

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Mayor Päivi

Kehittämishanke

Opetusmenetelmät ja arviointi kansainvälisten ryhmien
opetuksessa

TAMKin International Business-koulutusohjelman
”Tools for Organizational Change” – kurssi

Työn ohjaaja Kosti Nivalainen
Tampere 1/2012

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Opettajankoulutuksen kehittämishanke

Mayor, Päivi

Opetusmenetelmät ja arviointi kansainvälisten ryhmien opetuksessa
TAMKin International Business-koulutusohjelman ”Tools for Organizational Change”

– kurssi

44 sivua + 2 liitesivua

Tammikuu 2012

Työn ohjaaja Kosti Nivalainen

TIIVISTELMÄ

Tämän kehittämishankkeen johtoajatuksena oli kansainvälisten ryhmien opetuksessa käytettyjen opetusmenetelmien ja arvioinnin kehittäminen. Kehittämishankkeen tekijä on toiminut TAMKissa sivutoimisena opettajana vastaten ”International Business” koulutusohjelman ”Tools for Organizational Change” – kurssilla. Kolmen vuoden aikana tähän kurssiin osallistui lähes 100 lähinnä ulkomaalaista vaihto-opiskelijaa, joiden tavoitteena oli oppia muutosjohtamiseen liittyviä teorioita, käytännön muutosjohtamista, konsultointitaitoja ja kansainvälisessä ryhmässä työskentelyä.

Kehittämishankkeessa analysoitiin opettamista lähinnä Hofsteden kulttuuridimensioiden avulla. Lisäksi työssä pohdittiin oppimista ja opettamista konstruktivistisesta ja ymmärtämistä parantavasta näkökulmasta. Pääroolissa olivat erilaiset opetus- ja arviointimenetelmät, joita käytettiin kolmen vuoden aikana ”Tools” – kurssilla. Opiskelijoilta kerättiin kurssin jälkeen palautetta siitä, mitkä menetelmät tukivat parhaiten heidän oppimistaan.

Yleisesti ottaen kansainvälisten ryhmien opetuksessa korostuu opetusmenetelmien monimuotoisuuden suuri hyöty. Mitä enemmän eri kulttuureista opiskelijoita kurssilla on, sitä enemmän eri metodeja kannattaa käyttää, kuitenkin niin, että ne ovat linjassa opettavien asioiden kanssa. Muutoksen hallintaa käsittelevään kurssiin sopivat erityisen hyvin erilaiset muutossimulaatiot, ryhmätehtävät, aktivoiva luento ja erityisesti ryhmätentti. Arviointimenetelmistä erityisesti ryhmätentti toimi erittäin hyvin yhdessä osittaisen yksilöarvioinnin kanssa.

Vaikka tämä kehittämishanke onkin ollut varsin henkilökohtainen, uuden opettajan oma prosessi yhtä kurssia kehitettäessä kolmen vuoden aikana, siitä on toivottavasti hyötyä myös muille, jotka päivittäin tekevät työtä kansainvälisten ryhmien parissa.

Asiasanat: kansainvälisyys, opetusmenetelmät, arviointimenetelmät

Sisällysluettelo

1 Johdanto.....	4
2 Ymmärtämistä tukeva oppiminen ja opettaminen.....	7
2.1 Oppimisen näkemys.....	7
2.2 Oppimisen kokonaismalli.....	7
2.3 Oppimisen tavoitteet.....	8
2.4 Ymmärtämistä tukevat oppimisprosessit.....	9
2.5 Opettajan rooli.....	10
3 Kulttuuritekijät kansainvälisten ryhmien opetuksessa.....	11
3.1 Valtaetäisyys.....	12
3.2 Epävarmuuden välttäminen.....	13
3.3 Maskuliinisuus ja feminiinisyys.....	14
3.4 Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys.....	15
3.5 Affektiivisyys ja neutraalius.....	16
4 Kansainvälisten opiskelijoiden palautetta ”Tools for Organizational Change” – kurssista.....	17
4.1 Vaihto-opiskelijoiden palautetta opiskelusta TAMKissa.....	18
4.2 ”Tools for Organizational Change” - opiskelijapalaute.....	19
5 Opetusmenetelmien arviointia.....	22
5.1 Opiskelijoiden lähtötilanteen kartoittaminen.....	22
5.2 Vastavuoroinen opettaminen.....	23
5.3 Oppimistehtävät.....	24
5.4 Oppimispäiväkirja.....	25
5.5 Luento-opetus.....	26
5.6 Kirjoitustehtävät ja esseet.....	27
5.7 Ryhmäkeskustelut ja ryhmätyöt.....	28
5.8 Yritysvierailut osana opetusta.....	30
5.9 Lukeminen ja kirjallisuuden hyödyntäminen.....	30
5.10 Simulointi ja tekemällä oppiminen.....	31
6 Opetuksen arvioinnin parantaminen.....	32
6.1 Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen arviointi.....	32
6.2 Ryhmätentti.....	34
6.3 Esseet.....	37
6.4 Oppimispäiväkirja arvioinnin välineenä.....	37
6.5 Vieraan kielen taito ja uusiin arviointimenetelmiin valmentaminen.....	38
7 Johtopäätökset.....	40
Lähteet.....	43
Liitteet.....	45
Liite 1: ”Tools for Organizational Change” vuoden 2011 kurssisuunnitelma.....	45

1 Johdanto

Tämän kehittämishankkeen johtajatuksena on, miten parhaiten opetetaan suuria, monikulttuurisia opiskelijaryhmiä. Olen toiminut opettajana kahdella eri kurssilla TAMKissa, ”Tools for Organizational Change” ja ”Marketing Planning & Strategy” pian kolmen vuoden ajan. Kursseilla on ollut yhteensä noin 140 opiskelijaa, joista suurin osa on ulkomaalaisia vaihto-opiskelijoita. Olen kokeillut erilaisia opetusmenetelmiä ja arviointia ja kerännyt opiskelijoiden palautetta kursseista. Aion tässä kehittämishankkeessani analysoida sitä, mitkä menetelmät ovat tukeneet parhaiten oppimistavoitteiden saavuttamista erityisesti ymmärtämisen tasolla, ja miten menetelmiä voisi edelleen kehittää siten, että kansainvälisyys voitaisiin ottaa entistä paremmin huomioon.

Tampereen Ammattikorkeakoululla, kuten muillakin korkeakouluilla Suomessa, on kansainvälistymisstrategia, johon kuuluu aktiivinen opiskelijavaihto yhteistyökorkeakoulujen kanssa. Ulkomaalaisten opiskelijoiden määrä TAMKin International Business-koulutusohjelmaan kuuluvilla kursseilla on jatkuvassa kasvussa. Syksyllä 2010 kansainvälisiä vaihto-opiskelijoita oli TAMKissa 141.

