



SAIMAAN

ammattikorkeakoulu

Saimaa University of Applied Sciences

Saimaan ammattikorkeakoulun kielikeskus

KIELIVIRTTAA SAIMAALTA - matkalla

LANGUAGE FLOW FROM SAIMAA – under sail

Saimaan ammattikorkeakoulun julkaisuja
Saimaa University of Applied Sciences Publications

Saimaan ammattikorkeakoulun julkaisuja
Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 87
ISBN 978-952-7055-56-4 (PDF)
ISSN 1797-7266

Esipuhe

Kielivirtaa Saimaalta on sarja, jonka ensimmäinen artikkelikokoelma (Kielivirtaa Saimaalta – rajanylityksiä) julkaistiin 2015.

Tänä vuonna julkaisuun ovat kirjoittaneet kieltenopettajat Pietarin talousyliopistosta UNECON:sta, Pietarin Polyteknisestä yliopistosta, Pietarin rakennus- ja arkkitehtuuriyliopistosta, Puolan valtion Nysan ammattikorkeakoulusta ja Saimaan ammattikorkeakoulusta.

Julkaisun tarkoituksena on jakaa tietoa ja innostusta kieltenopettajien kesken. Sen ajatuksena on rohkaista jatkuvaan uuden kokeiluun ja opetustyön kehittämiseen. Artikkelit kuljettavat lukijaa opiskelijoiden mielipiteistä opettajien opetuskokeiluihin ja hankkeissa tehtyihin kieltenopetuksen kehittämistehtäviin.

Artikkelit on kirjoitettu suomeksi, englanniksi, venäjäksi ja ruotsiksi. Näin on edistetty monikielisyyttä, eri kielten ylläpitoa ja oppimista myös kielten ammattilaisten kesken.

Tervetuloa kielivirtaan!

Preface

Kielivirtaa Saimaalta/ Language Flow from Saimaa is a publication series, the first article collection of which appeared in 2015. The publication in 2018 is called Language Flow from Saimaa – under Sail. The Language Centre at the Saimaa University of Applied Sciences has been able to develop its processes and methods during this year and we are under sail to the future.

In this publication you will find articles from international language teachers who work in Russia for UNECON, Sant Petersburg State University of Construction and Architecture and Polytechnical University, in Poland for the State University of Applied Sciences in Nysa. In addition, language teachers at the Saimaa UAS have contributed to the publication.

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

Sisältö

Matkalla – Under sail	6
1 Alexander Shulgin: With Friends Like That, Who Needs Enemies? The So Called ‘False Friends of the Translator’	6
2 Anna Riabova: Анализ символов в языке интернет – дискурса	8
3 Valentina Nikolajeva-Viikki: Kirjoitustaidon uusi aika	14
4 Olesia Kullberg: Не стесняйтесь безумных ассоциаций!.....	18
5 Esa Laihanen: Muistikuvia ja pohdintoja popularisoinnin opetuksen ja oppimisen poluilta	20
6 Annaliisa Koho: НОМА-opiskelijoiden kielitaidosta ja tulevaisuuden haaveista.....	29
7 Eeva Ovaska: Mikä ruotsin kielen opinnoissa kiinnostaa sosiaalialan opiskelijoita?	31
8 Sari Turppo: Kokemuksia kansainvälisen hoitotyöryhmän englannin opetuksesta.....	35
9 Nataliya G. Olkhovik, Anna V. Vozdvizhenskaya, Ekaterina G. Lipatova: Communication Skills Training for Postgraduates of Medical High Schools	37
10 Seija Varis: Kuvataideopiskelijoiden mielestä kielten opiskelu on aina plussaa.....	42
11 Anneli Rinnevali: Markkinoinnin tradenomit parantavat englannin kielen taitojaan osana muuta ammatillista kehittymistä	46
12 Elena Zorina: Использование QR-кода в учебном процессе	51
13 Olesia Kullberg: Everything is digi-convertible. Or is it?.....	53
14 Mari Pyysalo: Verkkokurssi vai luokkaopetus? Mietteitä opintojaksoa suunnitellessa	55
15 Olesia Kullberg, Elena Radtsenko: «Тотальный диктант» по русскому языку — самая массовая в мире образовательная акция	56
16 Valentina Reshethikova: Formation of terminological competence in a foreign language	59
17 Elina Häkkinen: Miten ohjata ja antaa palautetta äidinkielen kirjoitusviestinnän opetuksessa?.....	62
18 Valentina Nikolajeva-Viikki: Arvioinnin tuska.....	64
19 Elina Häkkinen: Numeroita vai ei?	70
20 Kristiina Karjalainen: Analogisesta digitaaliseen.....	74
21 Katja Remsu: Livetilaa, pelillisyyttä, visuaalisuutta, kokemuksellisuutta - Näkökulmia digitaaliseen tarinankerrontaan journalismissa.....	75
22 Valentina Nikolajeva-Viikki: Missä on opettaja?	79
23 Jaana Häkli: Harjoittelu ulkomailla korjaa kulttuurikäsitteitä Amerikasta ja Iso-Britanniasta	83
24 Satu Mäkinen: En intervju om en rysk svensklärare	88
25 Anna-Riitta Pettinen: Sairaanhoidajan viestintätaito kansainvälisissä tehtävissä.....	90
26 Елена Ивановна Чиркова: Правильное чтение невербальных сигналов - залог успешного обучения межкультурной коммуникации	93
27 Valentina Nikolajeva-Viikki: Joka matka on kielimatka.....	96

28	Sari Pärssinen: Valinta ja valmennus ulkomaankomennukselle	102
29	Ritva Kosonen: Finnish Language Skills Essential for Immigrants to Be Employed in Finland	106
30	Alina Dittman: Dual Immersion – An Optimal Bilingual Program for California: Linguistic Analysis.....	109

Matkalla – under sail

The articles in this publication cover some of the current items in HEI language teaching and learning. The first topics, i.e. articles 1 - 4 are about general aspects of languages, then articles 5-11 cover different issues of language studies and student groups. Next, we move to teaching methods in articles 12-16 and after the methods briefly to assessment with articles 17-19. Then articles 20 - 22 deal with digitalization. At the end of the publication there are eight articles on internationalization and various intercultural aspects connected to language studies.

Welcome to the language flow from Saimaa!

1 Alexander Shulgin: With Friends Like That, Who Needs Enemies? The So Called ‘False Friends of the Translator’

Alexander Shulgin
Saint-Petersburg State University of Economics

‘False friends of the translator’, a quite popular Russian expression, is used not only ironically but as a quasi-term as well. A loan translation from the French ‘les faux amis du traducteur’, it basically denotes pairs of words from different languages that look or sound similar but mean different things. Though a bit too showy and fuzzy, the expression nonetheless indicates the subject well enough while its English counterpart ‘deceptive cognates’ notes only one side of the issue. ‘False friends’ differ for translators and interpreters, they lie in wait for those who study foreign language and catch people who go abroad. We expect them from journalists, for instance, from sportscasters and we notice plenty of them in sloppy translation of popular fiction. They may exist as word combinations (the Russian expression *на поверхности* and the English *on the surface* have opposite meaning). They may be even non-verbal: the popular gesture meaning OK denotes “zero” or “nothing” in France, “money” in Japan, while it expresses vulgar connotations or offence in the Eastern Mediterranean and parts of South

America. Not to mention the famous Buddhist ‘mudra’ (meaning “seal”), the gesture we notice in many statues of Buddha. In parts of the Eastern Mediterranean and India a nod means “no” while shaking head means “yes”. These ‘false friends’ are sudden: my group of Irish students burst out laughing at the old Russian name *Дементий* (of Latin origin, meaning “animal tamer”), I looked at them with surprise and then realized that it reminded them of the word *demented*, a strange name for a man indeed. And the Russian word *фарм* means “luck” and does not have anything in common with the English ‘false friend’ *fart*.

It is easily seen that the reviewed quasi-term may get a broader interpretation as losses occur not only in translation but in communication and comprehension as well. It seems that the problem of ‘false friends’ is more important not for watchful beginners but on advanced levels of knowing a foreign language, and even bilinguals are not immune. It is essential when considering the Russian language, since Russia has always been at a crossroads – in many senses, and linguistically in particular. The close interaction and interference of Slavic, West-European, Greek, Turkic and Finno-Ugric languages have led to different linguistic collisions, compromises and symbioses.

The formation of these linguistic traps is the result of different factors. Words’ meanings may diverge from their original meanings in the source-language: the Turkic word *saray* (“palace”) has been transformed into something almost opposite: *сарай* in Russian means “shed” or “barn”. A word may become an archaism or a historism in the source-language: the Russian word *галстук* (“tie”) originates from German *Halstuch* (“neckerchief”, “cravat”). To make things more ridiculous, *cravat* (from French *cravate*; *kravatti* in Finnish) looks and sounds rather similar to Russian *кровать* (“bed”). Paronymous words in kin languages may cause even more difficulties (the case of ‘deceptive cognates’). Striking examples of this are Russian *урод* and Polish *uroda*. The words are of the same root (‘*род*’, i.e. “birth”) but the first means “ugly person” while the second means “beauty”. We are all born different indeed. The Polish word *zapamiętać* (“to remember”) and the Russian word *запомнить* (“to forget”) look and sound almost the same and naturally are of the same origin. In neighboring but not kin

languages the borrowings may change their meaning partly, for instance, Finnish words of Russian origin *lääkäri* (“doctor”) and *kanava* (“canal”) are only remotely reminiscent of Russian words *лекарь* (“healer”) and *канав* (“ditch”). The most obvious case of ‘falsiness’ is the homonymic resemblance of words from totally different languages: Finnish *parta* (“beard”) and Russian *парта* (“desk”), Turkish *durak* (“stop”) and Russian *дурак* (“fool”), English *bra* and Russian *бра* (“sconce”). And sometimes words may change their connotations over time. For instance, the word *карьера* (“career”), condemnatory in Soviet times, nowadays has mostly positive connotations. This means that the word must be translated a bit differently, depending on the time of its use in the source text.

As we have seen, ‘false friends’ are rather different in their origin, their form and the degree of risk of being trapped. The seriousness of possible mistakes and the ‘notoriety’ of certain words and expressions may vary considerably. We may find different lists of them on the Internet, most of them randomly chosen and inevitably incomplete; usually examples from two languages are compared. However the material, sometimes amusing or curious, sometimes serious and difficult to be specified, deserves further systematizing and analysis.

2 Анна Рябова: Анализ символов в языке интернет – дискурса

Anna Riabova

Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University

Введение

Носителем культурологической характеристики в языке могут быть такие лингвистические единицы, как «знак», «символ» «концепт» и другие. Социальный аспект лингво – культурологических отношений раскрывается в ходе анализа символов в языке интернет –коммуникации. В XXI веке интернет –коммуникация занимает важное место в системе средств массовой коммуникации, миллионы людей, живущие в разных уголках земного шара имеют возможность мгновенно обмениваться сообщениями. Коммуникативный аспект интернет – общения заинтересовал большое

количество лингвистов. Стоит выделить наиболее распространённые типы интернет – коммуникаций, к которым относится без сомнения, электронная почта, блог, форум, чат, интернет комментарий, так как именно эти типы межличностных взаимодействий наиболее востребованы в настоящее время в виртуальной сети. Функции блога разнообразны, в зависимости от адресата их можно условно разделить на личные и общественные группы. Первоначально блог был личным сайтом, где пользователь мог изложить свои мысли и получить ответы других блогеров. Интересную и полную классификацию блогов предложил Д.В. Богданов. Данный исследователь относит к блогам: коммуникативную функцию, служащую для поддержания и расширения круга общения; функцию самовыражения, реализующую виртуальное «Я»; функцию развлечения, которая позволяет рассматривать блог в качестве средства интерактивного времяпрепровождения; функцию социализации, актуализирующуюся при построении социальных связей; функцию записной книжки, определяющую блог, как «хранилище» личных мыслей; функцию саморазвития, которая проявляется в конструировании личности в киберпространстве; функцию психологической разрядки, которую называют терапевтической; информативную функцию и функцию оценки, так как социальные ресурсы служат хорошим инструментом для оценивания результатов и выполнения сравнения (Богданов, 2011:114-120). Авторы веб-блогов, преследуя собственные коммуникативные цели и оценивая собеседника как партнёра по коммуникации, реализуют функцию воздействия на адресата благодаря краткости сообщения. Текст блога может выполнять функцию убеждения, определяющую дальнейшее поведение людей. Такая функциональная направленность обычно встречается в блогах рекламного или политического характера, например: Barack Obama@BarackObama _Jan 30
Retweet if you agree: Women deserve equal pay for equal work.#StandWith-Women#OpportunityForAll

Презентация информации в микоблоге *Twitter* – особое лингвистическое явление

Кроме классификации по целям ведения блога существуют классификации в зависимости от контента, тематической направленности, объёма и т.д.

Микроблоги (Twitter, Timbir), относятся к самым кратким по объёму блогам с жёстко определённым количеством знаков. Эти блоги ведут разные люди, ставящие перед собой различные цели и размещающие заметки с разнообразным содержанием. Главная характеристика микроблога – публикация коротких заметок, объём которых ограничен определённым количеством знаков и которые могут быть просмотрены любыми зарегистрированными пользователями. По мнению исследователей Чартрэнд и Барак, (Chartrand & Baragh, 2012) указанная краткость обусловлена, как регламентом, так и скоростью обновлений и приводит к ряду особенностей микроблогинга, приближающих данный вид взаимодействия в киберпространстве к устному общению в реальной жизни. Без сомнения, строго фиксированный объём текста вызывает трудности при презентации информации, так как ограничение текстового пространства влечёт за собой компрессию исходного высказывания. Сокращение знаковой структуры позволяет сделать текст динамичным, лаконичным и избавиться от лишних описаний. М.В.Лисник утверждает, что экономия речевых средств – неоднозначное понятие. Многоплановость данного понятия проявляется на различных языковых уровнях: как в стремлении к сокращению речевых усилий, так и в их избыточности, как в небрежном повествовании, так и в чётко-организованном тексте (Лисник, 2005:69-70). Рассмотрим запись, взятую из микроблога Стивена Фрая – известного британского актёра и писателя.

Stephen Fry@stephenfry_Feb 14

That's it. My last performance. I hardly know what to feel. Lucky lucky lucky is probably the best phrase xxx

Можно отметить, что текст намеренно разбит на простые конструкции (That's it. My last performance), использованы безличные конструкции (My last performance), наблюдается намеренный повтор прилагательного, обладающего позитивной семантикой (Lucky lucky lucky).

Согласно статистике, *Twitter* в 2015 году охватывал более 700 миллионов зарегистрированных пользователей. Главная цель личного блога в *Twitter* заключается в поиске интересных интернет – ресурсов, контактов, в получении новостей и обмене информацией, а также в поддержании связи

с близкими людьми. Структура записи микроблога *Twitter* определяет способы презентации материала. В *Twitter* объём любой записи ограничен, сообщение в *Twitter* для публикации не должно превышать 140 символов. К другим особенностям микроблога можно отнести фотографию пользователя и виртуальное имя пользователя, информацию о дате и месте публикации микротекста, внутренние и внешние ссылки, варианты действий с сообщением (reply, retweet, report tweet, favourite), осуществление комментария.

Нельзя забывать о том, что микроблог представляет собой пространство для реализации всех языковых особенностей интернет – дискурса. Действительно, под записью бывшего президента США Барака Обамы можно увидеть огромное количество комментариев, среди них встречается спам, выражение полного несогласия и даже оскорбления.

Barack Obama @BarackObama_-Feb 4

"I'm only standing here today because my education gave me a chance,"-

Obama#ConnectEd

1514 RETWEETS 1399FAVOURITES

COMMENTS

Justin Bieber @Alexabiedrauch_-Feb4

@BarackObama,could follow me, please, I admire him.

Robert Sanches @Robbie8589_-Feb4

@afarrahaffair have fun with that. Do you think anyone cares? Educated people make 10X that haha

Д.Кристал полагает, что к виртуальной лексике относятся лексемы, возникшие в результате необходимости описывать процессы, происходящие в интернет-пространстве:(webcam, webmail, webibliography, webmaster, webonomics, file, edit, view, insert, refresh, address, history). Пренебрежение правилами грамматики – вторая характерная особенность интернет-дискурса. Данная тенденция объясняется, как соображениями быстроты и удобства, так и физической отдалённостью участников коммуникации. Электронный дискурс – результат комбинации письменного и устного взаимодействия, который представляет в большинстве случаев

неформальную речь, что неизменно ведёт к уничтожению литературной нормы. Д. Кристал отмечает тот факт, что интернет-пользователи не используют, как правило, пунктуацию в e-mail сообщениях или записях в блогах и чатах (Crystal, 2004:83).

Stevejames @ Sss_9min

Hi, it's Steve, welcome to my awesome amazing big huge Twitter account!

Отсутствие регламента речевого поведения и стирание социальных границ приводит к распространению произносимых фонем: hav (have),rite(right), fone (phone),wut (what),dota (daughter)и т.д.Возвращаясь к теме презентации в условиях микроблога *Twitter*, необходимо обратить внимание на использование неформальной лексики, содержащей бранные и грубые слова who the hell, shit. Такие приёмы свидетельствуют о характере данного вида коммуникации, доказывающих отсутствие регламентов, определяющих регистр речи интернет-дискурса:

Chill Vibes @ bestvibes _Mar31

Honestly as long as you're happy who the hell cares

Подобная лексика позволяет кратко выразить эмоциональное состояние автора. Одновременно с эмоционально насыщенной информацией существует и графический способ выражения эмоций, а именно использование символических индикаторов состояния.

Chloe Grace Moretz@ChloeGMoretz_3h

Movie with @ Maxiineee Ho @ woemebia @ama hagan98^.^

Символические индикаторы сжимают информацию на графическом уровне. Однако, эмоджикон (пиктограмма, выражающая эмоцию, жест, мимику и т.д.) может также выразить повышение голоса и интонацию.

Maria Eliza Pineda @elizapineda_May14

But don't the boys go clubbing in different countries, OH MY GOD WHAT IF THEY GO CLUBBING HERE!!!

Данный текст показывает общую тональность и привлекает внимание реципиентов. Часто используются популярные сокращения, которые экономят пространство микроблога, и передают целостный речевой акт, например: OMG(Oh my god), Lol (laughing out loud),bff (best friends

forever), imho (in my humble opinion), pir (parents in room), rotf (rolling on the floor) и др. К другим способам сжатия языкового кода относится опущение гласных при написании (njoy, intl), слоговое усечение слова (mag-magazine, poss-possible, fav-favourite, fab-fabulous), замена слова цифрой (2=two, 4=for, four, 8=ate), имеющей одинаковое фонологическое звучание. Экономия текстового пространства на морфологическом уровне языка может выражаться через образование аббревиатур путём сокращения слов до начальной буквы (UNESCO) либо путём словообразования (electronic: e-books, e-readers, e-commerce; business: b-school-strategy; knowledge: k-blog). Авторы текстов стремятся придать своим записям эмоциональный характер, что провоцирует на поиск синонимов, создание неологизмов, употребление различных эмодзи и других способов передачи эмоций. Практикуется также пренебрежение пунктуацией и грамматикой, что видно в приведённом ниже примере.

LELA SMITH@the freekid_20h

i don't need good grades. i don't need a degree, all i need is love, warmth, food, water, happiness, wifi and art

Для быстрого поиска в пространстве *Twitter* различных событий и обсуждений, социально значимых личностей и быстрой навигации используются хэштеги. Хэштег – это слово или фраза, которым предшествует знак # (hash tag).

BBC Sport@BBCSport_3h

Men's snowboard cross has been called off for today due to thick fog <http://bbc.>

In/lhoQ1je#bbcsochi#Sochi2014pic.twitter.com/JgfwxbmSxj

Данное сообщение от BBC Sport включает сразу несколько способов речевой экономии: гиперссылку на основную статью (<http://bbc.>

In/lhoQ1je), два хэштега (*#bbcsochi#Sochi2014*) и внутреннюю ссылку (*pic.twitter.com/JgfwxbmSxj*). Благодаря тексту хэштегов, являющемуся презентацией конкретной ситуативной установки, становится понятно, что сообщение отправителя относится к Олимпийским играм в Сочи.

Выводы

В заключении, необходимо подчеркнуть, что в записях микроблога *Twitter* пользователю приходится изменять первоначальную мысль таким образом, чтобы её объём не превышал 140 символов. Так появляется отсутствие знаков препинания, пробелов, опущение гласных звуков, графические преобразования слов, использование смайлов и других индикаторов эмоционального состояния, хэштэгов. Назвать презентацию информации в микроблоге *Twitter* особым лингвистическим явлением позволяет тот факт, что данный формат даёт возможность общаться пользователям в режиме диалога, где скорость обновления комментариев практически равна скорости произнесения фраз. Иначе говоря, общение в режиме микроблога может быть приравнено к общению в реальной жизни.

Источники примеров

<https://twitter.com>

<https://www.idoceanline.com/dictionary/blog>

Список литературы

Богданов Д.В.2011.Социальные функции интернета//Философия.Культура.Нижний Новгород,

Лисник М.В. 2005.Лингвистические признаки речевой компрессии в ситуации искусственного билингвизма: русско-французский языковой контакт; дис.канд. филол. наук. Иваново.

Chartrand T.L., Baragh J.A. 2012.The chameleon effect: the perception behavior link and social interaction// journal of personality and social psychology.Vol.76,N.6.

Crystal D. 2004.Language and the Internet

3 Valentina Nikolajeva-Viikki: Kirjoitustaidon uusi aika

Suullisen ja kirjallisen kielitaidon merkitys ja prioriteetit ovat vaihdelleet kielenopetuksen historian eri vaiheissa. Seniori-ikää lähestyvä opettajapolvi muistaa, miten paljon panostettiin kielioppiharjoituksiin ja kirjoitustaidon

kehittämiseen vielä parikymmentä vuotta sitten. Sen jälkeen tuli kommunikatiivisuuden kulta-aika, jolloin alettiin korostaa suullisen viestinnän merkitystä. Suullisen viestinnän omaksi alaksi on kehittynyt puhelinviestintä. Puhelinviestinnällä on perinteisesti ollut merkittävä rooli, esim. liikekielen opetuksessa. Puhelinviestintä poikkeaa tavanomaisesta kasvokkain tapahtuvasta suullisesta viestinnästä, koska puhelin keskustelun aikana ei voi nähdä katseita ja eleitä, eli suullisen viestinnän nonverbaalinen osuus puuttuu. Sen takia erityisen tärkeä puhelinviestinnässä on ollut sananvalinta.

Digitalisaatio on tuonut muutoksia puhelinviestintään. Videopuhelut toivat kommunikointiin nonverbalisen viestinnän elementtejä. Videopuhelut, videokokoukset ja videoneuvottelut ovat jo melko yleisiä. Sen sijaan tavallisten puheluiden määrä laskee noin 5% vuodessa (<https://yle.fi/uutiset/3-10059201>). Yhä useampi osuus viestinnästä hoidetaan internet-yhteydellä toimivissa maksuttomissa pikaviestipalveluissa. Pikaviestipalvelut ovat vähentäneet normaalien matkapuheluiden soittamista. Kyse on mukavuudesta. Tavanomainen puhelu saattaa osua ns. huonoon aikaan, sen sijaan viesti ei vaadi välitöntä vastaamista.

Digitalisaation myötä viestintäkulttuuri muuttuu. ”Puhelimessa kyllä puhutaan, mutta eri tavalla kuin aikaisemmin. Harva tunnu edes ajattelevan, että soittamalla saisi nopeitten kiinni. Puhelin soi aiempaa harvemmin. Kynnys soittaa on entistä korkeampi. Aika harva soittaa ihan vaan kysyäkseen kuulumisia. Kaikki asiat hoituvat kavereiden kanssa somessa”. (<https://yle.fi/uutiset/3-10059201>)

Toinen merkittävä syy puheluiden määrän vähentymiseen on se, että erilaiset ajanvaraus- ja asiointipalvelut ovat nykyään käytettävissä verkossa normaalien virastoaikojen ulkopuolella. (<https://yle.fi/uutiset/3-10059201>) Viestinnän näkökulmasta katsottuna se tarkoittaa sitä, että kuullun ymmärtämisen- ja puhetaidon osuus vähenee, sen sijaan luetun ymmärtämisen- ja kirjoitustaidon osuus kasvaa.

Sosiaalipsykologi Suvi Uski huomauttaa: ”Viestintäkulttuurin muuttuminen on tehnyt mahdolliseksi sen, että valtaosan asioista voi nykyään hoitaa muutenkin kuin soittamalla”. (<https://yle.fi/uutiset/3-10059201>)

Venäjällä on aina ollut tapana onnitella sukulaisia ja ystäviä puhelimitse Uuden vuoden aattona. Tähänkin vanhaan perinteeseen tuli muutos. Uuden vuoden onnitelut ovat siirtymässä pikaviestipalveluihin, eli suullisesta viestinnästä siirrytään kirjalliseen viestintään.

Pikaviestisovelluksista on tullut tärkeä markkinointikeino, joka on sivuttanut puhelinmarkkinoinnin. Se tarkoittaa sitä, että puheviestinnän määrä jatkossa vähenee, sen sijaan kirjallisen viestinnän määrä kasvaa. Pitääkö tämä viestintäkulttuurin muutos huomioida kielten opetuksessa?

Entä näkyykö viestintäkulttuurin muutokset opiskelijoiden jokapäiväisessä viestinnässä? Päätin tutkia asiaa. 4.9.2018 suoritin kyselytutkimuksen, jossa pyysin opiskelijat vastaamaan, kumpaa viestintämuotoa (puheltua vai tekstiviestiä) he suosivat ottaessaan yhteyttä sukulaisiin, kavereihin, palveluihin ja työnantajaan. Kyselytutkimukseen osallistui 20 opiskelijaa.

Sukulaisten kanssa pitää yhteyttä tekstiviestillä 20%. Perustelut: ”Helppoa ja nopea, toinen voi vastata kun ehtii”. ”Saa helpommin yhteyden heihin, sillä ei ole varmaa onko tavoitettavissa sillä hetkellä”. ”En tykkää puhua ihmisille”. Puheltua suosii 45%. Perustelu: ”Kuulumisen vaihtaminen on helpompaa jutellen”. ”Soitan, esim. vanhemmille ihmisille helpompi puhua puhelimitse”. ”Normaalisti asia on kiireinen, jonka takia tulee soitettua”. ”Puhelimitse pystyy hoitamaan asiat nopeammin kuin tekstiviestillä. Vastauksen saaminen on nopeampaa”. ”Sukulaiset keneen pidän yhteyttä, eivät ole tottuneet tekstiviesteihin tai siis niitä kirjoittamaan. Nopeampi tapa on soittaa”. 35 % käyttää sekä puheluita että tekstiviestejä. Perustelut: ”En puhu heidän kanssa usein, joten puhumalla saa kertoa enemmän kerralla. Ennen puheluita teksta, milloin on hyvä aika soittaa”. ”Asiasta riippuen. Tärkeät asiat puhelimitse, muutoin tekstiviestitse”. ”Suurimmaksi osaksi käytän puheluita, koska yleensä asiaa on enemmän, viestiä jos joku pieni asia”. ”Vanhemmille soitellen ja laitan viestejä. Mutta esim.

isovanhemmille soitan aina”. ”Riippuu tilanteesta, mutta lyhyet asiat viestillä ja enemmän asiaa puhelu”. Opiskelijoiden vastauksista käy ilmi, että sukulaisten kommunikoinnissa puheluiden osuus on vielä aika iso. Tässä nuoret pelaavat vanhojen ehdoilla: käyttävät puheluita, koska vanhemmat ovat niihin tottuneet.

Kavereiden kanssa 90% kommunikoi viestin avulla. Perustelut: ””Saa helpommin yhteyttä”. ”What’s app” koska se on helppoa kun voi vastata silloin kuin ehtii”. ”Kirjoitan, esim. Whatsapissa pystyy viestittelemään ilmaiseksi. Ryhmächatit”. ”Tekstiviestijuttelu on enemmän vapaampaa, jonka takia sillä ei ole niin kiire”. ”Tekstiviesti, koska yleensä asia ei ole kiireinen”. ”Kavereilla on koko ajan kännykkä vieressä ja ne huomaa, kun viesti tulee. Useimmat ovat nopeita vastaamaan”. ”Kaverit pitävät enemmän tekstaamisesta”. ”Tekstiviestit, koska asiat ovat yleensä sellaisia, ettei välttämättä tarvitse soittaa vaan riittää laittaa viestitse”. ”Whatsapp, koska se on luonnollisempaa puhelinta, jos on joku asia mistä pitää jauhaa”. ”Kaverini käyttävät enemmän puhelinta tekstiviestin kirjoittamiseen kuin puhumiseen puhelimessa”. ”Viestit, koska vastauksella ei ole kiire ja pystyy juttelemaan pitkin päivää”. 10 % käyttää sekä viestiä että puhelua. Opiskelijoiden vastauksessa tulee esille viestittelyn tärkeämmät elementit: viestittely on yleistä nuorten keskuudessa ja viesteillä hoidetaan ei kiireellisiä asioita.

Palveluihin otetaan yhteyttä enemmän soittamalla puhelimella: peräti 85 % vastanneista. Perustelut: ” Tekstiviestillä hankalampaa asioida”. ” Puhelu, että asia tulee selväksi”. ”Lisäkysymyksiä varten on helpompaa saada informaatiota saman tien kuin laittaa monia viestejä. Ajansäästönkin takia”. ”Henkilö toisessa päässä kuuntelee henkilökohtaisemmin ja epäselvyydet saa selvitettyä saman tien”. ”Asiat on helpompi selvittää. Voi kysyä monta kysymystä lyhyeen aikaan ja tarkentaa vielä. Sormet menisi jo kipeiksi niistä kysymysten määrästä”. ”Puhelu, koska melkein kaikkiin palveluihin pitää soittaa”. ”Asian saa paremmin perille ja nopeammin”. ”Soitan, helpompi ja nopeampi”. ”Asian esittäminen on helpompaa puhelimitse ja saa vastaukset heti”. ”Saa nopeammin hoidettua asian”. ”Harvassa paikassa viesti on mahdollista”. ”Uskon saavani vastauksen varmemmin ja nopeammin soittamalla”. Viestiä suosii 10%. Sekä puhelua että viestiä käyttää

5%. Vastausten perusteella voi totea, että palveluiden käytössä puhelun osuus on ylivoimainen.

Työnantajan kanssa pitää yhteyttä puhelimitse 55 % vastanneista. Perustelut: ” Koska puhelu mielestäni virallisempi tapa keskustella”. ”Hoidan viralliset asiat aina puhelimitse. Se osoittaa vastuuntuntoa”. ”Työnantaja ei hyväksy tekstiviestejä, paitsi tarvittaessa”. ”Soitto on virallisempi”. Viestiä käyttää 25 %. Perustelut: ”Kirjoitan, koska ei ole aina tietoa onko työnantaja puhelimen ääressä. Hän ottaa yhteyttä silloin kun kerkeää”. ”Viesti on nopea tapa eikä häiritse toisen vapaa-aikaa niin paljon, kuin soitto”. ”Asiani työnantajalle eivät olleet niin kiireellisiä, että olisi tarvinnut soittaa”. ”Jos ei ole kiire, viesti ei häiritse niin paljo”. Sekä puhelua että viestiä käyttää 15 %. Perustelut: ” Puhelu tai tekstiviesti, riippuen asian laadusta ja tärkeydestä”. ”Riippuu asian kiireellisyydestä”. ”Riippuu millainen asia on”.

Kyselytutkimuksen tulokset osoittavat, että puhelu on edelleen tärkeä viestintämuoto asioidessa työnantajan kanssa. Samaa koskee palveluiden käyttöä. Vaikka palvelut digitaalisoituvat kovaa vauhtia, asiakaspalvelu puhelimitse näyttää olevan toistaiseksi vielä tärkeä jopa nuorten keskuudessa. Joten puhelinviestinnän opetus säilynee viestinnän opetuksen tärkeänä osana. Samalla pitää myös huomioida viestittelyn nopea kasvu nuorten keskuudessa. Sen pitää myös näkyä kirjallisen viestinnän opetuksessa.

