvää perusmateriaalia. Jokainen täyttää lomakkeen, johon hän kirjoittaa mielikuvitusshahmonsa tietoja. Opettaja kerää täytetyt lomakkeet tunnin lopussa talteen. Hän ottaa kopiot ja palauttaa alkuperäiset paperit opiskelijoille. Kopioituja tietoja käytetään harjoituksiin myöhemmin kurssin aikana. Lomake on koulutuslakohtainen, esim. liiketalouden mielikuvituslomakkeessa kysytään joitakin rahan, rahoitukseen ja kaupankäyntiin liittyviä asioita. Lisäksi kysytään myös,

minkä takia henkilöä kiinnostaa liiketalous ja yrittäjämessuille lähtö. Sen jälkeen alkaa roolitehtävä.

Ryhmän jäsenet tapaavat toisensa ensimmäistä kertaa Naantalın laivasatamassa ja tutustuvat toisiinsa. Kaikki odottavat innolla laivalle pääsyä ja käyttävät aikaisemmin läpikäytyjä lauseita harjoituksessaan. Suullinen harjoitus "Intervju" tapahtuu rooleissa omien lomaketietojen perusteella. Opiskelijat haastattelevat toisiaan neljä kertaa, kyselevät toisiltaan vähintään neljää lomakekysymyksiin perustuvaa asiaa ja kirjoittavat vastaukset ylös.

Tämän harjoituksen jälkeen jatketaan tuntia yleensä rauhallisemmalla kirjallisella tehtävällä, joka ei liity mielikuvitushahmoon.

Etappi 6 (kaksi kaksoistuntia): Aihe "Företagspresentation"

Tunnin alussa käsitellään yritysesitykseen liittyvää teorian materiaalia. Opiskelijat lukevat sanalistoja ja tekevät erilaisia kirjallisia harjoituksia, jotka tukevat uuden aineiston oppimista.

Rooleissa käyty harjoitus toteutuu viiden hengen ryhmissä. Aikaisemmin kopioitujen roolihahmolomakkeiden perusteella opettaja tietää, missä yrityksissä kukin on töissä tai mitä yritystä kukin johtaa. Opettaja jakaa ryhmät teemoittain niin, että samaan alaan liittyvät henkilöt esittelevät kyseiseen alaan liittyvää, olemassa olevaa yritystä. Tehtävän alussa jokaiselle annetaan tietty rooli yrityksessä (esim. toimitusjohtaja, markkinointipäällikkö, tuotantopäällikkö, henkilöstöpäällikkö, kirjanpitäjä). Kukin toimii oman alansa asiantuntijana eli esim. toimitusjohtaja esittelee yleiset asiat, markkinointipäällikkö kertoo, miten ja missä yritystä markkinoidaan, tuotantopäällikkö keskittyy tuotantoketjun esittelyyn jne. Tiedonhankinta tapahtuu ATK-luokassa, ja sen jälkeen tiedot yhdistetään yhdeksi esitykseksi. Lopullinen suullinen tehtävä toteutetaan järjestämällä "minimessut" luokassa. Jokaiselle ryhmälle tarvitaan fläppitaulu, johon kirjoitetaan tärkeimmät avaintiedot. Ryhmä jaetaan kahtia: Puolet toimivat ensin esittelijöinä ja noin puolen tunnin jälkeen vaihdetaan osia. Vierailijat kuuntelevat yrityksen edustajia ja kirjoittavat avainasiat opettajan etukäteen antamaan ja käsiteltyyn lomakkeeseen (esim. antal personal, omsättning jne).

10.6 Tarinamenetelmän hyödyt ja opiskelijapalaute

Tarinamenetelmän suurin etu on aiheiden työstäminen hausalla tavalla. Opiskelijat upoutuvat tarinaan ja pääsevät flowtilaan. Leikkimällä ja näyttelemällä opiskelijat unohtavat pelon ja negatiiviset ennakkoluulonsa ruotsin opiskelua kohtaan. Käyttämällä mielikuvitushahmonsia tietoja opiskelija laajentaa sanavarastoaan merkittävästi. Usein on myös helpompaa kertoa asioita toisesta henkilöstä kuin itsestään. Tarinan sisältö on hyvin käytännönläheinen, ja tarina kytkee eri aiheet toisiinsa luontevalla tavalla.

Tarinamenetelmän käyttö vaatii kielen opettajalta enemmän suunnittelu- ja valmistelutyötä kuin perinteinen kielenopetus, mutta on perinteistä opetusta palkitsevampi ja motivoivampi. Opiskelijoiden on varsinkin suullisia tehtäviä tehdessään helpompaa astua toisen henkilön rooliin kuin puhua omista asioista.

Opiskelijapalautteet ovat olleet pääosin positiivisia. Myönteisistä palautetta annettiin erityisesti hauskuudesta sekä loogisesta ja johdonmukaisesta etenemisestä. Eräs opiskelija kirjoitti: "Tarinan kautta unohdin välillä kokonaan, että kyseessä on kielikurssi. Olin uppoutunut täysin rooliini. Kiva kurssi!" Joidenkin mielestä tahti oli kuitenkin hieman liian kova. Kielteistä palautetta tuli eniten niiltä opiskelijoilta, joilla oli paljon poissaoloja. Heiltä puuttui kurssin kokonaiskuva ja tieto siitä, millä etapeilla olimme jo vierailleet. Oli myös muutama opiskelija, joka ei pitänyt jostain tietystä tarinamenetelmään kuuluvasta tehtävästä. Yhdellä opiskelijalla ei esim. ollut halukkuutta osallistua sketsiin. Tarinamenetelmää on hyvä kehittää niin, että tavallisen ja tarinaopetuksen tasapaino löytyisi. On otettava huomioon se tosiasia, että luokassa on paljon erilaisia oppijoita ja tarjota jatkossa enemmän vaihtoehtoja tehtävien tekoon.

Lähteet

Bättre muntlig svenska 2015. Www.dokumentti. Saatavissa: <https://prezi.com/dr-guigqoxlw/bättre-muntlig-svenska-host-2014/> Luettu 26.4.2015.

Järvilehto, L. 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. Juva: PS-kustannus.

Routarinne, S. 2007. Valta ja vallankumous. Statusilmaisun perusteet. Keuruu: Tammi.

11. BIELIPRO – YHTEISOPETTAJUUTTA JA UUSIA TUOTTEITA

Helena Myllymäki, Seinäjoen ammattikorkeakoulu

11.1 Johdanto

Seinäjoen ammattikorkeakoulussa on toteutettu opintojakso nimeltään BieliPRO, jossa yhdistettiin bio- ja elintarviketekniikan insinööriopinnoissa neljä opintojaksoa: markkinointi, tehdassuunnittelu, tuotekehitys sekä viestintä. Opintokokonaisuuden laajuus oli 15 opintopistettä ja se toteutettiin työelämälähtöisinä elintarvikkeiden tuotekehitysprojekteina. Pääpaino oli opiskelijoiden omalla työskentelyllä, ja opettajat toimivat ohjaajina ja sparraajina. Kokemukset ovat olleet myönteisiä, ja tästä toimintatavasta on tullut tutkinto-ohjelmassa pysyvä käytäntö.

11.2 Työelämäyhteistyön kynnys minimiin

Ammattikorkeakoulujen suunnitteluvaiheessa 1990-luvulla uuden koulutusmuodon erityispiirteeksi muotoutui tiivis suhde työelämään. Ammattikorkeakouluilla on edelleen merkittävä tehtävä alueellisena työelämän kehittäjänä ja yhteistyökumppanina. Alueellinen yritys yhteistyö nähdään usein erityisesti TKI-toiminnan tehtävänä, erilaisina hankkeina ja projekteina. Opettajat osallistuvat näihin TKI-hankkeisiin resurssiensa puitteissa. BieliPRO-opintojaksossa alueen elintarvikeyritysten, opettajien ja opiskelijoiden välinen kynnys madallettiin olemattomiin. Opintojaksossa tuotekehityksen, tehdassuunnittelun, markkinoinnin ja viestinnän opetus nivottiin toisiinsa.

Tuomi ja Sarajärvi (2009) mainitsevat hyvinä ja tavoiteltavina integraation käytänteinä verkostoitumisen ja ekspansiivisen oppimisen. Lisäksi he mainitsevat kumppanuuden ja kumppanuudessa oppimisen, yhteistoiminnallisuuden ja projektioppimisen. BieliPRO on hyvä esimerkki näiden tavoitteiden toteutumisesta.

11.3 Yhteisopettajuus – uhka vai mahdollisuus?

Integrointi opetusmuotona vaatii opettajien välistä yhteistyötä sekä toisen osaamisen tunnistamista ja arvostamista. Integroivan opetuksen onnistumista uhkaavia tekijöitä on useita. Opetussuunnitelman jäykkyys ja yhteistyön puute koulutusohjelmien välillä voivat hankaloittaa integroinnin toteutusta. Eri oppiaineiden ja asiantuntijoiden edustajien saattaa olla vaikeaa tunnistaa toistensa asiantuntijuutta tai toimijoilla on epärealistinen käsitys opiskelijoiden kehittämisosaamisesta. Myös TKI-toiminnan hierarkkisuus, eli toiminnan suunnittelu ylhäältä alaspäin, voi latistaa hyvän integrointi-idean toteutuksen. Kun eri aloja integroivassa opintojaksototeutuksessa on mukana myös työelämäedustajia, voidaan kompastua yhteisen näkemyksen puuttumiseen työelämän ja korkeakoulun erilaisista käytännöistä. Lisäongelmia saattaa aiheuttaa työelämän ja koulutusorganisaation aikataulujen yhteensopimattomuus. (Lumme, Sarajärvi ja Paavilainen 2009, 4–5.)

Edellytyksenä integraatiolle nähdään rajat ylittävä oppimisympäristö, opetussuunnitelma, opettajien osaaminen sekä johtamisosaaminen (Lumme ym 2009, 7). Polintanin (2013, 16-19) mukaan yhteisopettajuudessa on kolme keskeistä tekijää. Ensimmäinen on huolellinen ja tarkka suunnittelu. Suunnitteluun liittyy opetussuunnitelman lisäksi

opettajien vetovastuiden ja aikataulutuksen tarkka suunnittelu. Polintan painottaa myös dispositiota eli opettajien erityistä valmiutta yhteisopettajuuteen sekä samankaltaista ajatusmaailmaa, luottamusta ja kunnioitusta toisiaan kohtaan. Kolmantena Polintan mainitsee arvioinnin, jossa arvioidaan opiskelijoiden oppimisen lisäksi myös opettajien tyytyväisyyttä, tavoitteiden täyttymistä sekä opetusmenetelmän toimivuutta kaikkien opiskelijoiden kohdalla.

Polintan (2013, 21) mainitsee suurimpana haasteena ajankäytön. Aikaa tarvitaan hänen mukaansa suunnittelutyön lisäksi tukirakenteiden kehittämiseen tukemaan yhteistvoiminnallista oppimista. Myös opiskelijoiden valmentaminen erilaiseen oppimistapaan ja opettajien välisten suhteiden kehittäminen vaativat aikaa. Opettajat ovat tottuneet autonomisuuteen, ja oman työn avaaminen muille voi tuntua aluksi haastavalta.

11.4 Viestinnän integrointi BieliPRO-opintokokonaisuuteen

Kolmen opintopisteen laajuinen viestinnän opintojakso liitettiin lähes kokonaisuudessaan BieliPROon. Viestinnän aihealueet integroitiin kaikkeen BieliPROn toimintaan sivujuonteena.

Viestinnän sisältöinä tässä opintojaksossa olivat

- ohjeistavat tekstit
- aloitetekstit (esim. työpaikalla laatuun tai turvallisuuteen liittyvät aloitteet)
- raportit
- tiedottavat tekstit
- tieteellinen kirjoittaminen ja opinnäytetyöprosessi
- argumentointi
- tavoitteelliset keskustelut ja neuvottelutaito
- esiintymistaito.

Opintojakson sisältö aloitetekstejä lukuun ottamatta sisällytettiin BieliPRO-opintoihin. Seuraavassa taulukossa on esitetty viestinnän aihepiirien linkittyminen BieliPROn työkentelyyn.

Taulukko 1. Viestinnän sisältöjen linkittyminen BieliPROhon.

Viestintä	BieliPRO
ohjeistavat tekstit	tuotekehitys: resepti, valmistusohje tai tehdassuunnittelu: laitteen käyttöohje/työohje
raportit	projektin väli- ja loppuraportit
tiedottavat tekstit	tuotetiedote kehitetystä tuotteesta
tieteellinen kirjoittaminen ja opinnäytetyöprosessi	kirjoitusohjeen mukainen raportointi ja lähdemerkinnät, lähteiden analysointi
argumentointi	argumentointi tuotekehitysprosessin valinnoista, tehdassuunnittelun valinnoista sekä markkinoinnin kilpailukeinojen ja toimenpiteiden valinnoista sekä ohjaajille että yrityksen edustajille.
neuvottelutaito	tapaamiset ja neuvottelut oman ryhmän, opettajien sekä yritysten edustajien kanssa
esiintymistaito	yhteydenpito yrityksiin sekä presentaatiot projektin eri vaiheissa
ryhmätyöskentely	työskentely ryhmissä

Taulukosta 1 näkyy, että viestinnän linkittyminen BieliPRO-opintokokonaisuuteen on ollut varsin laajaa ja monipuolista.

11.5 BieliPRO-opintokokonaisuuden käytännön toteutus

Integroitu opintokokonaisuus, BieliPRO, järjestettiin bio- ja elintarviketekniikan 3. vuosikurssin opiskelijoille. Opintokokonaisuuden laajuus oli 15 opintopistettä ja sille oli varattu aikaa 7 viikkoa. BieliPRO-opintokokonaisuuteen kuuluivat tuotekehityksen, tehdassuunnittelun, markkinoinnin ja viestinnän opintojaksot. Opintojakso toteutettiin kokonaisvaltaisena tuotekehitysprojektina, jossa ideoitiin ja kehitettiin uudenlainen elintarviketuote. Projekti alkoi case-tuotteen valinnalla. Opiskelijat saivat itse päättää, minkä tyyppistä tuotetta he lähtevät kehittämään, ja ottivat itse yhteyttä kiinnostavaan yritykseen. Opintojaksolla kehiteltiin muun muassa siideriä, lasten lisäaineetonta mehua, piparijogurttia, perunalimppua, rouhesämpylöitä, ohra-karjalanpiirakoita sekä laadukasta, puolivalmista valmisateriakonseptia.

Tuotekehitysprojekti alkoi ideoinnilla jatkuen tuotteen ja sen tuotekehitysprosessin valintaan ja siihen liittyvään dokumentointiin. Ryhmät päätyivät valmiiseen tuotteeseen yritysten ja kokeilujen kautta. Tehdassuunnittelussa selvitettiin tuotteen valmistusprosessi, tuotekehitys teknisestä näkökulmasta sekä valmistuksen tehokkuus. Markkinoinnissa analysoitiin tuotteen keskeisimmät kilpailukeinot ja markkinointitoimenpiteet. Projekti tehtiin yhteistyössä todellisten elintarvikealan yritysten kanssa. Viestinnän aihepiirit nivottiin opintojakson toimintaan, kuten luvun 4 taulukossa 1 on kuvattu.

Aikataulutus ja yhteydenpito

Opiskelijoilla ei pääsääntöisesti ollut muita opintojaksoja meneillään samaan aikaan. Opiskelijoille oli varattu bio- ja elintarviketekniikan laboratoriotilojen lisäksi luokka-, ryhmätyöskentely- ja atk-tiloja. Varsinaista lukujärjestystä ryhmälle ei ollut, vaan he suunnittelivat itse oman ryhmänsä ajankäytön ja varasivat tiloja tarpeen mukaan.

Oppimisalustana käytettiin Moodlea, johon jokaiselle ryhmälle perustettiin oma keskustelualue, johon he tallensivat omia kirjallisia tuotoksiaan ryhmänsä nähtäville ja kommentoitavaksi. Lisäksi Moodlessa käytiin työskentelyyn liittyvää keskustelua ja opettajat jakoivat siellä omia opetusmateriaalejaan sekä työskentelyä edistäviä ohjeistuksia.

Opetusmenetelmät

Opettajat pitivät tarpeen mukaan opetettavaan aineeseensa liittyviä alustuksia ja luentohetkiä koko ryhmälle. Pääasiassa ohjaaminen tapahtui kuitenkin jokaisessa pienryhmässä erikseen, jolloin pystyttiin antamaan ohjeistusta juuri siihen asiaan, mihin ryhmällä oli juuri sillä hetkellä tarvetta. Samassa jaksossa oli myös muiden ryhmien opetusta, joten ryhmien ohjaamiseen käytettiin ns. vastaanottoaikoja. Verkkopohjaiseen aikataulupalveluun Sumpli.fi-sivustolle syötettiin vapaat ajat, ja ryhmät saivat varata sieltä itselleen sopivan ajan. Järjestely toimi hyvin ja opiskelijat saivat tarvittaessa apua. Tarvittaessa myös Moodlen keskustelualueita seurattiin ja kommentoitiin.

Opiskelijat kirjoittivat oppimispäiväkirjaa päivittäin tai vähintään useasti viikossa. Vies-tinnän tehtävissä käytössä oli itsearviointi sekä ryhmän jäsenten välinen vertaisarviointi. Opettaja arvioi kirjalliset ja suulliset tuotokset. Arvosana määräytyi tieteellisestä lop-puraportista, suullisesta esiintymisestä, argumentointitaidoista, tuotetiedotteesta sekä tämän projektin ulkopuolella tehdystä aloitetekstistä.