Tampereella englanninkielisiä korkeakoulukursseja on tarpeeseen nähden rajatusti. Se on yksi syy kustannuspaineiden ohella siihen, että englanninkieliset ulkomaalaisille sopivat ryhmät ovat verrattain suuria. Kun 40 hengen kurssilla on opiskelijoita yli 10:stä eri maasta ja 30:sta eri ammattikorkeakoulusta, ovat opiskelijoiden lähtökohdat ja odotukset hyvin moninaiset. Moni opettaja kokee pienryhmien opettamisen mielekkääksi, kun taas yli 25 opiskelijan suuryhmät¹ ovat vaikeampia hallita. Olen kuullut, että koska ryhmä on niin suuri, ”ei voi oikein muuta, kuin luennoida”. Haasteena yksittäisten opiskelijoiden ja heidän tarpeidensa huomioiminen ja sen havainnointi, miten opetus sujuu – ja tapahtuuko oppimista vai ei. Mahdollisia ongelmia on hanka lampi hava ita ja niihin puuttua ajoissa.

¹ Lindblom et al (2003, 205) määrittelee suuryhmäksi ryhmän, jossa on 25 – 50 opiskelijaa, kun taas yli 50 opiskelijan ryhmää kutsutaan ’massaksi’.

Vaikkakin kansainvälisten ja monikulttuuristen ryhmien ohjaamisesta on olemassa melko paljon suomenkielistä tutkimusta, ei opetusmenetelmiä ole niissä juurikaan käsitelty (vrt. Siimekselä & Tarvainen 2010, 10). Lisäksi suuri osa monikulttuurisesta opettamiskirjallisuudesta käsittelee maahanmuuttajien opettamista, ei vaihto-opiskelijoiden, joiden tilanne on hyvin erilainen. Vaihto-opiskelijoille on tyypillistä se, että he ovat maassa vain lyhyen aikaa eli yhden lukukauden tai lukuvuoden. He eivät tässä ajassa yleensä opi suomen kieltä kovin hyvin eivätkä välttämättä integroidu maahan ja sen kulttuuriin. Lisäksi moni heistä asuu ensimmäistä kertaa kotimaansa tai lapsuudenkotinsa ulkopuolella.

Taajamon (2005, 102-103) mukaan yliopistolaikokset eri puolilla maailmaa saavat yhä enenevässä määrin kohdata globalisaation ja kansainvälisyyden asettamat haasteet. Korkeakoulutuksen kansainvälisyys tarkoittaa prosessia, jossa erilaisia kansainvälisiä teemoja ja vaikutuksia sisällytetään ja yhdistetään opetukseen, tutkimukseen ja muuhun korkeakoulun toimintaan. Helsingin Sanomissa 22.9.2011 julkaistussa haastattelussa Opetusministeri Jukka Gustafssonin toivoi Suomeen tuntuvasti lisää ulkomaalaisia korkeakouluopiskelijoita, koska “kansainvälisyys on keskeinen korkeakoulutuksen laatutekijä”. Suomi on tässä asiassa OECD-maiden jälkijoukkoa, koska ulkomaalaisia opiskelijoita on vain noin viisi prosenttia opiskelijoista. Kärkimaissa osuus on yli 20 prosenttia. Vuonna 2009 Suomessa oli 14 000 kansainvälistä tutkinto-opiskelijaa ja lähes 9000 vaihto-opiskelijaa. Suurin osa tutkinto-opiskelijoista tulee Kiinasta tai Venäjältä, kun taas Saksa, Ranska, Espanja ja Italia lähettävät eniten vaihto-opiskelijoita Suomeen.

Opetuksen laatu on keskeinen tekijä, jolla ulkomaalaisia opiskelijoita houkutteellaan Suomeen (Taajamo 2005, 102-104). Osa ulkomaalaisista vaihto-opiskelijoista valitsee Suomen kohdemaakseen Suomen Pisa-menestyksen takia. Tavoitteena olisi tarjota sellaisia opiskelukokemuksia täällä vaihdossa oleville opiskelijoille, että osa heistä haluaisi jäädä tai palata Suomeen pysyvästi. Elinkeinoelämän keskusliiton 16.3.2006 päivätyn tiedotteen mukaan Suomeen tarvitaan työperäistä maahanmuuttoa, sillä seuraavan 20 vuoden aikana Suomen työikäisten määrä pienenee 300 000:lla (Seppälä 2007, 8).

Myös suomalaiset ammattikorkeakoulujen opiskelijat toivovat vaihtoehtoisia ja monipuolisia opiskelumenetelmiä. “Ei voida olettaa, että kaikki opiskelijat oppivat parhaiten luentoja kuuntelemalla tai työskentelemällä itsenäisesti virtuaaliympäristössä” (Myllys 2003, 90-91). Olisi tärkeää kehittää lisää myös vaihtoehtoisia tapoja arvioida oppimista.

Tämän kehittämishankkeen tavoitteena on löytää vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten ”Tools for Organizational Change” -kurssilla käytetyt opetus- ja arviointimenetelmät ovat tukeneet eri kansallisuuksia edustaneiden opiskelijoiden oppimista ja kurssin sisältöjen ymmärtämistä?
2. Miten kansainvälisyys kannattaisi ottaa huomioon ymmärtämistä tukevia opetusmenetelmiä ja arviointia valittaessa?

Tavoitteena on myös uusien ideoiden tuominen International Business opetuksen kehittämiseen. Monikulttuurisille ryhmille sopivilla opetusmenetelmillä parannetaan opiskelijoiden oppimista, ja edelleen vahvistetaan Suomen mainetta opettamisen ja oppimisen edelläkävijämaana. Opettajille ja oppilaitoksille pyritään löytämään metodeja, jotka sopivat myös suurten, kansainvälisten opiskelijaryhmien ymmärtämistä tukevaan opettamiseen.

2 Ymmärtämistä tukeva oppiminen ja opettaminen

2.1 Oppimisenäkemykset

Mikä on näkökulmani oppimiseen ja opettamiseen yleensä? Asioiden muistamisen eli ns. pintaoppimisen asemasta pitäisi jokaisen opiskelijan pystyä ymmärtämään opetettuja asioita syvällisemmin. Tässä kehittämishankkeessa käytänkin konstruktivistista oppimiskäsitystä, jonka mukaan tieto rakentuu prosesseissa ja yhdessä muiden kanssa, ja jossa otetaan huomioon oppijan aikaisemmat tiedot ja kokemukset.

Näkemykseni mukaan oppiminen tapahtuu ensin sosiaalisella ja vasta sitten psykologisella tasolla eli uskon sosiaalisen konstruktionismin voimaan oppimisessa (vrt. Tynjälä, 1999, 47). Siksi myös käyttämässäni pedagogiikassa käytetään paljon ryhmässä ja toisilta oppimisen menetelmiä ja keskusteluja. Konstruktionismissa on myös keskeistä huomioida aikaisemmat kokemukset ja tiedot. Tämän koen erityisen haastavaksi, kun ajatellaan, että useimmilla kursseilla on n. 40 ihmistä, jotka ovat kukin omia yksilöitään, mutta joiden aikaisempi tieto ja kokemus aiheesta ja oppimisesta yleensä tulee monista eri maista ympäri maapalloa.