4 Olesia Kullberg: Не стесняйтесь безумных ассоциаций!

Если вы учили в школе русский язык, наверное, заметили, что в ваших знаниях осталось много пробелов. Школьная программа обучает всех и сразу некоей норме, но она не учитывает вариативность русского языка — например, в пунктуации. При написании сложносоставных предложений могут быть использованы десятки вариантов постановки запятых, двоеточий, тире или скобок — и все они могут иметь право на существование! А смысл предложения может зависеть даже от маленькой

запятой и того места, которое она у вас занимает... Все мы хотим быть понятыми правильно — нашими коллегами и родными, от эффективности коммуникации, если хотите, зависит наша судьба — карьера, отношения в семье.

Поэтому каждый, кто после окончания школы имеет возможность продолжать заниматься русским языком, совершенствуя свои навыки — счастливчик! Вот и я, решив не упустить ни одной возможности заняться любимым делом, отправилась на открытую лекцию по русскому языку, организатор которой — Центр грамотности в Санкт-Петербурге. Делюсь с вами некоторыми важными моментами.

...Почему-то принято считать, что женщины достигают успеха в жизни, полагаясь на свою интуицию. Увы, в случае с русским языком интуиция может и подвести. Наш мозг в качестве опоры при написании слов часто использует похожие, созвучные слова. Но "яства" на самом деле от слова "есть", а не "явный"; "паясничать" — от "паяц", а не "пояс".

Если вы сомневаетесь, что писать в корне, открывайте словарь (<http://gramota.ru/>, <https://dic.academic.ru/>). На "Академике" можно узнать не только написание слова, но и его объяснение через однокоренные в толковых словарях и через исторически родственные в этимологических. Вы знали, например, что паломник — это тот, кто шёл под пальмовой ветвью, укрываясь ею от солнца? Больше понимаешь — меньше учишь.

Заимствованные слова лучше всего запоминать при помощи ассоциаций. Самый яркий пример ассоциативного восприятия слова дал нам русский поэт Сергей Есенин: "Россия. Какое красивое слово! И роса, и сила, и синее что-то". Запомнив эти строчки, никогда не ошибётесь в написании названия страны.

Но ассоциации могут быть и совершенно свободными, не привязанными к смыслу. Кто из нас не делал ошибок в словах «винегрет» или «периферия»? Попробуйте первое из них запомнить так: «вино» + «нега»,

а второе – через « перо » + « ферма». Не нужно стесняться своих безумных ассоциаций : чем они ярче, тем крепче вы их запомните!

5 Esa Laihanen: Muistikuvia ja pohdintoja popularisoinnin opetuksen ja oppimisen poluilta

”Mihin sitä tarvitaan?” – Opettajakollegan esittämä ihmettelevä kysymys paiskautui pohdittavaksi, kun uuden, uljaan, yhdistyneen ja yhteisen kielikeskuksen suomen kielen ja viestinnän opetussuunnitelmasta ja yhteisestä kurssitarjonnasta alettiin keskustella Skinnarilan kampuksella. Elettiin myöhäissyksyä 2017. Ylhäältäpäin linjattuna tavoitteena oli muokata ja uudistaa kurssivalikoimaa sellaiseksi, että se sopisi sekä yliopiston että ammattikorkeakoulun opiskelijoille. Olin ehdottanut, että tieteen popularisointia – tai modernimmin tiedeviestintää – käsittelevä kurssi saisi sijansa uudenkin kielikeskuksen opetustarjonnassa. Yliopiston puolella varsin pitkään opettaneena tuo tieteen popularisoinnin opetusta kyseenalaistava tai ainakin pohtimaan patistava kysymys hämmästytti ja hätkähdytti. Eikö tieteen popularisoinnin opetukselle olisikaan enää tilaa nyt, kun amk:ssa elettiin? Miten kävisi ylipäättään tieteellisen kirjoittamisen ja tiedeviestinnän opetuksen ammattikorkeakoulukontekstissa? Noista kysymyksistä olin ollut huolissani siitä asti, kun päätös yhdistää Lappeenrannan teknillisen yliopiston (LUT) kielikeskus Saimaan ammattikorkeakoulun (Saimia) kielikeskukseen oli todellisuutta tammikuun lopussa 2017. Olivatko huoleni turhia? Miten tiedeviestinnän opetus pitäisi uudessa organisaatiossa asemoida?

Tarkastelen tässä artikkelissa tieteen ja asiantuntijatiedon popularisoinnin opetuksen merkitystä, mahdollisuuksia ja käytännön toteutusta. Pyrin argumentoimaan laadukkaan asiantuntijatiedon popularisoinnin opetuksen tarpeellisuutta sitä epäileville. Muistelen tätä juttua kirjoittaessani myös erästä, jo ajat sitten eläköitynyttä professoria, joka tieteellis-ammattillisen suomen kielen ja viestinnän opetuksen painopistealueista keskustellessamme esitti kantanaan, ettei popularisointia kannata yliopistossa opiskelijoille saati muille opettaa, koska tutkimustulosten yleistajuistamista varten ovat toimittajat. Popularisointiin käytetty aika oli kyseisen professorin mukaan auttamatta poissa varsinaisten tutkimusten kirjoittamisesta. Sivuhuomiona mainittakoon tässä, että samainen professori oli vankasti myös sitä mieltä, ettei ulkomaalaisille opiskelijoille kannata

opettaa suomea, koska ”eivät ne sitä kuitenkaan opi”. Hänen mielestään suomen kielen sijasta ”pitää opettaa, miten suomalaisessa yhteiskunnassa toimitaan ja käyttäydytään”. Saimme aikaan varsin mielenkiintoisen keskustelun molemmista mainituista aiheista sekä suomen kielen ja viestinnän opetuksen tehtäväkentästä laajemminkin.

Kuten tarkkaavainen lukija varmaan jo tähän mennessä on huomannut, harrastan tässä artikkelissa omakohtaista, paikoin hajamietteistäkin muistelua ja fundeerausta. Olen tullut muisteluikään, joten pidätän tässä itselläni vapauden muistella myös menneitä, kuljettuja ja ohitettujakin polkuja. Kirjaan matkakertomukseni popularisoinnin opetuksen poluilta tähän artikkeliin ikään kuin lokikirjaan. Popularisoinnin opetusta käsittelevien kokemusperäisten muistikuvien lisäksi liikun nykyhetkessä ja koetan kurkistaa vähän tulevaankin.

Popularisoinnista tiedeviestintään ja takaisin

Tieteen popularisointi tarkoittaa tieteellisen tiedon esittämistä yleistajuisesti. Popularisointi on sanana monikaikuisen, sanakirjassakin likellä populismia, populaaria ja populääriä. On puhuttu myös yleistajuistamisesta ja kansanomaistamisesta; onpa joku ehdottanut rahvaanomaistamistakin kyseistä toimintaa kuvaamaan. Kaikupohja ja kuvakulma ovat kaikissa mainituissa termeissä jossain määrin harhaanjohtavia eivätkä aina avaa toivottuja assosiaatioita: viisas ja oppinut, norsunluutornissaan, tutkijakammiossaan tai laboratoriossaan enimmät aikansa ahertava tieteilijä opettaa ja opastaa ei niin viisasta ja oppinutta rahvasta oikean tiedon ja sivistyksen saloihin tavalla, jolla se kuuluisa Pihtiputaan mummo ja Lemminkäinen perunanviljelijäkin viimein asian ymmärtävät. Arkaaisia stereotyyppioita ovat moiset, mennyttä maailmaa. Se journalismin klassikkomummokin sieltä Pihtiputaalta voi olla naapuritieteenalan emeritaprofessori, ja Lemminkäisen perunapellolla voi hyvinkin kuljeskella kasvihuoneilmästä kaiken tiedon ahminut viljelijä-filosofi. Yleistajuisten tiedelehtien lukijat ovat keskimäärin varsin hyvin koulutautunutta väkeä. (Popularisoinnin määrittelystä, nimityksistä ja erilaisista yleisöistä ks. myös Raevara 2016: 13–15.)

Tiedeviestintä on neutraali ja moderni käsite, jossa on kyse tieteestä ja tutkimuksesta viestimisestä eri tavoin erilaisille yleisöille – sellaisillekin, jotka eivät tunne juuri sitä alaa, jonka ilmiöistä tietyssä tekstitilanteessa on puhe. Toisaalta tiedeviestintäkin on moniulotteinen käsite: tarkoittaahan se yhtäältä tieteilijöiden ja alan asiantuntijoiden keskinäistä viestintää, toisaalta taas asiantuntija-tieteilijöiden viestintää yhteiskuntaan päin, tiedon soveltajille ja myös niille monikasvoisille maallikkoyleisöille.

Tieteen ja oman ammattialan asiantuntijatiedon popularisointia olin ennen Saimaan ammattikorkeakouluun siirtymistä opettanut *Tiedeviestintä*-kurssilla LUT:n kielikeskuksessa useana vuonna. Popularisoinnin opettamisen olin aikanaan aloittanut jo 1990-luvulla toimiessani silloisen Joensuun yliopiston kielikeskuksessa. Joensuussa kurssi oli nimeltään *Tieteen popularisointi*, ja se järjestettiin vapaaehtoisena teemakurssina kaikille halukkaille opiskelijoille. Oulun yliopiston kielikeskuksessa työskennellessäni (vuosina 1997–2005) pidin vastaavaa kurssia niin ikään nimellä *Tieteen popularisointi*. Kurssi oli yhtenä suorituvaihtoehtona viestintäopinon noutopöytätarjonnassa, yksi mahdollisuus suorittaa tutkintoon kuuluvat suomen kielen ja viestinnän opinnot. Yleistajuinen tiedeviestintä olisi varmaan joltisenkin sopiva ja tarpeeksi tarkka kompromissi kyseistä toimintaa kuvaamaan ja toimisi hyvin kurssinkin nimenä. Ammattikorkeakoulukontekstissa se ei kuitenkaan ehkä ole paras mahdollinen etiketti, koska se sisältää tieteellistä toimintaa eli tiedettä tarkoittavan käsitteen. Miten saada myös ammatillinen asiantuntijuus popularisoinnin piiriin ja kurssin nimeen?

Erinäisten pähkäilyjen päätteeksi popularisoinnin opintojakso saatiin myös uuden kielikeskuksen ohjelmaan ja kastettiin sille sopivaksi katsotulla nimellä: *Asiantuntijatiedon popularisointi*. Kurssi järjestettiin Saimaan ammattikorkeakoulun kielikeskuksessa pienelle pilottiryhmälle syksyllä 2018. Kurssille ilmoittautui varsin erilaisin intressein ja tavoittein pieni joukko perus- ja jatko-opiskelijoita yliopiston puolelta, ylempää ammattikorkeakoulututkintoa suorittavia sekä henkilökuntaa yliopistosta ja amk:sta. Mielenkiintoinen osallistujakombo kaikkienensa!

Mihin popularisointia tarvitaan?

Asiantuntijatiedon ymmärrettäväksi tekemisen tarpeellisuutta kuvaa mielestäni hyvin Mari Aulangon kierrättämä tarina itäsuomalaisesta metsästä, johon myrskytuhoja arvioimaan oli saapunut joukko metsänomistajia ja metsäalan ammattilaisia. Keskustelu kulki asiantuntijavetoisesti ja pitkälti asiantuntijoiden kesken. Puita tutkittaessa ja tilannetta ihmeteltäessä havaittiin *Peridermi pini*, *Formes annosus* ja niukasti *Oxalis acetosella*. Yhtäkkiä eräs metsänomistajista sai tarpeekseen: hän poimi maasta kuivuneen heinän, hyppäsi kannon päälle ja huusi sieltä joltisestikin kimpaantuneena sekä ääntään ja poimimaansa heinää korkealle korottaen: *La Cumparsita!* Se oli se hetki, jolloin kaikki löysivät yhteisen kielen ja keskustelu alkoi sujua. (Aulanko 2004 [1997]: 87.)

Yhteistä kieltä ja yhteistä tapaa puhua tietyn erikoisalan ilmiöistä tarvitaan paitsi myrskyn runtelemissa metsissä myös työpaikoilla, moniammatillisissa ja jaettuun asiantuntijuuteen perustuvissa työyhteisöissä. Jokaisella yliopistosta ja korkeakoulusta valmistuvalla asiantuntijalla on vastuu oman alansa osaamisesta, kehittämisestä ja oman alansa tunnetuksi tekemisestä. Asiantuntijana jokainen on alansa brändilähtettiläs, jonka tehtävänä on jakaa tietämystään ja osaamistaan, toimia ja vaikuttaa asiantuntijana omissa yhteisöissään ja ympäröivässä yhteiskunnassa. Kielellä, kielenkäytöllä ja teksteillä on tässä kaikessa iso merkitys.

Oman alan ongelmien popularisointia ja merkityksellistämistä tarvitaan myös vaikkapa apu- ja hankerahoja haettaessa, sillä rahoituksen myöntäjät eivät aina suinkaan ole juuri hakijan alan ja aiheen asiantuntijoita. Monissa tilanteissa on osattava välittää oikeaa tietoa oman alan kysymyksistä tiedon soveltajille, päättäjille ja monenkirjaville maallikkoyhteisöille. Teksteillä – olivatpa ne sitten kirjoitettuja tai puhuttuja – tulisi pystyä esimerkiksi herättämään kiinnostusta, vaikuttamaan, vakuuttamaan, viihdyttämään (asiaa kuitenkin vääristelemättä!), avartamaan lukijan tai kuulijan maailmankuvaa, saamaan aikaan muutoksia vaikkapa asenteissa tai käyttäytymisessä – kaiken kaikkiaan parantamaan ja muuttamaan maailmaa.

Joensuun yliopiston kielikeskuksen ajoiltani muistan erään biologian opiskelijan, jonka yleistajuisen artikkelin ensimmäisen ersion otsikkona oli napakasti *Juurikäpä*. Kävimme ryhmässä keskustelua siitä, miten aihetta ja otsikkoa sopisi rajata ja muotoilla yleisöä koukuttavaksi ja lukemaan houkuttavaksi. Seuraavaan tekstiversioon juttu olikin kokenut täydellisen muodonmuutoksen ja saanut uuden otsikon: *Juurikäpä – puidemme aids*. Lukijoiksi olivat rajautuneet metsänomistajat ja foorumiksi tarkentunut metsänomistajille suunnattu lehti. Väliotsikotkin olivat muuttuneet yleisöä koukuttaviksi. Muistan niistä yhden: *Juurikäpäkö sinunkin lompakollasi?* Noilla valinnoilla teksti ja sen aihe tulivat lähelle lukijaa, jopa ihan lompakolle asti. Pääotsikko oli monin tavoin onnistunut: se opetti, että juurikäpä metsissä on puita vaivaava vakava sairaus, aidsin veroinen tappaja. Juurikäävän vertaaminen aidsiin toimi kirjoittamisen ajankohtana varsin tehokkaana havainnollistajana ja ongelman vakavuuden osoittajana.

Parhaimmillaan oman alan ongelmien popularisoimisen harjoittelu on onnistunut ja opiskelijaa motivoiva oppimistehtävä. Popularisoidessaan omaa aihettaan popularisoija joutuu syvällisesti pohtimaan aiheensa merkitystä, ajankohtaisuutta ja tarttumapintoja erilaisten yleisöjen maailmaan sekä suhteuttamaan ja rajaamaan aiheen käsittelyä yleisön ja tilanteen mukaan. Toisten opiskelijoiden tekstien kommentoiminen taas tarjoaa kirjoittajalle lainasilmät, joiden avulla voi nähdä, miten juttu aukeaa muille kuin itselle tai vain kirjoittajan oman alan ammattilaisille. Toisten tekstejä tarkastellessaan opiskelija tulee väistämättä huomanneeksi seikkoja, joihin hänen on omassa tekstissäänkin syytä kiinnittää huomiota. Lukijan näkökulman huomioon ottamisen taito kehittyy, samoin kriittinen lukutaito, joka on tuiki tarpeellinen tässä vaihtoehtoisten faktojen ja rinnakkaisten totuuksien maailmassa, jossa kuka tahansa voi julkaista ns. totena mitä tahansa milloin tahansa.

Pahitteeksi ei ole, jos korkeakouluopiskelija jo opintojensa aikana opettelee ja pääsee harjoittelemaan yleistajuistamisen taitoa, saa työkalupakkiinsa popularisoinnin perustyökalut ja pystyy tuottamaan laadukkaan yleistajuisen julkaisun esimerkiksi oman opinnäytetyönsä aiheesta. Kurkistaminen asiantuntijan ja tutkijan näkökulmasta median näkökulmaan ja tieteellisestä asiatyylisestä journalistiseen tyyliin on varmasti ajattelua ja tyylivalintojen kirjoa avartavaa. Se, että osaa kirjoittaa itse esimerkiksi oman opinnäytetyönsä

aiheesta sopivilla foorumeilla, voi avata monia ovia työelämään ja auttaa myös uralla etenemisessä.

Oulun yliopistosta mustan kulttuuriantropologian opiskelijan, joka popularisoinnin kurssilla kirjoitti artikkelin omasta proseminarityöstään (kandidaatintyö). Työ käsitteli pikkulasten pissautusta siisteyskasvatusmenetelmänä. Opinnäytetyössään opiskelija oli selvittänyt, miten kyseinen menetelmä siirtyi perimätietona äidiltä tyttärelle. Popularisoinnin kurssilla opinnäytetyö jalostui yleistajuiseksi artikkeliksi, jonka opiskelija sai julkaistuksi *Vauva*-lehdessä. Hän oli saavutuksestaan ylpeä ja iloinen: kirjoituspalkkio oli tervetullut lisä opiskelijan kukkaroon, ja kandidaatintyöstä koitui artikkelin kautta konkreettista hyötyä moneen vauvatalouteen. Voi vain arvella jutun vaikutuksia: monen lapsiperheen vaippavuoret mataloituivat, vaippakuluissa säästettiin, ja myönteisiä vaikutuksia lienee ilmennyt myös perheen sisäisissä ihmissuhteissa.

Miten popularisointia voi opettaa?

Edellä on jo tullut esille muutamia havaintoja tieteen ja asiantuntijatiedon popularisoinnin opetustilanteista, opetuksen mahdollisuuksista ja oppimistuloksistakin. Selvitän tässä hieman tarkemmin popularisoinnin kurssin tavoitteita, sisältöjä ja työtapoja hyödyntämällä syksyllä 2018 pitämäni *Asiantuntijatiedon popularisointi* -kurssin (2 op) kuvausta ja kokemuksia.

Opintojakson tavoitteet on kurssikuvauksessa muotoiltu seuraavasti: *Opiskelija tutustuu tieteen ja asiantuntijuuden popularisointiin eli yleisesti ymmärrettävään tiede- ja asiantuntijaviestintään. Hän perehtyy oman tieteen- tai ammattialansa teemojen yleistajuistamisen mahdollisuuksiin, foorumeihin, työtapoihin ja tekniikoihin. Opiskelija osaa viestiä alansa kysymyksistä yleisesti ymmärrettävällä tavalla. Hän osaa arvioida yleistajuista tiede- ja asiantuntijaviestintää kriittisesti.*

Sisällöistä kurssikuvauksessa mainitaan lyhyesti näin: *Asiantuntijatiedon yleistajuistaminen, kriittinen ja arvioiva lukutaito, havainnollinen ja kiinnostusta herättävä kirjallinen ja suullinen esittäminen. Viestintä moniammatillisissa, jaettuun asiantuntijuuteen perustuvissa työyhteisöissä ja ns. maallikoille.*

Kurssilla on hyödynnetty genrepedagogista lähestymistapaa ja prosessikirjoittamisen menetelmää. Aluksi jokainen opiskelija on tarkkaillut, miten hänen alansa aiheet näyttäytyvät mediassa sekä millaisia juttuja hänen alaltaan julkaistaan eri foorumeilla. Hän on voinut keskittyä tarkkailemaan tiettyä tai muutamaa julkaisufoorumia valitsemansa ajan, esimerkiksi viikon, ja listannut omaan tieteen- tai ammattialaansa liittyvät jutut. Tavoitteena on ollut saada opiskelija tekemään havaintoja siitä, missä, miten ja millaisin tekstiteoin hänen alansa tai aiheensa näkyvät mediassa. Tuon tarkkailutehtävän ohessa opiskelija on analysoinut yhden häntä kiinnostavan yleistajuisen tiedetekstin rakenteen ja muut tekstiin sisältyvät, erityisesti kielenkäyttöön ja havainnollistamiseen liittyvät, valinnat sekä punninnut tekstin toimivuutta. Tehtävien tulokset on raportoitu Moodlessa ja esitelty toisille lähitapaamisessa. Popularisoinnin tekniikkaan ja mahdollisuuksiin on tuon jälkeen perehdytty tehtävien sekä opettajan toimittaman materiaalin, artikkelien ja alan kirjallisuuden (esim. Ruuskanen 1987; Strellman & Vaattovaara 2013; Raevaara 2016; Järvi & Tammi 2016) avaamien näkökulmien avulla.

Aiheeseen orientoivien alkutehtävien jälkeen kukin osallistuja on tehnyt suunnitelman omasta yleistajuisesta jutustaan esimerkiksi ajatuskartaksi ja saanut siitä palautetta toisilta opiskelijoilta ja ohjaajalta. Kurssilla on voinut työstää omaa yleistajuista artikkelia esimerkiksi omasta opinnäytetyöstä, omasta tutkimuksesta, kehittämistehtävästä tai muusta itseä kiinnostavasta oman alan teemasta. Tekstilajimahdollisuuksina ovat olleen artikkelin ohella esimerkiksi tiedote, posterit, blogiteksti tai opiskelijan oma ehdotus. Tekstejä on työstetty luonnoksesta valmiiksi jutuiksi soveltamalla prosessikirjoittamisen menetelmää kommentointikierroksineen ja välinäyttöineen.

Kirjallisen tekstin lisäksi kukin on suunnitellut aiheestaan myös suullisen tuotoksen, joka on voinut olla viiden minuutin kestoisen *pamausesitys popularisoinnin pamauspäivässä*, videotuotos (esim. vlogiin) tai vaikkapa lukiovierailu ja opetustuokio omasta aiheesta lukiolaisille. Esiityksen pitäminen kurssin ulkopuolisellekin yleisölle on osoittautunut opiskelijoita motivoivaksi ja sopivan haasteelliseksi tehtäväksi.

Syksyllä 2018 kurssin opiskelijat järjestivät yleisölle avoimen *Asiantuntijatiedon popularisoinnin pamauspäivän*, jossa he pitivät viiden minuutin *pamauksia* (esityksiä) aiheistaan. Opiskelijakongressityyppisen työtavan aloitin jo Oulun yliopiston kielikeskuksessa, jossa kurssi huipentui aina keväisin, Agricolan päivän tietämällä, *Tieteen popularisoinnin teemapäivään*. LUT:ssa kurssin opiskelijat osallistuivat omilla esityksillään yleisölle avoimiin *Tieteiden yö-* ja *Tutkijoiden ilta* -tapahtumiin. Joillakin toteutuskiirroksilla kirjalliset tuotokset on koottu lehdeksi, joskus taas blogijulkaisuksi. Monet opiskelijoista ovat julkaisseet juttujaan myös muilla foorumeilla. Opiskelijat ovat itse voineet vaikuttaa kurssin työtapoihin ja kurssin lopputuotteiden julkaisumuotoihin.

Popularisoiva ristipölytys tarpeen myös tulevaisuudessa

Eri alojen opiskelijoista koostuvat sekaryhmät ovat popularisoinnin kurssin optimaalisen toimivuuden kannalta olennaisen tärkeitä – työskentelyn suola ja sokeri. Osallistujien eritaustaisuudesta on apua juttujen ymmärrettävyyden ja koukuttavuuden testaamisessa. Ristipölytystä popularisoinnin polulla tarvitaan, jotta saadaan hyvä sato. Yhteistyö LUT-konsernin viestintäyksikön ja median edustajien kanssa on tuonut lisäarvoa työskentelyyn. Tulevaisuudessa tuota yhteistyötä on tarkoitus tiivistää entisestään. *Pamausten* toteutustapoja ja juttujen julkaisumahdollisuuksia on tarkoitus kehittää entistä toimivammiksi kokeilemalla erilaisia innovatiivisia ratkaisuja.

Opettajana koen, että tieteellisen kirjoittamisen, tiedeviestinnän sekä tieteen ja asiantuntijatiedon popularisoinnin kurssien ohjaaminen ja opiskelijoiden innovatiivisen toiminnan seuraaminen on ollut ilo, eräänlainen henkireikä muun työn lomassa. Kun opiskelija kirjoittaa tekstiä omalta alaltaan ja oman opinnäytetyönsä aiheesta – olkoonpa se sitten tieteellistä tai populaaritieteellistä – on opettaja näköalapaikalla, josta konkreettisesti näkee, miten opiskelija ja hänen tieteen- ja ammattialansa heimo ajattelee, kuvaa, katsoo ja luo maailmaa sekä osallistuu siihen omilla teksteillään ja niihin kirjoittuvilla valinnoilla.

Tieteeseen ja ammatilliseen asiantuntijuuteen perustuva popularisoinnin opetus eri muodoissaan on monin tavoin merkityksellistä sekä yliopisto- että

ammattikorkeakoulukontekstissa myös tulevaisuudessa. Niin ainakin itse ajattelen. Sanan kaikissa merkityksissä ymmärrettävän tiedeviestinnän opettaminen ja laadukkaiden, lukijaystävällisten asiantuntijatekstien kirjoittaminen sekä niiden tuottamisen harjoittelu nimenomaan suomeksi erilaisille yleisöille on meidän suomalaisten erityisvelvollisuus, josta sopinee tässäkin yhteydessä lopuksi muistuttaa. Ajankohta tälle loppumuistutukselle on enemmän kuin sopiva. Suomen kielen lautakunta julkaisi lokakuussa 2018 kannanoton, jossa vaaditaan pikaisesti kansallista kielipoliittista ohjelmaa kansalliskielten elinvoimaisen käytön turvaamiseksi Suomessa. Tieteen ja asiantuntijuuden popularisoinnin opettaminen on omalla tavallaan ruohonjuuritason työtä suomen kielen elinvoimaisuuden säilyttämiseksi ja monipuolisen käytön edistämiseksi. Kaikilla tieteenaloilla ja kaikessa asiantuntijatyössä on tärkeää huolehtia siitä, että keskustelua alan asioista voidaan käydä myös suomeksi ja vieläpä ymmärrettävällä suomella eri tekstilanteissa.

Kirjallisuutta ja aiheesta enemmän

Aulanko, Mari 2004 [1997]: *Rohkeasti puhumaan. Luonteva esiintyminen*. 3. painos. Helsinki: WSOY.

Järvi, Ulla & Tammi, Tuukka (toim.) 2016: *Maito tappaa ja muita outoja tiedeuutisia*. Tampere: Vastapaino.

Raevaara, Tiina 2016: *Tajuaako kukaan? Opas tieteen yleistajuistajalle*. Tampere: Vastapaino.

Ruuskanen, Jali 1987: Tieteellisen ja populaaritieteellisen artikkelin ero. Teoksessa Väisänen, Annikki (toim.): *Tieteestä tiedottaminen: tutkimustiedotuksen ja tieteen yleistajuistamisen opas*. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus.

Strellman, Urpu & Vaattovaara, Johanna (toim.) 2013: *Tieteen yleistajuistaminen*. Helsinki: Gaudeamus.

6 Annaliisa Koho: HOMA-opiskelijoiden kielitaidosta ja tulevaisuuden haaveista

Luin keväällä yli 300 meille englanninkieliseen koulutukseen pyrkivän hakijan pääsykoe-esseetä. Olin todella vaikuttunut heidän kirjallisesta kielitaidostaan. Nyt syksyllä heräsi ajatus ottaa hiukan selvää heidän kielitaitonsa laajuudesta: mitä vieraita kieliä he ovat opiskelleet ja missä laajuudessa. Minua kiinnosti myös ovatko he halukkaita lähtemään opiskelijavaihtoon ja jos, niin minne. Kysyin myös heidän tulevaisuudensuunnitelmiaan: missä maassa ja minkälaisissa tehtävissä he haluaisivat valmistumisensa jälkeen työskennellä. Sattumalta Holiday Club Saimaa tutkii myös opiskelijoidemme työ- ja harjoittelupaikkoihin liittyviä suunnitelmia, mutta heidän tuloksiaan ei ole vielä saatavilla.

Teetin pienen kyselyn HOMA18 –ryhmällä ja tässä joitakin esille tulleita seikkoja. Kyselyyn vastasi 29 opiskelijaa. Suurin ryhmä oli vietnamilaiset naisopiskelijat, joita on 12. Heistä suurin osa on 18-23-vuotiaita, lisäksi yksi 26- ja yksi 32-vuotias. He ovat opiskelleet Englantia 7-17 vuotta, enemmistö 7-10 vuotta. Tasokseen he vastasivat hyvä tai erinomainen. Muita vieraita kieliä Vietnamin ei ilmeisesti opiskella, koska vain yksi oli lukenut ranskaa vuoden ja toinen kiinaa kaksi vuotta. Pari oli lukenut lyhyen kurssi Japania, Koreaa tai Saksaa. Meillä oli aloitettu Saksaa, espanjaa ja/tai suomea. He haluavat opiskella suomea pystyäkseen kommunikoimaan suomalaisten kanssa, ymmärtääkseen mitä ympäristössä tapahtuu/ puhutaan tai koska haluavat Suomesta töitä joko opiskeluaikana tai valmistuttuaan. Vaihdosta on innostuneita 11 opiskelijaa ja vain yksi sanoi, ettei hän halua lähteä Suomesta muualle opiskelemaan. Suosituimpia vaihtokohteita ovat Saksa (6), Italia ja Espanja (molemmat 2) sekä Belgia ja Italia (1). Valmistumisen jälkeen vain kolme haluaa työskennellä kotimaassaan, 12 jossain Euroopan maassa, yksi oli maininnut erikseen Suomen ja yksi Espanjan. Yksi haluaa työskennellä jossain Aasian maassa (muualla kuin Vietnamin) ja yksi Amerikassa. –Vastausvaihtoehtoja pystyi valitsemaan usean, siksi yhteensä enemmän kuin 12 vastausta. Valmistumisen jälkeisiä työtehtäviä mainittiin mm. hotellin- tai ravintolanjohtaja,

muut hotellin tai ravintolan johtotehtävät, vastaanoton esimies, ostopäällikkö, HR-päällikkö, oma start-up Suomessa.

Toiseksi suurin vastaajaryhmä oli venäläiset naisopiskelijat, joita oli kuusi. Heistä yksi on 26-vuotias, muut ovat 18-19-vuotiaita. Useimmat ovat lukeneet englantia 6-9 vuotta. Yksi on lukenut saksaa 6 vuotta, yksi vuoden. Yksi on lukenut ranskaa 5 vuotta ja yksi 2 vuotta ja espanjaa ja suomea on kumpaakin lukenut yksi vuoden.

Suomea he haluavat opiskella, koska asuvat/opiskelevat täällä, Suomi on naapurimaa, vierailevat usein täällä. Vaihtoon haluaa lähteä neljä Saksaan, kaksi Yhdysvaltoihin, yksi Ranskaan, Belgiaan, Itävaltaan, Sveitsiin, Ranskaan, Irlantiin tai Espanjaan. Töissä he haluaisivat olla Euroopassa(6), Yhdysvalloissa (3), Suomessa (1) tai Espanjassa(1). Yksikään ei maininnut kotimaata. Työtehtävistä suosituimpia ovat hotellin-tai ravintolan johtaja tai muut johtotehtävät, työ asiakkaiden parissa, oman ravintolan perustaminen.