11.6 Opintokokonaisuuden onnistumisen arviointi

Tässä kappaleessa opintokokonaisuuden onnistumista arvioidaan SWOT-analyysin avulla. Kappaleessa 6.2 pohditaan SWOT-analyysin tuloksia.

SWOT-analyysi

Opintojakson päätyttyä sitä arviointiin SWOT-analyysin avulla. Toteutuksen vahvuudeksi ja mahdollisuudeksi voi lukea opettajien ja yritysten edustajien välisen yhteistyön, vertaisoppimisen, laajan ymmärryksen karttumisen ja innovatiivisuuden. Heikkouksissa erottuivat eri toimijoiden sitoutumisongelmat ja dynamiikkaerot, kiire ja aikatauluongelmat sekä töiden epätasainen jakautuminen. Mitä uhkiin tulee, osalla opiskelijoista saattaa toteutus jäädä suorittamatta loppuun, ryhmäytyminen voi epäonnistua ja tila- ja aikatauluongelmien tai kiireen takia toteutus ei etene suunnitelmien mukaisesti.

Onnistumista ja opetusmenetelmävalinnan mielekkyyttä voi kuvata seuraavan SWOT-analyysin nelikentän avulla.

Taulukko 2. SWOT-analyysi

<p>Vahvuudet:</p> <ul style="list-style-type: none"> · opiskelijoille laaja ymmärrys käsiteltävistä asioista · opettajien yhteistyö · yritys yhteistyö, käytännönläheisyys · toisilta oppiminen · hyvällä ohjauksella hyviä tuloksia · ryhmien oppiminen sekä itseltään että toisilta ryhmiltä, erilaiset näkökannat ja lähestymiset 	<p>Heikkoudet:</p> <ul style="list-style-type: none"> · kaikkien sitouttaminen · kiire/aikataulutaminen · yhteisen ajan löytäminen: sekä opettajien että opiskelijoiden kanssa · ryhmien dynamiikka · töiden tasainen jakaantuminen kaikissa ryhmissä
<p>Mahdollisuudet:</p> <ul style="list-style-type: none"> · kontakti työelämään sekä opiskelijoille että opettajille · opettajien tietämys lisääntyy ja laajenee · innovatiiviset ideat 	<p>Uhat:</p> <ul style="list-style-type: none"> · mukaanpääsy tai kesken jäänyt opintosuoritus · käytännön ongelmat: lukujärjestykset, tilat, yhteinen aika · opiskelijat eivät innostu · ryhmäyttäminen ei onnistu · kiire

Pohdintaa ja huomioita

Hyvällä ohjeistuksella on huomattava merkitys. Kun ohjeistus ja aikataulutus olivat selkeitä, opiskelijat tiesivät tilanteen ja osasivat varautua siihen. Opettajien välinen yhteistyö olisi tässä voinut olla tiiviimpää, jotta kiireeltä olisi välttytty. Ohjeistus pitää myös osata antaa oikeaan aikaan: ei liian varhain eikä liian myöhään.

Opiskelijat olivat työskentelytapaan erittäin motivoituneita ja innostuneita. Opettajan piti uskaltaa antaa vastuuta opiskelijoille, mutta olla kuitenkin jatkuvasti lähettyvillä, jos ongelmia ilmeni. Tämä onnistui hyvin fyysisellä läsnäololla sekä ns. vastaanottoaikojen käyttämisellä. Koska aikataulu oli melko tiukka, välillä tuli kiireen tuntua ja moni osa-alue oli ryhmällä kesken yhtä aikaa. Myös ryhmätyöskentelyssä oli muutamissa ryhmissä parantamisen varaa: kaikkien työpanos ei ollut yhtä tasainen, mikä kuormitti toisia opiskelijoita kohtuuttomasti. Myös töiden jakamista eri aihealueisiin opiskelijan oman kiinnostuksen mukaan oli nähtävissä.

Opettajien yhteistyö sujui melko hyvin. Opettajatiimi kokoontui pari kertaa viikossa suunnittelemaan tulevaa viikkoa ja käymään läpi nykyistä tilannetta. Kaikki materiaalit oli keskitetty yhteen yhteiseen Moodle-pohjaan, joten muut opettajat näkivät toistensa tekemiset. Tämä helpotti myös arviointien tekemistä.

Arvioinnit suoritettiin siten, että opiskelijat arvioivat jokaisesta neljästä opintojaksosta oman osaamisensa sekä muiden ryhmäläistensä osaamisen ja osallistumisen tason. Vertaisarviointi oli sekä numeerista että kirjallista. Itse- ja vertaisarviointi oli hyvin linjassa opettajien arvioinnin kanssa. Hankalimpia olivat tilanteet, joissa ryhmien sisällä annettiin eri arvosanoja eri opiskelijoille. Kaikkiaan opiskelijat kuitenkin osasivat realistisesti arvioida omaa osaamistasoaan verratessaan itseään muihin. Arviointi oli suoraa ja rehellistä. Jokaisesta opintojaksosta annettiin oma arvosanansa. Opettajien mukaan juuri arviointi onnistui parhaiten prosessissa.

Opintojaksojen integrointi tässä laajuudessa oli sekä mielenkiintoista että haastavaa. Opiskelijoiden ja opettajien avarakatseisen asennoitumisen ansiosta integroititoteutus onnistui yli odotusten. Kehitetyt tuotteet olivat laadukkaita, ja osa niistä pääsi yrityksissä ”jatsoon” ja jopa tuotantoon. Opiskelijoille todellinen käytännönläheisyys oli motivoiva ja innostava tekijä ja kaikella tekemisellä oli suora linkki työelämän. Selkeämällä ohjeistamisella ja tarkemmalla aikataulutuksella työskentelyä olisi saatu vielä laadukkaammaksi.

Lähteet

Lumme, R., Sarajärvi, A. & Paavilainen, R. T&K-työn ja opetuksen integraatiolla kohti työelämäläheistä oppimista. Www-dokumentti. Saatavissa: <http://www.uasjournal.fi/index.php/kever/article/view/1182/1078> Luettu 30.4.2015.

Polintan, R. P. 2013. Cooperative teaching. [ppt-esitys]. Talavera National High School. Www-dokumentti. Saatavissa: <http://www.slideshare.net/ramilpascualpolintan/cooperative-teaching-15216976>

Sarajärvi, A., Salmela, M. & Eriksson, E. 2013. TKI-työn ja opetuksen kehittämisprojektin tulokset, kehittämishaasteet ja suositukset. AMK-lehti (1). Www-dokumentti. Saatavissa: <http://www.uasjournal.fi/index.php/uasj/article/view/1443/1368> Luettu 30.4.2015

Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa: Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23. Www-dokumentti. Saatavissa: <http://ktl.jyu.fi/img/portal/7849/T023.pdf>

Suhonen, L. 2008. Tutkiva ja kehittävä työote ammattikorkeakouluopetuksessa – lehtoreiden käsityksiä. KeVer-lehti. Www-dokumentti. Saatavissa: <http://www.uasjournal.fi/index.php/kever/article/view/1089/976> Luettu 30.4.2015.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

12. ETT SAMARBETE MELLAN TRADENOMSTUDERANDE OCH KEMITEKNIK-STUDERANDE VID CENTRIA YRKESHÖGSKOLA

Mia Holmbäck, Centria yrkeshögskola

12.1 Inledning

Vad händer när två grupper från olika utbildningar samarbetar med ett projekt på svenska? När vi upp till det önskvärda resultatet som innebär nytänkande, språklig medvetenhet och samhörighet. Tillsammans med överlärare Lena Segler-Heikkilä gjorde under-tecknad ett samarbetsprojekt där studerande i samma yrkeshögskola fick samarbeta över utbildningsgränserna (Holmbäck 2015a).

Svensklärarna och majoriteten av studerandena uppfattade uppgiften som lyckad. Många hittade nya vänner och många upplevde att de hade möjlighet att få visa upp sina kunskaper för en bredare publik. Att få dela med sig av sin kunskap sporrar inte bara sig själv utan kan också sporra andra.

Gruppstorleken såväl som tidsramen fungerade bra. Eftersom det finns brister i slutresultatet behöver vi tänka igenom introduktionen och arbetsbeskrivningen.

Trots ett par brister och inte fungerande grupper är det här en uppgift och ett samarbete vi kan fortsätta med. Den positiva responsen vi fått och det övervägande positiva slutresultatet väger sist och slutligen tyngre än nackdelarna. Under själva processen dök flera utvecklingsförslag upp och dessa tar vi med oss till följande samarbetstillfälle.

12.2 Samarbetets betydelse

Samarbete över ämnesgränserna och samarbete över utbildningsgränserna är i dag ett måste. I examen ingår bred och gedigen kunskap. Denna kunskap fås endast genom aktivt samarbete. God samarbetsförmåga är en oskriven lag och det förutsätts god samarbetsförmåga oberoende av yrke och arbetsplats.

För att ge studerande möjlighet att öva sig i att samarbeta med andra studerande i den egna gruppen, beslutade vi svensklärare i Yrkeshögskolan Centria att göra ett litet test med en grupp kemiteknikstuderande och en grupp tradenomstuderande. Vi hade totalt femtio förstaårsstuderande att jobba med. Vi ville se hur ingenjörsstuderande och tradenomstuderande samarbetar och vi ville samtidigt ge dem en möjlighet att träffa varandra och samarbeta med varandra. Studerandenas uppgift var att presentera en produkt på en fritidsmässa. I uppgiften ingick också att göra en reklamfilm på svenska om produkten och att skicka en mässinbjudan till lärarna. Produkten fick vara en ny innovativ produkt eller en redan befintlig produkt.

12.3 Metod

Vi delade in dessa nästan femtio studerande i grupper om fem, två ingenjörsstuderande tillsammans med tre tradenomsstuderande. Gruppindelningen tog vi hand om från början till slut. Vi försökte skapa på heterogena grupper som möjligt. Vi kontaktade också schemaläggaren som såg till att grupperna hade svensklektioner på samma dag och på samma tid, för att underlätta samarbetet.

Studerandena hade tre veckor tid på sig att göra presentationen och videon. Under den fjärde lektionen höll de presentationerna. Tidsmässigt fungerade det bra. Alla hann bli klara och alla höll en presentation.

Själva presentationen ordnades som en mäsas. De fem första grupperna hade egna monter och de fem övriga grupperna gick från monter till monter för att bekanta sig med mäsprodukterna. Många mäsutställare hade gjort ett grundligt och omfattande arbete och delade ut allt från visitkort till smakprover. De allra flesta grupperna hade delat in arbetsuppgifterna demokratiskt och till största delen fungerade det här utomordentligt.

Vi avslutade lektionen med att titta på reklamvideorna som grupperna hade gjort. Därefter följde en omröstning där den bästa produkten röstades fram. Vinnargruppen fick också ett pris. Som en extra knorr hade Lena Segler-Heikkilä och undertecknad gjort en egen reklamfilm som vi presenterade för studerandena under samma tillställning. Vår film handlade om varför det lönar sig att välja extra svenska bland tillvalsspråken (Holmbäck 2015b).

12.4 Resultat

Fördelarna med samarbetet överväger nackdelarna. Fördelarna är bland annat det som redan nämndes; att lära känna andra studerande i högskolan. Att hitta andra med samma kunskapsnivå i språket var också bra för många studerande. Att få jobba självständigt, att hitta en gemensam linje, att kompromissa, att hitta lösningar, ja fördelarna är många. Att hålla en presentation för många obekanta studerande var också en stor fördel. Det gav en inblick i hur det fungerar i verkligheten.

En av nackdelarna var att gruppdynamiken inte fungerade i alla grupper. I ett par grupper saknades en ledare och när ingen ville ta ansvar blev resultatet för platt och magert. I en del grupper fördelades uppgifterna för demokratiskt, vilket ledde till att den enskilde studerandes kunskap om produkten blev för snäv, eftersom dennes roll hade varit att endast presentera produktens historia. I en annan grupp fördelades uppgifterna så att ett par studerande inte presenterade produkten utan hade andra uppgifter. Syftet med uppgiften var att tala svenska, att använda språket och med facit i hand kan vi säga att i en del grupper fungerade det här inte. Uppgiftsbeskrivningen var tydlig och vår tolkning var att det fanns för många språkliga brister.

12.5 Diskussion

Många studerande gav respons på uppgiften och till största delen är responsen positiv. Uppgiften och arbetsgången var intressant, tyckte majoriteten av studerandena. Den mest negativa kritiken riktades mot gruppmedlemmarna. Många ansåg att gruppmedlemmarna inte tog tillräckligt med ansvar och många upplevde gruppdynamiken som för svag.

Tanken som väcks är följande: Är det rätt att dela in studerandena i grupper? Borde de få välja grupperna själva? Gav vi tillräckligt tydliga instruktioner? Kunde vi ha sporrat dem mera? Var vi tillräckligt stränga när vi bedömde slutresultatet? Det finns inget entydigt svar på frågorna. En fråga jag gärna ger ett entydigt svar på är gruppindelningen. Vi borde och vi ska dela in studerandena i grupper. Att samarbeta med alla och att ta ansvar för sin uppgift är ett krav vi måste få ställa. Arbetslivet ställer krav på samarbetsförmåga och vår uppgift är att göra dem redo för det som väntar dem i framtiden.

Källor

Holmbäck 2015a. Www-dokument. <https://www.youtube.com/watch?v=JbDgYZBz6Q8&feature=youtu.be>

Läst 27.4.2015.

Holmbäck 2015b. Www-dokument. <https://www.youtube.com/watch?v=EHDJgoQm7BY&feature=youtu.be> Läst 27.4.2015.

13. KULTTUURIKURSSIEN PORTFOLIO – IKKUNA INTERKULTTUURISEEN TIE- TÄMISEEN JA TIEDONMUODOSTUKSEEN

Nina Hynynen ja Esko Johnson, Centria-ammattikorkeakoulu

13.1 Johdanto

Artikkelissa tarkastellaan interkulttuurisen eli kulttuurienvälisen tietämisen ja tiedonmuodostuksen perustaa. Tässä artikkelissa analysoidut portfoliotekstit ovat opintojaksolta *Getting Local and Global*, jota on opetettu Centria-ammattikorkeakoulussa vuodesta 2007.

Olemme molemmat opettaneet GLG-kurssia: Johnson vuosina 2007–2012 ja Hynynen vuosina 2013–2014. Kurssin kokemusten perusteella olemme kiinnostuneita tutkimaan, miten metaforat ja niitä kontekstoivat kerronnalliset strategiat heijastelevat erityyppisiä kulttuurinäkemymiä. Keskitymme tässä vain kahteen yleisimpään, jotka ovat essentiaalinen ja sille vastakkainen konstruktivistinen kulttuurinäkemys. Essentiaalisen (funktionalistisen) näkemyksen mukaan kulttuuri on tunnistettavissa alueeseen/kansallisvaltioon ja kansaan/ryhmään kuulumisen sekä yhtenäisen kulttuuriperinnön perusteella. Kulttuuri on tällä tavoin ikään kuin olemuksellisesti kiinni ihmisessä ja hänen rajoissaan, ja siten se on nähtävissä erilaisina tyyppiominaisuuksina ja kategorioina. Konstruktivistisen (tulkinallisen) näkemyksen mukaan kulttuureille ja kulttuurienvälisyydelle taas on ominaista rajattomuus, kompleksisuus ja rakentuminen yhä uudelleen ajassa ja paikassa. (Dervin 2010; Dahl 2014; Martin & Nakayama 2010.) Konstruktivistiset näkemykset ovat painottuneet vaihto-opiskelijoiden kulttuurienvälisen oppimisen ja kasvun tutkimuksessa eli ns. *study-abroad* – tutkimuksessa. (Ks. Johnson, Heo, Reich, Leppisaari & Lee julk.) Vaikka tällä tutkimusalalla käytetään laadullisia tutkimusmenetelmiä kuten haastattelua, diskurssianalyysia ja etnografista tutkimusotetta (ks. Byram 2006), metafora-analyysin käyttö on ollut hyvin vähäistä.

Tutkimuskysymyksemme ovat: Miten opiskelijat tarkastelevat kulttuurienvälistä tietämistään ja tiedonmuodostusprosessiaan portfoliotekstissään? Toiseksi, mitä metaforia (käsittemetäforia) ja näitä tukevia kerronnallisia ratkaisuja he hyödyntävät? Kolmanneksi, mitä kulttuurikäsitteitä metaforat heijastelevat?

13.2 Kulttuurikurssin portfolio

Centrian opintotarjonnassa on vuodesta 2007 alkaen ollut vapaavalintainen suomalaisille, ulkomaalaistaustaisille ja vaihto-opiskelijoille suunnattu 5 opintopisteen kulttuurikurssi. Opintojakso on yleensä valittu opintojen alkuvaiheessa. Sen aikana opiskelijat tutustuvat paikalliskulttuuriin (*Getting Local*) sekä kehittävät kulttuurikompetenssin ja maailmankansalaisuuden (*Getting Global*) tietoja, taitoja ja asenteita. Opintojakson tarkoitus on vahvistaa opiskelijoiden identiteettiä ja kehittää heidän kulttuurienvälisiä taitojaan. Opintojakso on käytännönläheinen mutta tukee samalla opiskelijan refleksiivisyyden kasvua. Tehtävät painottuvat tekemällä oppimiseen, osallistumiseen ja opiskelijan jo olemassa olevan tietopohjan rakentamiseen ja kehittämiseen. Opintojakson kehittämisestä kerrotaan Johnsonin autobiografisessa tutkimuksessa (Johnson 2011, 106–142).