Kolmas teema, joka usein nousee esiin sosiaalisessa konstruktionismissa, on oppimaan oppiminen eli metakognitiivisten taitojen kehittäminen (vrt. Tynjälä 1999, 57-61). Koska koen, että nimenomaan tätä kaivataan työelämässä, yritän omassa opetuksessani löytää menetelmiä myös tämän kehittämiseen.

2.2 Oppimisen kokonaismalli

Kuten Tynjälä (1999, 64) kirjoittaa, transferia eli kykyä käyttää opittua tietoa uusissa tilanteissa tukee se, että opiskelun aikana käytetään erilaisia tapausesimerkkejä ja tilanteita, jossa tietoa käsitellään eri näkökulmista. Oppiminen tapahtuu aina jossain kontekstissa ja on sidottu kulttuuriin. Siksi oppimisen kokonaismalli koostuu:

- Taustatekijöistä, joita ovat henkilökohtaiset tekijät ja oppimisympäristö

- Oppimisprosessista, joka koostuu aikaisemmista tiedoista, motiiveista, orientaatiosta, strategioista, tyyleistä, ja metakognitiivisesta toiminnasta
- Oppimistuloksista

Tämän mallin mukaan on ensin pyrittävä tutustumaan opiskelijoiden aikaisempiin tietoihin ja motiiveihin, sekä heidän oppimistyyleihinsä, jotta oppiminen olisi mahdollista. Opiskelijoiden oppimistavoitteet on hyvä myös esittää opiskelijoille, jotta he voivat tarkistaa ja tarkentaa niitä. Opetusmenetelmien pitäisi sopia opiskelijoille ja opetettavan asian luonteeseen.

2.3 Oppimisen tavoitteet

“Tools for Organizational Change” - kurssilla tavoitteena on, että opiskelijat oppivat ymmärtämään ja hallitsemaan organisaatioissa tapahtuvia muutoksia. Sen lisäksi heille opetetaan konsultoinnista ammattina ja konsultoinnin taitoja. Näitä voidaan kutsua ns. strategisiksi tiedoiksi, jotka kehittyvät ammattitaidoksi vasta haasteellisissa tilanteissa ja kokemuksen kautta. Kuinka tällaista strategista tietoa, jonka avulla voidaan hyödyntää käsitteellistä, faktuaalista ja proseduraalista tietoa (Tynjälä 1999, 139), voidaan parhaiten opettaa? Tynjälän mukaan asiantuntijatietous kehittyy silloin, kun myös hiljainen tieto on läsnä opetuksessa. Jos tietoa käsitellään irrallaan todellisen elämän ongelmatilanteista, tietoa on vaikea myöhemmin soveltaa käytäntöön.

Keskeistä on oppimisen tilannesidonnaisuus, jossa luodaan sellaisia tilanteita, joissa taitoja myöhemminkin käytetään. (Tynjälä 1999, 140). Kun mietitään ydinaimesta eli sisällön pääaiheita, on tärkeää silti pyrkiä syvälliseen tietoon ja välttää pinnallisuutta. Pitäisi varmistaa mahdollisuus syventää tietoa ja oppimista. (Nevgi & Yläne 2003, 244). Vaikeutena on muistaa, että on parempi käsitellä syvällisesti muutama asia, kuin montaa pinnallisesti.

Opetuksen tavoitteena on pyrkiä järjestämään mahdollisimman autenttisia oppimistilanteita, eli simuloida niitä tehtäviä, joita opiskelijat todennäköisesti kohtaavat työelämässä. Työelämän muutosten ennustaminen ei ole aivan helppoa, mutta oletan, että tulevaisuudessakin ongelmia ratkaistaan sekä yksin että yhdessä, ja ehdotukset pitää


pystyä myymään toisille. Oletan myös, että aktiivinen kommunikointi tuottaa parempia tuloksia kuin passiivinen. Näitä asioita harjoitellaan kursseilla.

Nykyaikaisen oppimisnäkemyksen mukaan opiskelijan oppimistavoitteet ovat tärkeämmät kuin opetukselle asetetut tavoitteet. Opiskelijoiden pitäisi olla itse mukana asettamassa oppimistavoitteita. Näin opiskelijat voidaan sitouttaa oppimiseen.

2.4 Ymmärtämistä tukevat oppimisprosessit

Kun opetuksen tavoitteena on opiskelijan ymmärtämisen parantaminen, tarvitaan ymmärtämistä tukevia oppimisprosesseja. Ymmärtäminen menee syvemmälle, kuin tiedon oppiminen tai sen toistaminen. Ymmärtäminen sisältää asioiden selittämisen, tulkitsemisen, analysoinnin ja yhdistämisen (Stone 1998, 73). Ritchhart kollegoineen (1998, 122-158) tutki useiden opettajien työtä, joille oli opetettu "Teaching for Understanding" eli ymmärtävään opettamiseen pyrkivä prosessi ja menetelmiä. Käytännössä opiskelijoiden ymmärtämistä pystyttiin parantamaan useilla eri tavoilla. Opettajat aloittivat kurssin avoimella, laajalla koko kurssin aihepiiriä käsittelevällä luennolla. Strukturoidut pienryhmätyöt ja niihin saatu jatkuva palaute auttoivat opiskelijoita artikuloimaan oppimiaan asioita, näin syventäen oppimista. Kurssin lopussa oli haastava tentti tai koe, jossa sisältöjä pitää yhdistellä laajemmiksi kokonaisuuksiksi.

Kuva 1 esittää kahta eri lähestymistapaa opetukseen ja niiden vaikutuksia opetusprosessiin ja oppimisympäristöön (mukailltu kuvasta Postareff & Lindblom-Ylänne 2008).



Oppiminen on ymmärtämistä	Lähestymistapa	Oppiminen on sisällön muistamista
Muuttuu tilanteen mukaan	Kurssisuunnitelma	Tarkka, pysyvä suunnitelma
Opettaminen mukautuu opiskelijoihin	Käytännöt	Opettaminen suunnitelman mukaan
Arvioidaan syvempää ymmärtämistä	Arviointi	Arvioidaan sisällön osaamista
Rohkaisee oppimaan	Opettajan rooli	Asiantuntija
Aktiivinen osallistuja	Opiskelijan rooli	Passiivinen kuuntelija

Kuva 1: Oppiminen on ymmärtämistä vs oppiminen on sisällön muistamista

2.5 Opettajan rooli

Mielestäni opettajan roolina on tukea opiskelijoiden oppimista ja toimia oppimisprosessin fasilitaattorina. Olen samaa mieltä englantilaisen Open Universityn tutoreiden kanssa siitä, ettei “arvokasta lähiopetusaikaa saisi käyttää tiedon välittämiseen, vaan oppimisprosessien käynnistämiseen ja oppimisen solmukohtien avaamiseen”. Ammattikorkeakoulutasolla opiskelijoiden itse pitäisi oppia mahdollisimman nopeasti hankkimaan tietoa itse ja oppia itsenäiseen työskentelyyn. Suomen korkeakouluissa tuntuu edelleen vallitseva käsitys siitä, että opettaminen on etupäässä tiedon jakamista, vaikka monista oppiaineista on olemassa hyviä ja omatoimiseenkin opiskeluun soveltuvia oppikirjoja, jotka ovat saatavissa myös verkkokirjoina (vrt. Takatalo 1992, 113).