Seuraavaksi suurin opiskelijaryhmä on vietnamlaismiehet, joita on viisi. Yksi heistä on 29-vuotias, muut ovat 18-23-vuotiaita. Heistä yksi on opiskellut englantia 18 vuotta, muut 6-11 vuotta. Yksi on opiskellut japania 4,5 vuotta, yksi ranskaa 2,5 vuotta ja meillä on aloitettu suomen ja saksan opintoja. Suomen opiskelun kannustimiksi he mainitsevat integroitumisen suomalaiseen yhteiskuntaan, halun keskustella suomalaisten kanssa ja toiveen saada Suomesta työpaikka.

Vaihtoon haluaa mennä Saksaan kaksi, Britanniaan kaksi ja Ranskaan yksi. Valmistuttuaan kotimaassa haluaa työskennellä yksi ja Euroopassa viisi. Työtehtävinä mieluisia ovat hotellinjohtaja, päätarjoilija, concierge, luennoitsija. Venäläisiä miesopiskelijoita ryhmässä on kolme, iältään 18-19. He ovat opiskelleet englantia 10-11 vuotta. Alkeita he ovat opiskelleet espanjasta, kiinasta ja suomesta. Suomea he opiskelevat, koska rakastavat maamme ja sen kulttuuria ja kieltä, haluavat suomen kansalaisuuden tai pitävät uusien kielten opiskelusta.

Kaikki haluavat vaihtoon, joko Yhdysvaltoihin, Saksaan tai Belgiaan. Töihin ei haluta Venäjälle, vaan Eurooppaan tai Yhdysvaltoihin. Ravintola-ala on heidän suosiossaan, mainitsevat mm. oman baarin perustamisen tai baarissa työskentelemisen.

Ryhmän molemmat bangladeshiläiset opiskelijat ovat miehiä, iältään 23 ja 26. He ovat opiskelleet englantia yli 10 vuotta. Toinen osaa jonkin verran hindiä. Toinen ei halua vaihtoon, toinen on kahden vaiheilla. Töissä molemmat haluavat olla kotimaassa, mutta toinen voisi työskennellä myös Euroopassa tai Aasiassa. Toinen haluaa omistaa ravintolan ja toinen haluaa toimia joko hotellin tai ravintolan johtajana.

Ryhmässä on Tsekistä yksi mies, joka tosin on asunut Suomessa useamman vuoden ja puhuu suomea kohtalaisen hyvin. Hän on opiskellut englantia 13 vuotta, ranskaa 5 vuotta, suomea 2 vuotta ja puolaa vuoden. Vaihtoon hän voisi mennä mihin tahansa maahan, jossa puhutaan hänen osaamiaan kieliä. Töitä hän voisi tehdä missä tahansa, mutta toiveena on tehdä bisnestä Suomen ja Tsekin välillä.

Mitä sellaista tuli ilmi, joka hämmästytti minua? Se, että muualla maailmassa opiskellaan yllättävän vähän muita kieliä sekä se, että niin harva tästä opiskelijaryhmästä suunnittelee palaavansa töihin kotimaahansa. Iloisesti yllätti heidän asenteensa suomen opiskelua kohtaan.

7 Eeva Ovaska: Mikä ruotsin kielen opinnoissa kiinnostaa sosiaalialan opiskelijoita?

Kun oppilas valmistuu ammattikorkeakoulusta, hän on, ellei hän ole saanut vapautusta ruotsin kielen opinnoistaan, osoittanut sekä asetuksen 352/2003, 8§ että lain 424/2003, 6§ edellyttämää ruotsin kielen suullista ja kirjallista taitoa eli ammattikorkeakoulu tarjoaa oppilailleen ruotsin kielessä virkamiesruotsin pätevyyden. Pätevyys pitää sisällään sellaisen kielitaidon, joka ammatin

harjoittamisen ja ammatillisen kehityksen kannalta on tarpeellinen, jotta valmistunut pärjäisi työelämässä. Oppilailla on tietenkin jo pohjatiedot ruotsin kielestä ennen ammattikorkeakouluun tuloaan, koska kurssille svenska i arbetslivet vaadittavat esitiedot ovat lukion oppimäärä tai vastaavat tiedot ruotsin kielessä. Ammattikorkeakoulu ikään kuin ”räätälöi” oppilaiden kurssin heidän valitsemansa ammattialan mukaisesti. Tietenkin kyseisen työssä tarvittavan kielitaidon voi jokainen oppia itsekin työssään, mutta oppimista helpottaa suunnattomasti, jos työntekijä on jo saanut ammattiinsa liittyvää kielen opetusta ja hänellä on halu jatkuvasti kehittää omaa kielitaitoaan työelämän tarpeisiin paremmin sopivaksi.

Tein kyselyn 46 sosiaalianopiskelijalle syksyllä ja keväällä 2017. Opettajana minua kiinnosti saada tietää, että kumman oppilaat itse kokevat tärkeimmäksi ns. ammattikielen vai yleiskielen ja minkälaiset aiheet heitä kiinnostavat kummassakin. Aihealueet niin yleis- kuin ammattikieleenkin otin Tuunanen, M ja Wallinheimo, K kirjoittamasta oppikirjan sisällysluettelosta: Flexsocial, svenska för högskolor 2008.

Kyselyyn osallistuneitten koulutustausta

Tutkimukseen osallistuneitten Saimaan ammattikorkeakoulun sosiaalian oppilaiden koulutustaustasta paljastui, että eniten opiskelijoita tuli lukiosta ja 47,8% ja he olivat kirjoittaneet ruotsin ylioppilaskirjoituksissa ja toiseksi eniten ammattikoulusta 43,5%. Sen sijaan ero ylioppilaiden, jotka eivät olleet kirjoittaneet ruotsia (8,7%) ja ruotsin kirjoittaneiden (47,8%) välillä oli tosi suuri.

Kiinnostuksen kohde kielenopiskelussa

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

Tärkeimpänä yleiskieltä piti 43,5% opiskelijoista.

b) ns. ammattikieli pohjautuu taas jokaisen valitsemaan koulutusalaan.

Tärkeimpänä ammattikieltä piti myös 47,9%.

c) Kieliopin opiskelua piti tärkeimpänä vain 17,4% mutta melko tärkeänä kuitenkin 65,2%. Koulussamme järjestetään vapaavallinnaisena ruotsinkursseja, jotka kertaavat kielioppia.

Yleiskieli

Mitä tarkoitan ns. yleiskielellä? Tarkoitan sillä sellaista kielitaitoa, joka on saatu yleissivistävässä koulutuksessa ja sellaiseksi luen tässä tutkimuksessa yläkoulussa ja lukiossa suoritettua ruotsin kielen opintoja. Yleissivistävän koulutuksen oppikirjat eivät yleensä pidä sisällään esimerkiksi tietyn ammattialan tekstejä tai sanastoa. Peruskoulun- ja lukion sanavarasto on kylläkin erittäin monipuolista ja yleiskielenopinnot sisältävät myös tietoja kulttuureista ja viestinnästä. Kieliopin keskeinen hallinta kuuluu myös yleiskieleen ja jos opiskelijalla ei ole taustalla yleiskielen hallintaa, niin se voi myös vaikeuttaa hänen ammattikielensä opiskelua. Tosin vain 17,4% tutkimukseeni osallistuneista opiskelijoista piti kieliopin opiskelua tärkeänä enää ammattikorkeakoulussa.

Tärkeimpinä yleiskielen oppimisasiheina oppilaat pitivät:

- 45% puhelinkeskustelut esim. tapaamisesta sopiminen
- 42% småprat eli jutustelu
- 28% tienneuvominen esim. työpaikalla
- 17% työpaikkahakemuksen kirjoittaminen

Ei ollenkaan tärkeänä oppimisasiheena pidettiin:

- 48% kokouksissa tarvittava kieli
- 36% sähköpostin kirjoittamisessa tarvittava sanasto
- 23% mielipiteenilmaiseminen
- 21% itsestä ja opinnoista kertominen

Ammattikieli

Eniten oppilaita kiinnosti ruotsin kielen opinnoissaan ns. ammattikielen opiskelu, joka pohjautuu jokaisen oppilaan valitsemaan omaan koulutusalaan. Tavoitteethan ammatillisesti suuntautuneissa kieliopinnoissa ovat ammattialakohtaisia ja käytännönläheisiä. Kielenopetus on usein myös pyritty

integroimaan osaksi ammattitaitoa ja ammattiin opiskelua. Juuri se, että kielenopiskelu koetaan osana tulevaa ammattia ja ammattitaitoa motivoi oppilaita ruotsin kielen opinnoissa saavuttamaan ns. työelämävalmiudet. Eli kurssin svenska i arbetslivet tavoitteenahan on juuri se, että oppilas valmentautuu työelämän viestintätilanteisiin mahdollisimman hyvin. Kurssia monena vuotena opettaneena olen havainnut, että mitä lähempänä ruotsin kielen opetus on opiskeltavaa alaa ja tulevia työtehtäviä, sitä motivoituneempia opiskelijat ovat.

Tärkeimpinä ammattikieleen liittyvinä oppimisasiheina pidettiin:

- 65,2% asiakkaan arjessa kohtaamiseen liittyvää sosiaalipalvelujen sanastoa ja ns. småprat.
- 43,5%% päiväkotiin liittyvää sanastoa.
- 34,8% vanhuspalveluihin liittyvää sanastoa.
- 30,4% nuoriin ja esim. heidän yhteydessään juuri syömishäiriöihin liittyvää sanastoa.
- 26,1% vammaisiin ja toimintakyvyn alenemiseen liittyvää sanastoa.
- 21,7% syrjäytyneisiin kuten esim. peliriippuvaisiin liittyvää sanastoa.

Ammattikieleen liittyviä sosionomien työhön kuuluu paljon niin suullista kuin kirjallista vuorovaikutusta ja vuorovaikutukseen osallistuu niin ammattihenkilöitä kuin maalikoitakin ja näin tarvittava kielitaito on hyvin monitasoista. Ammattikorkeakoulun opetuksessa yleiskieli ja ammattikieli muodostavat yhden kokonaisuuden, mutta niitä kumpaakin kielenkäyttäjän on aina tilanteen mukaan osattava käyttää. Yleiskieltä tarvitaan myös ammatillisissa tilanteissa esim. keskusteluissa asiakkaiden kanssa.

Kyselyyn osallistuneet pitivät ammattikieltä tärkeämpänä kuin yleiskieltä ja opettajana olen myös huomannut, että ammattikieleen liittyvät aiheet ja tekstit motivoivat oppilaita opiskelemaan ja kiinnostavat heitä enemmän kuin yleiskielen tekstit. Kieliopintoihin rakennetaan autenttisia tilanteita ja niiden avulla opetellaan sanastoa ja rakenteita. Usein opiskelijan yleistiedon hallinta helpottaa myös esim. alakohtaisten tekstien ymmärtämistä ja terminologian hallintaa vieraalla kielellä.

Kansainvälistymisen myötä kielitaidon merkitys on lisääntynyt jatkuvasti ja opiskelijat tarvitsevat kielitaitoa menestyäkseen työelämässä.

8 Sari Turppo: Kokemuksia kansainvälisen hoitotyöryhmän englannin opetuksesta

Saimaan ammattikorkeakoulussa alkoi syksyllä 2018 ensimmäinen englanninkielinen hoitotyön koulutusohjelma, Bachelor of Nursing, Registered Nurse. Opiskelijoita oli ryhmässä 22 ja eri kansallisuuksia oli edustettuna 9. Opiskelijat olivat kotoisin Vietnamista (9), Venäjältä (4), Suomesta, Filippiineiltä, Kamerunista (kaikista 2), ja Virosta, Nigeriasta, Ruandasta ja Kiinasta oli yksi kustakin.

Englannin 4 opintopisteen kurssi oli opiskelijoille opetussuunnitelmassa heti ensimmäisenä syksynä, kolme viikkoa opintojen aloittamisesta. Opiskelijoita pyydettiin täyttämään kielibiografia sekä tarvekartoituslomake ensimmäisellä tapaamiskerralla, jotta opettaja saisi tietoa opiskelijoiden aikaisemmista kielen opinnoista sekä siitä, mitä toiveita opiskelijoilla oli tulevan kurssin suhteen. Opiskelijoiden omat arviot omista englannin kielen taidoistaan olivat eurooppalaisen viitekehyksen mukaan väliltä B1 ja C1. B1-tason arvioijat kertoivat selviävänsä jokapäiväisistä, yksinkertaisista vuorovaikutustilanteista ja C1- tason kertoivat kielen olleen joko heidän äidinkieltänsä tai koulukieltänsä. Yli puolet opiskelijoista halusi kurssin aikana oppia hoitoalan englantia, mutta moni koki tärkeämmäksi kielioopin, ääntämisen tai luetun ymmärtämisen.

Opiskelijoiden esittämien toiveiden jälkeen päätettiin yhdessä kaikkein tärkeimmäksi aihealueeksi ammattialan sanaston opiskelun. Opiskelijoilla oli 40 lähiopetustuntia, joiden pääpaino oli uuden sanaston oppimisessa pari- ja ryhmäharjoitusten avulla. Kotona luettiin tekstejä, sekä tehtiin kirjallisia tehtäviä. Aihepiireiksi valikoituivat mm. terveysalan ammatit, terveydenhoito Suomessa ja muualla, potilashaastattelut, hoitotoimenpiteitä, potilaan ohjaustilanteita, erilaiset sairaudet sekä niiden oireet ja kipu.

Kurssin alkupuolella kävi selväksi, että aikaa tuli käyttää monelle opiskelijalle uuden työtavan opetteluun. Piti siis varmistaa, että opiskelijat ymmärsivät mitä pari-tai ryhmäharjoittelu käytännössä tarkoitti, ja lisäksi ohjeiden piti olla selkeät ja tarkat. Monelle tuli myös yllätyksenä se, että annettuja kotitehtäviä ei tarvinnut lähettää opettajalle tai todistaa tunnin alussa tehdyksi. Opiskelurutiinit olivat tällä kurssilla monelle täysin uudenlaiset. Tietotekniikan käyttö, kuten esimerkiksi tulostaminen, oli myös monelle hankalaa. Alkuharjoittelun jälkeen kaikki lähti kuitenkin hyvin liikkeelle.

Kurssin jälkeen opiskelijoilta kerättiin palautetta kurssista ja toivottiin ideoita seuraavan kurssin suunnitteluun. Yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta kaikki olivat kokeneet tärkeäksi eri aiheiden ja ammattitilanteiden suullisen harjoittelun parin tai ryhmän kanssa. Muutama opiskelija mainitsi näiden yhteisten keskusteluiden avartaneen myös omaa näkemystään aiheesta. Suullinen kommunikointi koettiin tärkeämmäksi kuin kirjallinen. Kotona luetut tekstit olivat myös olleet sanastollisesti hyödyllisiä. Kehitysideoita seuraavaa kurssia varten kerättiin myös. Niitä olivat mm. lyhyiden tekstituotoksien määrän kasvattaminen sekä kielipoin että ääntämisen syvempi läpikäynti. Toivomuksena oli myös, että kurssin aloitus olisi myöhemmin, kuten ensimmäisen vuoden keväällä tai toisen vuoden syksyllä. Tällöin opiskelijoilla olisi jo hieman tietoa omasta alastaan, jolloin uusien sanojen omaksuminen sekä eri aiheista keskusteleminen olisi huomattavasti helpompaa.

Opettajan näkökulmasta voi yhtyä moneen esitettyyn toiveeseen. Ajankohdan siirtäminen myöhäisempään olisi todella järkevää. Jos kurssi pidettäisiin myöhemmin, opiskelijoilla olisi mahdollisuus osallistua kielikeskuksen tarjoamaan englannin kertauskurssiin ensimmäisen syksyn aikana. Tällä kurssilla voi harjoitella kielipoin rakenteita. Myös englannin ääntäminen oli monelle hankalaa ja mahdollisena tulevana työkielenä tähän osa-alueeseen tulee myös jatkossa paneutua enemmän. Tulevaisuudessa yhteistyö ammattiopettajien kanssa on myös huomioitava paremmin, sillä sen kautta voisimme yhdistää ammattiaineen tekstinkäsittelyn englannin kurssiin. Sanaston lisäksi tällöin huomiota saisi myös lukutekniikan harjaannuttaminen.

Ensimmäinen englannin kurssi englanninkielisen koulutusohjelman hoitajille oli opettajallekin uusi kokemus ja tavoitteena on saatujen kokemusten ja palautteiden myötä tehdä kurssista entistä mielekkäämpi sekä opettavaisempi.

9 Nataliya G. Olkhovik, Anna V. Vozdvizhenskaya, Ekaterina G. Lipatova: Communication Skills Training for Postgraduates of Medical High Schools

North-Western State Medical University
Foreign Languages Department

Introduction

The modern labor market expects future specialists to be able to adapt to fast changes of its nature. The most prominent alterations are characterized by a high extent of digitalization of all the spheres, involving social professions and multiprofessionalism as a key feature of a successful specialist. That brings high schools to both introducing new disciplines and modifying the content, purposes and teaching methods of the conventional ones.

Problem Statement

Over the past 10 years digitalization of healthcare systems worldwide has become mundane: the medical sphere now enjoys electronic personal health records, biometric and telemedicine devices, wireless internet apps, web portals, smart phone connected ECG, etc. [Weiner, 2012] At the same time, digitalization of healthcare results in the risks of dehumanizing care. The mode of doctor-patient communication is always facing the need for a serious renovation though it is supposed to be the most traditional in comparison with other kinds of professional communication due to such characteristics as ethical values, individual attitudes, personal responsibilities [Meskó, Drobni, Bényei, Gergely, Gyórfy, 2017]. Another challenge for a future doctor is his readiness to continuing development and maintaining the high standards of current innovations. In other words, a successful young specialist is expected to be able to tackle a number of

tasks directly connected with his profession and his personality traits. The above-mentioned factors lead us to the idea of multiprofessionalism as a must for a competitive specialist [Harden, 1998].

Purpose of the Study

Disciplines on Humanities involving communication skills training courses in any language (a mother tongue or acquired languages) carry a developing potential for fostering communication competence and personality traits of future specialists [Olkhovik, Lipatova, 2018]. Our aims are 1) to create the functional system of communication competence development for future specialists in the medical sphere that would help to improve skills to be competitive, and 2) to enhance the teaching methods of building communication skills in digitized healthcare systems of the 21st century.

Research Methods

While implementing a study-program for postgraduates at North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov (NWSMU) we faced a necessity of turning a traditional ESP course into the module of training sessions on enhancing communication skills with e-tools support.

Due to the Federal Educational Standards of Russia (FESes) medical postgraduates should undertake a 144-academic-hour course that has only 48 contact hours, and 96 are set for their self-work. At the end of the course FESes expect students to show high results in the framework of the following skills: being able to build doctor-patient relationships; being conscious about benefits and drawbacks of clinical judgment obtained through e-means of monitoring patient's conditions; being aware about cognitive foundations of implementing communicational skills to humanize doctor-patient interaction in the digital era (understanding of shared values, non-discrimination principles, tolerance, ability to think globally); being capable of overcoming cultural and ethnic mismatches while interacting with a patient; being ready for life-long education, self-development and developing resistance to professional burnout inevitably triggered by medical technologies such as artificial narrow intelligence, robotics, genomics, virtual and augmented reality.

To comply with FESes we designed training sessions for postgraduates in the form of scenarios that represented 12 problem-based situations for doctor-to-patient communication (since postgraduates would work or are currently working as doctors) and 12 online problem-based situations for communication for scientific purposes (since postgraduates would become researchers). This two-phase training chases the purpose of connecting face-to-face teaching methods and tools of online teaching resource for enhancing the developing capacity of language courses.

Problem-based situations (PBS) for doctor-to-patient communication represent controversial scenarios that trigger postgraduates to verbalize their judgements, refer to their experience, compare and analyze opinions, initiate discussions, come up with balanced and weighty conclusions, and also develop their ability to rely in their decisions not only on clinical data, but on the results of cooperation with their colleagues, critical assessment of multiple opinions. To sum up, PBS trains the ability of postgraduates to minimize the effect of a digitized mode of doctor-to-patient communication and look for solutions basing on discussions, opinion exchange.

The following scenario exemplifies the format and content of PBS: “A 47-year-old woman is brought by an ambulance to the hospital because of severe injuries sustained in a motor vehicle accident. She demonstrates signs of shock including significantly low blood pressure, and appears to be in need of a blood transfusion to prevent death. The emergency physician, Dr. White, explains the seriousness of her injuries, the need for immediate blood resuscitation and the high risks, including possible death if the transfusion is not administered. In spite of her injuries, she is conscious and appears to comprehend the seriousness of her medical condition. She refuses the transfusion and clearly explains her religious objections since she is a Jehovah's Witness. What should the doctor do?”

Following the discussion of the scenario in the classroom, students run a control task of PBS that is to write an abstract (250 words) with a rationale of the solution to the scenario. The student's rationale is assessed in terms of language

presentation, ideas, relevance, critical thinking and ability to be multi-professional in the decision-making process, i.e. coming up with a solution to PBS not only via manipulation with clinical data, but also through their multidisciplinary awareness. Online problem-based situations (OPBS) are integrated on the Moodle e-platform of NWSMU and involve debatable issues for a researcher in the medical field, for instance: presentation of your scientific research, mission of scientific research for medical practice, scientific ethics and civil responsibility of a researcher, relevance of e-learning practices in your self-development, etc.

Postgraduate course enrollees get an access to the online problem-based situations consequently to develop gradually their communication skills. Each online problem-based situation is represented through an exemplifying video, a set of exercises for training usage of functional phrases, key lexis and argumentation techniques.

The control task is to produce a 3-minute video self-presentation and upload it to the Moodle e-platform. The video presentation is assessed with the indicators of the checklist consisting of four blocks: lexical relevance, grammatical accuracy, argumentation and non-verbal factors (eye contact, speech pace, intonation, pauses of hesitation, etc.). First three blocks of indicators aim to evaluate awareness and expertise in ESP and monitor the process of obtaining language and communication skills. Non-verbal factors are introduced into the checklist to train behavioral skills and build self-assurance of future scientists in presenting their ideas in public.

Findings

Fostering communication skills in professional area lies in the framework of life-long education and continuing self-development, since the essence of communication skills is deeply enrooted in personality traits, mental abilities, psychological attitudes. In this context to prove efficiency of our system of teaching methods we carried out a survey on identifying dynamics in motivation and interest of postgraduate students in the course.

In the beginning of the course all the enrollees were questioned about their preferences and expectations (e.g., if they find communication skills training the

developing one; what they expect from the course; if they are motivated in doing online tasks; if they consider online problem-based training effective, etc.). At the end of the course similar questions were asked with the purpose of revealing student's opinion about the undertaken course. The results were optimistic for considering the communication skills training efficient, developing, and driving enrollees to understand the necessity and urgency of the course for their professional and personal growth. Thus, 93 percent of all the respondents expressed their readiness to continue their participation in the course (in comparison with 32 percent at the beginning of the training).

Conclusions

Developing essence of language disciplines opens new horizons for the search of effective methods of training, presenting and realization of teaching materials. It also suggests designing new approaches to create student-friendly conditions for life-long self-development; integrating e-learning systems into educational environment with a constricted number of contact hours; unification of teaching methods for preparing the specialists who would be competitive on the global market; design of teaching systems for developing ability to multiprofessionalism, etc.

References

Harden R. M. Effective multiprofessional education: A three dimensional perspective. *Medical Teacher*. 1998. № 20. P. 409-416. doi:10.1080/01421599880472

Meskó B, Drobni Z, Bényei É, Gergely B, Gyórfy Z. Digital health is a cultural transformation of traditional healthcare. *mHealth* 2017;3:38. doi: 10.21037/mhealth.2017.08.07.

Olkhovik N., Lipatova E. Modern format of postgraduate students' language training / Foreign languages in the modern world. XI International Scientific and Practical Conference: a collection of conference materials (Kazan, June 23, 2018) / ed. D.R. Sabirova, A.V. Fakhruddinovoy. Kazan: Kazan University, 2018. - P. 313-318.

Weiner J. P. Doctor-patient communication in the e-health era. *Isr J Health Policy Res*. 2012 Aug 28;1(1):33. doi: 10.1186/2045-4015-1-33.

10 Seija Varis: Kuvataideopiskelijoiden mielestä kielten opiskelu on aina plussaa

Imatralla Linnalan kampuksella opiskelee tällä hetkellä, syksyllä 2018, noin 150 kuvataiteen opiskelijaa. Kuvataiteissa opiskelijoilla on pakollisina kielten opintoina suomi, ruotsi ja englanti. Valinnaisina kieliopintoina tarjotaan espanjaa, saksaa ja venäjää, joiden opetus toteutetaan yhdessä samaisella kampuksella hotelli- ja ravintola-alaa opiskelevien kanssa.

Kielten opintojen sijoittaminen lukujärjestykseen tuo omat haasteensa, sillä kuvataiteissa teoria-aineita opiskellaan ainoastaan maanantaisin, ja tiistaista perjantaihin opiskellaan työpajoissa grafiikkaa, valokuvausta, piirustusta, maalausta, veistoa ja korutaidetta. Työpajoissa opiskellaan osittain englanniksi, koska Linnalaan kuvataiteita opiskelemaan tulevat vaihto-opiskelijat (noin 15 opiskelijaa/vuosi) opiskelevat suomalaisten opiskelijoiden joukossa. Opettajista osa ei myöskään puhu suomea äidinkielenään vaan käyttää opetuskielenään englantia, joten englantia tulee kuvataiteissa harjoiteltua myös kielikylpyperiaatteella.

Kuvataideopiskelijat käyvät mielellään vaihdossa, vuosittain noin 20 opiskelijaa suuntautuu vaihtoon ulkomaille. Suosittuja vaihtomaita ovat muun muassa Espanja, Italia ja Englanti.



Kuva 1. Syksyllä 2018 aloittaneet kuvataiteen opiskelijat Työelämän viestintä – kurssin tunnilla (Kuva: Seija Varis)

Syksyllä 2018 opintonsa juuri aloittaneilta kuvataideopiskelijoilta (noin 30 opiskelijaa, Kuva 1) kysyttiin lyhyessä kirjallisessa kyselyssä, mitä vieraita kieliä he ovat opiskelleet ja kuinka kauan. Kaikilla oli takanaan englannin opintoja keskimäärin noin 9 vuotta, ruotsin 5 ja saksan opintoja 3 vuotta. Seuraavaksi eniten oli opiskeltu venäjää, keskimäärin 2 vuotta ja ranskaa sekä espanjaa noin vuoden verran.

Japanin kieli vaikuttaa kiinnostavan kuvataideopiskelijoita, sillä peräti neljä opiskelijaa oli opiskellut lähinnä itsenäisesti japania noin vuoden verran. Yksittäisiä mainintoja tuli korean, romanian ja viron kielen lyhyistä opinnoista. Opiskelijoilta kysyttiin motivaatiota vieraiden kielten opiskeluun. Heitä pyydettiin alleviivaamaan sopivin vaihtoehto seuraavista: erittäin hyvä / hyvä / melko hyvä / tyydyttävä ja heikko sekä perustelemaan lyhyesti valintansa.

Enemmistö (38 %) opiskelijoista ilmoitti motivaationsa vieraiden kielten opiskeluun olevan hyvä. Opiskelijat perustelivat valintaansa muun muassa seuraavasti:

”Kielitaito on hyödyksi varsinkin taiteilijan elämässä, kansainvälisyys on päivän sana.”

”Peruskoulussa ja lukiossa olin epämotivoitunut opiskelemaan kieliä ja arvosanani olivat heikkoja. Nyt haluaisin oppia paremmaksi, että pärjäisin työelämässä ja pystyisin kommunikoimaan eri kulttuurista tulevien ihmisten kanssa. Haluaisin myös reissata maailmalla ja lähteä ulkomaille vaihtoon.”

”Motivaationi opiskella on erittäin hyvä suurimman osan ajasta, mutta latistavana tekijänä on kielten oppimisen vaikeus.”

”Olen kiinnostunut vieraista kielistä ja mielelläni panostan kielten opiskeluun.”

Vastauksissa tuli kattavasti esille tulevan työelämän vaatimukset, jotka vaikuttivat motivaation heräämiseen. Vaikutti siltä, että nuorempana ei välttämättä ollut vielä ymmärretty vieraiden kielten tärkeyttä, kuten eräs vastaaja osuvasti totesi:

”Pidän kielten osaamista hyödyllisenä ja tärkeänä, Olisinpa ollut samaa mieltä teininä.”

Vastaajista 31 %, seuraavaksi suurin ryhmä, piti motivaatiotaan vieraiden kielten opiskelua kohtaan erittäin hyvänä, ja opiskelijoiden vastauksissa korostuivat paitsi luontainen kielten oppimisen helppous, myös ammatillinen näkökulma ja ulkomailla matkustelun merkitys:

”Haluan oppia vieraita kieliä, koska niistä on hyötyä tulevassa ammatissa.”

”Olen aina pitänyt kielten opiskelusta ja olen ollut hyvä oppimaan kieliä. Matkustan paljon, joten kielitaidosta on hyötyä.”

”Kielitaito on pakollinen ulkomailla. Japanissa ei voi opiskella eikä asua ilman kielitaitoa.”

Motivaatiotaan piti melko hyvänä vastaajista 27 %. Perusteluissa tuli selkeästi esille kielten opiskelun haasteellisuus:

”Vieraiden kielten opiskelu on ollut vaikeaa, mutta en anna sen lannistaa.”

”Haluan oppia puhumaan paremmin jo osaamiani kieliä, jotta pärjään kansainvälisesti. Motivaatiota laskee kielten oppimisen vaikeus omalla kohdallani.”

”Nykyisin alkaa olemaan vaikeuksia uuden tiedon sisäistämisessä, joten kielten opiskelukin on turhan haasteellista.”

Oppimisen haasteellisuus korostuukin selkeästi tyydyttäväksi motivaationsa kertoneen perusteluissa:

”Vieraat kielet ovat erittäin hankalia minulle. Esimerkiksi ruotsin taidokseni sanoisin nolla: Jag vet intte – ja japaniakin osaan paremmin!”

Motivaatiotaan heikoksi vieraiden kielten opiskelua kohtaan ei maininnut kukaan. Kun opiskelijoilta kysyttiin, mitä valinnaisia kieliä he aikovat opiskella ammattikorkeakoulussa, ilmeni tasaisesti kiinnostusta kaikkia tarjottuja kieliä: saksaa, venäjää ja espanjaa kohtaan. Opiskelijat kokivat, että näistä kielistä olisi eniten hyötyä niin vaihtojen kannalta kuin tulevassa työelämässä.

Toisaalta opintojen alussa oltiin epävarmoja jaksamisesta ja liian täydestä lukujärjestyksestä, joten ei osattu vielä varmasti sanoa, valitaanko valinnaisia kieliopintoja ollenkaan, kuten seuraavista vastauksista selviää:

”En aio opiskella valinnaisia kieliä, koska en koe kapasiteettini riittävän perusopintojen lisäksi uuden vieraan kielen opiskeluun.”

”Ei ole aikaa. Keskityn enemmän taideaineisiin. Kielten opiskelu on minulle työlästä.”

Opiskelijoilta kysyttiin myös, tarvitseeko kuvataiteilija vieraita kieliä. Kaikki vastaajat olivat yhtä mieltä siitä, että kuvataiteilija tarvitsee vieraita kieliä:

”Taiteilijan ura on parhaimmillaan kansainvälinen, jolloin vähintään olisi sujuttava englanti.”

”Mielestäni kuvataiteilija tarvitsee erityisesti kielellisiä taitoja. Taiteilijan on osattava ilmaista itseään sekä tuotteitaan muillakin kuin omalla kielellään.”

”Se antaa niin paljon mahdollisuuksia ja laajentaa näkyvyyttä.”

”Kyllä, koska Suomessa taidepiirit ovat aika pienet, joten kansainvälisyys on tärkeää.”

”Vieraat kielet avaavat ovia ja mahdollisuuden viedä taidetta ulkomaille.”