Työskentelytapoja ovat keskustelu ja reflektio, joiden avulla pyritään nostamaan esiin opiskelijoiden kokemia kulttuurienvälisiä kohtaamisia. Opiskelijat kirjoittavat oppimispäiväkirjaa, joka toimii heidän oppimisensa tukena koko opintojakson ajan. Opettajalle esitellään portfolio, jonka avulla opettaja seuraa, ohjaa ja arvioi opiskelijan oppimista. Aiheita ovat kulttuuri (käsitteenä), kulttuurienvälinen oppiminen, kohtaamiset, kansainvälisen opiskelijan rooli, kommunikaatio ja sosiaaliset roolit; sanallinen ja sanaton viestintä. Opintojakson aikana opiskelijat osallistuvat erilaisten harjoitusten tekemiseen luokassa, keskusteluihin ja case-tekstien analysointiin. Arviointi perustuu aktiiviseen osallistumiseen tunneilla, niin luokassa kuin luokan ulkopuolella, sekä portfolioon. Aktiiviteettien ja oppimispäiväkirjan perusteella opiskelijat tekevät pareittain portfolion, joka esitellään opettajalle.

Portfolion ensimmäisessä osiossa opiskelijat raportoivat luokassa ja luokan ulkopuolella tehdyistä aktiviteeteista ja toisessa osiossa opiskelijat pohtivat omaa oppimistaan. Toinen osio jakaantuu kahteen refleктоivaan osaan. Ensimmäisessä osassa opiskelijat pohtivat aktiviteetteja, joita he ovat kuvailleet ensimmäisessä osiossa – miksi juuri nämä aktiviteetit päätyivät portfolioon? Lisäksi he pohtivat, miksi nämä aktiviteetit ovat tärkeitä opiskelijan kulttuurienväliselle oppimiselle. Opiskelijat pohtivat myös, miten nämä asiat motivoivat heitä oppimaan lisää tulevaisuudessa. Toisessa reflektiivisessä osuudessa opiskelijat pohtivat, mitä he ovat oppineet kulttuureista ja kulttuurienvälisyydestä. Opiskelijat pohtivat myös, mitkä kulttuurienväliset tiedot ja taidot ovat heille tärkeitä, mitä taitoja ja puutteita tiedoissa ja taidoissa heillä on tällä hetkellä ja miten he voisivat edelleen itseään kehittää. Näillä tiedoilla ja taidoilla on tärkeä merkitys opiskelijoille sekä korkeakouluopintojen kannalta että myöhemmin työelämässä, kuten muun muassa Deardorff (2006) on osoittanut.

13.3 Metaforan syntymisestä ja vaikutustavoista

Inhimillisen todellisuuden merkityksiä - vaikkapa kulttuuriin tai kulttuurien kohtaamiseen liittyviä tulkintoja - ei ole olemassa valmiiksi annettuina, vaan ne tuotetaan eli konstruoidaan. Metaforat ovat toiselta elämänalueelta tuotuja kielikuvia, jotka merkityksellistävät asioita tietystä näkökulmasta ja tietyssä kontekstissa. Sanalla tai ilmaisulla on metaforista voimaa, kun se tuottaa merkityksiä rinnastusten ja vertailujen keinoin. Jos kuulemme jotakin henkilöä kuvattavan kylmäksi ja etäiseksi, tuskin ajattelemme silloin konkreettista fyysistä lämpötilaa ja etäisyyttä vaan ymmärrämme että kuvaus viittaa hänen persoonallisuuteensa. Metafora siis selittää tai tulkitsee yhden seikan eli kohteen toisen, jo tunnetun eli lähteen kautta. (Lehtonen 1996, 30–31.) Käsittemetaforan voi tunnistaa sitä rakentavista metaforisista ilmaisuista (Lakoff & Johnson 2003/1980, 1–23).

Metaforat tuottavat arkielämän todellisuudessa samoin kuin kirjallisten teosten maailmoissa mielikuvia, jotka auttavat selittämään, muistamaan, jäsentämään ja ymmärtämään huomion kohteena olevia asioita. Käsittemetaforan teoriassaan Lakoff ja Johnson (2003/1980) tarkastelevat metaforien kokonaisvaltaisuuden ja järjestelmällisyyden ohella sitä, kuinka metaforat strukturoivat kokemuksiamme. Tutkijapari olettaa, että ihmiset suorastaan elävät metaforiensa varassa, koska käsittemetaforalla on perusmuotoisesti jopa ruumiillinen, fyysinen kokemustausta, ja siten ne ovat pitkälti myös tiedostamattomia (Lakoff & Johnson 2003/1980, 10–11). Seuraamme tässä tutkimuksessa Lakoffin ja Johnsonin edustamaa kognitiivista metaforateoriaa. Oletamme kuitenkin,

että metaforiset käsitejärjestelmät voivat olla ainakin jossain määrin kulttuuri- ja kontekstisidonnaisia (ks. Heidari & Dabaghi 2015) ja että metaforan syntyemisessä ja ylläpidossa esiintyy ajassa ja paikassa syntyvää diskursiivista dynamiikkaa ja merkityksen neuvottelua.

13.4 Tutkimustehtävän toteutus

Tutkimusta varten oli käytettävissä portfolioita vuosien 2008–2014 GLG-opintojakson toteutuksilta. Otoksemme on harkinnanvarainen: valitsimme yhteensä 28 portfolioa samalla varmistuen, että analysoitava aineisto oli monipuolinen ja että siinä oli riittävän tasapuolisesti edustettuina sekä eurooppalaiset (29) että ulkoeurooppalaiset (23) mies- ja naispuoliset opiskelijat. Näin saimme jokaiselta 7 vuodelta analyysiin mukaan keskimäärin 4 portfolioa. Kirjoittajista 27 oli naisia ja 23 miehiä. Tutkimukseen osallistuneita opiskelijoista oli valtaosa vaihto-opiskelijoita ja loput tutkinto-opiskelijoita. Kurssi tehdään yleensä opintojen alkuvaiheessa, pääsääntöisesti ensimmäisenä opiskeluvuonna. Joukossa oli kaksi yksin kirjoitettua portfolioa ja yksi kolmen opiskelijan tuottama portfolio.

Aineiston valinnan, analyysin ja raportoinnin vaiheet olivat seuraavat:

- Portfoliotekstien valinta ja järjestely analyysia varten
- Valittujen portfoliotekstien lähiluku useaan kertaan
- Alleiviivausten/korostusten tekeminen metaforisista ilmaisuista ja sen jälkeen näihin perustuvan käsittemetaforan tunnistaminen
- Alustavat kommentit ja tutkijoiden keskustelu kunkin käsittemetaforan hyväksymisestä (tai hylkäämisestä)
- Tarkistusvaihe eli menettelyn 1–4 toistaminen tarpeen mukaan
- Metaforien järjestely, teemoittelu ja raportointi

Metafora-analyysin kohdistimme pääosin portfolion pohdinta- eli diskussio-osioon. Perustelimme tätä sillä, että pohdintaosiossa opiskelija kiteyttää opintojaksolla oppimansa tärkeimmät asiat ja arvioi omaa kulttuurienvälistä oppimistansa. Sen sijaan portfolion muut osat eivät tällaista arvottamista välttämättä vaadi. Valittujen pohdintaosioiden laajuus oli keskimäärin 630 sanaa.

13.5 Tulokset

Seuraavaksi kuvaamme lyhyesti, miten portfolioteksteissä ylipäättänsä tarkastellaan kulttuuria ja kulttuurienvälisyyttä. Tämän jälkeen esittelemme varsinaisen metafora-analyysin tulokset. Esityksen rajauksen vuoksi keskitymme yleisimmin esiintyviin metaforiin. Olemme valinneet raporttiimme joitakin autenttisia tekstisitaatteja, sillä toivomme että lukija pystyy näihin tutustumalla itsekkin muodostamaan käsityksen metafora-analyysista ja arvioimaan sen tuloksia. Kirjoittajien tunnuksen, sukupuolen ja laatimisvuoden lisäksi käytämme luokittelua ”eurooppalainen” – ”ulkoeurooppalainen”, mikä tässä riittänee kuvastamaan kirjoittajien kulttuurista etäisyyttä (vrt. Kim 2001, 83–84). Metaforien vertailua kirjoittajien kulttuuritaustojen mukaan emme pidä tarkoituksenmukaisena, koska portfolioiden pohdinnat ovat ryhmäprosessin ja neuvottelun tulosta.

Porfoliotekstien analyysi osoittaa, että kulttuuri(e)n ja kulttuurienvälisyyden kokemuk-
sista rakentuu kuvausten ja teoretisointien lisäksi enemmän tai vähemmän ehyitä (ko-
herentteja) kerronnallisia fragmentteja. Näistä käy esiin subjekti (toimija), konteksti ja
tapahtuminen. Aineistossa ei siis esiinny varsinaisia yksittäisen opiskelijan tai opiskelija-
parin juonellisia tarinoita, joissa olisi alku, keskikohta ja loppu arviointineen. Toisaalta
portfolion ohjeessa sanotaan, että pohdintaosa on noin 700 sanaa, joten kovin pitkää
tarinaa siihen ei voi mahdollistaa, kun vielä ottaa huomioon, että ohjeessa on runsas jouk-
ko ohjaavia kysymyksiä portfolion kirjoittajille.

Kulttuurin ja kulttuurienvälisyyden käsittely on yhteistä neuvottelua eli ”me”-puhetta
erilaisista kokemuksista ja niiden merkityksestä: ”We started to look at our countries
from [a] different point of view” Tietäminen ja tiedonmuodostusprosessin muodostu-
minen raportoidaan usein välittömien (ja kyseenalaistamattomien) toteamusten muo-
dossa, vaikka tällaiselle kokonaisvaltaiselle tiedonmuodostukselle lienee pikemminkin
tyypillistä prosessimaisuus, epävarmuus ja epäselvyys. Raportoidut kulttuurienväliset
kokemukset palautuvat tyypillisesti ajattelumalliin ”maa = kulttuuri”, mutta eivät suin-
kaan aina. Ajattelutapaan suhtaudutaan itse asiassa melko kriittisesti opintojakson ope-
tuksessa.

[1] Every time we talked about differences in our culture or country, it was
great (...) Actually, I really want to learn everything about other cultures and
countries. (OP1 & OP2, eurooppal. & ulkoeurooppal. naispuol. opisk. 2011.)

[2] The stereotypes which are often used to describe one nation are staying in
our mind and when we meet a person who comes from that country we are di-
rectly stamping him/her as such. Of course those stereotypes are partly truth
but each person is individual, each person grew up different and each person
has a different life. (OP3, OP4 & OP5, eurooppal., 2 naispuol. ja 1 miespuol.
opisk., 2010.)

Opiskelijat mieltävät kulttuurienvälisiä tietämistään ja tiedonmuodostusprosessiaan
käsittemetaforilla, jotka pääosin liittyvät kulttuurienväliseen kohtaamiseen. Yleisimmän
käsittemetaforan mukaan kulttuurienvälinen kohtaaminen on ponnistelua. Siitä selviä-
minen opettaa ja tuo varmuutta sekä itseluottamusta. Näin varsinkin vieraassa maassa
tapahtuvan opiskelun alussa ja kulttuurienvälisen kohtaamisen alkuvaiheessa, jolloin
kylmään ilmastoon sopeutuminen, uuteen sosiaaliseen ja opiskelu-ympäristöön asettu-
minen sekä kommunikointi paikallisten kanssa tuottavat haasteita. Näistä ainakin osa
koetaan stressaaviksi (vrt. Kim 2001; Kim 2008).

Vuorovaikutus on vaikeaa, jos yhteinen kieli puuttuu (sitaatti 3). Omat ennako-odotuk-
set on siis suhteutettava siihen, mitä uusi ympäristö ja siinä toimiminen tarjoavat. Tässä
tilanteessa on uudelleenarviointi tarpeellista.

[3] For us, it was really difficult to be in here the first days. Because being an
exchange student in a foreign country where you don't know the local lan-
guage is always harder than others. As a student, we need to make efforts at
school every day. (OP6 & OP7 ulkoeurooppal., naispuol. opisk., 2013.)

Toinen, lähes yhtä suosittu käsittemetafora perustuu vuorovaikutusyhteyksien, tyypilli-

sesti erilaisten uusien ystävyysuhteiden, hakemiseen ja niissä toimimiseen. Käsitetaforan mukaan kulttuurienvälinen kohtaaminen on avautumista. Avautuminen ei ole pelkkä päätös, vaan vaatii henkilöltä toimintaa ja muutosta: sosiaalisten rajojen ylittämistä; uusiin, ennen tuntemattomiin yhteyksiin paneutumista ja omien ennakkokäsitysten ja tottumusten tarkistamista. Yhteisen ymmärryksen luomisessa on sanallinen viestintä käyttökelpoinen vaan ei suinkaan ainoa kanava; dialogi voi syntyä muillakin keinoilla kuin (vieraan) kielen avulla.

Metafora-analyysimme tulosten perusteella voimme täydentää, että avautumisen lisäksi kulttuurienvälinen kohtaaminen on yhdistymistä. Kuten opiskelijat kirjoittavat, erilaisuus ("kulttuurierot") eivät erota heitä toisistaan elleivät he halua niin. Yhdessä he oppivat enemmän itsestään ja toisistaan kuin yksin.

[4] We met lot of people and we tried to become open-minded to know other people, others cultures. At first we were a cohesive group and we joined all together. Then as often happens, the groups were divided by affinity. But this was not a cultural problem; rather it was done by affinity. (OP11 & OP12, eurooppal. ja ulkoeurooppal., naispuol. opisk., 2011.)

Avautuminen ja yhdistyminen näyttävät usein edellyttävän oman itseyden ja itsekäsitysten työstämistä eli identiteettityötä. Pohdinnat eivät ole pelkästään vastauksia kysymykseen 'kuka minä olen?', 'mihin kuulun?' ja 'mitä (tai kuka) haluaisin olla?' Ne viittaavat haasteiden kohtaamiseen sekä haluun kehittyä ja muuttaa itseä. Itseyttä ja itsekäsityksiä työstetään koettujen tilanteiden, uusien yhteyksien ja sosiaalisten roolien heijastumina.

Portfolioaineistosta nousee kolmas käsitetafora: kulttuurienvälinen kohtaaminen on katsomista ja näkemistä uudella tavalla. Kysymys on siis uuden näkökulman tai näkökulmien aktiivisesta luomisesta - usein ikään kuin toisen henkilön tai ryhmän silmin (sitaatti 5). Voi helposti huomata opiskelijoiden samaistuneen paikkakuntalaisiin ja muita kulttuuritaustoja edustaviin opiskelijatovereihin.

[5] We are all here because of the same reason--to study. There is big possibility that when we return to our home countries we will never see each other again. But what we learned here will stay in us and will be useful for other challenges with internationals. We think that this trip open us the eyes to see the world with different view. We learned that the skin color doesn't matter and the language neither. What really matters is the people's heart, people's beliefs and personality. (OP3, OP4 & OP5, eurooppal., 2 naispuol. ja 1 miespuol. opisk., 2010.)

Kulttuurista ja kulttuurienvälisyydestä esiintyy aineistossamme muitakin metaforia kuin kulttuurienväliseen kohtaamiseen liittyviä. Joistakin portfolioista nousee käsitetafora kulttuur(e)ista oppiminen on matka. Haasteiden täyttämä matka opetti sopeutumaan uuteen kulttuuriympäristöön. Joillekin matka oli myös outo ja hämmentävä, koska se kyseenalaisti itseä koskevia käsityksiä.

Millaista kulttuurinäkemystä tässä tutkimuksessa raportoidut käsitetaforat tukevat? Johdantoluvussa mainituista kahdesta päänäkemyksestä nousee kaikista yleisimmäksi

konstruktivistinen kulttuurinäkemys. Konstruktivistista kulttuurinäkemystä tukevat käsittemetaforat kulttuurienvälinen kohtaaminen on (a) avautumista, (b) yhdistymistä ja (c) katsomista ja näkemistä uudella tavalla sekä (d) kulttuur(e)ista oppiminen on matka voidaan ongelmitta katsoa sijoittuvan osaksi kontekstualistista maailmanhypoteesia eli ontologiaa (ks. Pepper 1982). Samoin käsittemetaforan (e) kulttuurienvälinen kohtaaminen on ponnistelua voi tulkita kontekstualistiseksi ontologiaksi, mikäli tunnistamme ponnistamisessa sen tilannekohtaisuuden ja temporaalisuuden. Vaikka essentiaalista kulttuurinäkemystä eli hypoteesia "maa = kulttuuri" esiintyykin monissa tapauksissa, niin "kulttuurien" vastakohtaisuutta korostavaa arvottamista, erotteluita tai kategoriakuvauksia emme löytäneet portfolioiden diskussio-osioista.

13.6 Pohdinta

Tässä laadullisessa tapaustutkimuksessa analysoimme portfoliokirjoittajien käsittemetaphoria kulttuurista ja kulttuurienvälisyydestä. Metafora-analyysin aineistoksi valitsimme 28 portfolioa Getting Local and Global-opintojaksoilta. Tulokset osoittivat metaforien koskevan erityisesti kulttuurienvälisestä kohtaamisesta ja lähinnä tukevan konstruktivistista kulttuurinäkemystä. Tuloksia voisi verrata muun muassa Byramin (1997), Deardorffin (2006), Kimin (2008) ja Timosen (2010) tutkimuksiin kulttuurienvälisestä kompetenssista sekä kansainvälisen vaihdon keskuksen CIMOn laatimaan strategiaan (CIMO 2015). Tulosten vertailuun on syytä paneutua jatkotutkimuksessa.