3 Kulttuuritekijät kansainvälisten ryhmien opetuksessa

Opettajan monikulttuurisuuskompetenssi-käsitettä voidaan hyödyntää kansainvälisten ryhmien opetusta pohdittaessa. Opettajan monikulttuurisuuskompetenssilla tarkoitetaan kykyä hallita monikulttuurista opetusta (mm. Soilamo 2008, 71-74). Kompetenssin perustana on opettajan henkilökohtainen kiinnostus muita kulttuureja kohtaan. Siihen liittyy myös eri kulttuurien toimintatapojen ja arvojen tunteminen. Ns. toiminnallinen monikulttuurisuus-kompetenssi tarkoittaa kykyä toteuttaa opetus ryhmän tarpeiden mukaan ja pystyä toimimaan myös haastavissa kriisitilanteissa. Kaikkein hitaimmin kehittyvät opettajan asenteet, vaikkakin mm. omat kokemukset vieraista kulttuureista ja ulkomailla asuminen auttavat. Sonia Niedon (1999, 71) mukaan opiskelijan äidinkielen ja kulttuurin vaikutuksen ymmärtäminen on tärkeää oppimisen tehostamisen kannalta. Opettaja on myös aina tärkeä kulttuurin välittäjä.

Kieli on yksi merkittävä haaste kansainvälisten ryhmien opettamisessa. Opettamillani kursseilla olemme käyttäneet englantia, joka on vieras kieli sekä opettajalle että useimmille opiskelijoille. Erityisesti kaikissa arvioitavissa tehtävissä kielen hallinnalla on suuri merkitys siinä, miten hyvin opiskelija tai opiskelijaryhmät pärjäävät. Jos englantia osaa vain heikosti, ei ole mahdollista tuoda omaa osaamistaan riittävästi esiin. Opettajan voi olla käytännössä hyvin hankala arvioida sitä, johtuuko vastauksen heikko laatu nimenomaan kielestä vai ymmärryksestä.

Kansainvälisyys tässä kehittämishankkeessa tarkoittaa sitä, että opetettava ryhmä koostuu useista eri maista tulevista opiskelijoista. He edustavat monia eri kansallisia kulttuureja. Opiskelijat voivat olla joko Suomessa asuvia ulkomaalaisia tutkinto-opiskelijoita tai yhden lukukauden tai lukuvuoden vaihto-opiskelijoista.

Mitä kulttuuri tarkoittaa? Hofstede et al. (2010, 6) mukaan ihmisen käyttäytymisen pohjalla on kaikille ihmisille yhteinen ihmisluonto, johon kuuluu mm. kyky tuntea iloa, surua ja vihaa. Ihmisluonnon päälle rakentuu ryhmässä sosialisointia kautta opittu tapojen ja toimien tietyin ryhmän tarpeiden ja sääntöjen mukaan - eli kulttuuri. Kansallinen kulttuuri

ei ole pysyvä ilmiö, vaan se on jatkuvassa muutoksessa oleva prosessi, kollektiivinen mielen ohjelmointi, joka erottaa ryhmän jäsenet toisten ryhmien jäsenistä (vrt Schein 2004, Hofstede 2010). Tämän lisäksi käyttäytymistä ohjaa jokaisen yksilökohtainen, opittu ja peritty persoonallisuus

Kulttuurisia eroja voidaan tarkastella mm. Hofsteden (1997, 2010) ja Trompenaarsin (1997) kulttuuridimensioiden avulla, joita ovat valtaetäisyys, maskuliinisuus-feminiinisyys, individualismi-kollektivismi, epävarmuuden välttäminen, pitkän tähtäimen suuntautuneisuus ja tyytyväisyyden tavoittelu. Seuraavassa pohdin sitä, miten neljä ensimmäistä ja eniten tutkittua kulttuuridimensiota vaikuttaa oppimiseen ja opettamiseen. Olen valinnut tarkastelun kohteeksi erityisesti niitä maita, joilta "Tools for Organizational Change"-kurssilla on ollut eniten opiskelijoita.

3.1 Valtaetäisyys

Valtaetäisyys tarkoittaa sitä, kuinka paljon siedetään vallan epätasaista jakautumista erilaisissa organisaatioissa. Jos valtaetäisyysdimensio on korkea, valta jakautuu yhteiskunnassa usein perhetaustan ja suhteiden perusteella. Näissä kulttuureissa on tyypillistä, että esimiehet ja yhteiskunnan johtohenkilöt pitävät tiettyä hierarkkista etäisyyttä muihin ja vallan symbolien, kuten vaurauden näyttäminen on hyväksyttävä ja jopa tärkeää. Matalan valtaetäisyyden kulttuureissa on tärkeää yrittää jakaa valta tasaisesti ja tavoitteena tietynlainen kaikkien ihmisten tasa-arvo on näissä yhteiskunnissa.

Hofsteden (1997, 33-34) mukaan korkean valtaetäisyyden yhteiskunnissa perheissä on selkeä valtatilanne, jossa perheen vanhemmat ja erityisesti isä ovat voimakkaita auktoriteetteja. Koulussa opettajilla on samankaltainen auktoriteettiasema. Hofsteden mukaan korkea valtaetäisyys johtaa kouluissa oppilaiden riippuvuuteen opettajasta. Erityisesti vanhempia, kokeneita opettajia kunnioitetaan paljon ja oppimisprosessi on varsin opettajakeskeinen. Luokassa on kova kuri eikä opettajaa voi koskaan kritisoida avoimesti. Opettaja on opetettavan aineen guru, ja opiskelijan oppiminen on lähes täysin riippuvainen opettajan opetustaidoista. Korkean valtaetäisyyden maissa opiskelijat säilyttävät opettajista tai professoreista riippuvaisuuden korkeakouluissakin. Tällaisia

maita ovat Hofsteden mukaan mm. Mexiko, Indonesia, Ranska, Korea, Espanja, Kreikka ja Belgia.

Matalan valtaetäisyyden maissa opettajien oletetaan kohtelevan opiskelijoita tasa-arvoistavasti. Mitä nuorempi opettaja, sitä tasa-arvoisemmaksi hänet koetaan opiskelijoiden kanssa, ja "sitä helpompi hänestä on myös pitää". Oppimisprosessi on opiskelijakeskeinen ja opiskelijoilta odotetaan oma-aloitteisuutta. Opiskelijat voivat myös olla kriittisiä opettajaa ja opiskeltavaa asiaa kohtaan. Tehokas oppiminen edellyttää hyvää vuorovaikutusta opettajan ja opiskelijoiden välillä. Matalan valtaetäisyyden maita ovat mukaan Hollanti, Suomi, Canada ja myös Saksa ja Itävalta (Hofstede 1997, 33-34).