”Koska ala on erittäin kansainvälinen, vieraiden kielten osaaminen on välttämätöntä ja parantaa opiskelumahdollisuuksia ja auttaa selvittämään erilaisia tilanteita läpi koko elämän”.

Kyselyn perusteella kuvataideopiskelijat ovat hyvin motivoituneita vieraiden kielten opiskeluun, vaikka kielten opiskelu koetaan suhteellisen haasteellisena. Opiskelijat kuitenkin kokevat, että erityisesti työelämän kannalta kielten opiskeluun kannattaa panostaa.

Tällä hetkellä lukujärjestystekniset haasteet ovat omalta osaltaan vaikeuttaneet valinnaisten kielten valintaa. Kuvataide muuttaa syksyllä 2019 Lappeenrantaan Skinnarilan kampukselle, joten silloin valinnaisten kielten valikoima laajenee, ja kielten opiskelun sijoittuminen eri päiville mahdollistuu.

Koulutussihteeri Nina Pesonen ennakoii, että Lappeenrannassa opiskelijoiden valinnaisten kielten opinnot lisääntyvät huomattavasti, koska opiskelijat käyvät paljon vaihdossa ja kokevat jo siitä syystä kielten opiskelun tärkeäksi. Kuvataideopiskelijoiden positiivinen suhtautuminen kielten opiskeluun tiivistyykin ytimekkäästi eräässä opiskelijan vastauksessa:

”Kielitaito on aina plussaa nykymaailmassa.”

11 Anneli Rinnevali: Markkinoinnin tradenomit parantavat englannin kielen taitojaan osana muuta ammatillista kehittymistä

Saimaan amk:ssa markkinoinnin tradenomiopiskelijat perustavat osuuskuntamuotoisen yrityksen ja opiskelevat valtaosan tutkinnon sisällöistä toimimalla yrittäjinä. Toisena opintovuonna, noin vuosi osuuskunnan perustamisen jälkeen opiskelijoilla on ohjelmassa viiden opintopisteen kurssi Tiimiytyminen ja työnjako. Kurssin tavoitteet ovat ryhmätyön kehittäminen, persoonallisten käyttäytymismallien ja tiimin kehityskaaren ymmärtäminen, tiimin

jäsenten omien ja tiimin vahvuuksien yhdistäminen. Kurssikuvauksessa sisältö on kerrottu lyhyesti: *Dialogi ajankohtaisista osuuskunnan kehittämistä koskevista aiheista. Viikossa kaksi 4 tunnin tapahtumaa. Näistä kolme tapahtumaa järjestetään englannin kielellä. Hyväksymisvaatimukset määritellään näin: Pakollinen läsnäolo ja aktiivinen osallistuminen. Englanti: 3 kpl referaatteja tuotettu hyväksytysti ja esitelty treeneissä; aktiivinen läsnäolo 3 x 4 h. (Saimaan ammattikorkeakoulu). Kurssitiedot on poimittu liiketalouden M16-ryhmän opinto-ohjelmasta.*

Edellä mainittuja tapahtumia kutsutaan arkikielisesti kirjatreneiksi. Treenit ovat ryhmätapaamisia, joissa on läsnä myös opettaja eli tiimivalmentaja, englanninkielisissä treeneissä myös englannin opettaja. Järjestelyistä kerrotaan kurssikuvauksessa näin: *Kutakin englanninkielistä tapaamista varten opiskelija lukee englanninkielisen kirjan tai laajahkon artikkelin ja kirjoittaa siitä kommentoivan referaatin. Opiskelija esittelee referaatin suullisesti tapaamisessa keskustelun pohjaksi. (Saimaan ammattikorkeakoulu.)* Opiskelija valitsee tekstinsä itse. Opiskelijat ja tiimivalmentaja yhdessä määrittävät, montako ns. kirjapistettä kukin teksti tuottaa opiskelijan suoritusrekisteriin. Järjestely on sama suomenkielisissä treeneissä.

Opintojen kulku on seuraava: Jokainen opiskelija valmistaa yhden tekstin kirjatreneissa esiteltäväksi. Ohjeistuksen mukaan koko kirjaa tai artikkelia ei välttämättä tarvitse referoida, vaan opiskelija voi keskittyä mielenkiintoisimpiin ja hyödyllisimpiin osioihin. Kirjoituksessa opiskelija voi myös pohtia, miten hän voi oppimaansa soveltaa. Tapaamisessa kukin opiskelija vuorollaan esittelee valitseman ja valmistelemansa tekstin. Suullisen esittelyn jälkeen aiheesta keskustellaan koko ryhmä yhdessä. Pääpaino on siinä, miten teksti hyödyttää omaa oppimista ja osuuskunnan kehittämistä. Usein keskustelu päättyy suositukseen, mihin tarkoitukseen ja kenelle (esimerkiksi 1., 2. tai 3. vuoden opiskelijalle) teksti soveltuu parhaiten. Treeneistä pidetään pöytäkirjaa, joka palvelee osuuskunnan ja suoritusten seurannan tarpeita mutta ei ole osa englannin kielen opiskelua. Opiskelijat hoitavat tehtävän itsenäisesti.

Englannin opettaja saa opiskelijoiden kirjoitukset vasta siinä tapaamisessa, jossa teksteistä keskustellaan. Opettaja kuuntelee alustuksen, seuraa keskustelua, esittää kysymyksiä ja kommentteja. Opettaja voi myös antaa palautetta suullisen esityksen sujuvuudesta ja selkeydestä. Tapaamisen jälkeen opettaja lukee opiskelijoiden kirjoitukset. Ensimmäisestä ja toisesta kirjoituksesta opettaja antaa opiskelijan kielitaidon kehittymistä tukevaa palautetta. Kolmannesta kirjoituksesta annetaan lyhyt summatiivinen arviointi.

Tähän mennessä olen ollut mukana kolmen ryhmän treeneissä ja neljäs toteutus on pian tulossa. Halusin nyt käyttää hieman aikaa ja pohtia, olisiko englanninkielisten treenien järjestelyissä jotakin kehitettävää. Siksi haastattelin M16-ryhmän opiskelijoita ja kyselin heidän ajatuksiaan marraskuussa 2018. M16-ryhmän treenit järjestettiin keväällä 2018, joten toteutuksesta oli jo kulunut hieman aikaa. Haastatteluun osallistui 14 Missio-osuuskunnan opiskelijaa. Yhteiskeskustelu oli melko pikainen, syvemmällä paneutumisella tulokset olisivat voineet olla monipuolisempia.

Englannin kieli nähtiin työväliseksi, jonka haltuun otto vie aikaa ja energiaa. Ammattialan asioista keskustelu ei suju yhtä helposti kuin urheilusta tai muusta tutusta aiheesta jutustelu. Treenien käytänteet olivat kaikille opiskelijoille tuttuja suomenkielisistä tapahtumista, jotka olivat alkaneet ennen englanninkielisiä treenejä. Niihin ei siis tarvinnut käyttää aikaa ja energiaa. Ensimmäisissä treeneissä osa opiskelijoista oli tuntenut olonsa epävarmaksi ja jännittyneeksi, osalle taas englanniksi toimiminen oli ollut luontevaa alusta lähtien. Vieraskieli aiheutti sen, että aiheen suullisessa esittelyssä osa opiskelijoista haki paljon tukea kirjallisesta tekstistä, jonka he olivat valmistelleet etukäteen – enemmän kuin suomenkielisissä treeneissä. Opiskelijat kuvailivat, että keskustelu oli englanniksi niukempaa kuin suomeksi eikä aiheiden käsittely ollut yhtä syvällistä. Keskustelu ei tuntunut luontevalta vaan aluksi kankealta, enemmän opettajien johdattamalta ja ehkä pakotetulta. Kehitystä kuitenkin tapahtui opiskelun edetessä. Opiskelijat kertoivat vähän rentoutuneensa myöhemmissä istunnoissa. Osaltaan siihen vaikutti, että sama aihe (valittu teksti) toistui joitakin kertoja.

Opiskelijat olivat sitä mieltä, että itse valittu, kiinnostava ja omakohtainen aihe tehostaa oppimista ja kielen opiskelu integroituna ammatilliseen aiheeseen auttaa kehittämään omaa ammattitaitoa. Kysyin, mitä opiskelijat ajattelivat siitä, että usea opiskelija saattaa valita saman tekstin ja aihe siis toistuu jopa samassa tapaamisessa. Vastauksissaan opiskelijat eivät pitäneet tätä huonona, vaan toisto auttaa ammattitermistön omaksumisessa, asiasisällön käsittelyssä ja kielitaidon kehittämisessä. Ehdotettiin kokeiltavaksi, että jossakin treenitapaamisessa käsitellään vain yhtä tekstiä, josta jokainen opiskelija on etukäteen laatinut oman referaattinsa.

Neljän tunnin pituista tapahtumaa pidettiin kestoltaan yleensä hyvänä. Eduiksi mainittiin paineiden puuttuminen ajan suhteen. Toisaalta runsas aika saattoi johtaa jaaritteluun tai loppujen lopuksi aika saattoi loppua kesken. Yleisesti ottaen pitkä tapaaminen katsottiin eduksi mm. siksi, että se antoi paremman tilaisuuden harjoitella englantia ja vuorovaikutukselle oli tarpeeksi aikaa. Kukaan ei maininnut pitkän tapahtuman olleen puuduttava. Kohtalaisen tiivis ajoitus eli englanninkieliset treenit kahden viikon välein katsottiin rankaksi. Etuna tosin oli, että "tatsi säilyi" ja motivaatio pysyi yllä. Joillekin opiskelijoille tiiviistä ajoituksesta on tullut aikatauluongelmia. Jos opiskelija ei ole ehtinyt lukea tekstiä, hän jättää tulematta treeneihin. Silloin suoritus siirtyy myöhemmäksi, yleisimmin vasta seuraavalle opintovuodelle.

Kysyin tehtävien ohjeistuksesta. Opiskelijat totesivat lähes yksituumaisesti, että tiimivalmentajalta kurssin alussa tullut ohjeistus oli riittävä. Esitettiin ehdotus, että englanninopettaja olisi jollakin viestintäkanavalla, esimerkiksi sähköpostitse, helposti tavoitettavissa siinä vaiheessa, kun opiskelijat kirjoittavat ensimmäistä englanninkielistä referaattia. He voisivat esittää kysymyksiä ja pyytää neuvoja, jotka opettaja kokoaisi yhdessä käsiteltäviksi ensimmäisessä englanninkielisessä tapahtumassa. Oma ajatukseni on, että Moodlen keskustelufoorumi voisi olla tähän tarkoitukseen sopiva kanava. Kysymykset ja vastaukset tallentuvat foorumille ja ovat kaikkien osallistujien käytettävissä. Toki yleisimmät kysymykset kannattaa käsitellä kasvokkaistapaamisessa.

Halusin myös kuulla, millaista palautetta opiskelijat haluaisivat kirjoituksistaan. Laajaa kommentointia kuten oikeakielisyyden tarkistusta ei pidetty tärkeänä, vaan olennaisinta on keskittyä tarkastelemaan, miten teksti onnistuu välittämään viestin. Kommentoivan referaatin tai esseen kirjoittamista pidettiin yleisesti hyvänä harjoituksena oppia kirjoittamaan ymmärrettävää tekstiä.

Kielenopetuksen integrointi ammattiaineiden opetukseen ei ole uutta ammatillisessa koulutuksessa. Integroinnin asteissa on toki eroja. Edellä kuvatussa mallissa opettaja irtautuu opettamisesta ja antaa ohjat opiskelijoille. Opettajan rooli muuttuu konsultiksi, jonka neuvoja kysytään tarvittaessa. Opiskelun tavoite ja ympäristö ovat kiinteästi sidoksissa työelämään, opiskelijoiden toimintaan tiimiyrittäjinä. Oma kokemukseni on, että tällaisessa oppimisympäristössä opettajasta tulee oppija, joka ihmettelee ja pohtii erilaisia asioita yhdessä opiskelijoiden kanssa. Joihinkin pulmiin opettaja voi tarjota vastauksen, mutta päätavoite on esimerkiksi kysymyksin ohjata opiskelijaa löytämään vastaus itse.

Tätä kirjoittaessa mutta aivan jotakin muuta selvittäessä sattui sähköpostin uumenista ilmaantumaan ruudulleni Ritva Kososen vanha viesti kielenopettajille. Viesti on lähetetty 16.5.2016 henkilöstön kehityskeskusteluiden jälkeen. Sen sisältö osuu hyvin tämän kirjoituksen lopetukseksi. Kosonen kirjoittaa: *Vieläkin kannustan teitä viitsimään kokeilla rohkeasti kaikenlaista uutta opintojaksoillanne, irtautumaan sopivassa määrin enemmän opettamisesta ja siirtymään ohjaamaan opiskelijoita itsenäiseen työskentelyyn patistamalla ja innostamalla heidät töihin, ja itse sitten toimimalla asiantuntijana ja ohjaajana. Myös pitää muistaa jatkuvasti yrittää liittää jokainen opiskeltava asia työelämään (tai opiskelumaailmaan)* (Kosonen 2016).

Lähteet

Kosonen, R. 2016. Kehityskeskusteluista. Saimaan ammattikorkeakoulu. Sähköposti 16.5.2016.

Saimaan ammattikorkeakoulu. LITAM16/Liiketalouden koulutus. Opintojakso KLI1128 Tiimiytyminen ja työnjako, 5.00 op, 133 h.

12 Elena Zorina: Использование QR-кода в учебном процессе

Elena Mikhaylovna Zorina
Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет

Современные цифровые образовательные технологии активно внедряются на всех уровнях обучения. Системный подход, являющийся одним из основных методологических принципов в педагогике, позволяет осуществить гармоничную интеграцию информационно-коммуникационных и дистанционных технологий, электронного обучения (e-learning), мобильного обучения (m-learning), смешанного обучения (blended learning) и традиционного обучения в учебной аудитории.

Аббревиатура QR (англ. quick response - быстрый отклик) - это двухмерный штрих-код (матричный код), который разработала японская компания «Denso Wave» в 1994 году. Он позволяет в одном небольшом квадрате поместить 2953 байта информации, то есть 7089 цифр или 4296 букв (около 1-2 страниц текста в формате А4), 1817 иероглифов.

QR-коды уже активно используются, например, музеями и издательствами для кодирования дополнительной информации об объектах, на которых они часто и размещаются. В учебном процессе также можно применять такие коды в качестве педагогической опоры.

Для того чтобы декодировать информацию из QR-кода, надо лишь на несколько секунд поднести камеру смартфона с установленной программой к его изображению или направить на него веб-камеру компьютера, а также воспользоваться онлайн-сервисом, в который можно загрузить графическое изображение, содержащее код, или указать ссылку на страничку с кодом. Программа произведёт дешифровку, а затем предложит выполнить

определенное действие, предусмотренное в содержимом кода. Декодированную информацию можно потом обработать по своему усмотрению.

Для создания QR-кода нужен лишь онлайн-генератор: Qrmania.ru Quickmark.com, qrcoder.ru, qrrd.ru.

Применение QR-кода образовательном процессе разнообразно:

- ссылки на мультимедийные источники и ресурсы, содержащие дополнительную информацию по определённой теме;
- коллекции информационных блоков и активных ссылок для работы над проектом;
- связь с электронными библиотеками;
- обогащение информационной среды учебного помещения (размещение на стендах ссылок на тематические мультимедиа ресурсы).

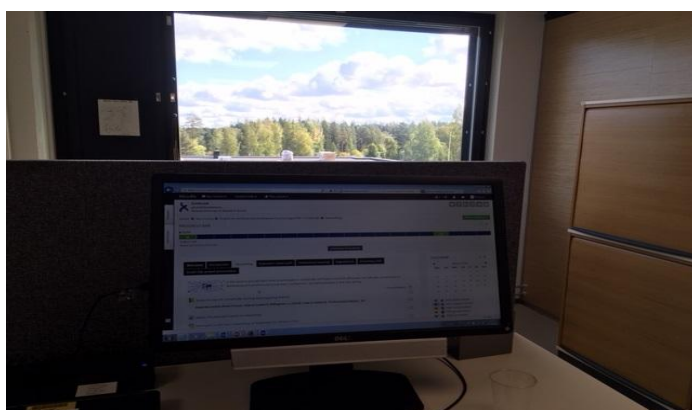
Кроме вышеперечисленных традиционных вариантов, мы используем QR-код для создания и чтения текстов на русском и английском языке. Студенты технического вуза часто сталкиваются с большим количеством инструкций, которые сложно разместить или прочитать в особых условиях. Нами были разработаны несколько вариантов работы с текстом и QR-кодом:

1. Обучающимся были предложены распечатки текстов на русском языке и их английские аналоги в виде QR-кода для проведения соответствия.
2. Группе обучающихся необходимо было перевести текст с английского на русский язык или обратно и закодировать ее с помощью QR-кода. Затем группы обменивались кодами для взаимопроверки.
3. С помощью сервиса QR Treasure Hunt Generator (<http://www.classtools.net/QR/create.php>) преподаватель или обучающиеся могут автоматически создать QR-викторину из вопросов.

4. QR-коды развешиваются по 3, но один из них – лишний, отличающийся от остальных по какому-либо признаку. Обучающимся необходимо собрать «лишние» коды.
5. Можно использовать QR-коды при проведении квестов.

Именно поэтому работа с текстами с помощью QR-кода может рассматриваться как методика, повышающая учебную мотивацию и качество знаний с помощью информационных технологий.

13 Olesia Kullberg: Everything is digi-convertible. Or is it?



Digi-digi-digi! Some people get very enthusiastic about the word and everything that it brings, the others start itching. Whether you like it or not, students do not vote with their feet anymore, they do it with their mice – clicking the checkbox of the course they want to take → register! Done! Again, like it or not – the online courses seem to be more popular within the students. If the same course can be completed in two modes - either with contact sessions, or totally online – the online group is definitely more full than the other one. As a teacher the only thing you can do about it is to ensure that the learning outcomes of both groups are the same at the end of the course. How real is this goal?

This spring I was planning and creating a completely new course for me – English for professional development (technology). The course has two versions: with contact lessons and 100% online. In this article I will tell about some questions that arose while creating these two versions of the same course.

There are three aspects that I see as crucial ones in converting the course material into the digital format: communication, amount and time. With the main course objective being ability to communicate clearly and effectively both orally and in writing, oral communication cannot be avoided. How to convert a three-hour weekly sessions of active communication into an online version? Video assignments help to some extent. However, a real communication with listening to the arguments of the other party and following the development of the idea can only be performed when the other party is present. We have a tool for that - Adobe Connect is of great help. Virtual communication is very effective, but it demands some certain skills. The enhancement of these skills is certainly important for a future employee. So, basically, online meetings feel like a perfect solution. Here is where amount and time become evident: how many online meetings, how long meetings, and at what time?

One reason for the popularity of the online courses is flexibility. I think that courses that aim at improving communication skills cannot meet the expectation of flexibility totally. Students have to face each other virtually, and the schedule of meetings has to exist. The only way to minimize overlapping of the online sessions with the other students' sessions is to offer two- three different times/ dates for the same session. Consequently, this means that the teacher keeps two- three sessions with the same content.

Coming back to the same outcomes of the online and contact teaching courses, even with the online sessions it is almost impossible to provide as much oral communication practice to students on the online course, as to students on the course with contact sessions. The reason for this is simply the difference of the online communication environment and the face-to-face meeting. Online meeting involves technology with technological issues, like sound quality, picture quality (or the lack of it), weak Internet connection, losing signal. A teacher has to take all these aspects into consideration, because some students will definitely face some of the above mentioned troubles. In this case weekly three-hour online sessions may turn into a nightmare. Here we come to the amount – how many

and how long online sessions can you expect a student to attend in order to develop his/ her oral communication skills on the sufficient level?

In my course planning I decided to have 4 compulsory 1.5 - hour online sessions during the 4 credits course. During these sessions students mostly work in groups of 4 – 5 doing some oral assignments. They are also working on the group project, that they have to present at the end of the course. The project planning and preparation happens mostly outside these 4 sessions, meaning that the students are expected to arrange the online meetings of their group by themselves. At the moment of planning, I wouldn't say that the above mentioned arrangement covers the amount of the communication that the students of the course with the contact lessons are going to get. However, I am sure the online students will acquire a good online communication skill.

To conclude, I would like to say that from my point of view, not everything is digi-convertible. However, I believe that a reasonable substitution is possible to a certain extent. The learning outcomes of the online course and the course with contact sessions cannot be totally the same, but they can be quite close. My new courses end by Christmas, and I hope to get students feedback as a present. That is when I know how successful my planning was!

14 Mari Pyysalo: Verkkokurssi vai luokkaopetus? Mietteitä opintojaksoa suunnitellessa

Kielen opintojakson suunnittelussa on monta erilaista näkökulmaa, jotka vaikuttavat siihen, valitaanko kurssin toteutumismuodoksi verkkokurssi vai luokassa oleva kurssi.

Verkkototeutuksen etuihin voi laskea esimerkiksi sen, että opiskelija voi keskittyä opiskeluun ajasta ja paikasta riippumatta. Voi myös ajatella, että verkossa on mahdollisuus yksilöllisempiin tehtäviin, jolloin hitaat ja nopeat opiskelijat, kuten myös osaamiseltaan eritasoiset opiskelijat, hyötyvät siitä. Äsken mainitussa

edussa voi myös piillä se vaara, että opettaja käyttää liikaa aikaa verkkokurssiin eikä pysy opettajaresurssien rajoissa.

Verkkokurssi ei takaa automaattisesti parempaa oppimistulosta. Opiskelua voivat vaikeuttaa laitteistojen ja ohjelmien tekniset ongelmat. On myös syytä kiinnittää huomiota siihen, että tekniikka ei korvaa eläviä, sosiaalisia kontakteja. Opiskeltaessa ammattiin yksi merkittävä ammatillinen sidosryhmä luodaan saman alan opiskelijoiden kesken jo opiskeluaikana. Kielen opiskelussa sosiaalisten tilanteiden merkitys on ensiarvoisen tärkeä.

Luokassa tapahtuva opetus ja opiskelu on sidottu aikatauluun, lukujärjestykseen, jolloin opinnot etenevät hallitusti. Sosiaalinen tuki ja palaute sekä opiskelijatovereilta että opettajalta on välitöntä. Toimiminen ryhmässä ja viikoittaiset tapaamiset opettavat vuorovaikutusta ja valmentavat työelämään. Koulutilojen rakentamiseen ja remontointiin on käytetty paljon verorahoja. Tiloja kannattaa hyödyntää ja luoda niissä eläviä oppimiskokemuksia.

Kurssisuunnittelussa täytyy myös ottaa huomioon kurssin teema ja se, soveltuuko se paremmin verkkoon vai luokkaan vai onko se kenties näiden yhdistelmä. Opiskelijan motivointi on ensiarvoisen tärkeää, joten on syytä pohtia, kummassa muodossa se onnistuu parhaiten. Opettajan rooli on hieman erilainen eri toteutuksissa, se voi olla esimerkiksi opettaja, ohjaaja, valmentaja tai tukija. Tärkein ohjenuora opetuksen suunnittelussa on kuitenkin kurssin tavoite ja se, miten siihen päästään optimaalisesti.

15 Olesia Kullberg, Elena Radtsenko: «Тотальный диктант» по русскому языку — самая массовая в мире образовательная акция

Олеся Куллберг, преподаватель Сайменского университета прикладных наук, Финляндия
Елена Радченко, член Гильдии драматургов России



...Почувствовать себя снова школьником — сесть за парту в классе, взять ручку, слушать текст диктанта по предложениям, а потом записывать, от старания высунув кончик языка. Русские люди в семидесяти шести странах мира массово впали в детство, когда в один и тот же день — 14 апреля 2018 года - написали диктант по родному языку. Ведь в последний раз они делали это в шестом классе средней школы... И многим приходилось вспоминать, как буквы пишутся - это вам не по клавиатуре ноутбука стучать. Или, может быть, таким образом двести двадцать семь тысяч человек решили выразить солидарность со своими детьми, обучающимися в школах?

Чтобы понять, что движет участниками самой массовой и беспрецедентной в мире образовательной акции, нужно самому принять в ней участие. И немного вспомнить историю: пятнадцать лет назад в Новосибирском университете придумали и провели первый диктант по русскому языку. Энтузиастов было немного, около десяти. Тогда, в 2003-м, было ощущение, что грамотность катастрофически падает: многие книги выходили в свет без должной корректуры, а в интернете так и вовсе намеренно коверкали и искажали слова, использовали всевозможные сокращения. И этот первый диктант в Новосибирске вполне мог бы остаться гласом вопиющего в пустыне — где на просторах Сибири этот город, а где — весь мир... Но по воле providения да с помощью того же интернета призыв радетелей

русского языка был услышан. И стал диктант называться «тотальным», и с каждым годом число его участников неизменно росло. И неизменным же, как это ни странно, оставалось число «отличников»: их всегда — от двух до трех процентов от числа участников.

Наверное, ни один чиновник не смог бы такое придумать: добровольность и бесплатность для всех — как участников, так и организаторов — стали основополагающими принципами акции. А также то, что проверяющий — всегда на стороне пишущего: вариативность используемой в русском языке пунктации тому способствует (организаторы разрабатывают для проверяющих подробную инструкцию с учетом всех возможных вариантов), кроме того, всегда учитываются особенности местного менталитета, которые могут привести к некоторым нюансам орфографии.

И сам «Тотальный диктант», и подготовка к нему (уроки также проводятся бесплатно) - увлекательный интеллектуальный праздник, грандиозный флэшмоб, участие в котором помогает испытать удивительное ощущение единения с людьми всего мира, для которых русский язык - важен, необходим и любим.

В Сайменском университете прикладных наук в этом году «Тотальный диктант» написали тридцать человек, от студентов до пенсионеров. Что интересно, некоторые из них воспитывались в двуязычных семьях. И, говоря дома с одним из родителей по-русски, обучаясь в финско-русской школе, пришли проверить свое знание языка, укрепить и развить свои способности. Безусловно, такие люди вызывают особое уважение, ведь приобретенное с детства двуязычие — путь к взаимопониманию между народами, как бы это пафосно не звучало...

Идея «Тотального диктанта» не нравится некоторым остепенённым российским филологам. Критикуют они ее с позиций: «Раньше у нас все «разбирались» в медицине, а теперь пустились в рассуждения о том, как писать грамотно». А нам кажется, это — прекрасно, когда люди хотят знать свой язык и передавать его детям. Филологов среди участников акции в

нашем университете почти не было. Интерес их к русскому языку — чист и бескорыстен: объединиться вокруг одной идеи, одного дела: пишем вместе, чувствуя локоть соседа. Хотим быть грамотными, понятыми правильно и услышанными, улучшить качество коммуникации, участвовать в развитии русского языка.

...Ошибки у нас, конечно, есть — и много. Но есть и одна отличная работа! И есть еще одна, написанная таким каллиграфическим почерком, что хочется оформить ее в рамочку и над рабочим столом повесить... Согласитесь: русский мир, заявляющий о себе такими прекрасными народными акциями - это мир, в котором хочется жить.

Кстати, в 2019 году Тотальный Диктант будет проходить 13 апреля. Как обычно, его можно будет написать и в Финляндии! Подробности, а также бесплатные подготовительные курсы – на сайте Тотального Диктанта! Приходите, мы вас уже ждем!

16 Valentina Reshethikova: Formation of terminological competence in a foreign language

Valentina Reshetnikova
Senior teacher, Institute of transport Engineering and Control Systems,
Russian University of Transport

A good understanding of technical terminology is a requirement of many academic disciplines. Future professionals will need to be fluent in their technical language. Teaching vocabulary is a key indicator of the content of knowledge. The lexical material, which is specific to the particular discipline, often plays an important role in learning. One of the topical problems of professional communication in a foreign language is an insufficient vocabulary, which complicates the formulation of the opinion in a foreign language, as well as the perception and understanding of someone else's thoughts expressed by means of a foreign language.

Teaching vocabulary at any level is a complex issue. The lexical level in the university is determined by those texts that are processed in practical classes and those that are intended for independent work.

To create terminological competence of future specialists, the most effective are interactive methods, namely business and role-playing games. From the methodical techniques we note the following:

- an invitation of a specialist to discussion;
- problem tasks;
- individual and group training;
- creative work in small groups
(effective when performing tasks on the construction of definitions of terms)
- "brainstorming" (when performing analytical exercises);
- "training ground";
- "tree of decisions";
- "taking a position";
- modeling (semantic text structure, definition of stable word combinations);
- peer assessment;
- analysis of problems, errors, collisions (consideration of terminological inconsistency)
- the method of observation (to detect errors in speech).

The productivity of the assimilation of terms and their active use in oral and written professional speech largely depends on the system of exercises, consistently aimed both at a thorough mastering of the terminology and activating speaking and listening skills necessary for the use of acquired terminology in specific situations. Effective is the combination of reproductive exercises, which perform an introductory function, and creative ones, which bring the active independent use of terminological vocabulary into accord with the situation. Among the many reproductive exercises, it is effective to use the following:

- to give an oral interpretation of professional terms in a foreign language;

- to give terms to the proposed definitions;
- to create a terminological dictionary to the text from the original professional source; giving explanations of the terms.

Improving the effectiveness of the formation of terminological competence is affected by the correct use of teaching aids. The main means of education are: textbooks, manuals, dictionaries, exercises, visual (schemes, models, maps, and illustrations) and technical means (a computer, a DVD) that facilitate the assimilation of new material, provide accessibility of understanding, promote mental activity and generalize the material.

The choice of principles, methods and means of training depends on the form of the lesson. The main forms of organization of the educational process in higher education are:

- lectures (lecture-information, problem lecture, lecture-visualization);
- practical lessons;
- seminar classes (seminar, actual seminar, study seminar);
- self-dependent work
(under the guidance of a teacher, without the guidance of a teacher);
- innovative forms of the organization of the educational process
(discussions, excursions, analysis of documentation, game design).

As we can see, the terminology competence of future engineers covers a complex of knowledge and skills of correct communication, which should ensure an effective exchange of information, provide an opportunity to better understanding the interlocutor, predicting the features of business interaction with a partner.

Thus, the formation of terminological competence of future engineers implies:

- mastering the terminological subsystem of professional disciplines, professional and technical literacy in oral and written speech,
- ability to conduct a conversation, analyze, convince, prove, that is, to solve communicative tasks in professional communication situations.

Terminological competence, which students acquire in higher technical educational institutions, is the basis in their further professional and scientific activities.

17 Elina Häkkinen: Miten ohjata ja antaa palautetta äidinkielen kirjoitusviestinnän opetuksessa?

Monissa korkeakouluissa kielten ja viestinnän opetuksessa on haasteena suuret ryhmäkoot. Kuten suullisen kieli- ja viestintätaidon, myös kirjoittamisen opetuksessa tämä luo haasteita ohjaukselle ja palautteen antamiselle. Mikäli opiskelija kirjoittaa useita tekstejä opintojaksolla ja opettajalla on opetettavanaan useita suuria ryhmiä, korjaamista, kommentointia ja palautteen antamista on runsaasti. Kirjoittamista opettavat opettajat pohtivat usein, mitä keinoja voisi ottaa käyttöön, jotta korjattavien – toisinaan pitkienkin – tekstien määrä ei muodostuisi kohtuuttomaksi ja ylikuormittavaksi. Opiskelijan näkökulmasta asia on tärkeä: Millaisesta palautteesta opiskelija hyötyy aidosti? Onko opiskelijan etu se, että opettaja tekee paljon työtä ja korjaa kaikki virheet esimerkiksi äidinkielen kirjoittajan raporttitekstistä? Voisiko palautteen aiheuttamaa opettajan kuormaa pienentää ja opiskelijan vastuuta sekä aktiivisuutta oppimisessa lisätä?