Kuten edellä jo totesimme, tiedonmuodostukselle tyypillinen prosessimaisuus, epävarmuus ja epäselvyys - siis ajassa ja tilassa eläminen – saisi kuvastua paremmin portfoliojen raportoinnissa. Portfolio-ohjetta voisi muokata niin, että se antaisi enemmän tilaa tällaisen kehittymisen pohdinnalle oman tarinan muodossa.

Ei ole olemassa mitään puhetta, tekstiä tai tarinaa ilman sen tuottamiseen vaikuttaneita olosuhteita ja tarkoituspää tai kertojan/kirjoittajan positiota ja roolia suhteessa yleisöön (Riessman 2008, 7-10). Sen vuoksi tämän tutkimuksen metafora-analyysi ei voi paljastaa sitä, millaisia niiden kirjoittajat "ovat todella". Sen sijaan analyysi osoittaa sen, millaisia metaforia he käyttävät kertoessaan kokemuksistaan ja oppimisestaan. On todennäköistä, että opiskelijat valitsivat GLG-opintojakson opettajan korostamia ja sosiaalisesti suotuisia tulkintoja ja ilmaisuja. Samoin vieraan kielen (englannin) hallinnassa näkyi kirjoittajakohtaisia eroja. Tästä huolimatta pidämme tutkimusaineistoamme hyvin käyttökelpoisena sen autenttisuuden ja kattavuuden vuoksi.

Metaforien lukemisessa tavoittelimme kahden tutkijan yhteistä tulkintaa. Tästä huolimatta totesimme, että meillä oli muutamissa yksittäisissä tapauksissa tulkintaeroja. Tämä osaltaan viittaa mahdollisesti siihen, että metaforat ovat lähekkäisiä tai päällekkäisiä. Rajauksen vuoksi jätimme pois useita käsittemetaphoria, joita olisi syytä käsitellä jatkotutkimuksissa. Tuloksia voitaisiin hyödyntää laajemmin kulttuurikurssien opetuksessa ja jatkuvassa kehittämistyössä.

Lähteet

Byram, M. 2006. Introduction. Teoksessa M. Byram & A. Feng (toim.) *Living and Studying Abroad: Research and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-10.

Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

CIMO 2015. Www-dokumentti. Saatavissa: http://www.cimo.fi/mika_on_cimo/strategia_2020. Luettu 26.4.2015.

Dahl, Ø. 2014. Is culture something we have or something we do? - From descriptive essentialist to dynamic intercultural constructivist communication. *Journal of Intercultural Communication* 36. Www-dokumentti. Saatavissa: <http://www.immi.se/intercultural/>. Luettu 12.1.2015.

Deardorff, D. 2006. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266.

Dervin, F. 2010. Assessing Intercultural Competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. In F. Dervin, & E. Suomela-Salmi (Eds.), *New Approaches to Assessment in Higher Education* (pp. 155-172). Bern: Peter Lang.

Heidari, A. & Dabaghi, A. 2015. Cross-cultural metaphor awareness as a key component in intercultural communication competence. *Journal of Intercultural Communication* 37. Www-dokumentti. Saatavissa: <http://www.immi.se/intercultural/>. Luettu 25.3.2015.

Johnson, E. 2011. *Kielenopettajaksi tuleminen ammattikorkeakoulun muutosmaismassa A: Tutkimusraportteja -Forskningsrapporter*. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.

Johnson, E., Heo, H., Reich, K., Leppisaari, I, & Lee, O. (julk.) *Exploring exchange students' global minds in a study abroad project*.

Kim, Y.Y. 2008. Intercultural personhood: Globalization and a way of being. *International Journal of Intercultural Relations* 32, 359-36.

Kim, Y.Y. 2001. *Becoming intercultural. An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Lakoff, G. & Johnson, M. 2003/1980. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.

Lehtonen, M. 1996. *Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia*. Tampere: Vastapaino.

Martin, J. & Nakayama, T. 2010. Intercultural Communication and Dialectics Revisited. Teoksessa T.K. Nakayama and R.T. Halualani (toim.) The Handbook of Critical Intercultural Communication. Oxford: Wiley-Blackwell, 60-83.

Pepper, S. 1982. Metaphor in philosophy. *Journal of Mind and Behaviour* 3, 197-205.
Riessman, C. 2008. Narrative methods for the human sciences. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Timonen, L. 2011. Kansainvälisty tai väisty? Tapaustutkimus kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenannoista oppijan, opettajan ja korkeakoulutoimijan pedagogisen suhteen rajaamissa kohtaamisen tiloissa. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

LUKU 4: AMK-KIELTEN JA VIESTINNÄN OPETTAJIEN AMMATILLINEN KASVU JA AMMATTIETIIKKA

AMK-kielten ja viestinnän opettajille tyypillinen piirre on väsymätön halu kehittyä ja kasvaa omassa ammatissaan. Elinikäinen oppiminen on monelle ohjenuora omassa työssään. Ammatilliseen kasvuun panostaminen näkyy mm. tiiviinä yhteistyönä oman ja muiden AMK-opettajien kanssa, opetusmateriaalin ja menetelmien päivittämisenä ja parantamisena, työryhmätyöskentelynä, koulutuksiin osallistumisena ja yleisenä aktiivisuutena ja kiinnostuksena. AMK-kielten ja viestinnän opettajilla on myös korkea työmoraaali. Eettiset kysymykset mietityttävät nykypäivänä entistä enemmän suorituspaikoiden ja vaatimusten mukana tulleiden uusien ilmiöiden kautta.

Cory Isaacs ja Kaija-Liisa Kivimäki esittävät artikkelissaan heidän englannin opetuksen yhteistyösä kautta tulleita kokemuksia. Kirjoittajat kehittivät yhdessä uudentyyppistä englannin opintojaksoa. Tavoitteena oli laatia avoimempi ja opintojakso, joka tarjoaa sekä opettajille että opiskelijoille uusia mahdollisuuksia ja kokemuksia. Artikkelin painopiste ei ole kurssin sisällön kuvauksessa vaan opettajien yhteistyön hyödyssä sekä siinä kokemuksessa, jonka opettajat saivat opetettuaan yhteistä opintojaksoa. Kirjoittajat pohtivat myös kurssin vaikutusta ammattirooliin.

Sirkka Nieminen ja Heli Simon käsittelevät Finnish language and culture -opintojakson kehittämiseen tasalaatuisuuden ja jatkuvan kehittämisen näkökulmasta. Kyseistä opintojaksoa ovat pitäneet vuosien aikana useat eri opettajat ja esille on noussut kysymys siitä, toteutuuko opintojakso usean eri opettajan johdolla riittävän tasalaatuisesti eli ovatko osaamistavoitteet, sisällöt, minimivaatimukset ja arviointi yhtenevät eri opettajien ohjaamilla kursseilla. Kirjoittajat keskittyvät artikkelissaan opettajien yhteistyöaspektiin ja siihen tuomiin etuihin.

Tuija Tolonen-Kytölä pohtii artikkelissaan, miten ammattikorkeakoulujen opetuksessa ja toiminnassa yleensä voidaan edistää sellaisten arvojen toteutumista, jotka lisäävät hyvinvointia työ- ja opiskeluyhteisöissä. Kirjoittaja pohtii, mitä eettisten osaamistavoitteiden tai arvojen tiedostaminen tämän hetken ammattikorkeakouluyhteisöissä ja opettajan arjessa merkitsee, ja miten eettiseen toimintaan voidaan opettaa. Tolonen-Kytölä lähestyy aihettaan viestinnän opetuksen näkökulmasta.

Lena Segler-Heikkilä

14. DEVELOPING LANGUAGE TEACHER IDENTITY

Cory Isaacs and Kaija-Liisa Kivimäki, Seinäjoki University of Applied Sciences

14.1 Introduction

The following text will present teacher collaboration between two language teachers at SeAMK, Department of Business and Culture. The goal was to create a more open and flexible English language course that would provide new possibilities and experiences for both the instructors and the students. The focus of the text will be placed on how the teachers experienced the role of a teacher in the course and how it affected their professional role.

The pilot course was designed to break down the structures of a traditional language course. The collaboration was between two English language teachers and each was responsible for certain themes of the course. By following the same course program, working simultaneously, sharing information, methods, material and feedback we familiarized ourselves with the method of peer mentoring. From the viewpoint of teacher identity this involved certain risks in redefining the classroom boundaries as well as teacher identity. The process turned into an interesting and intriguing path of professional development.

14.2 Developing language teacher identity

Traditional structures of language courses often place the learner in a passive role with a single teacher responsible for planning, implementing and managing the course. Teaching such a language course can be demotivating for both the teacher and student. We wanted to change that. The pilot course was facilitated by two mid-career teachers each having over 10 years teaching experience teaching English at an University of Applied Sciences (UAS).

Benz & Lindstrom (1997) describe the concept of peer mentors as a relationship where colleagues invest in obtaining shared goals with their fellow workmates. Therefore, in our experience, setting up an entire course and teaching several parallel student groups simultaneously, provides the perfect ground for developing our teacher identities. To manage and succeed in a collegial relationship as such requires the teacher to share knowledge and provide support and guidance. To collaborate with a peer language teacher requires one to be non- hierarchical, prescriptive, judgmental or evaluative in the process. Both teachers need to be able to set goals together and make sure that they both obtain those goals.

The pilot course is a mandatory first year English course aimed at BBA students and it yields three credit points. The implementation included 28 contact hours and the content of the course included the following: information search, education, job applications, key concepts of the student's own field, multicultural working life, working life spoken communication situations and spoken and written company presentations.

Based on the topics of the curriculum, the teachers have decided in advance on areas where joint-venture teaching will be applied. These can be situations when large groups

are needed, special guests visit a contact lesson or even when one teacher has more of an expertise in an area to be covered. A key to this is having the classes for both teachers being scheduled at the same time. Teacher collaboration entails more than dividing up a course into separate units. Both teachers need to be involved in all aspects, even the sections that they are not responsible for.

The key factors for the method can be broken down into the following points of which communication has the most central role. Communication between teachers was very important since they need to be in contact with each other as the course progresses to keep the material and structure as similar as possible. Course development between teachers was an ongoing process that started from the planning stage and moved through implementation to grading. Post-course discussion between teachers and analysis of student feedback were used to identify future development areas. A so called acid test of learning material was used throughout the course to judge how the material held up in a classroom setting. Co-operation on assessment details and quizzes was very important to create a standardized assessment environment.

Assessment is based on written tasks, spoken tasks, participation and a vocabulary quiz. Students must show that they can transfer class concepts of business communication into professional examples for the teachers to assess. Furthermore, the spoken word will be evaluated to find out how the students have developed their spoken skills in terms of coherent speech with the correct style, tone and vocabulary.

Based on the student feedback as well as our experience as teachers, we claim that we managed to remove the artificial barrier between teacher, student and learning material. To help the students reach their maximum potential in learning, we engaged into a new way of collaboration we call peer mentoring, where we both took on two roles; a peer mentor and a peer mentee.

Kram and Lynn (1985) have compared mentoring and peer relationships at work place and as a result of that they have identified certain developmental functions that describe peer relationships. Based on our experience we can identify ourselves with the so called collegial peer relationship which can be characterized by career-enhancing functions such as

- career strategizing
- information sharing
- job-related feedback
- psychosocial functions
- confirmation
- personal feedback
- emotional support
- friendship

A special attribute characterizing peer relationships is mutuality, which clearly demonstrates in the work we described above. Furthermore, we believe that the bullet point list above nicely sums up the different aspects of our collaboration. It is likely that the ratio between the aspects listed above may vary, depending on the particular collegial relationship, but they are all essential aspects as such.

In the following paragraph we describe and summarize the most important outcomes of the teaching experience from the viewpoint of developing language teacher identity. Comparing the outcomes to the list above we see plenty of resemblance, which serves to confirm our recently gained trust in collegial peer mentoring.

Support

Both instructors developed course content areas together. Feedback was given and suggestions made on learning tasks, aims and outcomes. Suggestions were freely submitted and all ideas considered. Each teacher felt that they had contributed to the entire course and were not focused solely on their part.

Feedback

Student feedback was analyzed from the point-of-view of both the teacher and the student. We tried hard to understand the course from the student view. Changes and implementations were discussed and if feasible they were applied or partially applied. Feedback showed that students had a positive experience in the course.

New ideas

Designing, planning and implementing a language course in close co-operation with another teacher takes up a lot of time but serves as a generator of a variety of new ideas. We were able to build an atmosphere of mutual trust and confidence where we could freely brainstorm new ideas as well as give and receive feedback on them.

Reassurance of professional identity

Having a colleague close by to assess, support, and even criticize your work provides a language teacher plenty of opportunities to reassess one's professional identity. Defining and redefining who you are and what you are made up of as a language teacher takes some bravado to do but is well worth it.

The following table illustrates the positive outcomes experienced during the pilot course and links to the career-enhancing functions. You can see that all functions can be slotted into a positive outcome and therefore strengthening the arguments made for peer relationships at the workplace.

Table 1. Positive outcomes during the course and links to the career-enhancing functions.

Positive Outcomes (as we see it)	Career-enhancing functions (Kram & Lynn 1985)
Support	Emotional support Friendship
Feedback	Job-related feedback Personal feedback
New ideas	Career strategizing Information sharing
Reassurance of professional identity	Psychosocial functions Confirmation

Although the pilot course could be labelled as a success, certain areas to develop were identified. The following is a brief description of the topics that require further attention and focus from both sides.

Planning stage

Planning for the course was conducted during the month of August. Several meetings were held to plan content and delivery. Delivery also meant the arranging of schedules for simultaneous teaching and making sure the right type of classrooms were available to effectively teach the content. Next was finding and arranging the content and incorporating the Moodle environment and functions into the course. Follow-up meetings as the course progressed were held and end of course meetings as well as feedback evaluation were also conducted. Immediately after the course ended new concepts and ideas for the 2014 - 2015 version of the course were discussed, with a special focus on the planning stage that we describe as labor-intensive.

Redefining your comfort zone

We wanted to develop a different type of language course. Part of this included taking some steps to cross the border between traditional classrooms that used to keep teachers apart. Welcoming a colleague to step into your territory of preparing and implementing a course means you let the colleague really see who and what you really are like as a language teacher. Doing that means you face any uncertainties about your professional identity that you may have. That takes some defining and redefining of your true professional identity. However, it is of encouragement and consolidation that your peer colleague is experiencing more or less the same. An open attitude and direct communication are key skills in this area.

14.3 Conclusion

This text is an account of two experienced teachers wanting to test their professional boundaries and limits by creating a new implementation of a mandatory English UAS course. We wanted to redefine traditional classroom boundaries by close, continuous co-operation throughout the course and by reorganizing lessons and course arrange-

ments between two teachers. We believe that our method of working best suits mid-career development.

Overall, it was a positive and rewarding experience. Welcoming your colleague into your classroom is an investment worth making. Taking the risks and stepping out of our professional comfort zones was a rewarding experience. To manage and succeed in such an implementation, we made it a priority to assess and improve our skills as teachers. Communication between the two teachers is the key success factor. There are some areas to develop and keep a focus on for future implementation, such as the labor-intensive planning stage and assessing tasks together.

We think that professional growth is a continuous process and will do our best to guarantee that our experiment will not remain a one-time-thing. Currently the 2014 - 2015 edition of the course is being offered to five groups and approximately 120 students. Slight modifications have been made to enhance the course aims yet the core concept remains the same as described above. To conclude, we wish to state that adding variation and "something different" to our work day and teaching routines increased our motivation and connections with the students.

References

Benz, M., & Lindstrom, L. 1997. Building school-to-work programs: Strategies for youth with special needs. Austin, TX: Pro-Ed.

Kram, K.E. & Lynn, A.I 1985. Mentoring Alternatives: The Role of Peer Relationships in Career Development. *The Academy of Management Journal*, Vol. 28, No. 1 (Mar., pp. 110-132). *Www-document*. Available at: http://www.bu.edu/sph/files/2012/01/Kram_Mentoring-Alternatives.pdf Read 26.4.2015.

15. OPINTOJAKSON SUUNNITTELU LAADUNVARMISTUKSEN NÄKÖKULMASTA. CASE: FINNISH LANGUAGE AND CULTURE

Sirkka Nieminen ja Heli Simon, Seinäjoen ammattikorkeakoulu

15.1 Johdanto

Finnish Language and Culture (3 ects) on suomen kielen ja kulttuurin alkeiskurssi, jota tarjotaan Seinäjoen ammattikorkeakoulussa kansainvälisille vaihto-opiskelijoille vapaasti valittavana opintojaksone. Kurssia ovat pitäneet vuosien aikana useat opettajat opiskelijamäärien mukaan. Kukin opettaja on laatinut opintojaksolle oman Moodle-alustansa ja tulkinut opetussuunnitelmaa ja arviointikriteereitä omista lähtökohdista.