Kokemukseni mukaan monilla ulkomaisilla opiskelijoilla on usein hankaluuksia omaksua suomalaista opiskelukulttuuria. Joitakin opettajien ja opiskelijoiden läheisyys eli pieni valtaetäisyys askarruttaa ja heidän on hankaluuksia päättää esimerkiksi kutsuako opettajaa etu- vai sukunimeltä. Jotkut kokevat akateemisen vapauden vastuuttomuutena ja osoituksena siitä, että opiskelijoilta ei vaadita riittävästi.

3.2 Epävarmuuden välttäminen

Epävarmuuden välttäminen tarkoittaa sitä, kuinka yhteiskunnassa suhtaudutaan epävarmuuteen. Mitä enemmän epävarmuutta halutaan välttää, sitä enemmän halutaan luoda turvallisuutta ja tasapainoa ylläpitäviä sääntöjä.² Tällaisissa kulttuureissa on useita tiukkoja käyttäytymismalleja. Erilaisuutta on vaikea sietää. Pienen epävarmuuden välttämisen maissa puolestaan hyväksytään nopeammin ja helpommin erilaiset poikkeukset säännöistä. Tulevaisuutta ei pyritä hallitsemaan, kuten korkean epävarmuuden välttämisen kulttuureissa, vaan näissä maissa oletetaan pystyttävän kohtaamaan erilaiset eteen tulevat haasteet ilman tarkkoja sääntöjä ja suunnitelmiakin (Hofstede 1997, 109-115). Epävarmuuden välttämisen maita ovat Hofsteden mukaan

² Epävarmuuden välttämisen halua ei saa sekoittaa riskinottohaluttomuuteen. Epävarmuuden välttämisen halu ei kohdistu mihinkään tiettyyn asiaan tai tapahtumaan, vaan elämään yleensä. Heti, kun epävarmuudesta tulee konkreettinen riski, se ei ole enää epäselvä, vaan sitä voi käsitellä. Epävarmuuden välttämishalu liittyy paremminkin epäselvyyden ja monitulkinnallisuuden (ambiguity) välttämiseen. Epävarmuuden välttäminen tarkoittaa sitä, että halutaan ja tarvitaan struktuureja ja järjestystä, joiden avulla epävarmuuden tunne pienenee (Hofstede 1997, 116).

Kreikka (kaikkien korkein: indeksi 112), Portugali, Belgia, Ranska, Espanja ja Etelä-Korea (indeksi 85). Epävarmuutta siedetään parhaiten mm. Singaporessa (indeksi 8), Tanskassa, Ruotsissa, Englannissa ja Intiassa. Suomi (59), Saksa (65) ja Itävalta (70) sijoittuvat vertailussa puolivälin paikkeille.

Hofstede kertoo kokemuksistaan opettajakoulutusohjelmasta, jossa saksalaiset opiskelijat toivoivat hyvin strukturoitua opetusta tarkkoine tavoitteineen, yksityiskohtaisine ohjeineen ja tiukkoine aikatauluineen. Monet englantilaiset (verrattain alhainen tarve välttää epävarmuutta) sen sijaan eivät pitäneet kovin tarkasta järjestyksestä. He odottivat joustavuutta, eivätkä uskoneet siihen, että johonkin kysymykseen oli olemassa vain yksi oikea vastaus. He olettivat myös, että heitä palkitaan vastausten erikoisuudesta (Hofstede 1997, 119). Saksalaiset opiskelijat on kasvatettu uskomaan, että se, mikä on niin helppoa, että he voivat sen ymmärtää, on epäluotettavaa ja todennäköisesti epätieteellistä. Jos opiskelija on eri mieltä opettajansa kanssa, hänen on joko vaihdettava mielipidettään tai vaihdettava opettajaa. Alhaisen epävarmuuden maissa opiskelijat hyväksyvät, että opettaja ei tiedä kaikkea. He arvostavat opettajaa, joka on selkeä ja ymmärrettävä.

3.3 Maskuliinisuus ja feminiinisyys

Yhteiskunnan maskuliinisuudella tarkoitetaan materiaalsen menestyksen, suoritusten, sankarillisuuden ja itsevarmuuden arvostusta. Feminiinisissä kulttuureissa arvostetaan enemmän elämänlaatua, heikoista huolehtimista, vaatimattomuutta ja ihmissuhteita. Maskuliinisessa kulttuurissa suorittaminen on tärkeää. Maskuliinisessa kulttuurissa miesten odotetaan olevan itsevarmoja suorittajia, kun taas naisten roolina on olla vaatimattomia ja hoitaa muita. Feminiinisessä yhteiskunnassa sukupuolten eroja pyritään minimoimaan ja kukin voi omaksua itselleen sellaisen roolin, minkä haluaa (Hofstede 1997, 79-81).

Feminiinisen kulttuurin maissa suorittaminen ja se, että on paras, ei ole lainkaan niin tärkeää, kuin vahvasti maskuliinisissa maissa. Esimerkiksi hollantilaiset opiskelijat ovat Hofsteden tutkimusten ja kokemusten mukaan sitä mieltä, että on normaalia olla keskiverto, kun taas amerikkalaisille normaalia on yrittää olla paras tai yksi parhaista.

Maskuliinisissa kulttuureissa opiskelijat pyrkivät näkymään luokassa ja kilpailevat avoimesti toisiaan vastaan (ellei yhteisöllisyys-dimensio estä sitä). Epäonnistuminen koulussa tai opinnoissa on maskuliinisessa kulttuurissa katastrofi. Opettajaa arvostetaan, jos hän on älykäs ja akateemisesti menestynyt. Feminiinisissä kulttuureissa opettajaa arvostetaan, jos hän on ystävällinen ja hänellä on hyvät sosiaaliset taidot. Korkean maskuliinisuuden maita ovat mm. Japani (indeksi 95), Itävalta (79), Italia (70), Mexico (69), Saksa (66) ja Kreikka (59), kun taas feminiinimpiä ovat Ruotsi (5), Hollanti (14), ja Suomi (26). Espanja (42) ja Ranska (43) ovat asteikon puolivälissä (Hofstede 1997, 84, 90-91)

3.4 Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys

Suurin osa maailman maista on yhteisöllisiä eli sellaisia, joissa ryhmän intressit ovat tärkeämpiä kuin yksilön intressit. Niissä ryhmällä tai ryhmällä on valta. Yhteisöllisissä maissa perheen merkitys korostuu ja perheeseen voi kuulua useita eri sukupolvia, jotka asuvat yhdessä. Ihminen oppii ajattelemaan itsestään osana ryhmää ja käyttää termiä "me" paljon useammin kuin "minä". Perhe ja ryhmä suojelevat yksilöä koko elämän ajan, ja yksi pahimmista asioista, minkä ihminen voi tehdä, on olla epälojaali omaa ryhmäänsä vastaan. Yhteisöllisiä maita ovat mm. monet Etelä-Amerikan maat (8-13), Etelä-Korea (18), Mexico (30) ja Kreikka (35) (Hofstede 1997, 50).