Olen opettanut LUT:n tekniikan opiskelijoille tarjottavaa pakollista opintojaksoa Tekniikan puhe- ja kirjoitusviestintä (tulevaisuudessa nimeltään Työelämän viestintä) useiden vuosien ajan. Tekstien laatimiseen keskittyvä osa eli kirjoittamisen jakso suoritetaan verkossa (Moodlessa). Opiskelijat laativat erilaisia työelämään ja opiskeluun – työnhakuun, raportointiin, liikekirjeenvaihtoon, tiedottamiseen – liittyviä tekstejä. Palautettuaan tekstin opiskelijat saavat palautetta, jonka perusteella heidän tulee kehittää sitä portfolioon, johon kootaan kaikki kurssin kehitellyt tekstit ja joka palautetaan kirjoittamisjakson päätteeksi. Lisäksi he opiskelevat kielenhuollon asioita ja suorittavat kielenhuollon kotitentit. Kurssi on tähän asti arvioitu periaatteella hyväksytty/hylätty. Tulevaisuudessa Työelämän viestintä –kurssi arvioidaan

numeerisesti asteikolla 0-5. Silloin opiskelijat saavat opettajalta henkilökohtaisena palautteena arvosanapalautteen tehtävistään.

Palaute kurssilla on ollut opettajan antamaa henkilökohtaista palautetta, vertaispalautetta tai opettajan antamaa yhteispalautetta. Olen aiemmin pitkään kommentoinut ja korjannut tekstejä henkilökohtaisesti – korjannut jokaisen opiskelijan jokaisen tekstin kieliasun, mutta siirtynyt ryhmäkokojen kasvaessa ja opetettävien rinnakkaisryhmien lisääntyessä enemmän yhteispalautteeseen. Yhteispalautteeseen minua on motivoinut myös jatkuvasti toistuvat samankaltaiset oikeinkirjoitusvirheet, jotka esiintyvät tekstistä toiseen monilla opiskelijoilla siitä huolimatta, että opettaja on korjannut ja kommentoinut kaikki tekstit ensimmäisestä lähtien. Tällä hetkellä poimin teksteistä onnistuneita asioita sekä korjattavaa ja kehitettävää esimerkkejä käyttäen. Listaan ja selitän asioita tiedostoon, jonka julkaisen sitten Moodlessa. Kehotan jokaista opiskelijaa käymään oman tekstinsä läpi tuon tiedoston avulla ja pohtimaan, miten mainitut asiat toteutuvat ja onnistuvat omassa tekstissä. Vertaispalautetta opiskelijat antavat toisilleen Moodlen pienryhmissä.

Kuluneena lukuvuonna olen kokeillut uutta tapaa: olen kirjoittanut Moodlen alkuohjeistukseen (ja jopa muistuttanut mahdollisuudesta viestillä kurssin edetessä), että halutessaan opiskelija voi pyytää henkilökohtaista palautetta opettajalta tekstistään. Syyslukukaudella 2017 yksikään opiskelija ei pyytänyt henkilökohtaista palautetta. Keväällä 2018 yksi opiskelija pyysi henkilökohtaista palautetta opettajalta raportistaan. Olisi mielenkiintoista selvittää, eivätkö opiskelijat ole kiinnostuneita saamaan ja perehtymään teksteistään annettavaan henkilökohtaiseen palautteeseen, vaikka sitä aina toivotaankin opettajilta? Opiskelijat ovat tietenkin erilaisia, ja jotkut varmasti hyödyntävät henkilökohtaisen palautteen tehokkaammin kuin toiset. Täytyy silti todeta, että suurten ryhmien opettajaa ei rohkaise kommentoimaan ja korjaamaan tarkasti jokaisen opiskelijan jokaista tekstiä, jos kiinnostus henkilökohtaiseen palautteeseen on niin vähäistä, että muistuttamisesta huolimatta juuri kukaan ei pyydä sitä opettajalta yhdestäkään kirjoittamastaan tekstistä.

Olen kysellyt sähköpostitse ryhmiltäni palautemuotojen (vertais- ja kollektiivipalautte) hyödyllisyydestä sekä siitä, miten he arvioisivat perehtyvänsä saamaansa palautteeseen, jos opettaja korjaisi kaikkien tekstien kieliasut.

Muutama on vastannut kysymyksiini ja yksi sanoi suoraan haluavansa henkilökohtaista palautetta (vaikkei hänkään kurssilla pyytänyt sitä). Yksi toivoi lisää vertaispalautetta. Pari opiskelijaa kirjoitti jopa, että ei ehkä kiireessä tulisi katsoneeksi henkilökohtaista palautetta ja korjauksia kovinkaan tarkkaan, ainakaan kaikista teksteistä:

"Syksy on melko kiireinen varsinaisten koulutusohjelmakohtaisten kurssien suhteen, joten täyttää paneutumista eri teksteihin ei välttämättä voisi toteuttaa."

" Mielestäni kollektiivipalautte oli riittävä ja sen kautta pystyin löytämään parannuksia omaan kirjoittamiseen"

"En [olisi perehtynyt saamaani palautteeseen, jos opettaja olisi korjannut kaikki tekstit]. Työhakemuksen palautteet olisin lukenut, mutta varmaan mitään muuta en."

" Vertaispalautetta olisin toivonut enemmän. Kollektiivipalautte taasen oli loistavaa kunhan ensin hieman hahmotin, miten hyödyntää sitä omissa teksteissäni."

Kielikeskuksessamme on muutaman opettajan voimin kokoonnuttu kuluneena lukuvuonna pohtimaan kirjoittamisen ohjaamista ja arviointia ja palautteen antamista suurissa ryhmissä. Jokainen opettaja yhtyy siihen ajatukseen, että kysymys on laaja ja haastava. Millainen oppija hyötyy mistäkin palautemuodosta? Onko opiskelijalle hyötyä siitä, että opettaja korjaa hänen tekstinsä? Mitä asioita kannattaa kommentoida ja mitä opiskelijan pitäisi jo korkeakouluopintojen vaiheessa osata arvioida ja kehittää tekstissään itse? Miten opettaja varjella itseään liian suurilta korjattavien tekstien pinoilta?

18 Valentina Nikolajeva-Viikki: Arvioinnin tuska

Arviointi on opetuksen kiistellympiä aiheita. Keskustelut arviointimenetelmien hyvistä ja huonoista puoleista käydään jaksoittaisesti. Yleensä arviointimenetelmän kritiikki saavuttaa huippunsa silloin, kun opettajauransa aloittava uusi opettajapolvi haluaa muuttaa pedagogiikan maailman. Uudistajat vetoavat luopumiseen vanhentuneista menetelmistä ja liputtavat uusien, edistyksellisten menetelmien puolesta. Ns. vanhentuneen menetelmän maineen on useita kertoja saanut vanha tuttu numeroarviointi, jota on syytetty useista "synneistä": ei motivoiva, ei objektiivinen, jopa lannistava. Numeroarvioinnin vaihtoehdoksi on usein ehdotettu sanallinen arviointi. Käytännön toteutuksen jälkeen uudistajat yleensä havaitsevat, että sanallinen arviointi vaatii paljon

enemmän aikaresursseja eikä juuri olekaan numeroarviointia objektiivisempi. Aikuistuttuaan uudistajat yleensä palavat takaisin vanhan numeroarvioinnin pariin. Ja numeroarviointi saa olla rauhassa, kunnes uusi opettajapolvi tulee ns. kapinaikään. Silloin kaikki alkaa uudelleen saman kaavan mukaan...

Saimaan ammattikorkeakoulun ja Lappeenrannan teknillisen yliopiston kielikeskusten yhdistämisen jälkeen jouduimme miettimään arviointimenetelmät uudelleen. Saimaan ammattikorkeakoulun kielikeskuksessa on ollut käytössä sanallisiin kriteereihin perustuva numeroarviointi, mikä vasta EU kieliportfolion filosofiaa. LUT:ssa puolestaan on ollut laajasti käytössä hyväksytyt/ hylätyt menetelmät. Saiman ja LUT:n kielikeskusten yhdistettyään arvosana-arvioinnin lisäksi otimme käyttöön hyväksytyt/ hylätyt arvioinnin. Päätin tutkia opiskelijoiden mielipiteitä kyseisestä asiasta. Kumpi on parempi: arvosana vai hyväksytyt/hylätyt? Kyselytutkimukseen osallistui 30 Saimaan ammattikorkeakoulun opiskelijaa.

1. Kumpi arviointimenetelmä on tutumpi sinulle? Tulos: 97% - arvosana-arviointi, 3% - hyväksytyt/ hylätyt. Vastaukset kertovat, että opiskelijat ovat tottuneet arvosana-arviointiin, koska suomalaisissa kouluissa, lukioissa ja opistoissa arvosana-arviointi on yleisin arviointimenetelmä.
2. Kumpi arviointimenetelmä sopii sinulle paremmin? Tulos: 64% - arvosana-arviointi, 30% - hyväksytyt/hylätyt, 6% - molemmat.
3. Arvosana motivoi opiskelemaan, koska haluan saada hyvän arvosanan. Tulos: 64% samaa mieltä, 21% eri mieltä, 15% muu. Sanalliset kommentit: "Ei ole väliä". "Jos kieli on vaikea, hyväksytyt/ hylätyt on parempi". "Jos oppiaine muuten ei kiinnosta, ei ole väliä".
4. Arvosana lamaannuttaa, koska huono arvosana voi viedä pois uskon omaan kykyynsä opiskella. Tulos: 65% samaa mieltä, 33% eri mieltä, 2% muu. Sanalliset kommentit: "Minulla ei tapahdu niin, mutta useilla

opiskelijoilla kyllä”. ”Huono arvosana antaisi motivaatiota opetella paremmin”.

5. Arvosana paremmin kertoo työnantajalle työhakijan kielitaidosta. Tulos: 78% samaa mieltä, 22% eri mieltä.
6. Arvosana antaa minulle selkeämmän käsityksen osaamisestani. Tulos: 84% samaa mieltä, 16% eri mieltä.
7. Hyväksytty/ hylätty on parempi, koska ei tarvitse stressaantua arvosanan takia. Tulos: 85% samaa mieltä, 15% eri mieltä.
8. Hyväksytty/hylätty on parempi, koska ei tule turhaa kilpailua opiskelukavereiden kesken. Tulos: 86% samaa mieltä, 4% eri mieltä. Sanallinen kommentti: ”En yleensäkään huomaa kilpailua opiskelijoiden kesken”.
9. Hyväksytty/hylätty on parempi. On helpompi saada työtä, kun opintotodistuksessa ei ole huonoa arvosanaa. Tulos: 71% samaa mieltä, 29% eri mieltä. Sanalliset kommentit: ”50/ 50”. ”Voi olla helpompi tai sitten ei”.
10. Muu.

”Minusta molemmissa arvioinneissa on hyvät ja huonot puolensa”.

”Kummatkin arvioinnit ovat hyviä. Arvosanat kuitenkin kertovat, kuinka paljon tiedät ja ne ovat sopivia kielikursseissa, mutta hyväksytty/ hylätty voi käyttää muissa kursseissa”.

”Jos opiskelija on hyvä kyseisessä kielessä (saa numeroita 3 ja ylöspäin), on huono jos hän ei voi näyttää sitä. Hyväksytty näyttää huonommalta todistuksessa kuin esim. 4. Tietenkin hyväksytty arvosana taas näyttää paremmalta kuin 1. Olisi hyvä, jos opiskelija voisi itse päättää arviointimuodosta”.

”Hyväksytty/ hylätty on huonoille kieltenopiskelijoille parempi, hyvälle huonompi”.

Tutkimustulokset osoittavat, että arviointi on edelleen opetuksen kiistellympiä aiheita.

Оценка знаний

Оценка знаний является одним из самых спорных элементов процесса обучения. Дискуссии по поводу плюсов и минусов той или иной системы оценки возникают с определенной периодичностью. Как только «подрастает» новое поколение учителей, желающих «изменить мир» педагогики, волна критики в адрес принятой на тот момент системы оценки достигает максимума. Новаторы призывают отказаться от устаревших методов и взять на вооружение новые, прогрессивные. В роли т.н. устаревшего метода уже не раз оказывалась старая добрая цифровая оценка. И в чем только не обвинялись все эти единицы, двойки, тройки! Они, дескать, недостаточно объективны, не дают учащимся полного представления об их знаниях, не мотивируют учащихся к дальнейшему развитию, подавляют особенно впечатлительных учащихся. В качестве альтернативы «безликой» цифровой оценке неоднократно предлагалась персонафицированная словесная оценка. Она, дескать, учитывает индивидуальные особенности каждого учащегося, указывая путь к развитию. Разгромив в пух и прах цифровую оценку, новаторы призывали заменить ее словесной оценкой и после теоретических дискуссий погружались в практическую реализацию тезисов своей педагогической «революции». По мере испытания на практике столь восхваляемой словесной оценки революционный пыл новаторов начинал постепенно угасать. Практика показывала, что написание словесной оценки требует гораздо больше времени, чем оценка цифровая, а ресурсы на оценивание остаются на прежнем уровне. Кроме того, оказалось, что словесная оценка тоже субъективна, что она может восприниматься учащимися по-разному. В итоге после долгих мытарств со словесной оценкой повзрослевшие и

помудревшие новаторы начинали поговаривать о возврате к цифровой оценке. Все вышеописанное с определенной цикличностью мне приходилось наблюдать в педагогической периодике за время моей преподавательской работы.

В лингвистическом центре Сайменского университета прикладных наук преподавателями была разработана система критериев цифровой оценки, опирающаяся на словесное описание. Такой подход соответствует концепции «Языкового портфеля», принятой в ЕС.

После объединения лингвистических центров Сайменского университета прикладных наук и Лаппеенрантского технологического университета мы столкнулись с различиями в подходах к системе оценивания знаний. В Сайменском университете было принято использовать цифровую оценку, в Лаппеенрантском технологическом университете на многих курсах использовалась система «зачет/незачет». После взаимного обсуждения было принято компромиссное решение использовать систему «зачет/незачет» лишь на курсах элементарного уровня (1 и 2).

3.5.2018 я провела исследование методом опроса, чтобы выяснить отношение студентов к цифровой оценке и оценке «зачет? незачет». В опросе приняли участие 30 студентов. Участникам опроса были предложены девять структурированных вопросов и один открытый вопрос «Прочее».

1. Какой метод оценки Вам более знаком: цифровая оценка или зачет? незачет? 97% опрошенных ответили: « Цифровая оценка» и 3% - «Зачет/незачет».

Данные результаты говорят о преимущественном использовании цифровой оценки в финских школах, лицеях и училищах.

2. Какой метод оценки подходит Вам больше: цифровая оценка или зачет/ незачет? 64% выбрали цифровую оценку, 30% - зачет/ незачет, 6% - оба метода оценки.

3. Цифровая оценка мотивирует учиться, чтобы получить хорошую оценку.

Согласен – 64%, несогласен – 21%, прочее – 15%. Среди ответов «Прочее» были такие комментарии. «Для меня нет разницы». «Смотря какой язык. Если язык трудный, то лучше зачет/ незачет». «Если студента не интересует предмет, нет разницы, какая система оценки используется».

4. Цифровая оценка подавляет, т.к. из-за плохой оценки студент может утратить веру в собственную способность учиться.

Согласен – 65%, несогласен – 33%, прочее – 2%. Среди ответов «Согласен» был комментарий: «Со мной такого не бывало, но у многих других студентов было именно так». Среди ответов «Несогласен» были такие комментарии: «Это мотивировало бы учиться лучше»; «Плохие оценки не влияют на уверенность в собственной способности учиться».

5. При поиске работы цифровая оценка лучше отражает знание языка соискателя.

Согласен – 78%, несогласен – 22%.

6. Цифровая оценка дает студенту лучшее представление о собственных знаниях.

Согласен – 84%, несогласен – 16%.

7. При системе «зачет/ незачет» не нужно испытывать стресс из-за оценки.

Согласен – 85%, несогласен – 15%.

8. При системе «зачет/ незачет» нет лишней конкуренции из-за оценок между студентами.

Согласен – 86%, несогласен – 4%.

Среди ответов «несогласен» был комментарий: «Вообще-то я не заметил конкуренции между студентами».

9. При системе «зачет/ незачет» легче получить работу, т.к. в свидетельстве об образовании нет плохой оценки.

Согласен – 71%, несогласен – 29%.

Среди ответов «согласен» был комментарий «50/ 50», а среди ответов «несогласен» был комментарий: «Может легче, а может и нет».

10. Прочее

«По-моему, у обоих методов оценки есть свои плюсы и минусы». «Оба метода оценки хороши. Однако цифровые оценки показывают, насколько хорошо ты знаешь предмет, поэтому они больше подходят для языковых курсов, а «зачет/ незачет можно использовать для других предметов». «Если студент хорошо знает данный язык (оценка 3 и выше), плохо то, что этого не видно в свидетельстве об образовании. «Зачет» выглядит хуже, чем, напр., оценка 4. Конечно, «зачет» выглядит лучше, чем оценка 1. Было бы хорошо, если бы студенты сами могли выбирать, что запишут в свидетельство об образовании». «Зачет/ незачет» больше подходит слабым студентам».

Таким образом, результаты опроса показали, что у обеих систем оценки знаний есть свои плюсы и минусы.

19 Elina Häkkinen: Numeroita vai ei?

Saimaan ammattikorkeakoulun kielikeskuksen suomenkielisen viestinnän kurssit on perinteisesti arvioitu asteikolla 5-0. Lappeenrannan teknillisen yliopiston kielikeskuksessa käytänteet ovat vaihdelleet, mutta tekniikan alalla suomenkielisen viestinnän kurssit oli pitkään ennen näiden kahden kielikeskuksen yhdistymistä arvioitu hyväksyty/hylätty –periaatteella. Pian yksiköiden yhdistymisen jälkeen kielikeskuksessa päätettiin, että uusi kaikille LUT:n ja Saimaan AMK:n aloille opetettava kurssi Työelämän viestintä arvioidaan numeerisesti asteikolla 5–0.

Työelämän viestintä –kurssilla eri alojen ryhmissä opetus on voitu järjestää eri tavoin ja harjoitukset voivat poiketa toisistaan. Kaikissa ryhmissä kuitenkin opetetaan ja harjoitellaan sekä puheviestintää että kirjallista viestintää työelämän viestintätilanteita varten. Kurssilla harjoitellaan esimerkiksi työnhakutekstien laatimista, työelämän tekstien kirjoittamista, esitelmien pitämistä, ryhmäviestintää, argumentointia sekä palautteen antamista ja hyödyntämistä.

Tein kyselyn kyseistä kurssia tänä syksynä suorittaville opiskelijoille saadakseni selville heidän näkemyksensä arviointitavasta. Jaoin kyselylomakkeen oppitunnilla eräälle LUT:n tekniikan alan ryhmälle, ja kollegani jakoi sen eräälle AMK:n sosiaali- ja terveystieteiden ryhmälle. Sain vastauksia yhteensä 36 opiskelijalta. Heistä 17 on LUT:n tekniikan opiskelijoita (TEK) ja 19 AMK:n sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoita (SOTE). Kyselylomakkeessa kysyttiin kurssia juuri parhaillaan käyvästä opiskelijoilta seuraavia asioita:

- Ovatko arviointiperusteet opiskelijan tiedossa/saatavilla?
- Miten Työelämän viestintä –kurssi pitäisi arvioida (hyväksytty/hylätty vai 5–0)?
- Miten arviointitapa vaikuttaa motivaatioon kyseisellä kurssilla?
- Tulisiko kyseisen kurssin erilaisia suorituksia arvioida eri tavoin?

Suurin osa vastaajista (kaikki tekniikan alan vastaajat ja sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijat kolmea lukuun ottamatta) olivat mielestään riittävän tietoisia arviointiperusteista tai ainakin siitä, missä tieto on saatavilla. Vastaajista 22 oli sitä mieltä, että Työelämän viestintä tulisi arvioida hyväksytty/hylätty –periaatteella, ja 11 vastaajaa puolestaan kannatti numeerista arviointia asteikolla 5–0. Kolme opiskelijaa vastanneista ei kertonut mielipidettään asiasta eli jätti kohdan tyhjäksi. Tekniikan alan opiskelijoista 12 vastaajaa ja sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoista kymmenen vastaajaa oli hyväksytty/hylätty –arviointitavan kannattajia.

Hyväksytty/hylätty –arviointia kannattavat opiskelijat perustelivat valintaansa muun muassa kurssin pakollisuudella ja aiheilla sekä kurssin laajuudella. Opiskelijat kokivat myös stressin ja paineen vähenevän hyväksytty/hylätty –arvioinnin myötä, ja jotkut mainitsivat myös sen, että viestintätaidot ovat hyvin persoonakohtaisia taitoja:

”Äidinkielen pitäisi olla tekniikan alalla vain sellainen mukava osaluokka, jossa kehittää itseä.” (TEK)

”Kaikki eivät voi vaikuttaa esim., millaisia puhujia ovat, joten koen arvosanan olevan ehkä epäreilu.” (TEK)

”Kyse on pakollisesta kurssista, ja suurelle osalle opiskelijoista riittää läpipääsy.” (TEK)

"Koska vain yksi kurssi äidinkieleen liittyen, niin voisi olla hyväksyty/hylätty." (TEK)

"Jokaisella on oma tapa viestiä eikä sitä tulisi arvioida numeroilla." (SOTE)

"Jokainen on omanlaisensa esiintyjä." (SOTE)

Numeerista arviointia puoltavat perustelivat valintaansa esimerkiksi seuraavasti:

"Numero kertoo opiskelijalle omasta suoriutumisesta." (SOTE)

"...se motivoi ja laittaa miettimään omaa viestintää työelämässä." (SOTE)

"Saisi vähän osviittaa omasta osaamisesta." (TEK)

"Se motivoi enemmän ja antaa paremman kuvan siitä, kuinka hyvin kurssista on suoriutunut." (TEK)

Arviointitavan vaikutusta opiskelumotivaatioon koskevaan kysymykseen opiskelijat vastasivat osittain samoja asioita kuin mieluisampaa arviointitapaa perustellessaan. Molemmissa arviointitavoissa nähdään puolensa, kuten seuraavista esimerkeistä käy ilmi:

"Paineet eivät ole (hyväksyty/hylätty –tavassa) niin kovat, mutta jos aihe on mielenkiintoinen, panostan kyllä tehtävään. Numeroarviointi lisää motivaatiota, mutta tulevaisuutta varten työnhaun osalta numerot eivät kerro oikeasta osaamisesta ja ammattitaidosta." (SOTE)

"Yritän stressaamatta parhaani, joten motivaatio parempi (hyväksyty/hylätty –tavassa), kun ei ahdistu. Uskon saavani huonon numeron joka tapauksessa, joten motivaatio vähissä."

"Välttämättä ei jaksu panostaa (hyväksyty/hylätty –tavassa) niin paljoa, toisaalta stressaa ehkä hiukan vähemmän. Numeroarvioinnissa tietää, että hyvällä suorittamisella voi saada hyvän arvosanan. Palkitsee enemmän." (TEK)

"Hyväksyty/hylätty vaikuttaa laskevasti, tulee mieleen ala-asteen arvostelut." (TEK)

"Hyväksytty/hylätty –arviointi vaikuttaa positiivisesti. Vähemmän paineita, kun "pieni" arvosteluasteikko." (TEK)

"Hyväksytty/hylätty –tapa vähentää stressiä, opiskelu mukavampaa. Sitä kautta parempi motivaatio." (TEK)

"5–0 saa minut yrittämään enemmän ja panostamaan, jotta saa hyvän arvosanan." (TEK)

"Hyväksytty/hylätty –tavassa vapaampi olo ja motivaatio kurssin suorittamiseen on enemmän sisäistä kuin ulkoista." (TEK)

"Kurssi on rennomman oloinen (hyväksytty/hylätty –systeemillä) eikä välttämättä tuota niin paljon stressiä, mutta opiskelu voi jäädä vähemmälle. Numeroarvioinnissa motivaatiota on enemmän, mutta aiheita saattaa opiskella vain tenttiä varten." (SOTE)

"H/H ei motivoi tekemään parasta mahdollista työtä. Numeroarviointi motivoi tekemään parhaan mahdollisen työn. (SOTE)

Mielenkiintoista on, että useat sellaisetkin opiskelijat, jotka ovat todenneet motivaation olevan suurempi numeroarviointisysteemissä tai ainakin pyrkivänsä silloin hyvään numeroarvosanaan, ovat kuitenkin kysyttäessä puoltaneet hyväksytty/hylätty –arviointitapaa Työelämän viestintä -kurssille. Tämä seikka kertonee siitä, että opiskelija saattaa toisaalta mieltää numeroarvioinnin sellaiseksi, että se saa hänet työskentelemään kovemmin, mutta ei-numeerinen arviointi on kuitenkin toivotumpi, koska se vähentää paineita. Jos opiskelija siis ajattelee asiaa motivaation ja määrätietoisemman ponnistelun kannalta, hän saattaa pitää numeerista arviointia toimivampana, mutta stressin vähentämisen vuoksi hän silti saattaisi valita mieluummin ei-numeerisen arvioinnin. Vain yhden opiskelijan voi motivaatiota koskevan vastuksen perusteella huomata tiedostavan, että arvosana "hyväksytty" on parempi kuin arvosana 1 asteikolla 5–0. Hän kommentoi asiaa seuraavasti:

*"H/H motivoi enemmän, koska pakko panostaa hyväksytyyn "asti".
5–0 motivoi vähemmän, koska täytyy panostaa vaan ensimmäiseen hyväksytyyn arvosanaan asti."*

Erilaisten oppimistehtävien arvioinnista osa opiskelijoista vastasi, että ei ole väliä, arvioidaanko kaikki samalla tavalla vai ei, mutta osalla oli selkeä mielipide:

kirjoittamistehtävät tulisi arvioida numeerisesti ja puheviestinnän tehtävät, lähinnä esiintymistilanteet tulisi arvioida hyväksyty/hylätty -periaatteella. Sosiaali- ja terveysalan opiskelijoista suurin osa jätti tähän kohtaan vastaamatta tai totesi, että ei ole mielipidettä tästä. Yksi heistä toivoi eri arviointitapaa teksteille (numeerinen) kuin esiintymisille (hyväksyty/hylätty), ja toinen totesi, että ”kauheat tehtävät, kuten video-CV” tulisi arvioida vain hyväksyty/hylätty. Tekniikan alan vastaajista viisi kannatti edellä kuvatun kaltaista jakoa puhe- ja kirjoitusviestinnän tehtävien välillä. Osa molempien alojen opiskelijoista totesi, että nykyinen systeemi on hyvä. Nykyisellään eri tehtäviä arvioidaan eri tavoin, mutta jako ei perustu siihen, onko tehtävä puhe- vai kirjoitusviestintään liittyvää. Kysely antaa siis tietoa, että enemmistö sekä LUT:n tekniikan alan vastaajista (12/17) että sosiaali- ja terveysalan vastaajista (10/16) kannattaa Työelämän viestintä -kurssille hyväksyty/hylätty -arviointitapaa. Toisaalta avointen kysymysten vastauksista käy ilmi, että erilaiset syyt saattavat motivoida opiskelijaa puoltamaan numeerista arviointia kuin hyväksyty-hylätty -tapaa.

20 Kristiina Karjalainen: Analogisesta digitaaliseen

From Analogue to Digital (2digi) on Suomen yliopistojen kielikeskusten verkoston (Finelc) hanke, jossa tuotetaan kielikeskusten opettajille tukimateriaalia oman opetuksen kehittämiseen ja digitaalisten työvälineiden käytön lisäämiseen pedagogisesti järkevällä tavalla. Hanke on kaksivuotinen ja se on jaettu kolmeen vaiheeseen.

Ensimmäisessä vaiheessa, keväällä 2017 määriteltiin mitä tarkoitetaan digitaalisella lukutaidolla ja mitä lisäarvoa digitaalisuus voi kielikeskusopetukseen tuoda. Näitä aiheita työstettiin pienryhmissä ja vaihe päättyi vuoden 2017 lopussa.

Kevään 2018 toisessa vaiheessa kehitettiin digitaalinen viitekehys opettajille sekä opiskelijoille, jonka avulla opettajat ja opiskelijat voivat testata miten hyvin he hallitsevat digitaalisten työvälineiden käyttöä opetuksessa ja opiskelussa.

Opettaja voi helposti tarkistaa, mitä hän jo osaa sekä missä hänellä on vielä kehitettävää. Opiskelijalle tarjotaan samaa mahdollisuutta, moni opiskelija on hyvä sosiaalisen median käyttäjä, mutta ei välttämättä osaa hyödyntää digivälineitä opiskelussa ja oppimisen tukena. Lisäksi opettaja myös näkee kuinka hyviä tai huonoja hänen opiskelijansa ovat digitaalisten työvälineiden käytössä ja pystyy siten muokkaamaan tehtäviä opiskelijoiden osaamisen mukaan.

Kolmannessa vaiheessa, syksyllä 2018 tuotetaan kursseille osaamistavoitteita ja tehtäviä. Pienryhmät tuottavat konkreettisia kuvauksia kursseista, tehtävistä tai tehtävien osista ja miten digitaalisia työvälineitä voi hyödyntää omassa työssä sekä soveltaa niitä omaan opetukseen. Kuvaukset ja esimerkit pyritään tekemään niin selkeiksi ja konkreettisiksi, että kuka vaan opettaja pystyisi hyödyntämään niitä oman opetuksen suunnittelussa ja kehittämisessä, kielestä riippumatta.

Hanke päättyy syksyllä 2019, sitä ennen hankkeessa kirjoitetaan artikkeleita ja toivotaan jokaiseen kielikeskukseen tukihenkilöitä, jotka voivat auttaa muita opettajia hyödyntämään hankkeen lopputuloksia. Hankekielinä on englanti ja suomi. Hankkeen verkkosivut ovat tällä hetkellä vain englanniksi, mutta suomenkielisiä käännöksiä tehdään materiaaleista ja ne valmistuvat hankkeen loppuun mennessä. Lisätietoja osoitteesta: <https://2digi.languages.fi/>

21 Katja Remsu: Livetilaa, pelillisyyttä, visuaalisuutta, kokemuksellisuutta - Näkökulmia digitaaliseen tarinankerrontaan journalismissa

Tekniikan mahdollisuudet ja sosiaalisen median vuorovaikutteisuus muokkaavat valtavasti sitä, miten tarinoita, myös uutistarinoita, kerrotaan. Sisällölle voi todella löytää kanavia ja esitystapoja, jotka välittävät tarinat yleisöille paljon paremmin kuin ennen. Yhä enemmän digitaaliseksi muuttuvan journalistisen

tarinankerronnan muutostekijöitä ovat muun muassa mobiili, live-stream, tarinoiden prosessointi ja niiden jatkumot, pelillisuus, kokemuksellisuus, tarinallisuus, visuaalisuus, vuorovaikutuksen lisääntyminen ja multimodaalisuus. Tarinankerronnan muutoksen mukana myös journalistinen kieli muuttuu.

Olen miettinyt, millainen on suomalainen digitaalinen journalistinen tarina ja miten sitä voidaan kehittää? Kuinka yleisöt osallistetaan digitaaliseen kerrontaan? Miten journalismin vastavuoroisuutta ja vuoropuhelua yleisöjen kanssa ja yleisöjen kesken totutetaan? Kuka tarinoita kertoo, kuka niitä jakaa ja miksi?

Yhä useampi journalistinen tarina kulutetaan tai siihen osallistutaan älypuhelimella. Reuters Instituutin (2017) 36 maan tutkimuksessa 62% vastaajista luki uutisia ensisijaisesti älypuhelimesta. Siksi uutistarinatkin on tehtävä siten, että niitä on helppo lukea tai selata pienellä kosketusnäytöllä. Jo tämä muuttaa journalistisen tarinankerronnan muotoja: tekstiä ei saa olla liikaa, se on palasteltava puhelimen näyttöön sopivaksi, pystykuvasta tulee vaakaa arvokkaampi, linkityksiä ei saa olla liikaa. Journalistisessakin tarinankerronnassa on tärkeää muokata kukin tarina sen julkaisupaikkaan sopivaan muotoon.