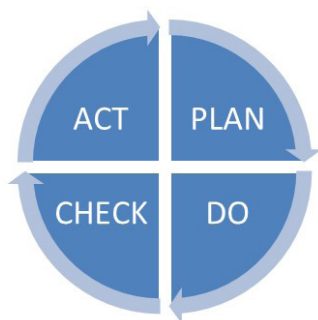
Vuosien saatossa kansainvälisten vaihto-opiskelijoiden määrä on kasvanut, ja sen myötä myös Finnish Language and Culture -opintojaksone osallistujamäärät ovat kasvaneet. Bolognan prosessin vaatimusten mukaisesti opintojaksokuvauset ovat tarkentuneet: Osaamislähtöisten opintojaksokuvausten lisäksi edellytetään myös arviointikriteerien esittämistä.

Kun opintojaksolla on useita rinnakkaisryhmiä, joita opettavat eri opettajat, nousee esille kysymys siitä, toteutuuko opintojakso usean eri opettajan johdolla riittävän tasalaatuisesti. Ovatko osaamistavoitteet, sisällöt, minimivaatimukset ja arviointi yhtenevät eri opettajien ohjaamilla kursseilla?

Tässä artikkelissa pureudutaan Finnish language and culture -opintojaksone kehittämiseen tasalaatuisuuden ja jatkuvan kehittämisen näkökulmasta. Sanoja opintojakso ja kurssi käytetään tässä artikkelissa synonyymeinä, vaikkakin virallisessa opetussuunnitelmassa käytetään käsitettä opintojakso.

15.2 Opintojaksone laadunhallinta

SeAMK:n laatujärjestelmän mukaisesti opetuksen prosessissa opettaja suunnittelee opintokokonaisuudet ja opintojaksone ja vastaa niiden toteutuksesta ja päivityksestä. Opintojaksone kehittämistä ja laadunhallintaa voi kuvata nelivaiheisen PDCA-syklin avulla. PDCA-malli (Plan, Do, Check, Act) tunnetaan myös nimellä Demingin laatuympyrä.



Kuvio 1. Demingin laatuympyrä tai PDCA-malli.

Lähtökohtana on, että opintojakson ja opetuksen kehittäminen ja laadunhallinta on suunnitelmallista ja jatkuvaa. Ensin opintojakso suunnitellaan (plan), sitten toteutetaan (do) ja opintojakson päätyttyä arvioidaan (check) sen onnistuminen suhteessa alkupe- räisiin opetussuunnitelmassa kuvattuihin tavoitteisiin, minkä jälkeen tehdään tarvit- tavat korjaukset (act) (Arveson 1998). PDCA-malli tukee ajattelua, jossa kehitystarve nähdään päättymättömänä kehänä tai spiraalina. Jokaisen kierroksen jälkeen käytössä on paranneltu opintojaksototeutus, joka toimii sekä opiskelijan että opettajan näkökul- masta entistä laadukkaammin jättäen käyttäjille mahdollisimman vähän tulkinnanva- raa.

15.3 Opintojakson suunnittelu ja tavoitteet

Kun opintojaksolla on useita rinnakkaisia toteutuksia, joita pitävät eri opettajat, on tär- keää, että opintojaksot toteutuvat tasalaatuisesti opettajasta riippumatta. Jotta näin tapahtuisi, Finnish Language and Culture -opintojakson suunnitteluvaiheessa sovittiin opettajien kesken seuraavista seikoista:

- opintojaksokuvauksen tavoitteet ja sisällöt
- kielitaitokäsitys
- kielelliset tavoitteet
- kulttuurin ja maantuntemuksen teeman tavoitteet ja aihepiirit
- opintojakson toteutussuunnitelma
- arviointikohteet, arviointitasot ja -kriteerit
- yhtenäinen Moodle-pohja
- virtuaalisovellusten hyödyntäminen
- läpinäkyvyyden periaate.

Opintojaksojen läpinäkyvyyden lisäämiseksi kursseilla pidetään ns. sähköistä kurssi- päiväkirjaa, joka on kaikkien saatavilla Moodle-alustalla. Opettaja täydentää sinne to- teutussuunnitelmaan pohjautuen tunneilla käydyt teemat, harjoitukset ja kotitehtävät, jotta esimerkiksi poissaolevat opiskelijat näkevät, mitä tunneilla tehtiin. Sähköinen päiväkirja palvelee myös opettajaa. Se toimii opintojakson dokumenttina siitä, mitä ehdittiin käsitellä ja mitä ei. Siitä on hyötyä, kun kurssin jälkeen kootaan palaute ope- ttajapalaverissa ja pohditaan kurssin kehittämistä. Toinen läpinäkyvyyttä lisäävä päätös oli, että rinnakkaisia kursseja opettaville opettajille sallitaan kirjautuminen toistensa opintojaksokohtaisille Moodle-alustoille. Näin opettajat voivat tarkastella kollegansa kurssipäiväkirjasta, mitä aiheita rinnakkaiskursseilla on kulloinkin käsitelty.

15.4 Kielitaitokäsitys

Bolognan prosessin viitekehystä noudattaen Finnish Language and Culture -kurssin opetussuunnitelma on osaamisperustainen. Tavoitteisiin kirjataan, mitä opiskelijan tu- lee osata opintojakson suoritettuaan. Kun kyseessä on vieraan kielen opettaminen ja oppiminen, olennainen kysymys on myös, millaiseen kielitaitokäsitykseen opettajat opetuksessaan nojaavat. Finnish Language and Culture -kurssin opettajat päätyivät yksimielisesti Eurooppalaisen viitekehysten toiminnallis-kommunikatiiviseen kielitaito- näkemykseen (Eurooppalainen viitekehys 2011).

Finnish Language and Culture -opintojakson opetussuunnitelmaan kirjattuna tavoitteena on, että kielenkäyttäjät selviytyvät arkielämän perusasioiden hoitamisesta ja oppii käyttämään kieltä erityyppisissä kielenkäyttötilanteissa erilaisiin viestintätarkoituksiin. Lisäksi opiskelija oppii maan- ja kulttuurintuntemusta. Tämän käsityksen tulee näkyä opetuksen ja yksittäisen opintojakson tavoitteiden asettelusta opetuksen sisältöön ja arviointiin.

15.5 Opetussuunnitelmasta toteutussuunnitelmaan

Opintojakson kehittäminen alkoi olemassa olevan opetussuunnitelman tarkastelusta: Onko opetussuunnitelma tarpeeksi informatiivinen sekä opettajan että opiskelijan näkökulmasta? Painottuvatko kurssilla sekä kieli että kulttuuri opintojakson nimen mukaisesti?

Ensin kurssin tavoitteita ja sisältöä täsmennettiin. Kurssin kontaktiopetustuntimäärä on 30. Tavoitteiden saavuttamisen tueksi laadittiin näille kontaktitunneille toteutussuunnitelmamalli kurssin opettajia varten. Suunnitelma lisättiin verkkoalustalle siten, että se näkyy vain opettajalle. Suunnitelman avulla pyritään varmistamaan, että kaikki tavoitteissa mainitut asiat tulevat käsitellyiksi. Sitten verkkoalustalle rakennettiin erilaisia kielen oppimiseen liittyviä aihealueita tavoitteiden ja sisällön mukaan, esimerkiksi itsensä esittelyyn, säästä kertomiseen, perheeseen, asumiseen tai ostosten tekemiseen liittyvät osiot.

15.6 Kielelliset tavoitteet

Opintojakson aihealueisiin laadittiin tai linkitettiin vaihtelevasti kuunteluun, puhumiseen, lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä tehtäviä. Tehtävien valinnassa kiinnitettiin huomiota myös sujuvuuteen, tarkkuuteen ja kompleksisuuteen (vrt. Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2011; Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006).

Sujuvuudessa voidaan tarkastella teeman kannalta olennaisen sanaston hallintaa. Esimerkiksi ostamiseen liittyvän skeeman hallintaa tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota siihen osa-alueeseen, jota oppija reagoida oikein tai ymmärtääkö hän kuulemastaan olennaisen. Tarkkuudessa voidaan havainnoida ääntämistä ja sen tarkkuutta, esimerkiksi äänteiden kestoa. Tämä seikka korostuu nimenomaan kielen oppimisen alkuvaiheessa. Toisaalta tarkkuudessa voidaan tarkastella eron tekemistä erityyppisten lauseiden välillä. On eri asia, sanooko tai kirjoittaako Minä olen isä (predikatiivilause) tai sitten Minulla on isä (omistuslause). Alkeiskurssilla ei kielen kompleksisuuden tarkastelu ole niin keskeistä kuin ylemmillä kielitaitotasolla. Kurssilla käsitellään kuitenkin puhekielen ja kirjoitetun kielen keskeisimpiä peruseroja. Puhe- ja kirjoitetun kielen hallintaa tarkastellaan mm. seuraamalla, käyttäkö opiskelija niitä oikeissa konteksteissa tai tunnistaako hän puhekielen ilmaisuja.

15.7 Kulttuurin ja maantuntemusosion toteutus

Opintojaksolla on kaksi keskeistä osa-aluetta: kieli ja kulttuuri. Kulttuuriin ja maantuntemukseen tutustutaan oppitunneilla eri aihepiirien yhteydessä, mutta lisäksi opiskelijat laativat itsenäisesti parityönä sekä suullisen että kirjallisen englanninkielisen esityksen

valitsemastaan Suomeen ja suomalaiseen kulttuuriin liittyvästä aiheesta. Työn tulos esitellään muulle luokalle suullisesti kontaktitunneilla esimerkiksi Prezin tai PowerPointin avulla. Lisäksi opiskelijat laativat aiheestaan laajemman kirjallisen esityksen. Molemmat dokumentit liitetään Moodlen keskustelualueelle, missä ne ovat kaikkien luettavissa. Kaikki kirjalliset työt toimivat myös aineistona kulttuurin ja maantuntemuksen osion tenttiin. Vaihtoehtoinen lähestymistapa kulttuurin ja maantuntemuksen aihepiiriin perehtymiseen on opiskelijoiden töiden vertaisarviointi opettajan laatimien vertaisarviointikriteerien mukaan sekä oppimispäiväkirjan kirjottamisen kulttuurin ja maantuntemuksen esityksistä.

Alun perin kulttuurin ja maantuntemuksen tehtävänanto oli suhteellisen väljä. Tehtävänannossa mainittiin ainoastaan teema-alue, mikä jätti paljon liikkumavaraa opiskelijalle. Kokemus kuitenkin osoitti, että opiskelijoilla on joskus vaikeuksia hahmottaa, mitkä asiat ovat kussakin teemassa keskeisiä. Kurssin aikataulu on myös hyvin tiivis, joten opettajat kokivat tehtävänannon tarkennuksen tarpeelliseksi. Sitä tarkennettiin niin, että kuhunkin aiheeseen lisättiin karkea luettelo niistä alateemoista, joita on syytä käsitellä.

Presentation topics and timetable

a) Write your **full names** after the topic to the table.

b) Choose a **date** for the PP/Prezi presentation of your topic and write it next to your names

Topics Aiheet	Names Nimet Timetable Aikataulu
1. Finland as a country (location, population, capital and important towns, languages, landscape and nature, seasons and weather); Useful link for this and other topics see: Visit Finland http://www.visitfinland.com/	Michael, Tobias, Lucas 13.3.
2. The history before 1917: Finland a part of Sweden and Russia (main issues of the history)	
3. The history of the 20th century: an independent republic since 1917 (main issues: getting independent, civil war, World War II, cold war era > neutrality, membership of United Nations, Nordic Council, EU, Euro)	
4. Finnish literature from Agricola till today (provide photos: main eras and their representatives: Finnish literature under Swedish rule (Agricola); Finnish literature under Russian rule (national epic, E. Lönnrot, J.L. Runeberg, A. Kivi, M. Canth, J. Aho, E. Leino); modern Finnish literature since	

Kuvio 2. Finnish Language and Culture -kurssin kulttuuria ja maantuntemusta koskevan tehtävänannon näyte.

Kuvassa 2 on osa pilvipalveluun tallennetusta taulukosta, johon on esitelmien aiheiden lisäksi kirjattu alateemoja, joita opiskelijoiden tulee käsitellä kulttuurin ja maantutemuksen esityksessään. Ennen opintojakson alkua kukin opettaja tekee itselleen pilvipalveluun tallennetusta dokumentista oman kopion ja linkittää sen omalle Moodle-alueelle. Opiskelijoilla annetaan dokumenttiin editointioikeus, joten kurssin alussa he kirjoittavat nimensä ja esitysajankohdan valitseman teeman kohdalle.


15.8 Opintosuoritusten arviointi

Opintojaksosta annetaan numeerinen arvosana. Siksi oli tärkeää tarkastella arviointia: Onko se suhteessa tavoitteisiin? Arvioidaanko siis sitä, mitä tavoitteisiin on kirjattu? Entä miten ja milloin arvioidaan ja kuka arvioi? On tärkeää, että opintojakson alussa käydään opiskelijoiden kanssa läpi arviointiin liittyvät seikat, jotta he ovat perillä arviointitavoista ja -menetelmistä.

Suullisen osaamisen arvioiminen ja siitä palautteen antaminen on suomen kurseilla osoittautunut hankalaksi suurien ryhmäkokojen takia. Siksi opiskelijat osoittavat suullista kielitaitoaan mm. kurssin aikana tekemillään yksittäisillä tehtävillä, jotka palautetaan Moodlen keskustelualueelle esimerkiksi ääni- tai videotiedostoina tai You tube -videolinkkinä. Tehtävissä arvioinnin kohteena on kyseisen teema-alueen sanaston hallintaa sekä mm. ääntämisen tarkkuus ja ymmärrettävyys. Opettaja antaa suorituksesta joko yksilö- tai ryhmäpalautteen samaan keskusteluketjuun.

Suullisten tehtävien lisäksi kurssin aikana arvioidaan lyhyitä kirjallisia tuotoksia. Opiskelijat kirjoittavat Moodlen keskustelualueelle lyhyitä tekstejä, joissa he mm. esittelevät itsensä, kertovat perheestä ja asumisesta ja kuvailevat kotimaansa säätä. Kuvassa 3 on esimerkki opintojakson alkupuolen tehtävästä, jossa Moodlen keskustelualueelle kirjoitetaan lyhyt kuvaus olemassa olevasta tai kuvitteellisesta perheestä sekä opiskelutoverin perheestä. Tehtävän tavoitteena on käyttää lukusanoja, ammatteja, genetiiviä, persoonapronomineja, omistusrakennetta sekä perheeseen liittyviä ilmaisuja.

Re: **HOMEWORK Tell about the family (deadline MON 23.3.3)**

 - sunnuntai, 22 maaliskuu 2015, 15:39

a) Minun perhe

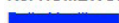
Minun äiti on neljäkymmentäyksi vuotta. Hän on kirjanpitäjä. Minun isä on neljäkymmentäkaksi vuotta. Hän on autokaupan johtaja. He asuvat Venäjällä. Minulla on yksi veli. Hän on yhdeksän vuotta. Minulla ei ole siskoa.

b) Stephanien perhe

Stephanien äiti on neljäkymmentäkahdeksan vuotta. Hän on sihteeri. Stephanien isä on viisikymmentäkuusi vuotta. Hän on insinööri. He asuvat Saksassa. Hänellä on yksi veli. Hänen veli on kaksikymmentäviisi vuotta. Hänellä on ei ole siskoa.

[Näytä aiempi](#) | [Muokkaa](#) | [Jaa](#) | [Poista](#) | [Vastaa](#)

Re: **HOMEWORK Tell about the family (deadline MON 23.3.3)**

 - sunnuntai, 22 maaliskuu 2015, 15:40

a) Minun perhe

Minun äiti on viisikymmentä vuotta. Hän on myyjä. Minun isä on viisikymmentäkaksi. Hän on kontrolleri. He asuvat Saksassa. Minulla ykse sisko ja yksi kaksoissisko. Minun sisko on kaksikymmentäseitsemän vuotta. Minun kaksoissisko on kaksikymmentäyksi vuotta.

Kuvio 3. Opiskelijoiden Moodlen keskustelualueelle palauttamamat tekstit.

Kurssin lopuksi järjestetään kirjallinen Moodle-tentti, jossa on tehtäviä kursseilla käsitellyiltä kielen osa-alueilta. Ennen tenttiä opiskelijat saavat käyttöönsä tarkistuslistan, jolla he voivat itse arvioida, miten hyvin he hallitsevat kyseisiä teemoja. Lista toimii heille myös muistutuksena kurssin teemoista ja siitä, mitä kaikkea heidän tulisi vielä kerrata.

Kielen, kulttuurin ja maantuntemuksen suhdetta haluttiin tasapainottaa ja yhtenäistää arviointitapoja. Siksi kulttuurin ja maantuntemuksen suullisesta ja kirjallisesta esitystehtävästä päätettiin antaa arvosana. Kulttuurin ja maantuntemuksen tehtävään laadittiin arviointikriteerit arvosanoille tyydyttävä, hyvä ja kiitettävä. Tehtävän arvioinnissa kiinnitetään huomiota seuraaviin seikkoihin: sisällön kannalta olennaisten asioiden esittelyyn, käytettyjen lähteiden merkitsemiseen ja esityksen loogiseen rakenteeseen sekä havainnollistamiseen esimerkiksi kuvin tai ääninäyttein. Lisäksi opiskelijoiden tulee kääntää teemaansa liittyvää sanastoa suomeksi. Kurssin aikana pidetyistä esityksistä tulee lopuksi myös oma Moodle-tentti. Sekä esitys että tentti vaikuttavat kurssin maantuntemus- ja kulttuuriosion arvosanaan. Maantuntemuksen tentin kysymysten laadinta vaatii opettajilta yhteistyötä, jotta kysymykset eivät ole liian erilaisia tyyliltään ja laajuudeltaan. Lisäksi on keskusteltava siitä, minkä tasoisella suorituksella tentistä saa hyväksytyin arvosanan. Vaihtoehtona kulttuuri- ja maantuntemusteemojen tentille on oppimispäiväkirjan kirjoittaminen opintojakson aikana.