Joissakin maailman maissa on vallalla yksilöllinen ajattelutapa. Niissä ns. ydinperheet ovat yleisiä ja lapset oppivat kasvaessaan ajattelemaan etupäässä itseään. Koulutuksen tarkoituksena on auttaa lapsia itsenäistymään ja selviämään yksin. Terveen ihmisen tunnuspiirteenä yksilöllisissä kulttuureissa pidetään kaikenlaista riippumattomuutta muista. Yksilöllisiä maita ovat mm. USA (indeksi 91), Englanti (89), Hollanti (80), Ranska (71), Saksa (67) ja Suomi (63). Espanja on listan puolivälissä (51).

Yhteisöllisissä kulttuureissa opiskelijat eivät helposti vastaa yksin opettajan antamaan kysymykseen ellei nimenomaan häneltä kysytä nimellä. Epäröinti vastata tai keskustella vähenee pienemmissä ryhmissä. Koska suurin osa yhteisöllisistä kulttuureista on myös suuren valtaetäisyyden maita, näissä opettaminen on tavallisesti opettajakeskeistä ja kommunikointi tapahtuu lähinnä yhdensuuntaisesti opettajalta opiskelijoille.

Yhteisöllisessä kulttuurissa on epämoraalista olla pitämättä oman ryhmän jäseniä muita parempana, kun taas yksilöllisessä kulttuurissa sitä pidetään nepotismina. (Hofstede 1997, 61-62). Yksilöllisissä kulttuureissa koulutuksen päätarkoituksena on oppia oppimaan, kun taas kollektiivisissa kulttuureissa tärkeintä on oppia perinteitä. Nuoret oppivat koulussa tietääkseen, miten toimia yhteiskunnassa "oikein". Yksilöllisessä kulttuurissa opintosuoritukset kertovat yksilön kyvyistä saavuttaa jotain, kun taas kollektiivisissa kulttuureissa ne luovat sosiaalista hyväksyntää ja kunniaa koko ryhmälle. Tärkeämpää on itse diplomi kuin asiat, mitä on opittu sen saavuttamiseksi.

3.5 Affektiivisuus ja neutraalius

Myös siinä, miten eri kulttuureissa näytetään tunteita, on eroja. Ns. affektiivisissa kulttuureissa on tavallista ilmaista tunteita avoimesti joka paikassa. Sen sijaan neutraalia ilmaisua painottavissa maissa on tärkeää "hallita tunteensa" ja olla näyttämättä voimakkaita tunteita. Affektiivisten maiden edustajat saattavat kokea tällaiset kulttuurit etäisinä. Varsin affektiivisiä maita Trompenaarsin et al (1997, 70) ovat mm. Espanja, Venäjä, Ranska, Italia, Tanska, Saksa, Kreikka ja Belgia. Suomi asettuu tämän tutkimuksen asteikon puoliväliin. Kaikkein neutraaleimpia ovat Etiopia, Japani, Puola ja Kiina.

Varsin neutraalia ilmaisua painottavan opettajan on hyvä huomata, että joiden opiskelijoiden voimakkailta tuntuvat eivät välttämättä ole niin kriittisiä, kuin miltä ensin tuntuu. Toisaalta on varmasti hyvä kerätä mm. palautetta myös kirjallisesti, jotta myös erittäin neutraalien kulttuurien edustajat saattavat voida ilmaista kantojaan rohkeammin.

4 Kansainvälisten opiskelijoiden palautetta ”Tools for Organizational Change” – kurssista

”Tools for Organizational Change” eli ”organisaatiomuutosten työkaluja” on osa Tampereen Ammattikorkeakoulun englanninkielistä koulutusohjelmaa ”Degree Programme in International Business”, (IB) joka ”Bachelor of Business Administration Programme eli BBA:n tutkinnon. Koulutusohjelma keskittyy käytännön kansainvälisen liiketoimintaosaamisen kehittämiseen. Ohjelmaan otetaan sekä suomalaisia että ulkomalaisia opiskelijoita.

TAMK BBA:n tavoitteena on valmistaa opiskelijat vaativiin, kansainvälisiin liiketoimintaosaamista ja johtamista edellyttäviin tehtäviin. Opiskelijat sijoittuvat eri aloille, kuten myyntiin, tuotehallintaan, vientiin ja tuontiin, markkinointiassistentteiksi, asiakaspalvelutehtäviin, logistiikkaan, konsulteiksi tai yrittäjiksi. Tutkinnon jälkeen opiskelijat voivat jatkaa opintojaan Master-tasolla. Koulutusohjelma koostuu ensimmäisen vuoden perusopinnoista, toisen vuoden ammattiopinnoista ja opiskelusta ulkomailla, vapaa-valintaisista opinnoista, kansainvälisestä työharjoittelusta, ja yleensä kolmantena vuonna tehtävästä opinnäytetyöstä.

”Tools for Organizational Change” –kurssi on osa toisen vuoden ammattiopintoja suuntautumisvaihtoehdossa nimeltä ”Management Consulting”. Tästä kurssista on kaksi toteutusta, joista opettamani on 5 opintopisteen³ kokonaisuus. Kurssin tavoitteet suomennettuna ovat:

- Oppia erilaisia muutoksen johtamiseen liittyviä teorioita ja malleja
- Pystyä valitsemaan sellaisia toimenpiteitä, jotka tukevat haluttuja muutoksia erilaisissa organisaatioissa
- Tuntee perusteet johtamiskonsultoinnin ammatista ja sen käytännöistä
- Parantaa omia monikulttuurisia kommunikointivälineksiään

³ Työmäärästä: ”Opintoviikko tai –piste on 40 tuntia. 200-250 sivuinen suomenkielinen kirja tai 125-150 sivuinen vieraskielinen kirja. Kirjallinen työ = Yksi opintoviikko on 8-12 sivun kirjallinen työ. Kontaktiopetustunteja kohdin 1-2 tuntia omaan työskentelyyn.”(Nevgi & Yläne, 2003, 246).

Kurssi kestää koko lukukauden ja lähiopetusta on neljä tuntia viikossa. Sen lisäksi opiskelijoiden pitää opiskella itsenäisesti tai pienryhmissä noin neljä tuntia viikotta in. Kurssille otetaan korkeintaan 40 opiskelijaa. Kurssisuunnitelma vuoden 2011 osalta on liitteessä 1.