Voisiko tarina olla kuin peli?

Nykytarinoita kerrotaan palasissa, niitä päivitetään jatkuvasti, niihin lisätään uusia elementtejä ja niitä, toivottavasti, muokataan eri kanaviin sopiviksi. Tarinankerronta muuttuu myös siksi, että nuoria on vaikea houkutella sellaisten tarinoiden äärelle, joissa on alku ja loppu; uudet tarinat ovat jatkumolta, jotka loppuvat vasta, kun ne hautautuvat uusien aiheiden alle.

Kun suunnitellaan uudenlaisia journalistisia tarinoiden muotoa, kannattaa ottaa mallia pelien maailmasta. Pelillisuus voi tarkoittaa esimerkiksi mahdollisuuksia valita reitit, joiden kautta voi seurata tarinaa, mutta pelillisuus voi tarkoittaa myös lukijan aktiivista roolia tarinassa. Kukapa ei olisi klikannut mobiililaitteessaan tai tabletissaan tietovisaa, joka on pelillisyyden yksinkertainen muoto.

Verkossa tapahtuvassa tarinallisessa kerronnassa korostuu kokemuksellisuus. Kokemuksellisuutta ja osallisuutta voidaan korostaa myös multimodaalisuudella, jossa verkkoon sopivia kerronnan keinoja, kuten ääntä, liikkuvaa kuvaa ja

grafiikkaa, yhdistellään tarinan uusien ulottuvuuksien rakentamiseksi. Tarinallinen kokemuksellisuus on myös sitä, että yleisö tai lukija voi tehdä tarinassa valintoja, jotka tuovat tarinaan uusia ulottuvuuksia.

Tarve jakaa kokemuksia

Tarinankerronta on ikäikäistä ja kulttuureista riippumatonta. Verkossa tarinankerronta on löytänyt nykyihmisen ikään kuin uudestaan. Tutkimusten mukaan tarinat ja etenkin ihmisten tarinat kiehtovat, sitouttavat ja herättävät tunteita. Kilpailu on kuitenkin kovaa, vain kiehtovimmat ja koskettavimmat tarinat jaetaan. Monet niistä myös onnistuvat vaikuttamaan, esimerkiksi muokkaamaan ihmisten mielipiteitä. Esimerkiksi journalistisissa tarinoissa toimittaja on muuttunut tarkkailijasta yhä enemmän kokijaksi, joka jakaa live-tarinoita paikanpäältä ja kertoo tuntemuksistaan.

Kun älypuhelimet yleistyivät, digitaalinen tarinankerronta muuttui radikaalisti: kokemuksia jaetaan sanojen sijaan kuvina, ja kuvien sijaan snapchatteina ja livevideoina. Kuvallisen ilmaisumahdollisuuden ansiosta digitaaliseen tarinankerrontaan on myös helppo osallistua. Näin synnytetään myös eri muotoja yhdistäviä verkkotarinoita eri kanaville ja eri yleisöille.

Digitaalinen tarinankerronta on myös aivan uudella tapaa vuorovaikutteista. Journalismissa se tarkoittaa esimerkiksi sitä, että yleisöillä on mahdollisuus vaikuttaa tarinaan. Tarinan kerrontaan osallistuvat voivat luoda yhdessä jotain paljon monimuotoisempaa kuin mitä yksittäinen toimittaja tai kokija koskaan kykenisi tuottamaan. Tällaista vuorovaikutuksellisuutta toteutetaan esimerkiksi juuri sosiaalisessa mediassa.

Kielen ja yleisön muutos

Kuinka sitten kieli ja sen tuottamat tarinat muuttuvat eri kohderyhmille eri kanavissa, ja minkälaista sosiaalista todellisuutta ne tuottavat? Miten sama tarina-aihe muokkautuu eri kanaville ja eri yleisöille, ja kuinka sen avulla pyritään luomaan vuorovaikutusta yleisön kanssa ja yleisöjen kesken?

Journalististen tarinoiden yleisön ja yhteisön luominen ovat toimittajan työn uutta keskiötä (Reuters Institute 2017). Verkossa automaattista yleisöä on vähän, yleisö pitää entistä useammin luoda itse. Yhtenä yleisön osallistamisen keinona on jo nähtävissä tietyille kanavalle tai tiettyyn teemaan profiloituneet toimittajat.

Onkin syytä miettiä kriittisesti sitä, kuinka yleisöjen vahva segmentoituminen tietyille alustoille ja tietynlaisten tarinoiden äärelle vaikuttaa siihen, millaisia journalistisia tarinoita kullekin yleisösegmentille lopulta tarjotaan, ja toisin päin, kuinka eri kanavien ja erilaisten tekstityyppien avulla voidaan tavoittaa erilaiset yleisöt ja sitouttaa heidät valitun kanavan ja sen tarinoiden seuraajiksi ja jakajiksi, ja maksajiksi.

Uskon, että journalismin yleisöt segmentoituvat yhä pienempiin osiin. Miten media hyödyntää eri tekstityyppien ja kanavien tarjoamat mahdollisuudet tuottaa erilaisia tarinoita eri yleisöille? Pavlikin (2001) mukaan tällainen journalististen tarinoiden kustomointi on kilpailuvaltti, jolla voidaan erottua kilpailevista journalismin tuottajista. Toisaalta journalismin tehtävä on myös yhdistää ja saattaa erilaisia yleisöjä samojen asioiden ja tarinoiden äärelle.

Identiteetin muutos

Gyimah (2018) määrittelee digitaalisen tarinankerronnan työtapana, jossa journalistisen tarinankerronnan rakenteet ja rajat rikkoutuvat, aiheita katsotaan ja niitä esitetään usein uudesta näkökulmasta. Mielestäni journalistisen tarinankerronnan tuotekehitys on kuitenkin ollut vaatimatonta verrattuna tarjolla oleviin mahdollisuuksiin. Sama koskee vuorovaikutusta yleisöjen kanssa: journalistisen tarinankerronnan ei pitäisi enää olla yksisuuntaista tekijöiltä lukijoille.

Eri yleisöille räätälöity journalismi sitouttaa yleisönsä ja reflektoi monimuotoisempaa yhteiskuntaa. Tiedon saanti on osa demokratiaa, jonka vahvistaminen on alun perin ollut yksi journalismin tehtävä. (Pavlik 2001.) Median pitäisi tuottaa käyttäjille heidän haluamansa kiinnostavimmat tarinat, mutta on hyvä pohtia myös sitä, aiheuttaako voimakas segmentoiminen jopa liiallista

yleisöjen ja sisältöjen eriytymistä, ja mitä seurauksia sillä voi olla. Pitää muistaa, että journalismin tavoite on myös osallista ja tuottaa yhteiskunnallista keskustelua.

Lähteet:

Gyimah, D. D. 2018. Journalism versus Digital Storytelling. The Supreme Battle for Hearts, Eyes and Mind. Medium. <https://medium.com/@viewmagazine/journalism-versus-digital-storytelling-the-supreme-battle-for-hearts-eyes-and-mind-b13bb1b2378> Luettu 15.3.2018

Pavlik, J. V. 2001. Journalism and New Media. New York: Columbia University Press.

Reuters Institute 2017. Digital News Report. <http://www.digitalnewsreport.org/> Luettu 4.2.2018.

22 Valentina Nikolajeva-Viikki: Missä on opettaja?

Ei ole salaisuus, että aivotyö usein ei mahdu ns. viralliseen työaikaan. Lause ”Aivotyöläinen vie työnsä kotiin” ei välttämättä tarkoita, että ihminen vie työläppärensä kotiin ja kotona jatkaa työtään tai että opettaja tekee kokeiden korjauksen kotonaan. Kyse on siitä, että työpäivän jälkeen opettaja usein ajattelee työasioista, vaikka työläppärensä jäi työpöydälleen ja kokeet on korjattu työpaikalla. Työ jatkuu opettajan päässä. Työpaikalla käynnistetty ongelmanratkaisukoneisto jatkaa työtään opettajan aivoissa. Tämä mekanismi voi siirtyä passiiviseen vaiheeseen ja toimia salaa häiritsemättä rutiinitekoja. Mutta rutiinitekojen päätyttyä se aktivoituu uudestaan. Opettajan työ on niin kokonaisvaltaista, että opetustyön ongelmanratkaisukoneisto ei sammu koskaan. Assosiativinen muisti poimii kuvien, äänien, tapahtumien ja elämysten virrasta juuri sellaiset, jotka tavallaan tai toisella liittyvät kielenopetuksen. Esim. laulun kuuntelun aikana käynnistyy laulun tekstin analysointi (mille taitotasolle teksti

sopisi opetusmateriaaliksi). Radio- ja televisiopuheissa käytetyt idiomaattiset ilmaisut ja niiden käännökset vievät komparatiivisen lingvistiikan ongelmiin.

Pääseekö tästä pakkomielestä koskaan eroon? Kannattaisiko mennä sellaiseen ympäristöön, jossa ei ole mitään tekemistä kielenopetuksen kanssa? Ehkä kampaamo olisi sopiva paikka. Siellä voi luovuttaa oman pään kampaajalle ja selata naistenlehtiä. Näin minä tein. Ensin kaikki meni suunnitelmien mukaan kunnes törmäsin tuntemattomaan lehteen, joka ensi silmäyksellä vaikutti naistenlehdeltä. Mutta kohta huomasin, että tämä on nuorille kohdennettu lehti. Lehdessä oli opetuksen digitaalisatiota koskevaa tutkimustietoa. Lehti oli suorittanut kyselytutkimuksen, jonka mukaan 90% vastanneista ylikoululaisista ei pidä opetuksen digitalisaatiosta. Oppilaat eivät ymmärrä, miksi kontaktitunnit ja tehtävät pitää korvata verkkotunnilla ja tehtävillä. Oppilaat valittavat, että liiallisesta sähköruutukäytöstä tulee päänsärkyjä. Oppilaat haluavat olla tekemisessä kasvokkain opettajien ja koulukavereiden kanssa. Kyseisen tutkimuksen tulokset korreloivat Saimian opiskelijoiden kesken suoritettujen tutkimusten kanssa. Ajatus ”Digitaalisatio vain digitalisaation takia” ei löydä ymmärrystä. Nyt tuntuu siltä, että digitalisaation huumassa on unohdettu digitalisaation alkuperäinen tarkoitus: järjestää verkkokoulutus niille, jotka eivät pääse osallistumaan kontaktiopetukseen. Nyt tuntuu siltä, että digitalisaation päämääränä on tehdä verkkokoulutuksesta koulutuksen päämuoto. Täytyy vain odottaa, kunnes tekoäly on oppinut tekemään arvioinnin itsenäisesti, silloin opetusprosessissa käy tarpeettomaksi yksi lenkki - opettaja.

Rohkenen ottamaan itselleni futurologin roolin ja ennustan tulevaisuutta. Tulevaisuudessa aikuisten julkinen koulutus on kokonaan verkkokoulutusta. Pieni suunnitteluryhmä suunnittelee verkko-opetusta koko Suomelle. Yliopistot ja ammattikorkeakoulut on yhdistetty. Maassa on pari jättikokoista koulutuskonsernia, joita johtaa pari rehtoria, eli käytännössä he johtavat virtuaalisesti koko maan korkeakoulutusta. Kenties nekin ovat roborehtoreita. No, missähän on opettajia? Luulen, että opettajia on vain peruskouluissa. Vain siellä tarvitaan aikuisen ihmisen läsnäoloa tulevaisuudessakin.

Где будет преподаватель?

Ни для кого не секрет, что умственный труд зачастую не укладывается в рамки т.н. официального рабочего времени. Фраза «Работник умственного труда уносит с собой работу домой» отнюдь не всегда означает, что человек уносит домой компьютер и дома продолжает на нем работать. Или что преподаватель уносит домой экзаменационные работы студентов и дома их проверяет. Дело в другом: покидая рабочее место в конце рабочего дня, преподаватель зачастую продолжает думать о работе, хотя и компьютер остался на рабочем столе, и экзаменационные работы проверены на рабочем месте. Работа продолжается в голове. Включенный на рабочем месте механизм решения проблем продолжает свою работу в мозгу преподавателя. Этот механизм может перейти в пассивную фазу и работать скрытно, не мешая человеку выполнять другие действия, например, вести машину, совершать покупки, выполнять домашние дела, общаться с близкими и т.д. Но как только эти рутинные действия выполнены и работник умственного труда остается один на один с самим собой, например, совершая вечернюю пробежку, мозг тут же напоминает: давай-ка обсудим одно и другое, давай-ка подумаем, как можно усовершенствовать то-то и то-то. Преподавательский труд настолько всеобъемлюще захватывает мозг преподавателя языков, что механизм решения преподавательских проблем не затухает никогда. Ассоциативная память ловко выхватывает из окружающего потока звуков, картинок, событий и впечатлений именно те, которые так или иначе связаны с преподаванием языков. Так, слушание песен превращается в анализ текста как возможного учебного материала. «Для какого языкового уровня подходит этот текст? Для А1, пожалуй, слишком трудный, в нем дательный и творительный падежи. А вот для А2 уже можно использовать. А как с точки зрения лексики? Вполне соответствует учебному плану.» Радио и телевидение тоже не оставляют преподавателя языков в покое. Вниманием завладевают слова и идиомы, которые нельзя в точности перевести с одного языка на другой. И преподаватель языков погружается в проблемы сравнительной лингвистики.

Как избавиться от этого наваждения? Может, стоит хотя бы на короткое время погрузиться в среду, не имеющую ничего общего с преподаванием и с лингвистикой? Может, там удастся «отключиться»? Казалось бы, для этого вполне подходит парикмахерский салон. Пока парикмахерша колдует над моими кудрями, я читаю разложенные на ее рабочем столике женские журналы – с их помощью можно полностью отвлечься от проблем лингвистики и педагогики. Все идет хорошо, пока я не натываюсь на какой-то незнакомый мне журнал. Листаю - на первый взгляд, все, как в женских журналах: яркие картинки и тексты, не обремененные глубокими мыслями. Как выясняется, это журнал для молодежи. И вот именно этот журнал вдребезги разбивает мою идиллию, прерывает мое бегство от педагогики с лингвистикой и безжалостно возвращает меня в мир неумолимой реальности. Как выясняется, журнал этот провел опрос среди старшеклассников на тему цифрфикации обучения. В опросе приняло участие около тысячи учащихся. И оказалось, что около 90% из них выступают против тотальной цифрфикации. Учащиеся не понимают, почему надо заменять контактные уроки в классе виртуальными, почему надо отказываться от бумажных учебников и заменять их электронными. Учащиеся жалуются на то, что от компьютера у них болят глаза и голова. Учащиеся хотят общаться с учителями и со своими сверстниками в классе, а не в сети. По мнению учащихся, сетевые курсы подходят не для всех учебных предметов. В числе предметов, для которых сетевые курсы подходят больше всего, участники опроса называют иностранные языки. Ну вот, круг замкнулся. Я опять вернулась в мир привычных мне тем. И надо сказать, что результаты вышеупомянутого опроса школьников совпадают с результатами проводимых мной и моими коллегами опросов студентов Сайменского университета прикладных наук. Субъект процесса обучения – учащийся, возражает против цифрфикации ради цифрфикации. Цифрфикация как вспомогательное средство обучения – да, но цифрфикация как самоцель – нет. Сегодня кажется, что забыта первоначальная цель цифрфикации - организация обучения там, где у учащихся нет возможности участвовать в контактном обучении. Постепенно целью становится цифрфикация как основная форма обучения. Нам

осталось подождать, пока искусственный интеллект научится сам проверять и оценивать знания учащихся. Тогда в процессе обучения лишним станет одно звено – преподаватель.

Позволю себе взять на себя функцию футуролога и порассуждать о будущем. Как будет выглядеть обучение взрослых в будущем? Так называемое массовое обучение (читай – государственное) будет сетевым. Такое обучение будет малозатратным для бюджета страны. Сетевые курсы будет планировать небольшая группа преподавателей для всей страны. Произойдет дальнейшее слияние вузов. Несколько виртуальных ректоров будут отвечать за организацию обучения всей страны. Так, будет один ректор для всех университетов прикладных наук, один ректор для всех технических университетов и т.д.

Ну, а где же будет преподаватель? Думаю, в средней школе.

23 Jaana Häkli: Harjoittelu ulkomailla korjaa kulttuurikäsitteitä Amerikasta ja Iso-Britanniasta

Käsityksemme eri maista ovat usein stereotyyppisiä, jopa väärinä. Peruskoulun englannin oppikirjoissa mainitaan usein, kuinka britit nauttivat teetä kurkkuvoileivillä ja skonsseilla kello viisi, kuinka he kävelevät kaduilla knallihattu päässä ja kävelykeppi kädessään tai kuinka amerikkalaiset juhlivat kiitospäiväänsä tai joulua. Amerikkalaiset televisiosarjat ja elokuvat puolestaan käsittelevät usein rikostutkimuksia tai sairaalamaailmaa, jotka ovat hyvin kaukana ammattikorkeakouluopiskelijoiden potentiaalisista harjoittelupaikoista. Miten opiskelijoiden käsitykset maista muuttuvat, kun he asuvat ja työskentelevät maassa pidemmän ajan?

Kolmannen vuoden restonomiopiskelijat Joonas Kekkonen ja Ninna Luukkonen tutustuivat amerikkalaiseen ja englantilaiseen yhteiskuntaan ja kulttuuriin tekemällä harjoittelun kyseisissä maissa. Joonas työskenteli vuoden

Kaliforniassa sijaitsevassa neljän tähden hotellissa ja Ninna puolestaan työskenteli hänen kuninkaallisen korkeutensa kuningatar Elizabethin palveluksessa Buckinghamin palatsin vierailijakeskuksessa Lontoossa.

Joonas sai harjoittelupaikkansa agentuurin kautta, joka myös perehdytti harjoittelijaa amerikkalaiseen työkuulttuuriin ja sen standardeihin. Agentuurin ohjeistuksissa luki mm. että miehellä ei saisi olla partaa asiakaspalvelutehtävissä, mutta todellisuudessa kuitenkin lyhyeen, siistiin parransänkeen ei puututtu.

Kuninkaallinen työpaikka puolestaan määritteli Ninnan työasun ja miten sen kanssa tuli käyttäytyä. Standardeja piti noudattaa ja yksi standardi oli, että palatsin työasuun kuuluvassa punaisessa bleiserissä ei saanut käydä tauolla ostamassa jäätelöä, koska bleiserin perusteella kuka tahansa olisi voinut päätellä, ketä edustat ja se olisi voinut aiheuttaa jopa turvallisuusriskin. Brittikulttuuriin kuuluu epäsuora viestintä, joten virheen tekijää ei suoraan kritisoida, mutta yhden ihmisen virhe yleistettiin koskemaan muitakin. Joka-aamuissa briifauksessa virheitä ei sanottu suoraan virheen tehneelle ihmiselle, mutta se mainittiin ohjeistuksena seuraavina kolmena päivänä.

Amerikkalaisista sai hyvin monipuolisen käsityksen asiakaspalvelutehtävien kautta. Ulkomailla suomalaisesta tulee helposti myös oman maansa lähettiläs.

”Asiakkaina amerikkalaiset ovat vaativia. He ovat itsevarmoja, jopa ylimielisiä ja sitä mieltä, että ovat parhaita kaikessa urheilusta politiikkaan. He eivät tiedä paremmasta, eivätkä ole käyneet Euroopassa tai he eivät edes näe menoa sinne mahdollisena. Suomea eivät kaikki tienneet. Venäjä ja Ruotsi tiedettiin, mutta ei mitään välissä on. Amerikkalaisten itsevarmuuden takia piti minunkin olla tosi itsevarma, koska muuten olisi hypitty päälle. Hotellissa kukaan ei sanonut, että peitä aksentti. Paikalliset tietysti kysyivät, että mistä olen kotoisin. Minusta tuli mieleenpainuvampi suomalaisena ja asiakaspalautteissa minut jopa mainittiin nimeltä.”

Myös Ninna kohtasi brittien heikon Suomi-tuntemuksen.

”Yleistiedon taso yllätti. Kysymykset, kuten onko Lappi oma valtio, hämmästyttivät. Britit ihmettelivät myös, että miten ihmeessä Suomessa ei ole koulupukuja tai korkeita taloja.”, Ninna kertoo. Monikulttuurisessa Iso-Britanniassa sai olla oma itsensä, eikä harjoittelijana tarvinnut muokkautua britiksi. ”Olen suomalaisena suoraviivainen. Annoin palautetta siitä, miten asiat toimivat ja vein asioita eteenpäin.”

Amerikkalaisessa työelämässä ei pärjää suomalaisella nöyryydellä tai mentaliteetilla, että odotetaan, mitä sinulle tarjotaan. Amerikkalaiset tulkitsevat suomalaisten ujoutta ja hiljaisuutta usein väärin ja yhdistävät sen laiskuuteen, vaatimattomuuteen, tyhmyyteen ja pitävät sitä jopa sosiaalisen kehityksen häiriönä (Lehtinen 2010, 26). Amerikassa omasta osaamisestaan on oltava ylpeä ja osaaminen pitää viestiä eteenpäin positiivisesti.

Vaikka Joonaksella ei ollut suuria ennakkokäsityksiä Amerikasta ennen harjoittelujaksoaan, oli mielikuva kuitenkin yksinkertaistava: Amerikassa on paljon ihmisiä, isoja kaupunkeja ja aavikkoa. Käsitys maasta muuttui sen verran, että todellisuus ei ole niin kaunis kuin mikä se televisiosta saatu glamour-käsitys on, jonka mukaan Kaliforniassa paistaa aina aurinko, kaikki surffaavat ja ovat iloisia ja kauniita. Todellisuutta on, että Kalifornian rannikolla sumu laskeutuu viiden aikaan ja metsäpalojen savua on ilmassa lähes koko ajan. Jokapäiväisen elämän realiteetit tulevat iholle, kun asiakas tulee itkien hotellin vastaanottoon ja kertoo tarvitsevansa huoneen, koska heidän talo palaa. Tällaisiin asiakaspalvelutilanteisiin varautumista ei varmaankaan opiskelijoille opeteta, mutta niissä todella mitataan alan opiskelijan kyvyt kohdata asiakas hienotunteisesti, hyvää tilannetajua ja myötätuntoa osoittaen.

Televisiosarjojen välittämä kuva glamourelämästä Lontoossa pyyhkiytyy pois viimeistään siinä vaiheessa, kun menee avaamaan pankkitiliä tai kun näkee lontoolaisten asunnot. ”Pankkitilin avaaminen kesti kuukauden. Asunnossa kuolleen hiiren haju ja mustat pilkut ovat joka paikassa ja ne olivat isoin kulttuurishokki. Kaupungilla kodittomia on niin paljon ja on ahdistavaa, kun et voi tehdä asialle mitään. Jos antaa rahaa, ei voi yhtään tietää, mihin raha menee.”, Ninna tuskastelee.

Amerikkalaisessa työelämässä korostuivat monien kulttuurienvälisen viestinnän tutkijoiden kuten Geert Hofsteden teorioiden (2005, 104) todentamat dimensiot kuten yksilöllisyys.

”Työpaikalla kaikki ajattelevat omaa itseään, eivät yhteistä hyvää. Töissä tehdään se, mikä itselle on helppointa. Vaikka yritimme vastaanottotiiminä pitää hyvää tiimihenkeä yllä, on tiimityöskentely vaikeaa, koska ihmiset puhuvat toistensa päälle jopa asiakaspalvelutilanteissa. Kilpailua työpaikalla ei kuitenkaan näkynyt, liikenteessä sitäkin enemmän”, Joonas toteaa.

Hofsteden teoriassa (2005, 225) käsitellään myös amerikkalaisen kulttuurin aikakäsitystä ja lyhyen tähtäimen tavoitteita, jotka konkretisoituvat hyvin harjoittelun aikana.

”Hotellissa ei kertaakaan puhuttu pitkätähtäimen tavoitteista, mutta tuloksia katsottiin joka kuukausi. Yrityksissä eletään enemmän hetkessä. Työntekijöiden hyvinvoinnista ei pidetty huolta. Taukotila oli hirveä, suorastaan varasto, joka siivottiin ehkä kerran kuussa. Pukuhuoneita ei myöskään ollut, joten työvaatteet piti laittaa päälle jo kotona. Kiinteän työpisteen huono ergonomia aiheutti jopa kipuja, sillä ei ole ollenkaan sama asia, että työpistettä käyttää 150 cm pitkä tyttö tai 185 cm pitkä mies”, Joonas kertoo.

Brittikulttuuriin yhdistetään Lewisin viestintätyyliteorian (2006, 194 – 200) mukaan usein hierarkia ja yhteiskuntaluokkien korostaminen.

”Buckinghamin palatsissa hierarkiatasoja oli niin monta, että ei voinut tietää, kuka kuului millekin. Henkilökuntaa on niin paljon, että parin kesän aikana ei edes opi, mitä kaikkea palatsissa tehdään. Kun kaikkien turvatoimien johtaja kävi pitämässä puhetta meille, hän kertoi, kuinka hänen oikea kätensä oli aloittanut uransa samasta työstä kuin missä minäkin olin. Meitä ei katsottu alas, enkä kokenut itseäni alaluokkaiseksi. Kaikki tervehtivät toisiaan, kanssakäyminen oli normaalia ja kohteliasta.” Niin brittiläistä, niin brittiläistä, sanoisin.

Todellisempien kulttuurikäsitteiden lisäksi harjoittelusta ulkomailla jää käteen erityisesti parempi kielitaito ja monet kokemukset niin työstä kuin vapaa-ajalta.

”Voisin palata Iso-Britanniaan. Maa toimii. Ihmisen jonottavat ja kävelevät vasemmalla liukuportaissa. Turistit vain sotkevat järjestystä. Maailmankäsitykseni kohtaa brittien kanssa. Sain Buckinghamin palatsista sähköpostia, että henkilöstöhallintoon haetaan ihmisiä, joten voisin mahdollisesti tehdä siellä ammattiharjoitteluni. Voisin hyvin mennä samaan, isoon yritykseen, jossa oli hyvät edut. Lontoo on järkyttävän kallis, mutta en sulje vaihtoehtoa pois.”, Ninna tuumii.

Joonaksen tulevaisuuden työ ja koti eivät puolestaan ole Kaliforniassa.

”Vapaa-aika oli harjoitteluvuoden kohokohta. Pääsin matkustamaan lähistöllä. Hengailin paljon filippiiniläisten harjoittelijoiden kanssa, tutustuin heihin ja heidän kulttuuriinsa. Jos menen parin vuoden päästä Filippiineille, pääsen varmasti uudestaan hengaillemaan heidän kanssaan.”

Mielenkiinnolla odotan, minne nämä lahjakkaat, loistavasti englantia puhuvat restonomiopiskelijat suuntaavat valmistumisensa jälkeen. Onko Ninna jonain päivänä Buckinghamin palatsin henkilöstöpäällikkö vai johtaako Joonas hotellia Aasiassa? Mene ja tiedä, mutta ainakin he ovat jo nyt toteuttaneet unelmiaan kansainvälistymisestä. Kunpa kaikki ammattikorkeakouluopiskelijat tekisivät samoin, sillä kulttuurientuntemusta tarvitaan niin maailmalla kuin monikulttuurisemmassa Suomessakin.

Kirjallisuus

Hofstede, G. & Hofstede G.J. (2005): Cultures and Organizations. Software of the Mind. McGraw-Hill.

Lehtinen, U. (2010): Kulttuuriälykäs bisnesviestijä Aasiassa ja Amerikassa. WSOYpro.

Lewis R. (2006): When Cultures Collide. Leading Across Cultures. Third Edition. Nicholas Brealey International.

24 Satu Mäkinen: En intervju om en rysk svensklärare

Jag har blivit bekant med svensklärare Vera Kozlovskaya när jag har undervisat svenska på olika universitet i Ryssland. Det var intressant att få höra hur Vera blev lärare i svenska i Ryssland vilket inte är så vanligt där.

1. Berätta om din bakgrund och utbildning?

Jag heter Vera Kozlovskaya. Jag har studerat på en så kallad specialistutbildning vid institutionen för skandinaviska språk på filologiska fakulteten på Sankt-Petersburgs Statliga universitet i 5 år. Min examen hette "svenska språket och litteraturen". Under mina fem studieår på universitetet har jag flera gånger fått stipendier från Svenska Institutet och studerat i Sverige kortare tider - på olika sommarkurser, en termin på en folkhögskola och en termin på Göteborgs universitet.

2. Varför ville du studera svenska och bli lärare i svenska?

Jag har alltid varit bra på språk och planen efter skolan var att studera något språk på universitetet, men jag visste inte riktigt vilket jag skulle välja. Då fick jag tips från min moster som hade jobbat på filologiska fakulteten i hela sitt liv och kände till alla omständigheterna där mycket bra. Min moster tyckte att jag skulle gå och läsa svenska eftersom skandinaviska institutionen ansågs vara den bästa på fakulteten med utmärkta lärare och med möjligheter att studera utomlands - pga att t.ex. Svenska Institutet gav stipendier - då i större utsträckning än nu. Jag hade inga invändningar och tänkte "varför inte?" och då blev det svenska! Och jag har aldrig ångrat mitt val, snarare tvärtom, jag är mycket glad att jag gjorde just det valet för hela mitt liv har sen dess varit påverkat av Sverige och svensk kultur och svenska språket, och det på ett positivt sätt!

Jag kan inte säga att jag VILLE bli lärare i svenska. Det blev bara så. Under tiden då jag studerade på universitetet började jag jobba vid sidan om studierna, det var både tolkuppdrag och lärarjobb på kvällskurser. Jag tog helt enkelt det som

fanns. Sen i början av sista året på universitet blev jag erbjuden jobb på det universitet som jag fortfarande jobbar på nu. Just det året hade jag väldigt få timmar men så småningom blev det mer och mer. Så jag blev bara lärare i svenska. Men måste också säga att både min mamma och min moster har jobbat som språklärare så det kändes väldigt naturligt för mig också.

3. Var jobbar du? Hur länge har du jobbat där?

Jag jobbar på institutionen för internationella relationer vid Humanistiska Institutet som är en fakultet vid Peter den Stores Sankt Petersburgs Polytekniska universitet. Jag har jobbat här i snart 16 år.

4. Berätta om ditt jobb. Vad för grupper har du? Vilka kurser undervisar du?

Jag undervisar i svenska studenter som går en utbildning som heter "regionvetenskap med inriktning Norden". De som läser licenciatprogram har en fyraårig utbildning och då har de svenska i 3,5 år. Jag och en kollega har alla kurser och alla år, vi bestämmer vem som ska ta vilken grupp och vilket moment varje år. Men jag har på sätt och vis haft alla nivåer och alla år under olika tider.

Sen har vi också en magisterutbildning med samma inriktning, där går studenter i två år och läser svenska i 1,5 år, och då kan det vara nybörjarklass eller fortsättningskurs beroende på om de kommer från ett annat universitet eller om de fortsätter från vår egen licenciatutbildning.

Vad gäller innehållet i kurserna så är det allt möjligt från vardagliga saker på nybörjarkursen till samhällskunskap och Sverigekunskap på fortsättningskurserna.

5. Hittar dina studerande jobb i Ryssland? Om du kan ge exempel på var dom jobbar efter sina studier?

Våra gamla studenter hittar jobb, det är inte så svårt att hitta jobb i Petersburg som ju är en stor stad. Men det är inte nödvändigtvis jobb som har just med

svenska eller Sverige att göra. Men de duktigaste och de mest ambitiösa studenterna hittar jobb med svenska. Vi har ett paradexempel - en gammal student till mig som har jobbat på Sveriges generalkonsulat i Petersburg, sedan på Villmanstrands innovationskontor i Petersburg, och nu arbetar som kommunikationskanal stig på Sveriges ambassad i Moskva. En student som blev klar förra året arbetar med att översätta brevväxling på en dejtingsajt från ryska till svenska/engelska och tillbaka - det är alltså en tjänst för dem som inte kan utländska språk men som vill dejta folk från andra länder ändå 😊. En gammal student har gjort karriär inom bankväsendet - har haft olika positioner i två banker, först i en svensk och nu i en dansk. Så det är lite olika.