15.9 Virtuaalisovellukset opintojaksolla ja sen suunnittelussa

Moodle-alusta

Opintojakson tukena on Moodle-oppimisalusta. Moodleen laadittiin yksi yhteinen Finnish Language and Culture -kurssipohja kaikille opintojaksoa opettaville. Aikaisemmin kukin opettaja oli käyttänyt omaa, itse laatimaansa Moodle-opintojaksopohjaa. Nyt yhteiselle kurssipohjalle koottiin opintojakson kuvaus, tavoitteet, suoritussääntö, keskeiset sisältöalueet materiaaleineen ja tehtävineen, tentin kysymyspankki ja tenttipohja sekä kurssin palautteenantoa varten linkki. Kurssipohjalla näkyvät sekä koko opintojakson että joidenkin yksittäisten tehtävien arvioinnin perusteet ja arviointitavat. Moodle-alustalla pidetään myös opintojakson kurssipäiväkirjaa, johon opettaja kirjaa oppituntien teemat, tehtävät, etätehtävät ja palautusajat. Lisäksi Moodle-alustalle lisättiin vain opettajalle näkyviä sivuja ja tiedostoja. Vain opettajien nähtävissä on esimerkiksi opintojaksokuvausta yksityiskohtaisempi toteutussuunnitelma, jossa mainitut aiheet pyritään käsittelemään kaikilla toteutuksilla.

Kaikki kurssin opettajat käyttävät siis yhtenäistä Moodle-pohjaa, josta tehdään kopio kullekin ryhmälle. Näin varmistutaan, että kaikilla opiskelijoilla on käytettävissä samat materiaalit. Kukaan opettaja voi tuki "maustaa" omaa kurssikohtaista Moodle-pohjaansa oman makunsa mukaan, esimerkiksi aihekohtaisilla lisätehtävillä ja täydentävillä materiaaleilla.

Moodle-työkaluista käytössä on Moodle-tentti tehtäväpankin kera, Moodle-työpaja, jossa vertaisarviointi on mahdollinen, ja Moodle-keskustelualue, jolle osa kirjallisista tehtävistä palautetaan.

Pilvipalvelut

Pilvipalvelujen etuna on, että usea henkilö voi verkon kautta muokata samaa dokumenttia reaaliaikaisesti. Dokumentin voi jakaa tietyille kohderyhmälle linkillä. Dokumentin

laatija voi päättää, onko kohderyhmällä vain lukuoikeus vai saavatko he myös oikeuden päivittää dokumenttia.

Pilvipalveluja käytetään tällä opintojaksolla esimerkiksi seuraaviin tarkoituksiin: Pilvipalveluun luotiin dokumentti, johon opettajat laativat yhteistyössä listan teemoista maantuntemuksen esitykseen; tätä jo edellä esiteltiin. Opettajat tekevät dokumentista itselleen oman kopion, jonka he linkittivät oman opintojaksonsa Moodle-pohjalle.

Pilvipalvelua hyödynnetään opintojakson oppimistehtävissä myös tietyn aihepiirin sanaston kokoamiseen. Opiskelijat saavat esimerkiksi tehtäväkseen laatia listan ammattinimikkeistä, jotka haluavat oppia kertoessaan omasta perheestään. Kukin kirjaa pilvidokumenttiin muutaman suomenkielisen ammatin englanninkielisten käännösten kera. Näin rakennetaan sanastodokumentti, jonka kaikki näkevät ja jota kaikki pääsevät päivittämään.

Pilvipalvelut soveltuvat myös opettajien pedagogisen yhteistyön alustaksi: Opettajat voivat tallentaa pilvipalveluun itse laatimiaan ja hyväksi havaitsemiaan tehtäviä, jotka he haluavat jakaa kollegoilleen. Finnish Language and Culture -opintojaksojen opettajilla on Moodle-pohjillaan linkki Google-dokumenttiin, johon he voivat kirjata opintojakson pedagogiikkaan ja toteuttamiseen liittyviä kehittämiskohtia tai onnistumisia tiedoksi muille kollegoille.

Äänitiedostot ja videot

Finnish Language and Culture -ryhmässä on normaalisti 20 - 35 opiskelijaa. Kun tuntien aikana tehdään suullisia harjoituksia, opettajan on mahdotonta samanaikaisesti seurata kaikkien opiskelijoiden keskustelua ja puhetta. Siksi opiskelijat tekevät osan suullisista tehtävistä tallenteina, jotka he palauttavat Moodlen keskustelualueelle.

Yksinkertaisin tapa tehdä äänitallenteita on matkapuhelinten äänentallennussovellukset ja tietokoneen apuohjelmissa saatavilla oleva ääninauhuritoiminto. Matkapuhelimen käyttö äänitallenteiden tekemiseen on useimmille opiskelijoille tuttua ja vaatii opiskelijoilta lähinnä tiedostonsiirtotaitoja. Nämä äänitiedostot mahtuvat kokonsa puolesta yleensä Moodlen palautuskansioon tai keskustelufoorumiin liitetiedostona. Videotiedostojen tekemiseen opiskelijat ovat käyttäneet Screencast-o-matic sovellusta, joka on ilmaiseksi saatavilla verkosta. Videotiedostot tallennetaan piilotettuna YouTubeen ja jaetaan linkillä.

Myös äänitiedostojen ja videoiden kohdalla pyritään läpinäkyvyyteen: kaikki pääsevät kuuntelemaan toistensa äänityksiä sekä näkemään opettajan antaman palautteen.

15.10 Palaute ja kehittäminen

SeAMK:n laadunvarmistamisprosessin tärkeä osa on opintojakson jälkeen opiskelijoilta kerättävä sähköinen opintojaksopalaute. Opettajat käsittelevät saadut palautteet ja vastaavat opiskelijoille sähköisesti eli antavat ”palautteen palautteen”.

Opintojaksojen Moodle-pohjilla on vain opettajille näkyvillä linkki yhteiseen pilvidokumenttiin, johon voi kirjata opintojakson pedagogiikkaan liittyviä kehittämiskohtia tai onnistumisia tiedoksi muille kollegoille. Nämä muistiinpanot ovat reaaliaikaisesti kaikkien opettajien nähtävissä. Kun opettajat opintojakson päätteeksi pitävät yhteisen

palaverin, käsitellään saatu opiskelijapalautte, huomioidaan opintojakson onnistumisista ja ongelmista ja analysoidaan kurssin onnistumista suhteessa tavoitteisiin. Tässä kohdin tarkastellaan myös kurssipäiväkirjoja ja verrataan niitä toteutussuunnitelmaan. Tämän jälkeen opetus- ja toteutussuunnitelmaa kehitetään tarpeen mukaan niin, että otetaan huomioon saatu opiskelija- ja kollegapalautte, ja Moodle-alustaa päivitetään seuraavia kursseja varten. Näin Demingin laatuympyrä lähtee uudelle kierrokselleen.

15.11 Lopuksi

Kokemus osoitti, että opettajien välinen yhteistyö oli antoisaa. Opintojaksoa tarkasteltiin systemaattisesti ja kriittisesti kaikilta osin eli opetussuunnitelman tavoitteista sisältöön, arviointiin ja palautteeseen saakka. Yhteispalavereissa syntyi mielenkiintoisia keskusteluja eri teemoista. Lisäksi usean opettajan aiemmin yksin kokoamat ja laatimat oppimateriaalit ja linkit otettiin yhteiseen käyttöön, opettajat täydensivät toistensa ideoita ja oppivat toisiltaan mm. uusia käyttömahdollisuuksia eri virtuaalityökaluille. Samalla he saivat omaan työhönsä sparrausta ja kriittistä palautetta.

Prosessin aikana tuli avatuksi myös monia laatujärjestelmään kirjattuja ns. itsestään selviä asioita, esimerkiksi arviointikriteeristön laatiminen ja esittäminen opiskelijoille kurssin alussa tai opintojaksopalautteen kerääminen. Pää tavoitteena prosessissa oli saavuttaa yhteinen näkemys opintojaksosta kokonaisuutena. Myös Moodle-pohjan teema-alueisiin valitut tehtävät ohjaavat tähän tavoitteeseen.

Opintojakson kehittäminen yhteistyönä on esimerkki tehokkaasta vertaisoppimisesta. Samanaikaisesti tapahtuu sekä uuden oppimista että konkreettista tulosta, tässä tapauksessa siis systemaattisesti päivitetty opintojakso. Yhteistyössä suodattuvat parhaat ja toimivimmat käytännöt, joita joku on jo testannut ja hyväksi havainnut.

Lähteet

Arveson, P. 1998. The Deming Cycle. WWW-dokumentti. <http://balancedscorecard.org/Resources/Articles-White-Papers/The-Deming-Cycle> Luettu 15.10.2014.

Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2011. Suomentaneet Huttunen, I. & Jaakkola, H. 1.–4. painos. Helsinki: WSOY.

Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. 2006. Saako olla suomea? – Opas suomi toisena kielenä -opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.

16. KANNATTAVATKO PEHMEÄT ARVOT? AMMATTIKORKEAKOULUJEN EET- TINEN OSAAMINEN VIESTINNÄN OPETUKSEN NÄKÖKULMASTA

Tuija Tolonen-Kytölä, Centria-ammattikorkeakoulu

16.1 Johdanto

Elämme ajassa, jossa perusturvallisuuttamme tuntuvat horjuttavan monet asiat yhtä aikaa. Taloudelliset haasteet ja lisääntynyt työttömyys, joka koskee myös korkeasti koulutettuja, ulkopoliittisen ilmapiirin kiristyminen sekä esimerkiksi terrorismia tai ympäristöongelmia koskevat uutiset ovat herättäneet suomalaiset miettimään, millaiset arvot maassamme ja koko Euroopassa 2020-luvun lähestyessä vallitsevat. Myös yhä monikulttuurisempi Suomi luo haasteita ymmärtää ja hyväksyä muihin kulttuureihin ja uskontokuntiin kuuluvien näkemyksiä ja tapoja.

Koulutuksen tehtäväksi on nähty tarjota opiskelijalle sivistystä, osaamista ja edellytyksiä hyvään elämään (Luukkainen 2014a). Tämä pätee myös ammattikorkeakouluun, vaikka ammattikorkeakoulujen päätarkoitus on tuottaa ammattiosaajia ja erityisalojen asiantuntijoita työelämän tarpeisiin. Lähtökohtana opetussuunnitelmien laatimiselle ja opetuksen sisällöille nähdään yhteiskunnassa vallitseva työvoiman tarve ja erikoisosaamisen kehittäminen yhdessä työelämän kanssa. Ammattikorkeakoululain mukaan ammattikorkeakoulutuksen on oltava työelämälähtöistä ja alueellista kehitystä tukevaa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015; Ammattikorkeakoululaki 2014.)

Ammattikorkeakoulu yhteisöjen hyvinvoinnin tai tulevien erityisalojen asiantuntijoiden työurien kannalta ei ole yhdentekevää, millaiset arvot työpaikoilla, työnantajaorganisaatioissa tai yhteiskunnassa laajemminkin vallitsevat. Tutkimusten mukaan työhyvinvointiin vaikuttaa se, miten suhtaudumme toisiimme ja ympäristöömme. Se, miten viestimme toisillemme opiskelijoina, kollegoina tai opettajina, vaikuttaa ilmapiiriin, ha-lukkuuteen ratkaista ongelmia ja ponnistella kohti päämääriä.

Tässä artikkelissa pohdin sitä, miten ammattikorkeakoulujen opetuksessa ja toiminnassa yleensä voidaan edistää sellaisten arvojen toteutumista, jotka lisäävät hyvinvointia työ- ja opiskeluyhteisöissä. Mitä eettisten osaamistavoitteiden tai arvojen tiedostaminen tämän hetken ammattikorkeakoulu yhteisöissä ja opettajan arjessa merkitsee? Miten eettiseen toimintaan voidaan opettaa? Lähestyn asiaa lähinnä viestinnän opetuksen näkökulmasta, vaikka asia koskettaa yhtä lailla kaikkia opintoja tai ammattikorkeakoulujen toimintoja johtamisesta työelämä- ja yritys yhteistyöhön.

16.2 Arvot ammattikorkeakoulujen strategioissa

Arvo on jotakin, joka on haluttua, tarvittua, tavoiteltua ja arvostettua. Arvokasta on meille se, mitä pidämme hyvänä. Arvoteorioiden mukaan arvo jakaa itseisarvoihin ja välinearvoihin. Itseisarvoja ovat itsessään haluttavat asiat, kuten hyvä maine tai terveys. Välinearvoja ovat asiat, joilla voidaan saavuttaa jotain muuta hyvää, kuten raha tai valta. Itseisarvo on siis jo yksinään arvo, välinearvo syntyy vasta, kun se liitetään käytäntöön. (Airaksinen 1987, 133.)

Sivistys on itseisarvo. Arvopohjalla on muutoinkin keskeinen merkitys maamme oppilaitoksissa. Luukkaisen mukaan (2014a) on tärkeää, että koulutus- ja kasvatustajien sailyy oikeudenmukaisena ja yhdenvertaisena. Suomalaisen koulutusjärjestelmän lähtökohdaksi on, että se edistää demokratiaa, tasa-arvoa ja turvallisuutta. Kaikkien koulutustajien rahoituksen on siksi säilyttävä pääosin julkisena. Koulutus ja kasvatustajien edistävä myös kestävän kehityksen arvoja. (Luukkainen 2014b.)

Arvot ohjaavat yksilön asenteita, sitä, miten ihminen ympäröivään todellisuuteen ja muihin ihmisiin suhtautuu. Sosiaalisia, ihmisten välisiin suhteisiin liittyviä arvoja ovat muun muassa ystävyys, reilu kilpailu, rakentava yhteistyö ja keskinäinen kunnioitus. Ihmiseen itseensä liittyviä arvoja ovat muun muassa työn tuottama tyydytys, itsensä toteuttaminen, terveys tai onnellisuus. Perustavat arvot liittyvät puolestaan siihen, miten hyvin ihmiset toimivat yhdessä yhteiskunnassa. Tällaisia voivat olla esimerkiksi tasa-arvo, oikeudenmukaisuus tai demokratia. (Rokeach 1973, 3; Elo-Pärssinen 2007, 26.)

Kuten yrityksille ja organisaatioille yleensä, myös ammattikorkeakouluille on ominaista, että ne määrittelevät strategiassaan omat arvonsa. Centria-ammattikorkeakoulussa arvoiksi on nimetty virallisesti ”avoimuus, vastuullisuus ja uudistushakuisuus”. Seinäjoen ammattikorkeakoulu puolestaan määrittelee arvoikseen ”yrittäjähenkisyyden, kansainvälisyyden, osaamisen ja SeAMK-hengen”. (Centria-ammattikorkeakoulu 2015; Seinäjoen ammattikorkeakoulun strategia 2015.)

Vaikka kyse on laajoista ja tärkeistä kysymyksistä, ovat arvoihin liitetyt käsitteet usein melko abstrakteja ja käytännön tasolla vaikeasti hahmotettavia. Arvojen merkitystä kasvatuksessa tutkinut Solasaari (2003) toteaa, että vaikka koulumaailmassa arvot ovat paljon esillä ja niiden merkitystä korostetaan, niiden esiin tuomista selkeästi konkreettisuutena ja universaalisti pätevinä varotaan. Lähtökohdiksi tarjotaan usein antiikin perusarvoja: totuutta, hyvyyttä ja kauneutta sekä ihmisarvoa ja elämän kunnioittamista. Lisäksi saatetaan viitata kansainvälisiin julistuksiin, esimerkiksi YK:n ihmisoikeuksien julistukseen. Käsitteet arvojen tärkeysjärjestyksestä poikkeavat yksilöllä ja yhteisöllä. Silti organisaation sitovat arvot on hyvä määrittää demokraattisesti, minkä jälkeen keskustelu ja rajutkin vastakkainasettelut ovat mahdollisia – jopa mielekkäitä. (Solasaari 2003, 98–99.)

On siis luonnollista, että myöskään ammattikorkeakoulujen sisällä jäsenet eivät välttämättä pysty olemaan kokonaan yhtä mieltä yhteisistä, julkisesti nimetyistä arvoista. Arvojen määrittäminen on kuitenkin pohja toiminnan sisällön tarkemmalle ja käytännönläheisemmälle pohdinnalle. Mitä avoimuus arjessamme tarkoittaa ja mitä se ei tarkoita? Mitä tasa-arvo tai oikeudenmukaisuus todellisessa elämässä, esimerkiksi suhteissa opiskelijoihin on?

16.3 Arvot, yhteisöllisyys ja onnellisuus

Arvoihin liittyy kiinteästi hyvyyden käsite. Aristoteles korosti hyvän tavoittelemista nimenomaan onnellisuuden avaimena. Hänen mukaansa ihmiselämän tärkein päämäärä oli onnellisuus. ”Onnellisuus on sielun toimimista täydellisen hyvän mukaisesti”, hän kirjoittaa teoksessaan *Nikomakhoksen etiikka* noin vuodelta 350 eKr. Hyveitä olivat hänen mukaansa tilanteesta riippuen miehuullisuus, kohtuullisuus, anteliaisuus, runsaskäisyys, suurisieluisuus, rauhallisuus, sopuisuus, totuudellisuus, seurallisuus, oikeudenmukaisuus ja ystävyys. (Aristoteles 1989.)