4.1 Vaihto-opiskelijoiden palautetta opiskelusta TAMKissa

Talvella 2011 TAMKin kansainvälisten opiskelijoiden toimisto teki kyselytutkimuksen siitä, miten vaihto-opiskelijat kokivat opintojensa sujuneen TAMKissa (Onduso et al. 2011). Opiskelijoilta kysyttiin mm. mitä he pitivät käymistään kursseista. Yleisarvosana oli asteikolla 1-5 hyvä, 3,9. Monet opiskelijat pitivät opetuksen käytännönläheisyydestä, yritysvierailuista ja projektitöistä. Opetuksen tason ja kiinnostavuuden koettiin kuitenkin vaihtelevan paljon, ja joidenkin mielestä asioita käsiteltiin liian pinnallisesti tai liian yleisellä tasolla. Opettajista kysyttiin seuraavaa: Miten arvioit heidän ammattitaitonsa, englannin kielien taitonsa, joustavuutensa ja ystävällisyytensä. Kaikkien korkeimmat pisteet (4,6) opettajat saivat ystävällisyydestä. Tämä osoittaa erityisesti sen, että Hofsteden kulttuuridimensioista opettajan ja opiskelijoiden välinen valta-etäisyys koetaan hyvin erilaisena Suomessa kuin monessa muussa maassa. Täällä opettajaa sinutellaan, puhutellaan etunimeltä, ja monen opetustyyli on osallistava ja keskustele va.

Opiskelijat pitivät myös siitä, että monella kurssilla tehdään ryhmätehtäviä, jotka vaikuttavat myös opiskelijan saamaan arvosanaan. Monissa muissa maissa opiskelu vaikuttaa olevan enemmän yksilösuorittamista ja perinteisiä yksilötenttejä käytetään paljon. Suuri ryhmätöiden määrä ja yleensä opiskelu pienryhmissä olikin suurin muutos opiskelumenetelmien kannalta. Toisaalta kaikki ryhmät eivät toimineet hyvin yhdessä, ja silloin oppiminen koettiin varsin turhauttavana. Suuri osa vastanneista (32/54) käytti opiskeluun vähemmän aikaa kuin kotiyliopistossaan.

Kuinka paljon kansainvälisten vaihto-opiskelijoiden mahdollisesti kokema kulttuurishokki vaikuttaa oppimiseen ja opiskeluun? Tutkimuksen mukaan melko moni oli kokenut jonkinlaista shokkia erityisesti kielen ja suomalaisten

alkoholikäyttäytymisen vuoksi. Vaikeuksia aiheutti myös se, että moni asui ensimmäistä kertaa poissa perheensä luota ja heidän täytyi nyt huolehtia itse itsestään - ja tämä vielä vieraassa kulttuurissa, jossa ei osaa maan kieltä.

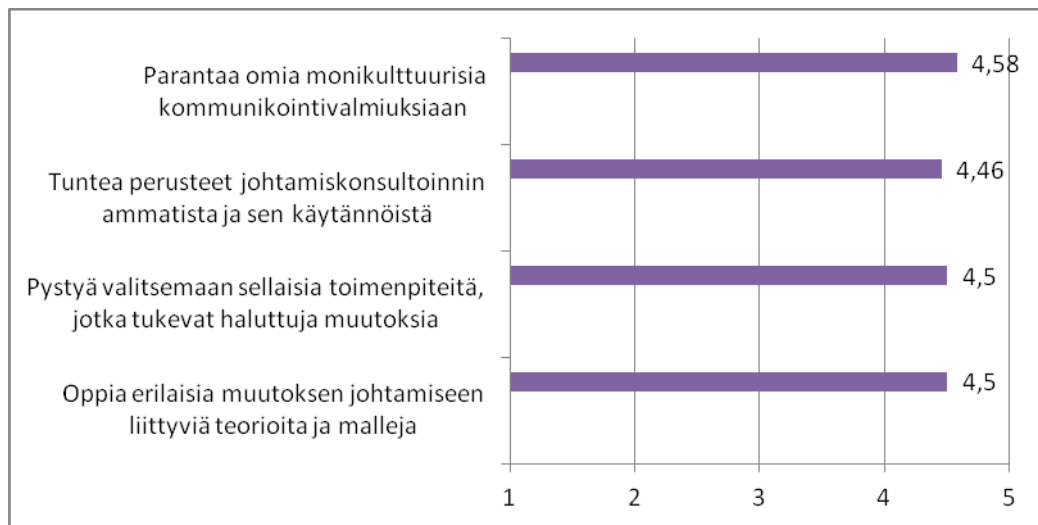
4.2 ”Tools for Organizational Change” - opiskelijapalaute

Keräsin vuonna 2009 palautetta suullisesti kaikilta opiskelijoilta kurssin viimeisenä päivänä. Sen lisäksi keräsin palautetta sähköisen opintojaksopalautteen avulla, mutta vain 5 ihmistä antoi palautetta kirjallisesti. Se johtui siitä, että vaihto-opiskelijat eivät maasta lähtönsä jälkeen enää päässeet käyttämään TAMK:n järjestelmää. Vuonna 2010 keräsin jälleen suullista palautetta ja elektroniseen kyselyyn vastasi 13 opiskelijaa. Vuonna 2011 käytin omaa, erillistä kyselylomaketta, johon vastasi 24 opiskelijaa. Vastanneiden kansallisuudet (ja lukumäärät) ovat Saksa (8), Hollanti (4), Latvia (2) ja yksi henkilö näistä maista: Espanja, Slovakia, Italia, Etelä-Korea, Mexico, Tsekki, Liettua, Itävalta, Suomi ja Venäjä.

Yleisesti ottaen opiskelijat olivat motivoituneita oppimaan kurssin sisältöjä. Vaikka en juurikaan seurannut osallistumista eikä läsnäolopakkoa ollut, tunneille osallistuttiin hyvin. Opiskelijoiden oma arvioinnin mukaan tehtävät tehtiin huolellisesti ja myös muita tuettiin paljon. Työmäärä vuoden 2011 toteutuksessa koettiin ”melko korkeaksi” erityisesti oppimispäiväkirjan takia.

Vuoden 2011 opiskelijapalautteen perusteella kurssille asetetut tavoitteet saavutettiin hyvin (katso kuva 2). Parhaiten opiskelijat kokivat pystyneensä parantamaan monikulttuurisissa tiimeissä toimimistaitojaan. Tähän oli syynä se, että lähes joka tunnilla opiskelijat tekivät oppimistehtävän tai casen 4-5 hengen konsulttitiimeissä. Tiimiytyminen tapahtui kolmannella kurssikerralla siten, että jaoin ryhmät yhdessä periaatteella ”maksimaalinen monimuotoisuus”, eli eri kansallisuudet pyrittiin jakamaan tasaisesti eri tiimeihin. Lisäksi opiskelijat tekivät pienimuotoisen Reiss-Motivaatioprofiilianalyysin (Reiss, 2008), jonka avulla kukin sai käsityksen siitä, mikä heitä sisäsyntyisesti motivoi. Käytimme myös henkilökohtaisia motivaatioprofiileja ryhmäallokoinnin perusteena.