25 Anna-Riitta Pettinen: Sairaanhoitajan viestintätaito kansainvälisissä tehtävissä

Punaisen ristin avustustyöntekijöitä työskentelee eri puolilla maailmaa. Suomen Punainen Risti avustusmuotoja ovat humanitaarinen apu, katastrofityö ja terveystyö. Humanitaarisen avun muotoja ovat mm. nopean avustustoiminnan yksiköt, jotka auttavat sodan tai luonnonkatastrofin uhreja silloin, kun apua tarvitaan nopeasti. SPR toimittaa paikalle myös sairaaloita ja terveystasemia ja huolehtii myös avunjakelusta, logistiikasta ja tieto- ja viestiliikenteestä. Katastrofityön tavoitteena on vahvistaa yhteisöjä, jotka ovat alttiita luonnonkatastrofeille kuten maanjäristyksille tai tulville, jotta ne voisivat entistä voimakkaammin varautua riskeihin ja lievittää niiden vaikutuksia. Terveystyötä tehdään mm. äiti- ja lapsiterveyden, tartuntatautien tai hygienian parissa.

Avustustyöntekijöitä tarvitaan myös Suomessa. Kun Suomeen saapui paljon turvapaikanhakijoita lyhyen ajan sisällä, SPR palkkasi kansainvälisen reservin henkilöstöä auttamaan vastaanottokeskuksien perustamisessa ja niiden ylläpitämisessä. Näissä tehtävissä työskenteli myös Susanna Kauppi (sairaanhoitaja AMK, TtM, Master of Health Care), joka toimi sittemmin liikkuvan terveystiimin vetäjänä. Tiimin tehtävänä oli suorittaa

turvapaikanhakijoiden lakisääteisiä terveystarkastuksia eri vastaanottokeskuksissa.

Avustustyöntekijät voivat työskennellä joko SPR:n omissa projekteissa, mutta järjestö lainaa työntekijöitä myös IFCR:lle (International Federation of the Red Cross) tai ICRC:lle (International Committee of the Red Cross). Avustustyöntekijällä on näin ollen sopimus SPR:n kanssa, mutta työ tehdään esim. ICRC:lle heidän sääntöjään ja protokollaa noudattaen.

Susanna Kauppi on työskennellyt SPR:ssä vuodesta 1998 lähtien, jolloin hän suoritti avustustyöntekijöille tarkoitetun peruskurssin. Kurssi vaaditaan, jotta pääsee henkilöreserviin ja sitä kautta Punaisen Ristin tai sen yhteistyökumppaneiden työntekijäksi eri kohteisiin. Susanna Kaupin ura Punaisella Ristillä ICRC:n alaisena alkoi samana vuonna; ensimmäinen avustuskohde oli Keniassa, jossa hän työskenteli leikkaussalihoitajana Sudanin sisällissodan uhreille perustetussa sairaalassa.

Seuraava avustuskohde oli Sudanissa v. 2003-2004, jossa hän työskenteli sudanilaisessa ICRC:n tukemassa sairaalassa leikkaussalihoitajana. Seuraavina vuosina työ Punaisessa Ristissä vei eri pituiksi ajoiksi Afganistaniin, Eritreaan, Gazaan, Pohjois-Irakiin, Etelä-Sudaniin, Kosovoon, Nepaliin ja Kreikkaan. Tällä hetkellä työmaa on Libanonissa. Tehtävät ovat olleet monipuolisia: leikkaussalityötä, leikkaussalihenkilökunnan kouluttamista, ylihoitajan työtä ja viimeisimpänä sairaalaprojektin vetäjänä.

Kutsu avustustyöntekijäksi tulee yleensä lyhyellä varoitusajalla, mutta Kaupin suomalaiset työnantajat ovat suhtautuneet positiivisesti komennuksiin.

Punaisen Ristin työkielenä on englanti ja kaikki muu kielitaito on eduksi; mitä useampaa kieltä puhuu, sitä enemmän on valinnanvaraa maiden suhteen. Joissakin maissa ranskan kieli on vallitseva, jolloin englannin osaajat saattavat olla harvassa. Työparina on usein silloin tulkki.

Susanna Kaupilta on usein kysytty, miten naisena pärjää työssä sellaisissa maissa, joissa naisen asema on heikko. Tähän mennessä asiat ovat sujuneet hyvin. On asioita, jotka on vain hyväksyttävä, kuten kätelemättä jättäminen tai se, että koko olemassaolo on sivuutettu. Yleensä kuitenkin avustustyöntekijöitä arvostetaan ja sen takia suuremmilta ongelmilta on välttytty. Työntekijöiden puolella Punaisen Ristin periaatteet ja säännöt ohjaavat, millainen käyttäytyminen on periaatteiden mukaista. Säännöt on hyväksyttävä riippumatta siitä, mistä maasta tai kulttuurista on lähtöisin.

Kauppi kertoo, että aluksi uusien, varsinkin länsimaalaisten, avustustyöntekijöiden "helmasyntinä" on se, että toimintaa yritetään muuttaa länsimaisten standardien mukaiseksi, vaikka lähtökohta on niin kaukana, että ensimmäisenkin askeleen ottaminen kohti tavoitetta on hankalaa. Joskus on tosin käynyt niinkin, että kun kulttuuriin vahvasti kuuluvan vieraanvaraisuuden takia asioita kehitettiin siksi, että haluttiin olla mieliksi avustustyöntekijälle eikä siksi, että se olisi ollut lähtökohta potilaan hoidon kehittämiseksi.

Suomalaisen viestinnän ominaispiirteisiin kuuluu, että asiat sanotaan suoraan: olemme asiakeskeisiä ja luotetaan siihen, että puhuja sanoo mitä tarkoittaa. Hiljaisuutta arvostetaan, joten suomalaiset eivät hämmenny, jos keskusteluun tulee taukoja. Kauppi mainitseekin, että suomalaisten tapa ilmaista asiat saattaa muista osapuolista tuntua tylynä.

Työ maailmalla on Kaupin mukaan opettanut sen, että asiat eivät ole mustavalkoisia. Yllätyksiä saattaa tulla ja kaikki on mahdollista, vaikka itse olisi ottanut kaikki tekijät huomioon. Epävarmuutta ja turhautumista on oppinut sietämään, ja maalaisjärki ja realismi on valttia. Toisaalta on myös opittava hyväksymään se, ettei kaikkia voi auttaa. Voi olla vaikea hyväksyä sitä, miten esimerkiksi palovamman hoitaminen on eri tasolla kehitysmaassa ja Suomessa.

Paikallisiin olosuhteisiin on osattava asettua. Elämä saattaa olla hyvin rajoittunutta ja epämiellyttävää. Turvallisuustilanteen takia ulkona liikkuminen voi rajoittua asunnon ja työpaikan välille. Luonnonolosuhteet asettavat omia haasteita – kuivalla savannilla voi olla kuuma tai vielä kuumempi, tai

luonnonilmiöt voivat olla rajuja. Työtä tehdään köyhissä maissa ja lasten asema on karu. Lapsia ei laiteta kouluun, vaan he joutuvat työhön tai pahimmassa tapauksessa lapsisotilaaksi. Avustustyöntekijän pitää pystyä hyväksymään se, että elämä on epäreilua eikä sille voi itse tehdä mitään.

Miksi avustustyöhön kannattaa lähteä? Kaupin mukaan työ on erilaista ja haastavaa, vaikka työ sinällään on samankaltaista työtä mitä Suomessakin on tehnyt. Potilaat ovat tyytyväisiä ja kiitollisia aivan pienistäkin asioista, joita heidän vuokseen tekee, mikä on erittäin palkitsevaa. Työssä näkee myös sen, miten oma toiminta aivan konkreettisesti auttaa potilasta. Esimerkkinä Kauppi mainitsee ampumavammapotilaan, joka jätettiin sänkyyn makaamaan, koska tarvitsi tukea liikkumiseen. Potilas olisi sitten kotiutettu vuodepotilaana mahdollisine makuuhaavoineen. Sen sijaan Kauppi otti potilaan jaloilleen joka päivä. Muu henkilökunta värvättiin tekemään samoin, ja ennen pitkää potilas käveli itse tuen kanssa.

26 Елена Ивановна Чиркова: Правильное чтение невербальных сигналов - залог успешного обучения межкультурной коммуникации

Елена Ивановна Чиркова
доктор педагогических наук,
профессор
Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет

Любой человек, попадающий в другую страну, сталкивается с тем, что ему непонятны некоторые невербальные реакции ее представителей (80% информации мы получаем через невербальное общение). У студента в таком случае может возникнуть культурный шок, который препятствует результативному обучению. На преодоление культурного шока требуется некоторое время, которое может быть затрачено на то, чтобы ознакомиться с невербальной культурой незнакомой страны.

Уже несколько лет с первого занятия мы объясняем студентам нашего университета, что, для того, чтобы чувствовать себя комфортно в незнакомой стране, необходимо, прежде всего, наблюдать за поведением носителей конкретной культуры в разных местах (метро, транспорте, магазинах, университете и др.).

Кроме наблюдения необходимо анализировать те или иные невербальные реакции и обсуждать их на занятиях, что очень важно на первом этапе адаптации иностранного студента.

Адаптация представлена на занятиях и в виде устного общения с преподавателем и толкования поведенческих реакций, сравнения их с культурными проявлениями в той стране, откуда приехал студент.

При изучении любого иностранного языка, даже если студент, изучает его в своей родной стране, преподаватель не обходится без некоторых пояснений, которые могут сопровождать любое высказывание на иностранном языке, или заменять его.

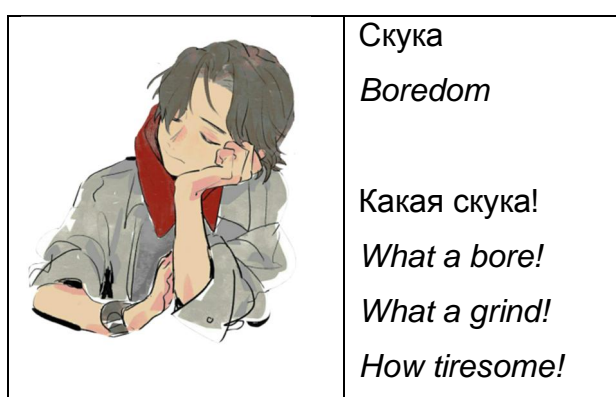
Обучению студентов в данном аспекте способствует чтение художественной литературы (или отрывков из художественных произведений), содержащих описание невербального поведения героев.

Другим способом является показ коротких видео фильмов, изображающих различные поведенческие реакции. Такие фильмы можно показать сначала без звука, давая возможность студентам объяснить невербальное поведение, а затем включить звук и сравнить предположения студентов с истинными намерениями персонажей видео фильмов, разбирая и корректируя различные точки зрения учащихся.

Наряду с обучением языку на занятиях мы часто используем работу с наглядным материалом, иллюстрациями, сопровождающими различные выразительные телодвижения.

Некоторые невербальные реакции могут быть сходными а разных культурах. Например, выражение скуки, которую можно описать в виде совокупности движений или поз, входящих в ее невербальное изображение (прикрытые глаза, ладонь, подпирающая подбородок).

Изучая иностранный язык, студенты используют такие карточки, которые помогают им не только ориентироваться в невербальном поведении разных людей, но и изучать язык. Карточка может быть представлена в виде визуального образа и слов на разных языках, соответствующих данному виду выразительного телодвижения:



Здесь необходимо напоминать студентам, что существуют невербальные движения, которые могут быть близкими по значению, но выразаться по-разному. Так на следующем рисунке также задействованы руки, но они прикрывают глаза полностью (во многих культурах люди не хотят демонстрировать некоторые эмоции открыто - отсюда инстинктивное желание прикрыть глаза руками: практически во всех культурах считается, что глаза - зеркало души).



Интересный опыт в плане изучения невербального поведения мы получили при проведении занятий в Саймовском университете. Преподаватели

отметили более сдержанный характер поведения финских студентов (по сравнению с русскими), редкое использование жестов, особенно широких. К сожалению, недолгое пребывание в Финляндии не позволило определить в полном объеме жестовую культуру финнов в общем и финских студентов, в частности. Было бы интересно провести такое сравнительное исследование, используя для этого не только наблюдения, но и совместную работу русских и финских студентов при создании спектаклей, включающих описание культурных и жестовых традиций разных стран. Такие спектакли были в свое время основой работы English Speaking Club в нашем университете, а заседания такого клуба посвящались сопоставлению невербальных способов коммуникации в разных странах.

27 Valentina Nikolajeva-Viikki: Joka matka on kielimatka

Katsellessani televisiossa Trump - Putin diplomaattista "maaottelua" heinäkuuisessa Helsingissä olen "sukkuloinut" Suomen ja Venäjän välillä TV:n välityksellä. Sekä Suomen että Venäjän tv-studioissa toimittajat ja asiantuntijat keskustelivat huipputapaamisesta ja yrittivät analysoida Trumpin ja Putinin puhetta ja eleitä. Tv-kanavat tarjoisivat katsojille "aikamatkan" muistellessaan USA:n ja Venäjän johtajien huipputapaamiset Helsingissä viime vuosisadalla. Ja vaikka yleensä huipputapaamisissa kaikki menee virallisen diplomaattiprotokollan mukaan, poliittisen näyttämön päähenkilöt jättävät oman leimansa viralliseen tv-kuvaan. Omaleimaisuuteen vaikuttaa henkilön tausta ja persoonallisuus, mutta "oma leima" on mm. aikasidonnainen. Aikasidonnaisuus koskee sananvalintaa, elekieltä ja varsinkin presidenttirouvien puku- ja kampaustyyliä. Aikamatka avartaa. Mutta avartaa myös ihan tavallinenkin matka, oliko se loma, - työ- tai opintomatka. Ja jos matkustaja ei kuulu diplomaattiprotokollan rajoittamiin piireihin, hän väistämättä pääsee nauttimaan monista kielikylvyn hyödyistä asioidessa hotellissa, ravintolassa, liikenteessä jne. Hän oppii kieltä ja kulttuuria. Joka matka on kielimatka.

V. 2018 huhtikuun lopulla Suomessa suoritettuna 2 op pituisen venäjän peruskurssi 1:n jälkeen 19 opiskelijaa osallistui 5 päivän opintomatalle Pietarissa. Opintomatkaan ei sisällynyt venäjän kielen opintoja. Silti opiskelijat huomasivat, miten venäjän kielitaitonsa oli aktivoitunut Pietarissa opintomatansa aikana. Opiskelijat kuvasivat kielitaitonsa aktivoitumisen seuraavan kaavan mukaan: lukutaito, kuullun ymmärtämisen taito, puheen tuottaminen, kirjoitustaito, muu.

Lukutaidon aktivoituminen

- Pietarissa ollessani pystyin ymmärtämään joita mainoksia yms. ja kaupassa käydessäni pystyin ymmärtämään mitä tuotetta olin ostamassa.
- Oppi tunnistamaan kirjaimia ja lukemaan esim. kaupan nimiä ja tunnistamaan tien nimiä.
- Pystyin esim. tulkitsemaan mitä tienviitoissa, ruokalistoissa yms. luki. Opin myös uusia sanoja kuitteja tarkastamalla/ lukemalla.
- Matkalla tuli kokeiltua, että pystyykö kääntämään venäjän aakkoset normi aakkosiksi ja yrittää ymmärtää ne. Myös metrolla kulkiessa ja karttaa lukiessa piti osata hahmottaa venäjän aakkoset, että tietää missä menee.
- Olen oppinut hieman lukemaan venäjää, lähinnä juuri ymmärtämään ja oppimaan mikäkin kirjain on ja miten sana sanottaisiin.
- Kun kaikki oli kirjoitettu kyrillisillä aakkosilla, se aktivoi jatkuvasti aakkosten ymmärtämistä kuten кафе tai ресторан.
- Olen pystynyt lukemaan erilaisia kylttejä ja ruokalistoja ravintolassa. Pietarissa yritin lukea kaikki sanat, mitkä pystyin.
- Lukemalla ravintoloiden menuita ja erilaisia kauppojen nimiä sekä mainosten tekstejä olen oppinut aakkoset todella hyvin.
- Opin lukemaan paljon paremmin, kun piti koko ajan lukea esim. kylttejä.
- Olen oppinut tunnistamaan ja havaitsemaan helpot ja tutut sanat ilman ongelmia (метро, аптека).
- Opin ymmärtämään hieman paremmin kyrillisiä aakkosia.
- Yritysten nimiä opin lukemaan sekä ruokalistoja ravintoloissa ja tuotteiden nimiä kauppoissa.
- Haastoin itseäni katu- ja mainoskylttien kanssa. Yritin saada selvää mitä niissä luki. Yritin myös lukea lehtiartikkeleita ja saada selvää mitä niissä luki.

- Kyrillisten aakkosten ymmärtäminen on helppoa. Ymmärrän kirjaimet ja osaan kääntää ne latinalaisiin aakkosiin.
- Pietarissa luin kauppojen nimiä ja venäjänkielisiä lehtiä. Opin kirjaimen hyvin, se helpotti tunnistamaan sanoja.
- Kehittyi huomattavasti, kun luki tienviittoja ja ostopakkauksia.
- Osaan lukea, mitä metro-kylteissä oli. Olen lukenut sanomalehteja venäjäksi. Kaupoissa ymmärsin mitä tuotteita ne oli.
- Ei vaikuttanut mitenkään, koska osaan jo lukea venäjää.
- Venäjän lukemisessa on ollut taukoa, sillä siitä on muutama vuosi kun valmistuin lukiosta. Oli mukava huomata siellä, että osaan vielä.

Kuullun ymmärtämisen aktivoituminen

- Itse kun olen kotoisin Länsi-Suomesta niin aikaisemmin ennen tänne muuttoa en ollut juuri kuullut venäjän kieltä. Tämän vuoden aikana on oppinut ymmärtämään jonkin verran ja varsinkin tämän kurssin jälkeen ja Pietarin reissun jälkeen ymmärtää vielä enemmän ja paremmin.
- Oppi ymmärtämään mitä myyjät kysivät, esim. kolikoita tai pienempiä seteleitä.
- Huomasin, että esim. samassa hississä kaksi ihmistä puhui venäjää, niin tunnistin sanoja puheen joukosta.
- Helppoja sanoja alkoi ymmärtämään esim. kaupoissa ja ravintoloissa.
- Olen vähän oppinut ymmärtämään s-kirjainten eroja.
- Metro kuulutuksissa täytyy olla tarkkana.
- Ymmärsin jostain lauseista pieniä sanoja, joita olemme opiskelleet koulussa. Pietarissa kun kuuli joka päivä venäjää, niin ymmärsi aina enemmän päivä päivältä.
- Koulussa kuulee paljon venäjää ja korva tottuu kieleen. Opin joitakin kohteliaisuus fraaseja joita kassalla/ ravintoloissa toistettiin usein.
- Aluksi en ymmärtänyt melkein mitään, kaikki tuntui puhuvan todella nopeasti. Elkeet yms. auttoivat tilanteissa paljon.
- Ymmärtää jotenkuten kun joku kertoo kuulumisensa, tervehtii jne.

- Opin ymmärtämän hieman enemmän venäjän kieltä.
- Metrossa oppi kuulutuksista. Kaupassa ymmärsi, mitä kassa sanoi.
- Osa ihmisistä puhui niin nopeasti ettei aina saanut selvää mitä yrittävät sanoa.
- Juttelin useiden paikallisten kanssa, jotka opettivat sanoja venäjäksi joten myös kuullun ymmärtäminen helpottui.
- Kun kuuli koko ajan venäjää, sieltä oppi poimimaan sanoja, jotka osasi jo.
- Opin tunnistamaan sanoja esim. kaupassa asioidessani.
- Ymmärsin kaikki mitä minulle sanottiin.
- Kuultiin paljon venäläisten puhetta mm. kahviloissa, kaupoissa ja metrossa. Jos puhutaan hitaammin, niin puhetta voi ymmärtää helpommin.
- Huomasin myös, että ymmärrän jonkin verran mitä muut puhuvat venäjäksi.

Puheen tuottaminen

- Perustervehdykset, kiitoksien sanominen. Pystyin jopa tilaamaan ravintolassa venäjäksi ja sain mitä halusinkin.
- Matkalla tuli tervehtyä myyjää kassalla ja kiittämään.
- Esimerkiksi kaupan kassalla tervehtiminen kehitti lausumista sanojen esim. Здравствуйте suhteen.
- Tervehdyksiä ja Да ja Нет sanoja tuli käytettyä.
- Muutamia kertoja tervehdin ja kiitin venäjäksi.
- Kaupassa ja ravintolassa Привет ja Здравствуйте.
- Esim. kaupassa ja ravintolassa asioidessani pystyin tuottamaan sanan Спасибо ja kaupungilla Я не говорю по-русски lause tuli tutuksi.
- En keskustellut venäläisten kanssa matkan aikana venäjäksi, mutta opin tervehdykset aika hyvin, etenkin Здравствуйте.
- Paljon tuli heitettyä perussanoja, kuten Спасибо. Niin kyllä ne juurtui jo ihan hyvin sanavarastoon.
- Alkeet hallussa: perus tervehdykset ja kiitokset sujuvat ongelmitta.
- Opin perusasioita enemmän.

- Kaupan kassalla ja ravintolassa puhuin.
- Tää on hankalaa itselle, kun ei meinaa uskallus riittää puhumiseen. Yritin edes tervehtiä ja kiittää venäjäksi.
- Osaan enemmän sanoja, lauseita ja kääntämistä, koska tapaamani paikalliset opettivat.
- Oppi tuottamaan sanoja, kun paikalla oli ihmisiä, jotka osasivat korjata puhetta ja ääntämistä. Tuli myös rohkeutta puhua ja käyttää niitä sanoja jotka jo osasi.
- Käytin tervehdyksiä, Спасибо sana ja muita oppimani sanoja.
- Kaikki muut ymmärtäneet mitä sanoin.
- Kynnys tuntui suurelta käydä puhumaan venäjää pitkän tauon jälkeen, mutta yritin edes.

Kirjoitustaito

- Kirjoitustaidossa on vielä kehitettävää, mutta uskon että ajan kanssa sekin luonnistuu.
- Kirjoitusta ei juurikaan tapahtunut, mutta kirjaimet ovat melko hyvin opittu.
- Kirjoitustaitoni ei suoranaisesti kehittynyt matkan aikana, mutta kun luki sanoja, niin ne todennäköisesti jäivät mieleen ja jatkossa ne muistaa kirjoittaa oikein.
- Matkan aikana ei tullut kirjoitettua venäjäksi mitään.
- Matkan aikana ei tullut kirjoitettua venäjäksi mitään.
- Kirjoitustaitoa en niin päässyt aktivoimaan matkan aikana kun jos oli koulutehtäviä, kirjoitimme ne suomeksi tai englanniksi.
- Enimmäkseen osaan kirjoittaa kuulemani sanat, mutta huomasin, että A ja O lausutaan/ kirjoitetaan usein erilailla. Siis kirjoitetaan O, mutta lausutaan A.
- Reissussa ei tullut kirjoitettua mitään, mutta luulen kirjoitustaidon paranneen lukutaidon ohella.

- Kirjoitustaitoa ei matkalla juurikaan harjoitettu, mutta uskon, että kun näki jatkuvasti venäläisiä sanoja, niin jotain on varmasti painunut alitajuntaan.
- Kyrillisten kirjaimin ymmärtäminen parani.
- Ei tullut harjoiteltua.
- Kyrillisillä kirjoittaminen on huomattavasti sujuvampaa.
- Opin kirjoittamaan paremmin ja kun harjoitteli venäjää Venäjällä, oli helppo tarkistaa heti menikö oikein.
- Osaan kirjoittaa helppoja sanoja ja tervehdyksiä ja muistan kirjoitusasuja jo ulkoa.
- Kirjoitin Tinder kaverille venäjäksi ja hän ymmärsi kaiken.
- Ei vaikuttanut, koska osaan venäläiset aakkoset ja kirjaimet. Emme kirjoittaneet paljon Pietarissa.
- Pietarissa ei tarvinnut juurikaan venäjän kirjoitustaitoa.

Muu

- Ylipäätään yllätyin matkalla, kuinka helposti kielitaitoni aktivoitui Pietarissa. Ja se oli positiivista, kun puhuin venäjää niin minut ymmärrettiin oikein.
- Matkan aikana hieman rohkaistuin sen suhteen, että venäjää esim. tervehdyksiä voisi käyttää kesällä tulevassa työssä.
- Matka oli mukavaa vaihtelua ja oppi vähäsen käytäntöä oikeassa tilanteessa.
- Vaikka ei osakaan oikeastaan paljoa venäjää esimerkiksi kaupassa ymmärsi mitä kassalla oleva myyjä yrittää kertoa.
- Huomasin että Venäjällä ihmiset puhuvat vähän englantia joten venäjän kielen taito on siellä tärkeää.

- Huomasin reissulla, että rohkeus esimerkiksi lukea, puhua ja ymmärtää venäjää tuli paremmaksi reissun aikana.
- Mielenkiinto kielen oppimista kohtaan nousi suuresti. Kieltä on kivaa (ja helpompaa) oppia silloin, kun sitä käyttää arjessa.
- Hauska reissu.
- Esimerkiksi ruuan, oluen tai muiden tuotteiden tilaaminen onnistui. Спасибо ja Пожалуйста sekä itsensä esittäminen olivat kovassa käytössä.
- Tuli rohkeutta ja motivaatiota opiskella venäjää. En osannut aikaisemmin edes kirjaimia. Nyt kun ne oppi, on helpompi jatkaa venäjän opiskelua.
- Rohkeus käyttää kieltä nousi huomattavasti. Kun tajusi etteivät venäläiset puhu muita kieliä yhtä sujuvasti.
- Osannut opastaa venäjäksi venäläiset turistit Pietarissa.

Opiskelijoiden vastaukset tukevat ajatusta matkojen merkityksestä kielitaitoa aktivoivana keinona. Joka matka on kielimatka.

28 Sari Pärssinen: Valinta ja valmennus ulkomaankomennukselle

Yritykset kansainvälistyvät, ihmiset liikkuvat ja kauppa käy maailmanlaajuisesti. Yritykset lähettävät työntekijöitään ulkomaankomennuksille ja kotimaahan tulee ulkomaalaisia työntekijöitä. Jouduin noin 25 vuotta sitten rekrytoimaan suomalaisen kirvesmiehen Ranskaan hirsimökkityömaalle komennukselle. Valinnan kriteereinä olivat asiantuntemus ja ulkomaankokemus. Minkäänlaista perehdyttämistä ennen lähtöä kumpaankaan mainittuun ulkomaan komennukseen ei ollut. Millaisin kriteerein ex-patriaatin valinta pitäisi tehdä ja minkälaista valmentamista tarvittaisiin?

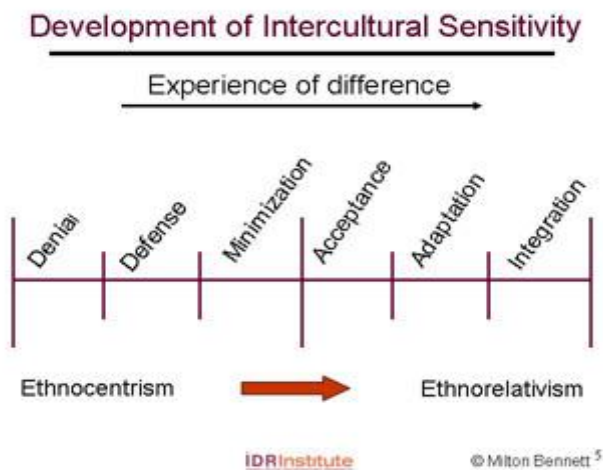
Kauhasen mukaan valinta on aikaa vievä prosessi. Epäonnistuminen valinnassa ja komennuksessa aiheuttaa suuria suoria ja epäsuoria kustannuksia organisaatiolle. Työntekijöitä lähetetään eripituisiin jaksoihin riippuen tehtävän sisällöstä, roolista ja olosuhteista. Hyvä ammattitaito ja kohdemaan kielen hallitseminen ovat vähimmäisvaatimuksia, kuten myös henkilön persoonallisuuspiirteiden ja kykyjen soveltuvuus kohdemaassa. Seuraavassa on listattu tärkeimpiä valintaperusteita Kauhasen mainitsemissa tutkimuksissa pohjoismaisissa kansainvälistyneissä yrityksissä: tekninen tai muu ammatillinen pätevyys 80 %, aikaisemmat saavutukset 46 %, motivaatio 34 %, johtamistaito 27 %, itsenäisyys 25 %, vuorovaikutustaito 21 %, kielitaito 21 %, kunnianhimo ja sitoutuminen 19 %, kansainvälinen kokemus 19 %, joustavuus 10 % ja perheen sopeutuvuus 3 %. Itsenäisyys, vuorovaikutustaidot ja joustavuus ovat käytännössä avain menestystekijöitä ulkomaisilla komennuksilla työskennelleiden mielestä, mutta ne ovat suhteellisen alhaalla edellä mainitulla listalla.

Kanadalainen psykologi Kealy on tutkinut asiaa viestintätieteiden kannalta. Hän määrittelee kulttuurienvälisen tehokkuuden tärkeäksi tekijäksi ex-patriaateiksi valittavilta henkilöiltä. Kulttuurienvälisesti tehokkaalla henkilöllä on kolme pääominaisuutta. 1. kyky viestiä ihmisten kanssa tavalla, että saavat toisen kunnioituksen ja luottamuksen täten he edesauttavat työkohteessa yhteistyötä ja tuottavuutta, joka johtaa ammatillisten tai tehtävän tavoitteiden täyttymisen, 2. kyky soveltaa ammattitaitojaan (teknisiä ja johtamis) paikallisiin olosuhteisiin ja rajoitteisiin. 3. kyky mukautua henkilökohtaisesti siten, että hän on tyytyväinen ja voi hyvin kohdekulttuurissa.

Kealyn mukaan on olemassa käyttäytymisindikaattoreita, joita voidaan käyttää arvioitaessa henkilön kulttuurienvälisestä tehokkuudesta. Tehokkaan henkilön profiili koostuu yhdeksästä oleellisesta taidosta tai ominaisuudesta. Näitä ovat 1. sopeutumistaidot, 2. vaatimattomuuden ja kunnioituksen asenne, 3. kulttuurinkäsitteen ymmärtäminen, 4. kohdemaan kulttuurintuntemus, 5. suhteiden rakentaminen, 6. itsetuntemus, 7. kulttuurienvälinen viestintä, 8. organisaatiotaidot ja 9. henkilökohtainen ja ammatillinen sitoutuminen. Kealyn tutkimuksessa nousee esille kyvyt ja ominaisuudet, jotka ovat Kauhasen

mainitsemassa pohjoismaisessa tutkimuksessa suhteellisen alhaalla. Nämä ominaisuudet mainitaan myös tärkeiksi Holopaisen ja Björkmanin tekemässä tutkimuksessa, jossa keskitytään erityisesti suomalaisiin ex-patriaateihin. Heillä oli käytössään komennuksella olevien itse-arviointi ja heidän esimiestensä arviot. He tutkivat kolmella hypoteesilla vaikuttaako tietynlaiset kyvyt tai taidot onnistuneeseen komennukseen. Näitä olivat stressinsietokyky, suhdetaidot ja viestintätaidot. Tutkimuksesta nousi esiin tärkeimmäksi viestintätaidot.

Valinnassa on tärkeää kiinnittää huomioita ex-patriaatin kulttuuritehokkuuteen tai herkkyteen. Yhdysvaltalainen professori Milton Bennet on kehittänyt kulttuuriherkkyyden kehittymisen mallin, jossa kuvataan kulttuuriherkkyyden eri vaiheita.