Myös uskonnot määrittelevät sitä, mikä on hyveellistä ja tavoiteltavaa. Katolinen kirkko keskiajalta alkaen ja myöhemmin evankelis-luterilainen kansankirkko ovat muokanneet ihmisen käsitystä oikeasta ja väärästä ja siitä, mikä on arvokasta. Globaalisti ajateltuna kuitenkin kaikki suuret maailmanuskonnot ovat olleet kiinnostuneita siitä, miten ihminen saavuttaisi tasapainon itsensä, läheistensä sekä korkeamman voiman, jumalansa kanssa. Maailmanuskontojen päälinjat siitä, mikä luo harmoniaa ihmiselämään, poikkeavat suurilta linjoiltaan toisistaan hyvin vähän. [1] (Mäkinen 2012.) Tästä näkökulmasta tarkasteltuna onkin kiinnostavaa, kuinka paljon juuri uskontoihin liittyvät erimielisyydet aiheuttavat ristiriitoja ihmisten välille.

Rokeach (1973, 3) määrittää viisi globaalia oletusta arvojen luonteesta:

- ihmisellä olevien arvojen lukumäärä on suhteellisen pieni
- kaikilla ihmisillä on samat arvot, mutta eri suhteissa
- arvot organisoidaan arvojärjestelmiksi
- ihmisten arvoja määrittävät kulttuuri, yhteiskunta ja sen instituutiot ja persoonallisuus
- arvojen seurauksia voidaan havaita kaikissa ilmiöissä, joita voidaan pitää tutkimisen ja ymmärtämisen arvoisina.

Arvot vaikuttaisivat siis paitsi erottavan yksilöitä ja ihmisryhmiä keskenään, myös sisältävän runsaasti globaaleja, kaikille yhteisiä piirteitä. Kuitenkin myös kulloinkin elettyvä aikakausi muokkaa arvojamme. Omalle ajallemme ominaisiksi on nähty yksilöä korostavat, egosentriset sekä materialistiset arvot. Tämä tarkoittaa itsekeskeistä asennoitumista ympäristöön ja muihin ihmisiin. Lähtökohtana on tällöin oman hyödyn, menestyksen ja etenemisen näkökulma, ei yhteinen hyvä tai toisen hyvinvointi. Näyttäisi siltä, että parhaimmillaan elämme aikaa, jossa myös työelämässä yleensä vallitsee pyrkimys tehokkuuteen, kilpailuun ja yksilöllisen hyödyn tavoitteluun.

Kuitenkin yhteiskunnassamme on parhaimmillaan nähtävissä myös toisenlainen suuntaus ajattelussa: pyrkimys yhteisöllisyyteen ja vuorovaikutukseen ja auttamiseen. Muun muassa yrittäjyyttä koskevissa tutkimuksissa on todettu, että altruistisia arvoja, joissa toisen etu asetetaan etusijalle, on nähtävissä erityisesti perheyrittäjien toimintatavassa. Niissä perheen yhteinen tavoite ja perheenjäsenten hyvinvointi toimivat yksilöiden toiminnan motiivina, mutta samalla altruistinen ajattelu hyödyttää ennen pitkää myös yksilöä itseään. (Huotari 2013.)

Sama suuntaus on nähtävissä myös esimerkiksi mediamaailmassa, jossa ns. reality-ohjelmien ote on aiempaa useammin rakentava ja kannustava. Toisen arvostelu ja nöyryyttäminen ovat muuttumassa hyvän tekemiseksi ja positiivisuutta korostavaksi asenteeksi, jossa myös erilaisuutta ymmärretään entistä paremmin. (Hautakangas 2015; YLE 2015.) Tämä ei ole merkityksetön huomio siinä mielessä, että media vaikuttaa ihmisiin. Se tuottaa todellisuutta, vahvistaa mielikuvia tai kumoaa niitä. Lehdistö, radio, tv ja sosiaalinen media vaikuttavat myös siihen, millainen mielikuva maailmasta vastaanottajalle syntyy. (Tolonen-Kytölä 2014.)

[1] Kristinuskon Kultainen sääntö "Kaikki, minkä tahdotte ihmisten tekevän teille, tehkää se myös heille", kuuluu buddhalaisuudessa: "Älä loukkaa ihmisiä tavoilla, jotka olisivat loukkaavia Sinusta itsestäsi". Persiassa jo noin 1000 eKr. Zarathustra muotoili saman "Vain sellainen luonteenlaatu on hyvä, joka kieltää tekemästä toisille sellaista, mitä ei haluaisi itselle tehtävän", ja islamilaisen profeetta Muhammed totesi 622 eKr.: "Ainoakaan teistä ei ole uskova ennen kuin haluaa veljelleen samaa kuin itselleen". (Mäkinen 2012.)

Onnellisuutta tutkinut Markku Ojanen (2011) kyseenalaistaa materialismin ja korostaa itsensä hyväksymistä, henkistä kasvua, läheisyyttä, sekä yhteisöllisyyttä ja avuliaisuutta hyvinvointia tuovina arvoina yhteiskunnassa. Ystävällisyys on lähtökohta, joka on saatettu nähdä liian ”pehmeäksi” arvoksi kilpailun ja vaihtokaupan keskellä. Silti pehmeät arvot ja toisen huomioon ottaminen vapauttaisivat hänen mukaansa energiaa vähentämällä huolta, epäluuloa ja muita negatiivisia tunteita. Ojaseen mukaan pehmeiden arvojen korostaminen olisikin itse asiassa yhteiskunnassa taloudellista. (Ojanen 2011, 263.)

Myös yhteisöllisyyden ja avoimuuden arvostus tuntuu tällä hetkellä korostuvan yksilökeskeisyyden rinnalla. Ammattikorkeakoulumaailmassa se näkyy mm. sosiaalisen median käytössä tai uusina vuorovaikutteisina opetusmenetelminä. Opiskelijoilla on halu tehdä yhteistyötä ja viestiä niin kasvokkain kuin verkon välityksellä – samoin tarve olla jatkuvasti toisten saavutettavissa. Näistä huolimatta saatetaan kuitenkin tuntea myös yksinäisyyttä. ”Flow”-tilan etsintä, extreme-kokemukset ja elämyshakuisuus ovat myös vahvasti läsnä arkiarjassamme (Luukkainen 2014b). Nämä aikamme ilmiöt ja suuntauksukset koskevat luonnollisesti myös opettajia ja muuta henkilökuntaa.

16.4 Opettajuus ja arvot

Luukkaisen mukaan uuden ajan opettajuuteen kuuluu kyky paitsi aistia tätä päivää, myös katsoa tulevaisuuteen. Paitsi opetussisältöjen hallintaa ja oppimismenetelmien kehittämistä, opettajan työ on sitä, että arjessa ollaan yhteydessä kollegoiden ja opiskelijoiden kanssa. Eettisyys – tietoisuus siitä, mikä on oikein tai väärin – kuuluu myös oleellisena osana opettajan toimintaan. (Luukkainen 2014a.)

Aikamme edellyttää siis opettajalta yhteyttä toisiin, yhteiskunnallisen todellisuuden seuraamista ja jatkuvaa uudistumista esimerkiksi opetusmenetelmien osalta. Kuitenkin yksilölliset ratkaisut ja linjanvedot olisi sallittava. Kaikki eivät esimerkiksi ole yhtä halukkaita avautumaan itsestään ja persoonastaan sosiaalisessa mediassa tai julkisesti työyhteisössä, vaikka sitä joskus saatetaan odottaakin. Myös oman yksityisyytensä suojelemiseen on jokaisella oikeus.

Viime vuosina monissa ammattikorkeakoulujen todellisuudessa ovat näyttäneet vallinneen melko materialistiset arvot. Myös opetusta ovat koskeneet taloudelliset säästöt ja resurssien leikkaaminen. Mikäli kiire lisääntyy ja työn kuormittavuus kasvaa, voimavarat saattavat vähetä vähitellen. Jos työssä jaksaminen heikentyy, se heijastuu helposti myös opetus- ja ohjaustilanteisiin. Kiireisenä tai uupuneena ei ehkä huomaa ottaa huomion opiskelijoita yksilöinä, suhtautua auttavaisesti ja kohdata oman arkensa ongelmassa kamppailevaa nuorta aikuista. Hedelmällisin opetustilanne on kuitenkin ilmapiiriltään myönteinen, kannustava ja rento. Toisaalta opettaja on esikuva opiskelijalle myös korkeakoulussa.

16.5 Eettisyys viestinnän opetuksen näkökulmasta

Mitä eettisten periaatteiden toteuttaminen sitten ammattikorkeakoulun opettajan työssä tarkoittaa, ja miten se näkyy käytännössä? Miten ammattikorkeakoulujen arjessa ja opetussisällöissä on otettu huomioon eettisyyteen kasvattaminen ja arvojen tiedostaminen? Voimmeko opettajina ohjata tulevaisuuden asiantuntijoita tiedostamaan oikeaan ja väärään liittyviä näkökulmia tai tukea heitä saavuttamaan onnellisen, hyvän

elämän? Nämä kysymykset liittyvät kaikkiin opiskeltaviin sisältöihin, mutta myös viestintä- ja kieliopeintoihin. Myös esimerkiksi yrittäjyyssopinnot ovat osoittautuneet hedelmälliseksi tavaksi kehittää työelämässä tarvittavia vuorovaikutustaitoja.

Seuraavaksi käsittelemme eettisyyden opettamista viestinnän opintojen näkökulmasta. Otan esille myös esimerkin onnistuneesta ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyöprojektista, jossa opiskelijat ovat voineet oppia positiivisia viestintätapoja käytännön yrityskontaktien kautta.

Eettinen ja kulttuurillinen osaaminen on määritelty ammattikorkeakoulujen kaikille yhteisten suomen kielen ja viestinnän opetuksen yhdeksi osaamisalueeksi, jolle on laadittu kompetenssi- ja osaamistasokuvaukset (2008). Nämä taidot korostuvat erityisesti ihmisläheisellä sosiaali- ja terveysalalla, mutta myös liike-elämässä ja palvelualoilla sekä humanistisella ja kasvatusalalla. Myös tekniikan alalla ja kaikissa työyhteisöissä on yhtä tärkeää toimia eettisesti ja lähimmäistä kunnioittavasti. Eettisen osaamisen viestinnän opetuksen oppimistavoitteet on määritelty suomen kielen ja viestinnän ammattikorkeakouluopettajien muodostamassa SuVi-työryhmässä (2008). Ne sisältävät seuraavat asiat:

- Opiskelija toimii ammatillisissa viestintätilanteissa vastuullisesti ja sovittujen toimintatapojen mukaisesti
- Hän osaa ottaa muut viestintätilanteen osapuolet huomioon viestinnässään ja toimia joustavasti
- Opiskelija noudattaa viestinnän eettisiä periaatteita, kuten tekijänoikeuksia ja vaihtolovelvollisuutta
- Hän tuntee suomalaisia viestintäkulttuureita
- Ymmärtää kulttuurien vaikutuksen viestintään ja kykenee yhteistyöhön myös kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa

Osaamistasot on määritelty sen mukaisesti, kuinka hyvin opiskelija toteuttaa annettujen ohjeita ja toimintatapoja, kuinka vastuullisesti hän toimii tai kuinka hyvin hän ottaa huomioon toiset viestinnässään. Hyvän viestinnän arvosanan saadakseen opiskelijan on osattava tehdä joustavasti yhteistyötä kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa, noudatettava tehtyjä sopimuksia ja viestinnän eettisiä periaatteita. Kiihittävään arvosanaan yltyvä opiskelija ”tukee muita viestintätilanteen osapuolia ja osaa luoda rohkaisevan, luottamusta herättävän ja kannustavan ilmapiirin”. (Suomen kielen ja viestinnän opintojen osaamistaso- ja kompetenssikuvaukset. 2008.)

On selvää, että eettisen osaamisalueen havainnointi ja opiskelija-arviointi vaativat opettajalta tuntityöskentelyn aikana tarkkaa silmää, opiskelijoiden tuntemista, kuuntelemista ja läsnäoloa. Eettisen osaamisen arviointi ei kuitenkaan ole aina ongelmatonta, jos opetusryhmien koko on kovin suuri. Lähiopetustuntien vähennyttyä sekä opetusryhmien koon kasvettua voi opettajan olla vaikea huomata sitä, kuinka hyvin tiimityöskentely toimii tai kuinka kannustavasti opiskelijat toisiinsa suhtautuvat. Toisaalta mm. tekijänoikeuksien noudattamista on Urkund-järjestelmän käyttöönoton myötä entistä helpompi seurata.

16.6 Työelämäyhteydet ja yrittäjäkontaktit kannustavat eettisyyteen

Suomalaista yrittäjyyttä koskevissa tutkimuksissa on todettu, että yrittäjät ovat keskimäärin muuta väestöä onnellisempaa väkeä. Perheyrittäjien arvoista korostuvat paitsi

työn arvostus, myös vapauden ja itsenäisyyden tavoittelu. Suku, perhe ja läheiset ihmissuhteet; terveet elämäntavat sekä pyrkimys lähimmäisen auttamiseen – samoin kuin hyväntekeväisyyden harjoittamisen merkitys tai hyvän maineen saavuttaminen korostuvat yrittäjien arvomaailmassa. (Kauko-Valli 2008; Huotari 2013; Tolonen-Kytölä 2014.) Jos yrittäjien onnellisuus ja hyvinvointi näyttävät korreloivan toisen huomioonottamisen ja ns. pehmeiden arvojen kanssa, olisiko tätä tutkimustietoa syytä hyödyntää laajemminkin eri alojen asiantuntijoita koulutettaessa? Asiantunteva ja täsmällinen viestintä sekä toisen osapuolen huomioonottaminen korostuvat yritysmaailmassa. Liike-elämässä ja palvelualoilla onkin perinteisesti totuttu korostamaan hyvän asiakaspalvelun merkitystä yrityksen menestystekijänä. Ammattikorkeakoulujen hyvät yhteydet työelämään ovat tärkeitä, ja yrityskontaktit opettavat parhaimmillaan joustavuutta, säännöistä kiinnipitämistä ja asiakkaan kuuntelua.

Eri ammattikorkeakouluissa on tehty onnistuneita kokeiluja yritysyritysteistyön liittämiseksi opetukseen. Seinäjoen ammattikorkeakoulu ja sen liiketoiminnan yksikkö kehitti vuosina 2011–2012 ns. kumppaniyrityspedagogiikkaa, jonka yhtenä päämääränä oli monipuolistaa ja rikastaa opetusta ja oppia ryhmäviestintätaitoja. Kumppaniyrityksen toimintaa seuraamalla opiskelijalla oli mahdollisuus päästä lähelle yrittäjän arkea. (Risitimäki 2012.)

Kumppaniyrityspedagogiikan lähtökohtana oli ryhmässä toimiminen. Ihmiset saavuttavat yhteiset tavoitteensa vuorovaikutuksen kautta, ja yksilöt toteuttavat itseään koko ryhmää kehittävässä prosessissa. Projektissa sovellettiin tiimien kehittämisen välineenä ns. AI-menetelmää (Appreciate Inquiry), joka perustuu positiiviseen lähestymistapaan organisaatiossa. Mikä on parasta ihmisessä, organisaatiossa ja ympäröivässä maailmassa? (Cooperrider & Shivastra 1987; SeAMK 2012, 20.)

AI-menetelmässä työskentelyssä korostetaan neljää positiiviseen johtamiseen liittyvää peruseriaatetta. Näitä ovat positiivinen työilmapiiri, positiiviset ihmissuhteet, positiivinen viestintä ja positiivinen tarkoitus. Positiivinen ilmapiiri syntyy, kun yhteisössä on empatiaa ja jäsenet osaavat myötälää toistensa tilanteissa. Anteeksiantaminen, –pyytäminen ja anteeksisaaminen ovat luonnollisia osia toiminnassa, ja myös kiitollisuutta osataan tuntea ja osoittaa.

Positiivinen viestintä merkitsee AI-menetelmässä positiivisen palautteen antamisen taitoa, oikeiden sanojen valintaa sekä toisen toimintaa tukevaa viestintää. Positiivista viestintää harjoitellaan dialogin kautta: kaikille tiimiin kuuluville kerrotaan perussäännöt, jotka ovat ”kuuntele”, ”kunnioita”, ”odota” ja ”puhu suoraan”. (SeAMK 2012, 24.)

Positiiviset ihmissuhteet syntyvät verkostoissa, joissa osataan vahvistaa toisen osaamista. Kaiken toiminnan perustana on positiivinen merkitys: yhteisön jäsenten arvot otetaan huomioon, rakennetaan toimivaa yhteisöä ja hyvinvointia sekä nähdään oman toiminnan merkitys kokonaisuudessa. (SeAMK 2012, 25.)

Kumppaniyritysprojehtin opiskelijapalautteen perusteella voi arvioida, että AI-menetelmä sopii sekä tiimitoiminnan aloittamiseen että kehittämiseen, mutta myös viestinnän eettisen osaamisalueen kehittämiseen. Opiskelijat korostivat palautteessaan oppineensa mm. ottamaan huomioon muiden mielipiteitä, pitkäjänteisyyttä ja rohkeutta. Tiimin todettiin mm. tuottaneen ”hyvää mieltä huonoinakin päivinä”. (SeAMK 2012, 26.)