Kuva 2: Etnosentrisyydestä etnorelativismiin

<http://moniviestin.jyu.fi/sisalto/viesti/ics/showProgram?page=56>

Kehitys menee hänen mukaansa etnosentrisyydestä etnorelativismiin. Vaiheita ovat kieltäminen, puolustus, minimointi, hyväksyntä, sopeuttaminen ja integrointi. Malli on jonkunlainen jatkumo, jossa siirrytään vaiheesta toiseen. Ensimmäinen vaihe on kieltää toisen kulttuurin erilaisuus tai ei hyväksytä sen olemassa oloa erilaisena, esimerkiksi halutaan, että muut sopeutuvat valtakulttuuriin ja samaistuvat. Toinen vaihe on puolustautuminen. Tässä vaiheessa erilaisuus nähdään uhkana ja oma kulttuuri on parempi kuin vieras. Tätä voisi kuvata myös jonkinlaiseksi tiedostamisen tasoksi. Vaihetta esiintyy myös käänteisenä.

Kolmannessa vaiheessa vähätellään kulttuurieroja. Ajatellaan, että kaikki ihmiset ovat lopulta samanlaisia. Heillä on samat perustarpeet ja arvot. Neljännessä vaiheessa hyväksytään kulttuuriset erot. Viidennessä vaiheessa ymmärretään ja osataan tulkita toisen kulttuurin edustaja ja kulttuuriset kohtaamiset eivät aiheuta suurempia ongelmia. Kuudennessa vaiheessa integroidutaan jonkinlaiseen tilaan, jossa pystytään toimimaan muuttuvissa tilanteissa ilman, että kulttuurien arvot tai normit vaikeuttaisi käytöstä, ajattelua tai arvoja. Voi tietenkin pohtia, toteutuko kehitys välttämättä näin suoraviivaisesti.

Bennet on myös kehittänyt mittariston kulttuurisensitiivisyyden arvioimiseksi. Tätä voidaan hyvinkin käyttää jo rekrytoinnissa. Hänen mallinsa ei kerro miten vaiheesta toiselle siirtymään tai mitä pitäisi tehdä, että pystyisi siirtymään eteenpäin. Kuitenkin tätä mallia voisi käyttää valintaprosessissa ja arvioinnissa. Tärkeää olisi löytää henkilöitä, jotka ovat mahdollisimman pitkällä tässä kehityksessä.

Kauhasen mukaan yritykset ovat vähentäneet ulkomaankomennukselle lähetettävien määrää, koska ulkomailla työskenteleminen aiheuttaisi liian suuria uhrauksia henkilökohtaisessa elämässä ja työssä ja sopeutumisvaikuksi palatessa. Ulkomaankomennukset myös epäonnistuvat monista syistä, näitä ovat esimerkiksi aviopuolison sopeutumattomuus, asianomaisen henkilön sopeutumattomuus olosuhteisiin, muut perhesyyt, asianomaisen henkilön persoonallisuus tai asianomaisen henkilön kyvyttömyys vastuun kantamiseen. Yritykset ovat alkaneet harkita emoyhtiön maan kansalaisten lähettämisen vähentämistä komennukselle kustannussyiden vuoksi. Vaihtoehtoina ovat kolmannen maan ja sijaintimaan kansalaiset etuineen ja haittoineen.

Kauhanen mainitsee, että valmennukseen ulkomaankomennukselle on kiinnitetty enemmän huomiota. Se nopeuttaa sopeutumista uuteen kulttuuriin ja epäonnistumisen riski pienenee. Suomessa käytetyimpiä valmennusmenetelmiä Björkmanin ovat kielikoulutus, toisten ex-patriaattien kokemukset, käynti kohdemaassa ennen komennusta, kirjallinen tieto, kulttuurikoulutus, työhön liittyvä koulutus, kielikoulutus perheenjäsenille, perheen etukäteiskäynti kohdemaahan ja kulttuurikoulutus perheenjäsenille. Suomalaiset tarjoavat

enemmän kieli- ja ammatillista lisäkoulutusta ja hyödyntävät toisten expatriaattien kokemuksia tehokkaammin kuin muissa pohjoismaissa.

Näen kielikoulutuksen erittäin tärkeäksi tässä valmennuksessa, koska kielen hallinta edesauttaa huomattavasti sopeutumista kohdekulttuuriin, samalla se voi myös olla kulttuurikoulutusta. Pinnallista tietoa kohdekulttuurista on suhteellisen helppo saada. Syvempi tieto vaatii jo tutkimusta perustakseen.

Lähteet:

Bennet M, Bennet J. 2001: Developing Intercultural sensitivity

Holopainen ja Björkman 2006: The personal characteristics of the successful expatriate

Kauhanen 2003,2003. Henkilöstövoimavarojen johtaminen.

Kealey 2002, http://www.dfait-maeci.gc.ca/cfsi-icse/cil-cai/pdf/Multicultural_Crews_in_Space_Report-en.pdf

29 Ritva Kosonen: Finnish Language Skills Essential for Immigrants to Be Employed in Finland



There are a lot of immigrants in Finland who already have qualifications for various professions (physicists, dentists, engineers, businessmen etc.), but who cannot find a job in Finland because of their lack of Finnish language skills. In addition, there are plenty of immigrants who would eagerly like to be educated and then to get a job. Also in this case the Finnish language skills are essential. Furthermore, Finnish society needs more employees and taxpayers.

For these reasons, the Ministry of Education and Culture decided to finance a project to enhance immigrants' Finnish language skills and their prerequisites to be accepted to Finnish universities of applied sciences. In the project "Higher Education Preparatory Program for Immigrants" four online modules, each consisting of 30 ECTS credits, will be created for applicants to study business, technology, social and health care and no field-specific courses in Finnish. The Language Centre of Saimaa University of Applied Sciences actively works in the project. The project lasts two and a half years and the piloting of all four modules will be completed in October 2019.

The main objectives of the courses are:

- developing self-management skills and taking responsibility in the learning process
- reflecting on learning topics and the learning process
- expressing opinions and critique
- understanding the Finnish higher education system and its practices
- developing social and teamwork skills
- developing different reading techniques and multiliteracy
- recognizing different text types and being able to understand and write different texts needed in higher education
- developing the Finnish language proficiency to CEFR level B2
- mastering basic mathematical operations
- understanding and using English materials as well as being able to communicate in English both orally and in writing.

(www.valmentavakoulutus.fi)

A module comprises six 5-credit courses, for instance the business module includes the following courses:

- Introduction to Preparatory Program and Higher Education Studies
- Business and Finnish as a Second Language 1 (B1)
- Business and Finnish as a Second Language 2 (B1)
- Business and Finnish as a Second Language 3 (B2)
- Introduction to Mathematics in Business
- English for Business Studies

20 students will be accepted for each online module. Further information will be found at www.valmentavakoulutus.fi.

After the online studies the students should be able to study in Finnish in any degree programme taught in Finnish. The studies last for 6 months starting on 1 April and ending on 30 September 2019. The universities in charge of the modules are OAMK, XAMK, Metropolia and Turku UAS.

In South-Karelia it has been challenging to find enough immigrant students for a local 30-credit contact lesson course that has almost the same curriculum as this online version. Last autumn, 2018, only 8 students could have taken the contact course and it was cancelled due to the low number of participants. However, because of the online preparatory programme now those eight can take part in the online training. Saimaa UAS will organize three of the offered online courses taught by senior lecturers Pirjo Rantonen and Anne Backman.

Hopefully, in the future, Saimaa UAS is capable of offering the contact lesson version from November to March and the online version will also be arranged to all immigrants in Finland during the summertime.

30 Alina Dittman: Dual Immersion – An Optimal Bilingual Program for California: Linguistic Analysis

Alina Dittmann
State University of Applied Sciences
Nysa, Poland

Abstract

In California, there are 1.4 million English language learners in public schools which makes circa a fifth of the entire enrollment.¹ The new proposition passed in fall 2016 opens a legal way for every student to enroll in a dual language immersion program or bilingual classroom while the tendency during the last nearly 20 years gave preference to English-only policies. This development is motivated by a strong increase of the current demand for dual language immersion programs in California, and this also by students and parents whose home language is English only, and by the high failure rates in the subject English as a second language.

This paper argues that bilingual education in California is needed and crucial, however the conditions of the implementation of bilingual programs and the design of such programs need reorganization and support from the side of the state and the qualified experts. The optimal bilingual educational models, from the linguistic point of view, are represented by the long-term dual-immersion programs, also called two-way immersion (TWI). These models pursue an additive and balanced treatment of the native and target languages and guarantee educational success. The present article explains the reason for the superiority of TWI-programs and names risks involved in English-only instruction for minority students.

Key words: bilingual education, dual immersion, transitional language learning programs, home language, second language. Cognitive Academic Language Proficiency (CALP).

¹ <http://www.cde.ca.gov/ds/sd/cb/cefelfacts.asp> Facts about English Learners in California. California Department of Education.

Introduction

Since the mid-60s an ongoing research on bilingual education has been conducted (Lambert & Trucker, 1972; Wode, 1990; Mäsch, 1993; Garcia, 2009). After the successful implementation of the French-English immersion programs in Canada (...) various other concepts of bilingual education have been introduced. In the US, the first 'bilingual' schools or classes exist since 1969 (Genesee & Lindholm-Leary, 2008, 1696-1706) and were erected for Spanish-speaking children. However, scientists and practitioners well versed with this topic area advise a careful use of the term "bilingual" instead of defining all of the school offers which acknowledge the home language of the students as "bilingual education". Majority of them were created for minority language speakers to help them in a relatively short time to overcome initial learning difficulties in English. These programs do not provide a two-way immersion. The first Canadian-style immersion programs including minority and majority students appeared in the US in the 70-ies² and have grown in number reaching in 2006 338 dual immersion programs (Genesee & Lindholm-Leary, 2008). This number appears big but considering that many of the dual-immersion programs were offered only in private schools it becomes obvious that they did not include a big part of the minority students. Additionally, the development of the US language policies in the last two decades partially banned dual immersion from the public schools.

The following paper discusses one of the existing educational approaches designed for bilinguals, emergent bilinguals, and potential bilinguals in California – the dual immersion (two-way immersion - TWI). The 18 years long era of English-only instruction in public schools and the restrictions on bilingual education range from the Proposition 227 passed in 1998 to the new law – Proposition 58³ issued in 2016. This article though, does not try to depicture and

² There were some bilingual schools in the US in the 18th and 19th century already for German, French, and Scandinavian Languages, though these were tolerated only in a few states.

³ Proposition 58, was approved by voters with a 73.5 percent majority on Nov. 8, 2016. It implements the California Multilingual Education Act of 2016. Many schools have either bilingual or dual language immersion programs that were established while Prop. 227 was in effect. But these were created if enough parents signed waiver requests specifically requesting for their child to be enrolled in bilingual programs. According to California Association for Bilingual Education and Californians Together press release issued in November, only 425 public schools currently offer dual immersion programs. The new law goes into effect July 1, 2017, but it will depend on

join the political polemic, instead, it explains the arguments that linguists and experts of multilingual education use to point out the impact of the bi- and multilingual school programs. The results of surveys from the last 25-year period clearly illustrate that bilingual education is beneficial for all students, but certain conditions have first to be fulfilled. Bellow, I'll try to support and defend this thesis statement.

Literature Review

While speaking about the bilingual education, subject-specific terms must be explained.

First, as García & Kleifgen (2010, 51) emphasize in their important study, it can be differentiated between at least eight types of educational programs, with the goal of “bilingualism”. These are concepts practicing *subtractive bilingualism* and aiming proficiency in English, such as *Submersion, ESL Pullout, ESL Push in, Structured Immersion, and Transitional Bilingual Education*. Linguists and Second Language Acquisition experts describe these types of education as not effective and even discriminating against immigrants or their descendants since students are being stigmatized at school or lose a part of their regular mainstream education being pulled out of their classes for the ESL-training. As efficient and reliable concepts Garcia & Kleifgen name the *Developmental Bilingual Education*, which has a balanced bilingualism as a goal and pursues this goal using recursive Dynamic.

Second, Garcia & Kleifgen (2010) criticize insufficient support of home languages in the US and “Bracketing” of English which means separation of this language from instruction in the home language. The authors point out that “the inequities of insufficient support and inadequate development of home language practices

the school districts to decide whether they offer bilingual education or not, considering the demand from the parents (minimum 20-30 requests oblige the school to provide bilingual education). Parents also are no longer obliged to sign a waiver in order to enroll children in this kind of education. Claudio Sanchez, Ashley Hopkinson and Andrew Myers comment in couple of press articles the newest changes in the law regarding the situation of the bilingual education in California and formulates the most significant current worries of the schools for the school year 2017/18 which are possible higher costs of education and lack of bilingual teachers as most certified bilingual teachers left California during the last 18 years.

contradict theory and research findings” (Garcia & Kleifgen, 2010, 53). The authors propose instead alternative educational practices with regard to language use in education, such as for example bilingualism in education for all students, or translanguaging pedagogy. Although the popularity of dual immersion programs (TWI-programs) constantly increased since the last two decades, the participation of emergent bilinguals from immigrant families in these programs is often limited as the majority of students in this kind of classes are children with English as a home language and the programs themselves are elitist (Garcia & Kleifgen, 2010, 55). Similarly, a Stanford research from 2014 (Reardon & Umansky, 2014) states that Students learning English benefit more in two-language instructional programs than English immersion. Considering the immense growth of the number of students from immigrant families⁴, language programs offered currently are not sufficient as survey findings of the Stanford Graduate School of Education (GSE) and San Francisco Unified School District (SFUSD) emphasize:

The results show that while students in English immersion programs perform better in the short term, over the long-term students in classrooms taught in two languages not only catch up to their English immersion counterparts, but they eventually surpass them, both academically and linguistically. (Reardon & Umansky, 2014)

Second language acquisition theories clearly show that 5-8 years of intensive language learning are needed to reach the CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) level of language proficiency (Gogolin, 2007; Gogolin, 2009). Therefore, it is worrying that the most common programs for emergent bilinguals in California at public schools are transitional and subtractive pull-out ELD classes with a strong goal to help the students to exit the program in the time period of 3 years.⁵ In effect, neither the English proficiency is assured nor have the participants a chance to keep and develop their home languages. In this

1.1 ⁴ In the United States, the number of the school population has grown 10 percent in the last thirty years, at the same time the number of children speaking a language other than English at home has grown by 140 percent. <http://news.stanford.edu/news/2014/march/teaching-english-language-032514.html>

⁵ Such programs are offered for instance by the Panama-Buena Vista School District in Bakersfield.

context, Reardon's & Umansky's survey is a significant long term study, as the researchers focus "(...) on how long it takes non-English-speaking students to reach English proficiency and be reclassified out of English learner (EL) status. The second, (...) [they look] at the same students' academic trajectories over time, comparing outcomes of (...) instructional program types" (Reardon & Umansky, 2014).

Gershberg's et al. (2004) study on bilingual education argues that the education of immigrants in California, where the dynamics of new immigrants is the highest one in the US, "is not as effective as it must be and that this obstacle is in part created by the school system that does not appear adequately attuned to recent immigrants, culturally or otherwise (...)" (Gershberg et al., 2004, 13). The author emphasizes that teaching language is only one important component of educating immigrants successfully. Acquiring a resistant long-term CALP proficiency therefore, can be effective only in long term dual-immersion programs including subject matter courses taught in both the home and the target language.

The fear of the higher costs of dual immersion programs seems to be the main reason of the banishment of this programs from public schools. In reality however, it is well proven that this fear is unfounded as exactly the dual-immersion schools maintain a very economic personal policy without employing additional staff for the ESL-development courses (Veltkamp, 2007). Brown shares this opinion blaming political lobbying of the end of the 90s that has singled out bilingual education as a waste of time and funds and promoted "myths and misunderstandings about language acquisition and multilingualism" (Brown, 2007, 208). The author proves after Lambert (1972) that there is a "considerable cognitive benefit of early childhood bilingualism (...) [and that] bilingual children are more facile at concept formation and have greater mental flexibility (Brown, 2007, 72).

Lessow-Hurley also points out the best effectiveness of the two-way immersion programs due to their approach that "aims at additive bilingualism for all the students involved" (Lessow-Hurley, 1996, 15), as well as a large study conducted by Marian et al. (2013) on reading and math achievement in students participating in TWI-programs. Marian et al. prove the positive effects of bilingual education on

reading and math achievement in different elementary-school programs. The results of the study reveal “that bilingual *Two-Way Immersion* programs benefit both minority-language and majority-language students. Minority-language students in *Two-Way Immersion* outperformed their peers in *Transitional Programs of Instruction*, while majority-language students in *Two-Way Immersion* outperformed their peers in *Mainstream* monolingual classrooms.” (Marian et al., 2013).

Marian et al. recent study confirms the results of earlier surveys. In 1986, Curiel et al. published findings of a study on junior high and high school students. The results significantly show the impact of the years spent in bilingual programs onto the achievement: As number of years increased, mean GPA in 7th, 8th and 9th grades increased and the probability of drop-out decreased.” (357) This result supports the earlier findings of Cummins (1979, 1981) and his developmental interdependence hypothesis and threshold hypothesis, where the too early reclassification from ESL-Development Programs and lack of participation in bilingual programs negatively affected the academic career, the development of the CALP-register and the cognitive achievement in math and science.

In contrast, the opponents of bilingual education point out that only one-way immersion without contact with or instruction in the home language allows these students to rapidly acquire the target language. Earlier research, for instance Danoff et al. (1977) tried to argue that the achievement of participants in bilingual programs almost do not vary from that of students in regular courses. However, a large majority of later studies prove the positive effect of participation in early, long-term bilingual programs (Curiel et al., 1986, 358). The further advantages of bilingual programs are minimalizing the cognitive dissonance and sense of anomie in non-English speakers (Curiel et al., 1986, 359).

A similar conclusion drives Green (1998) who defines many early studies criticizing bilingual programs as unreliable (1998, 9-10). As an expert in the field of education, Green addresses question of effectiveness of “properly implemented bilingual education programs” (1998a, 1). His analysis proves that “students with limited English proficiency (LEP) who have been taught in bilingual

programs have performed significantly better on standardized tests than similar children taught only in English” (1998, 2). This statement is supported by eleven studies which measured effects of bilingual education after a minimum of one academic year. Green emphasizes the conditions of effective bilingual education such as “the length of time students should be in bilingual programs “(Green, 1998, 4) and “how much of the native language should be used in instruction”. The overview of the above literature unquestionably supports the statement about the overall advantages of balanced additive bilingual programs.

Discussion

Considering the research findings overviewed above, there is no doubt that dual-immersion programs present the optimal type of education for balanced bilinguals, emergent bilinguals, and potential bilinguals. Subsequently, a question appears what exactly are the components and the design of typical two-way immersion programs. Usually, monolingual English-speaking children are immersed in couple (two - five) subject matters courses in a target language alongside limited English proficient children who are native speakers of this target language. At the same time English is “introduced gradually until it comprises about 50% of the curriculum” (Lessow-Hurley, 1996, 15) and covers courses in some other subject matters. At the start point, linguistically heterogeneous children learn in classrooms where for example the Spanish language is used 90% of the time and English 10 % of the time. By fifth grade, L1 and L2 are each used 50 percent of the time.

Hugo Beatens Beardsmore presents an overview of European Models of Bilingual Education (Beardsmore, 1993) and shows that there is no single model of immersion as we have to distinguish between early, delayed, and late immersion as well as partial and total immersion. The TWI is the case when the “majority language groups are mingled with 30-50% of pupils who have the minority language as their first language” (Byram, 1993, 50). According to Mäsch (1993, 163-165) prevalent subjects in the European bilingual education, which are taught in the target language in bilingual German-English immersion schools are arts – due to its concrete situational function, geography, in which a relatively

simple start is possible, politics (Civics) – due to its partner oriented and affective function, and history – thanks to its referential, information giving function.

In comparison, the German International School of Silicon Valley, covering 12 grades and the kindergarten, maintains a curriculum based on the German curriculum of the state of Thuringia for subjects offered in German, and for those offered in English, American History and Economics based on the American Common Core Standards. The school features a strong science program – the German equivalent to STEM, but it also develops other competences and skills, for instance “specialty classes such as sports, music, art, as well as third and fourth languages (...) are an integral part of the day at GISSV. (...)”⁶ The elementary school at GISSV includes grades 1-4. Subjects taught in middle school and up are:

German, Language and Literature (Grades 5–12), English, Language and Literature (Grades 5–12), Math (Grades 5–12) – German, 2nd foreign language French or Spanish (Grades 6–12), 3rd foreign language French or Spanish (optional Grades 10–12), Biology (Grades 5–12) – bilingual, German and English, Chemistry (Grades 7–12) – bilingual, German and English, Physics (Grades 6–12) – German, Erdkunde/Geography (Grades 5–9) – bilingual, German and English, Geschichte/History (Grades 5–10) – bilingual, German and English, Geschichte/History (Grades 11 & 12) – German, American History/Social Science (Grades 7–12) – English, Economics (Grades 9–12) – English, Ethics (Grades 5–9) – German, Arts (Grades 5–12) – German, Music (Grades 5–9) – German, PE (Grades 5–12) – German, IT (Grade 5) – German.⁷

The high school education ends with the German International Abitur Exam “opening doors to the finest colleges and universities in the United States, Canada, the United Kingdom and Europe (...).”⁸ This is only one example of successful dual-immersion programs implemented in California. It would be desirable to see more two-way immersion programs of this quality, not only in private but also in public schools.

⁶ <http://www.gissv.org/gissv-home-english/learning/our-curriculum>

⁷ <http://www.gissv.org/gissv-home-english/learning/middle-school-5-8>

⁸ <http://www.gissv.org/gissv-home-english/learning/german-international-abitur>

Californian minority students have the best chances for excellent achievement in dual immersion school programs as they bring their native language from home and usually have some competence in English already acquired in kindergarten. Unlike them, learners in French immersion programs in Canada have no, or only very limited proficiency in the instructional language. Though, thanks to linguistic and pedagogical scaffolding and comprehensible input Canadian beginners develop high level of L2 and academic knowledge. "When compared with other school programs, EFI [Early French Immersion] may be seen as the most effective means of school second language instruction, yet developed for majority language children" (Bringham-Wesche, 2002, 357). As variables deciding about the success of this program Bingham-Wesche sees the content-based language instruction in L2, early starting age, intensity of instruction, long-term exposure over many years, voluntary enrollment, interaction of second learners with native speaker peers in class, equal valuing of both languages by parents. Besides, also the quality of teacher education and teacher training and the participation of native speaker teachers seem essential (2002, 358-375).

Although the research till date provides solid evidence that TWI-students from all social backgrounds, representing all linguistic proficiency levels and age groups succeed at becoming bilingual, biliterate, and well educated in content areas experts point out that more research is needed regarding "specific contextual factors that influence these patterns of achievement, and how particular program factors (...) interact with student factors" (Lindholm-Leary & Howard, 2008, 197). Lindholm-Leary & Howard argue for instance that more information is required about model variations as "some schools alternate languages by day, week or instructional units" (2008, 196) instead using the 90/10 or 50/50 models. Other important topic for future research is development of reading and writing skills in two languages, as there is still confusion about the best way of biliteracy promotion and adaptation of materials addressing adequately content standards and language skills development.

Most linguistic associations support with their research findings the opinion about the advantage of the two-way immersion over other programs. For instance, the Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) stresses

benefits of TWI (two-way immersion) resulting from the research of the past fifteen to twenty years:

By the upper elementary, or in some cases early secondary grades, English learners from different ethnicities, language backgrounds, socioeconomic levels, and developmental profiles perform at least as well as same background peers being schooled in English only. (...) In general, research finds that immersion students whose first language is not English become more balanced bilinguals and develop higher levels of bilingualism and biliteracy when compared with English proficient students or home language peers participating in other educational programming. For example, (...) the oral and written language skills of English learners in TWI were only slightly behind those of recent Spanish-speaking arrivals and significantly better than their English-proficient peers. English learners' higher bilingual proficiency levels are also linked to higher levels of reading achievement in English, increased academic language proficiency, and successful schooling experiences in general (William Fortune 2012).

Umansky & Valentino and Reardon (2015), researchers conducting the 10-years long Stanford study on four most common English Development programs formulate Lessons for Schools and Districts: When possible, invest in high-quality two-language programs, opt for slow and steady progress, take the long view, instead of evaluating only 1-2 years and only on a single outcome (Umansky, et al. 2015, 12-14). The Two-Way Language programs fulfill these criteria and were evaluated over decades as the most efficient among the existing approaches. In contrast, English-only instruction comes at great emotional cost to students, increases dropout rates, and creates new inequities in schools as Menken (2013, 161-165) states, criticizing the imperfect outcomes of such programs.

Conclusion

The linguistic diversity in California is an asset and not an obstacle. As much as the proficiency in English in all inhabitants of the state is desired and necessary for a successful integration as much effort must be made in favor of empowering the development and supporting the literacy and Cognitive Academic Language

Proficiency in minority languages. Giving up bilingual education would mean the preprogramming of an economic and cultural loss for the future. Therefore, it is crucial to implement effective programs of bilingual education, such as dual immersion, in order to convince all the stake holders – students, parents, school districts, and local communities - of the advantages of this educational form. Failed curricula, called *bilingual* and in fact only using students' native language as a temporary scaffolding to overcome initial problems with class instruction cause frustrations and bias. Examples of the many decades lasting success of the two-way immersion programs in regions such as Quebec, Alsace, Schleswig-Holstein, Transylvania, South Tirol, German Community Eupen in Belgium or the Baranya County in Hungary, clearly advocate for the idea of additive bilingual education that contributes to the economical wealth of these provinces.

References

Beardsmore, Hugo B. (Ed.) *European Models of Bilingual Education*. [Multilingual Matters: 92]. Bristol: Longdunn Press

Bingham Wesche, Marjorie (2002). Early French Immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? Burmeister, Petra; Piske, Thorsten;

Rohde, Andreas (Eds.) (2002): *An Integrated View of Language Development. Papers in Honor of Henning Wode*, Wissenschaftlicher Verlag Trier, 357-379.

Brown, H. Douglas. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). White Plains NY: Pearson Education.

Byram, Michael (1993). Bilingual of Bicultural Education and the Case of the German Minority in Denmark. In: Beardsmore, Hugo B. (Ed.) *European Models of Bilingual Education*. [Multilingual Matters: 92]. Bristol: Longdunn Press, 54-65.

Cummins, Jim (1979). Linguistic Interdependence and the Education Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, No. 49, Spring.

Cummins, Jim (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In: *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University, 1981.

Curiel, H., Rosenthal, J., & Richek, H. (1986). Impacts of bilingual education on secondary school grades, attendance, retentions and drop-out. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, No. 8, 357-367.

Danhoff, M. N.; Coles, G. J., McLaughlin, D. H & Reynolds, D. J (1977). *Evaluation of the Impact of ESEA Title VII Spanish/English Bilingual Education Programs*. Palo Alto, CA: American Institutes for Research.

Garcia, Ofelia. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Garcia, Ofelia & Kleifgen, Jo A. (2010). *Educating Emergent Bilinguals: Policies, Programs, and Practices for English Language Learners*. New York – London: Teachers College Press.

Genesee, Fred & Lindholm-Leary, Kathryn (2008). Dual Language Education in Canada and the U.S.A. In: Hornberger, Nancy H. (Ed.) *Encyclopedia of Language and Education*, (2nd ed.). Vol. 1: Language Policy and Political Issues in Education: New York: Springer, 1696-1706, Retrieved from: <http://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/21.pdf>

Gershberg, Alec I., Danenberg, Anne & Sánchez, Patricia. (2004). *Beyond „Bilingual“ Education: New Immigrants and Public School Policies in California*. Washington, D.C.: The Urban Institute Press.

Gogolin, Ingrid (2007). Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituation für mehrsprachige Kinder. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut e.V. Retrieved from http://www.dji.de/bibs/384_8312_Expertise_Gogolin_Uebergaenge.pdf;

Gogolin, Ingrid (2009). Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Eds). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden, S. 263 - 280.

Greene, J. P. (1998, March 2). *A Meta-Analysis of the effectiveness of bilingual education*. Claremont, CA: The Tomás Rivera Policy Center.

Hopkinson Ashley. A new era for bilingual education: explaining California's Proposition 58, January 6, 2017. Retrieved from <https://edsources.org/2017/a-new-era-for-bilingual-education-explaining-californias-proposition-58/574852>

Lambert, W. E. & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*, Rowley, MA: Newbury House.

Lessow-Hurley, Judith (1996). *The Foundation of Dual Language Instruction* (2nd ed.). White Plains, NY: Longman Publishers USA.

Lindholm-Leary, Kathryn & Howard, Elizabeth R. (2008). Language Development and Academic Achievement in Two-Way Immersion Programs. In:

- Fortune, T. W. & Tedick, D. J. (Eds) (2008). *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 177-200.
- Marian, Viorica; Shook, Anthony & Schroeder, Scott R. (2013). Bilingual Two-Way Immersion Programs Benefit Academic Achievement. *Bilingual Research Journal*. The Journal of the National Association for Bilingual Education, 2013, 36 (2). Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3838203/>
- Mäsch, Nando (1993). The German Model of Bilingual Education: An Administrator's Perspective. In: Beardsmore, Hugo B. (Ed.) *European Models of Bilingual Education*, [Multilingual matters: 92]. Bristol: Longdunn Press, 155-172.
- Myers Andrew. (2014, March 25). *Students learning English benefit more in two-language instructional programs than English immersion*, Stanford Report. Retrieved from <http://news.stanford.edu/news/2014/march/teaching-english-language-032514.html>
- Meneken, Kate (2013). Restrictive Language Education Policies and Emergent Bilingual Youth: A Perfect Storm with Imperfect Outcomes. *Theory into Practice*, 52 (3), 160-168.
- Reardon, Sean F. & Umansky, Ilana M. (2014, Oct. 1). *Reclassification Patterns Among Latino English Learner Students in Bilingual, Dual Immersion, and English Immersion Classrooms*. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/stoken/rbftl/xpuEp7WkeX43s/full>
- Sanchez Claudio (2016, Nov 25). The Return Of Bilingual Education In California. Retrieved from: www.npr.org and <http://www.npr.org/sections/ed/2016/10/26/498291619/the-return-of-bilingual-education-in-california>
- Umansky, Ilana M.; Valentino, Rachel A.; Reardon, Sean F. (2016, Feb). The Promise of Two-Language Education. In: *Educational Leadership*, vol. 73 (5).10-17. Retrieved from http://ellsd68.weebly.com/uploads/4/7/5/1/47512197/two-language_education.pdf
- Umansky, Ilana M.; Valentino, Rachel A.; Reardon, Sean F. (2016, Feb). The Promise of Bilingual and Dual Immersion Education. *CEPA Working Paper No. 15-11*. Stanford: Center for Education Policy Analysis. Retrieved from <https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/wp15-11v201510.pdf>
- Veltkamp, Sara (2013, Aug 20). Five Reasons Washington Needs Dual Language Programs. The Seattle Globalist. Retrieved from <http://www.seattleglobalist.com/2013/08/20/five-reasons-washington-needs-dual-language-programs/15764>

William Fortune, Tara (2012). What the Research Says About Immersion?
Center of Advanced Research on Language Acquisition University of
Minnesota. Retrieved from:
http://carla.umn.edu/immersion/documents/ImmersionResearch_TaraFortune.html

Wode, Henning (1990). Immersion: Mehrsprachigkeit durch mehrsprachigen
Unterricht. *Informationshefte zum Lernen in der Fremdsprache 1*. Eichstätt/Kiel:
EKIB

Facts about English Learners in California. California Department of Education.
Retrieved from <http://www.cde.ca.gov/ds/sd/cb/cefelfacts.asp>
<http://news.stanford.edu/news/2014/march/teaching-english-language-032514.html>

Website of the German International School of Silicon Valley:
<http://www.gissv.org/gissv-home-english/learning/our-curriculum>