16.7 Pohdinta ja yhteenveto

Vaikka suomalainen kulttuurimme kumpuaa kristillisestä ja läntisestä arvopohjasta, on meidän sopeuduttava erilaiseen ajatteluun - myös ammattikorkeakoulujen sisällä. Eri-laisuuden kohtaaminen arjessa ja sen hyväksyminen on yksi eettisen toiminnan ulottu- vuus, johon opettajan tulisi tukea opiskelijaa – ja johon myös itse tulisi kyetä.

Omien oikeuksien ja velvollisuuksien tiedostaminen työyhteisöissä on kuitenkin tärke- ää, jotta osaa ottaa vastuun itsestään ja toiminnastaan. Yhtä olennaista on silti toimia yhteistyössä toisten kanssa rakentavasti, viestiä avoimesti ja oppia auttamaan toista. Toisen osapuolen huomioon ottaminen on taito, jota egosentrisessä maailmassa ei tulisi unohtaa. (Luukkainen 2014a). Tätä on syytä harjoitella viestinnän opetuksessa, samoin kuin opetuksessa yleensäkin.

Jo antiikissa Aristoteles korosti, että onnen voi saavuttaa hyveitä noudattamalla. (Aris- toteles 1987.) Positiivinen ja rakentava asenne on tärkeä, jotta jaksamme ponnistella eteenpäin – välillä vastatuuleenkin. Yhteisöllisyys, toisen auttaminen ja altruistiset arvot tuntuvat olevan Suomessa kasvattamassa merkitystään samanaikaisesti, kun puhutaan kovien taloudellisten arvojen valtaamasta julkisesta taloudesta ja yritysmaailmasta (Huotari 2013; Nurmenniemi 2013). Samaa suuntausta olisi mahdollista jatkaa omissa työyhteisöissämme – kaikki riippuu organisaatioista itsestään ja niiden jäsenistä.

Ammattikorkeakouluissa tällä hetkellä tapahtuvat muutokset, mm. tiukkeneva kilpai- lu taloudellisista resursseista vaatii tekemään arvovalintoja niin ammattikorkeakoulu- opettajan työssä kuin organisaatioiden sisälläkin. Kannattaako ratkaisut lähiopetuksen vähentämisestä, irtisanomisista tai yksiköiden lakkauttamisista tehdä vain taloudellisin perustein? Tutkimusten mukaan näyttäisi siltä, että tilannetta olisi syytä tarkastella myös laajemmasta näkökulmasta, ns. pehmeät arvot huomioon ottaen. Näin saattai- simme huomaamatta olla matkalla kohti pidempiaikaista, yhteiskunnallista yhteistä hyvää.

Lähteet

Airaksinen, T. 1987. Moraalifilosofia. Helsinki: WSOY.

Ammattikorkeakoululaki 2014. Www-dokumentti. Saatavissa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/ammattikorkeakoulu_uu- distus/Liitteet/amk-laki.pdf. Luettu 3.2.2015.

Aristoteles 1989. Nikomakhoksen etiikka. Suom. Simo Knuuttila. Helsinki: Gaudeamus. Arvojen ja tarkoitusten pedagogiikka 2011. Toim. Timo Purjo ja Eveliina Gjerstrand. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Centria-ammattikorkeakoulu 2015. Centria-ammattikorkeakoulun strategia 2020. Www- dokumentti. Saatavissa: <http://web.centria.fi/Page.aspx?id=2021&p1=44&p2=2021>. Lu- ettu. 3.2.2015.

Cooperrider, D. & Shivastra, S. 1987. Appreciative inquiry in organizational life. Research in organizational change and development [1]. 129–169.

Hautakangas, M. 2015. Reality-tv:n arvojen muutoksista. Haastattelu 6.2.2015. Tampereen yliopisto. Tampere.

Huotari, E-I. 2013. Auttaminen on molemminpuolinen ilo! Avustaviin perheenjäseniin perustuva auttaminen suomalaisissa perheyriyksissä avustajan näkökulmasta katsotuna. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu. Jyväskylä: University Printing House.

Kauko-Valli, S. 2008. Subjective well-being as an individually constructed phenomenon. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu. Jyväskylä: University Printing House.

Luukkainen, O. 2014a. Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Väitöskirja. Tampereen yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Acta Universitatis Tampereensis 986. Www-dokumentti. Saatavissa: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf?sequence=1> Luettu 15.11.2014.

Luukkainen, O. 2014b. Suomi osaamisen kärjessä 2030. Luento Educa-messuilla 24.1.2014. Helsinki. Www-dokumentti. Saatavissa: http://www.messukeskus.com/Sites1/Educa/MaterialBank/Luennot%202014/OlliLuukkainen_Educanavaus.pdf Luettu 25.1.2015.

Mäkinen, K. 2012. Suomalaisten arvojen ja ihanteiden tulevaisuus. Teoksessa Kontula, O. (toim.) Suomalaisen hyvinvoinnin ja onnellisuuden tulevaisuus. Väestöliitto 70 vuotta. Helsinki: Väestöliitto. 250–260.

Nurmenniemi, H. 2013. Palkkatyöstä yrittäjäksi. Sosiaali- ja terveysalalla toimivien yrittäjien ajattelutavan muutoksista. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu. Jyväskylä: University Printing House.

Ojanen, M. 2011. Materialismin vaarat. Teoksessa Arvojen ja tarkoitusten pedagogiikka. Toim. Timo Purjo ja Eevastiina Gjerstad. Tampere: Tampereen yliopistopaino. s. 252–266.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Uusi ammattikorkeakoululaki voimaan 1.1.2015. Www-dokumentti. Saatavissa: http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2014/11/amk.html?lang=fi&extra_locale=fi. Tiedote 13.11.2014. Luettu 3.2.2015.

Ristimäki, K. 2015. Esipuhe. Teoksessa Elävästä elämästä: Kumppaniyrityspedagogiikka oppimisympäristönä. Anmari Viljamaa, Sanna Joensuu, Beata Tajjala, Saija Rätts, Tero Turunen, Kaija-Liisa Kivimäki ja Päivi Borisov. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja B. Raportteja ja selvityksiä 64. Seinäjoki: Seinäjoen ammattikorkeakoulu.

Rokeach, M.1973. The nature of human values. New York: Free press.

Suomen kielen ja viestinnän opintojen osaamistaso- ja kompetenssikuvaukset. 2008. Suomen kielen ja viestinnän amk-opettajien työryhmä (SUVI). Www-dokumentti. Saatavissa: <http://extra.seamk.fi/arenektr/linkit/index.html>. Luettu 21.1.2015.

Seinäjoen ammattikorkeakoulun strategia 2015. Www-dokumentti. Saatavissa: <http://www.seamk.fi/fi/SeAMK-Info/SeAMK-toimii/Strategia>. Luettu 3.2.2015.

SeAMK 2012. Elävästä elämästä: Kumppaniyrityspedagogiikka oppimisympäristönä. Anmari Viljamaa, Sanna Joensuu, Beata Taijala, Saija Råttts, Tero Turunen, Kaija-Liisa Kivimäki ja Päivi Borisov. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja B. Raportteja ja selvityksiä 64. Seinäjoki: Seinäjoen ammattikorkeakoulu.

Solasaari, U. 2003. Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan – Max Schelerin kasvatustieteellisiä filosofioita. Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 187. Helsinki: Yliopistopaino.

Tolonen-Kytölä, T. 2014. Työn eetos, vapaus, onnellisuus. Perheyrittäjien arvojen kuvauksen rakentuminen eräiden suomalaisten lehtien reportaaseissa. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu. Jyväskylä: University Printing House.

Toukomaa, P. 1969. Arvomaailman kehitys kouluiässä. Tutkimus 10 – 18 –vuotiaiden tamperelaispoikien sosiaalistumisesta. Acta Universitas Tamperensis se A vol 17. Tampere: Tampereen yliopisto.

Venkula & Rautevaara 1992. Arvot ja nuorten arvopohdinta. Helsinki: Yliopistopaino.
YLE 2015. Tosi-tv ei enää nöyryytä vaan auttaa. Www-dokumentti. Saatavissa: http://yle.fi/uutiset/tosi-tv_ei_enaa_noyryyta_vaan_auttaa/7095488 Luettu 1.2.2015.

KIRJOITTAJAT

FL Ilmo Anttila (Centria) on toiminut Centrian ammattiorkeakoulussa englannin ja ruotsin lehtorina vuodesta 1995. Opettajan työssä häntä kiinnostaa erityisesti kielten ja amatillisten aineiden integrointi (CLIL).

PM Peter Finell (Centria) on toiminut Centria-ammattikorkeakoulun kansainvälisten asioiden päällikkönä vuodesta 2002. Korkeakoulutuksen kansainvälistymisessä häntä kiinnostaa erityisesti opiskelijoiden kansainvälisen osaamisen kehittämiseen liittyvät kysymykset.

FM Mia Holmbäck (Centria) on toiminut ruotsin kielen lehtorina (8/15) ja ennen sitä ruotsin kielen tuntiopettajana 2009–7/2015. Hän on eniten opettanut insinööriopiskelijoita. Opettajan työtä hän pitää innostavana ja hänen tavoitteena on, että opiskelijoista tulisi täysin kaksikielisiä.

FM Nina Hynynen (Centria) on toiminut englannin päätoimisena tuntiopettajana vuodesta 2011. Opettajan ammatissa häntä kiehtoo erityisesti interkulturaalinen kommunikaatio, sisäinen ja ulkoinen motivaatio sekä erilaisten opiskelijaryhmien kanssa työskentely.

Cory Isaacs MSc (Econ) (SeAMK) teaches English and international business. At his work, he is interested in the social aspects and the continuous learning about subjects that he teaches. Furthermore, the challenges of working in a foreign country and using his mother tongue provide a work place that is familiar and at the same time exciting as every day presents new challenges and opportunities for cultural sharing.

KT Esko Johnson (Centria) toimi englannin lehtorina ja yliopettajana vuoteen 2013 saakka, jolloin hän siirtyi eläkkeelle jatkaen tutkimustyötään harrastuspohjalta. Johnsonin intresseihin kuuluvat opettajan ammatillinen oppiminen ja kasvu (tästä aiheesta väitös Itä-Suomen yliopistossa vuonna 2011) ja kulttuurienvälinen viestintä ja oppiminen. Näiden lisäksi hän on julkaissut tutkimuksia kieltenopetuksen tarvekartoitus- ja opetussuunnitelmatyöstä sekä musiikkikasvatuksesta elämänlaajuisen oppimisen näkökulmasta.

FM Kaija-Liisa Kivimäki (SeAMK) opettaa englantia SeAMK Liiketoiminta ja kulttuuri yksikössä. Työssään häntä kiinnostaa jatkuva uudistuminen ja kehittyminen periaatteella "vierivä kivi ei sammaloidu".

KL, FM Ulla Lax (Centria) toimi viestinnän yliopettajana 2003–2014 ja ruotsin kielen lehtorina 1998–2003. Opettajan ammatissa hän painotti käytännönläheisyyttä ja uskallusta puhua eri kieliä. Voimavarana oli myös kannustaminen sekä iloinen ja positiivinen asenne oppimiseen. Valtakunnallisella tasolla hän osallistui opettajauransa aikana erilaisiin kehittämisprojekteihin ja valtakunnallisiin asiantuntijatyöryhmiin.

BBA Maria Loukola (SeAMK) on gradua vaille valmis kauppatieteiden maisteri ja hänen pääaineenaan on johtaminen. Loukola on työskennellyt vuodesta 2007 alkaen Seinäjoen ammattikorkeakoulun kansainvälisten palvelujen viestinnän suunnittelijana. Loukola toimi projektipäällikkönä Work for Future -hankkeessa 2012–2014. Työssään häntä kiehtoo sen monipuolisuus, laajat näköalat ja mahdollisuudet.

FM Helena Myllymäki (SeAMK) on toiminut Tekniikan yksikössä viestinnän ja markkinoinnin opettajana vuodesta 2005. Myllymäki haluaa aktiivisesti kehittää omaa opetustaan ja kokeilee mielellään uusia opetusmenetelmiä. Mottona hänellä on: "Ensimmäisellä kerralla kokeillaan, toisella korjataan ja kolmannella kerralla alkaa sujua."

FM Sirkka Nieminen (SeAMK) opettaa suomen kieltä sekä suomalaisille että ulkomalaisille (S2). Työssä on kiinnostavaa nähdä opiskelijoiden oppiminen ja kehittyminen ammattilaisiksi. Myös oman työn kehittäminen ja yhteistyö kollegoiden kanssa on antoisaa.

FM, hall. yo Saija Rått (SeAMK) opettaa viestintää ja toimii opinto-ohjaajana. Työssään häntä kiinnostaa erityisesti työelämään liittyvien viestintätaitojen opettaminen sekä viestintäteknologian hyödyntäminen opetuksessa. Vuorovaikutus- ja viestintätaidot ovat nykypäivänä tärkeitä työelämätaitoja.

FT Lena Segler-Heikkilä (Centria) on toiminut viestinnän yliopettajana lukuvuodesta 2014/15 lähtien sekä saksan ja ruotsin lehtorina (2012–2014) ja tuntiopettajana (2004–2012). Hän on erityisesti kiinnostunut uusien oppimateriaalien ja menetelmien keksimisestä ja niiden kokeilusta käytännössä. Häntä motivoi erityisesti opiskelijoiden into ja myönteinen asenne. Hän on julkaissut mm. kulttuurin- ja kirjallisuuden tutkimukseen liittyviä artikkeleita ja on tällä hetkellä mukana HOPPET-ryhmässä.

M.A. Heli Simon (SeAMK) toimii SeAMK:n kielten koordinaattorina. Työssä häntä motivoi sen monipuolisuus ja asioiden näkeminen ja lähestyminen useasta eri perspektiivistä. Kielten opetuksen koordinoinnin lisäksi hänen työtehtäviinsä kuuluu mm. kansallinen amk-kielten opettajien verkostotyö, kansainvälisiä ja kansallisia hankkeista, virtuaaliopetustuki sekä tarvittaessa saksan opetusta. Viime vuosina hän on myös pitänyt suomi vieraana kielenä "survival"- opintojaksoja vaihto-opiskelijoille.

KTT, FL Tuija Tolonen-Kytölä (Centria) toimii viestinnän lehtorina. Tutkimusviestintä, puheviestintä ja mediatutkimus kuuluvat hänen erityisiin kiinnostuksen kohteisiinsa. Tolonen-Kytölä kuuluu mm. suomen kielen ja viestinnän amk-opettajien valtakunnalliseen SUVI-työryhmään. Väitöskirjassaan hän tutki perherittäjien arvoja lehtitekstien kuvaamina.

FM Eija Torkinlampi (Centria) on toiminut Centria-ammattikorkeakoulussa (ent. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu) vuodesta 1994 ensin tuntiopettajana ja myöhemmin lehtorina. Hän opettaa englannin kieltä ja viestintää sekä suomen kieltä kansainvälisille opiskelijoille (suomi S2-kieli). Työssään hän on erityisen kiinnostunut vuorovaikutustaidoista eri kulttuurien välillä. Samoin suomen kielen opettaminen ja suomalaisen kulttuurin avaaminen ulkomaalaisille on hänen mielestään palkitsevaa ja hauskaa.

FM Päivi Uitti (SeAMK) opettaa ruotsia ja venäjää ja toimii kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden opinto-ohjaajana. Erityisesti hän on kiinnostunut uusien teknologioiden hyödyntämisestä pedagogisten ratkaisujen tukena ja verkko-opettamisesta sekä erilaisten oppijoiden ohjaamisesta.

MINNE MATKA, KIELTEN OPETUS?

AMK-kielten ja viestinnän opettajan ja oppijan tehtäväkenttä 2010-luvulla

Tämä artikkelijulkaisu on syntynyt Centria-ammattikorkeakoulun ja Seinäjoen ammattikorkeakoulun kielten ja viestinnän opettajien LingComm-verkoston yhteistyönä. Verkosto halusi dokumentoida yhteistyötään sekä opetukseen ja ohjaukseen liittyviä kokemuksiaan. Julkaisu on suunnattu ammatillisen korkeakoulutuksen kielten ja viestinnän opettajille sekä niille, jotka suunnittelevat ammatillisen kielten tai viestinnän opettajan uraa.

Julkaisu on jaettu neljään osaan. Ensimmäisessä osassa kerrotaan LingComm-yhteistyössä järjestämästä kansainvälisestä kieliviikosta, sen suunnittelusta, kokemuksista, haasteista ja annista. Opintojen ohjauksen käytäntöjä kuvaillaan toisessa osassa niin yhteisopettajuuden kuin erilaisten oppijoiden ja kansainvälisten opiskelijoiden sekä kulttuurierojen näkökulmista.

Julkaisun kolmannessa osassa käsitellään käytännössä testattuja kielten ja viestinnän opetuksen opetusmenetelmiä: kansainvälisten opiskelijoiden suullisen suomen kielen käytön aktivointia, motivoivia menetelmiä ruotsin kielen opetukseen ja viestinnän integrointia ammattiaineisiin.

Julkaisun viimeisen osan pääteemana on kielten ja viestinnän opettajien ammatillinen kasvu ja ammattietiikka. Tämän osan artikkeleissa kirjoittajat käsittelevät opettajien yhteistyötä opintojakson suunnittelussa ja toteutuksessa, eettisten arvojen tiedostamista ammattikorkeakoulujen työyhteisöissä ja niiden opettamista.

Centria. Puheenvuoroja, 4
ISBN 978-952-6602-87-5
ISSN 2342-9356