Erityisesti kolmas tavoite ”Pystyä valitsemaan sellaisia toimenpiteitä, jotka tukevat haluttuja muutoksia” edellyttää syvempää ymmärtämistä muutosjohtamisesta. Monien erilaisten käytännön työelämää lähellä olevien casien käyttö auttoi nähdäkseni tässä. Johtamiskonsultointiteemaan käytimme suhteessa hiukan vähemmän aikaa, kuin muutoshallintaan yleensä.



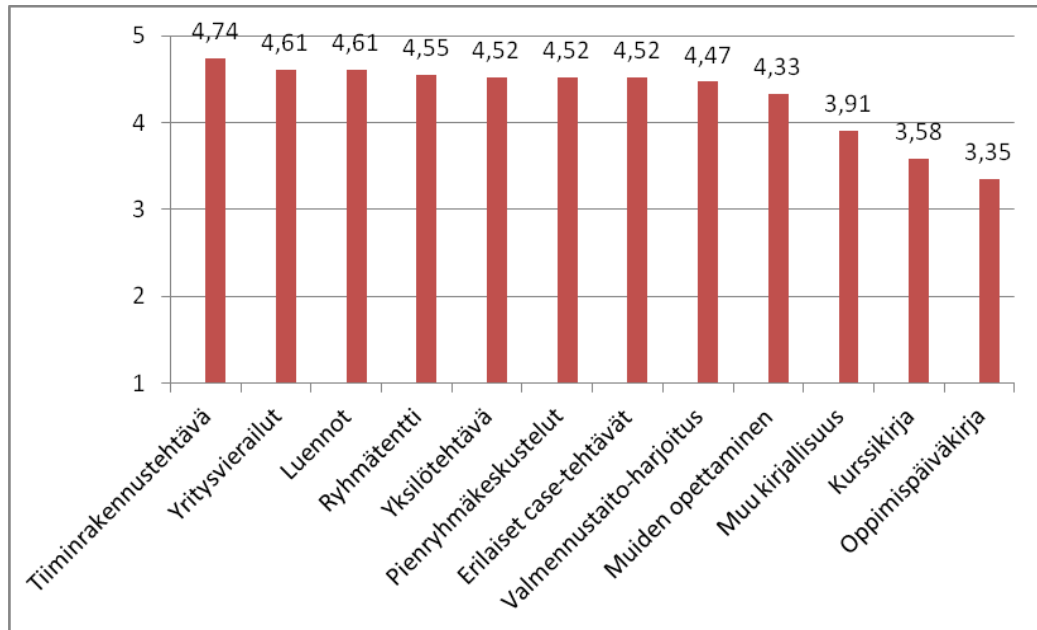
Kuva 2: Oppimista voitteiden saavuttaminen 2011 (n=24)

Palautekyselyssä kysyttiin myös, kuinka tehokkaana oppimisen kannalta eri opetusmenetelmiä pidettiin. Tulokset esitetään kuvassa 3. Olin valinnut listaan kaikkein useimmin käyttämäni menetelmät. Eniten opiskelijat kokivat oppivansa tiiminrakennustehtävästä, yritysvierailuista ja luennosta. Ryhmätentti koettiin myös hyödylliseksi oppimisen kannalta. Heikoimmin oppimista tukivat oppimispäiväkirja ja käytetyn kirjallisuuden lukeminen ylipäätään.

Palautteen perusteella kurssin parhaina puolina pidettiin monipuolisia ja luovia metodeja, interaktiivisuutta ja intensiivisyyttä, työelämäläheisyyttä ja interaktiivista ryhmässä oppimista. Monelle opiskelijalle oli ainutkertainen tilaisuus olla mukana kurssilla, missä oli niin paljon eri kansallisuuksia. Moni kokikin oppineensa jotain elämää varten erityisesti monikulttuurisissa tiimeissä toimimisesta.

Eniten parannettavaa oli siinä, että kirjaa ei pidetty mielenkiintoisena tai helposti ymmärrettävänä. Lisäksi oppimispäiväkirja koettiin haastavana, koska sitä ei oltu

ohjeistettu riittävästi. Jotkut olisivat kaivanneet enemmän aikaa ryhmätoihin, jotkut enemmän luentoa. Toisille neljän tunnin sessio oli liian pitkä.



Kuva 3: Käytettyjen opetusmenetelmien tehokkuus oppimisen kannalta (n=24)

Seuraavaksi kuvaan ja arvioin joitakin kurssilla käytettyjä opetusmenetelmiä ja arviointia vuosina 2009-2011 saamani palautteen, omien havaintojeni sekä teorian valossa.

Yleisesti ottaen valittavat menetelmät riippuvat aina ryhmän koosta, opiskelijoiden tasosta sekä opetusympäristöstä. Menetelmän oppimista edistävä soveltaminen riippuu mm. tavoitteesta, ryhmän koosta, opiskelijoiden tiedon ja ymmärryksen tasosta ja opetustilasta. Sopivia menetelmiä valittaessa on oleellista myös vaihtelun tarjoaminen. Työtapojen, sosiaalimuotojen ja tehtävien vaihtelu on tärkeää siksi, että ilman vaihtelua ihminen väsyä. Vaihtelevat menetelmät ja työtavat tukevat myös paremmin ihmistä kokonaisuudessaan ja monipuolisemmin (Vuorinen 2001, 53-44).

5 Opetusmenetelmien arviointia

5.1 Opiskelijoiden lähtötilanteen kartoittaminen

Opiskelijoiden oppimispäiväkirjojen pohjalta huomasin, että kurssin aloituksella on erittäin suuri merkitys oppimismotivaation luomisessa tällä kurssilla. Koska ryhmä on ollut niin iso ja koostunut pääosin eri maista tulevista vaihto-opiskelijoista, olen pitänyt tärkeänä kunnollista esittäytymistä. Opiskelijat ovat yksi kerrallaan saaneet kertoa nimensä ja taustastaan. Kysymykset, joita olen esittäytymisessä käyttänyt ovat olleet ”Mistä olen ylpeä?” tai ”Muutos, josta olen ylpeä” tai ”Kerro nimestäsi tarina, joka auttaa meitä muistamaan sen”. Tällaiseen esittäytymiseen menee aikaa ainakin tunti, mutta se on mielestäni ensiarvoisen tärkeä luottamuksen rakentamiseksi ryhmässä.

Tynjälä (1999) ehdottaa kurssin alkuun menetelmää, jossa ryhmässä kootaan yhteen opetettavan asiat keskeiset käsitteet, tiedot ja uskomukset asiasta. Avainkysymyksiä ovat: ”Mitä tiedän? Mitä haluan tietää? Mitä olen oppinut?” Vaihtoehtona tällaisen käsitetaulukon luomiselle on esimerkiksi oppimispäiväkirjan pitäminen. Kurssin alussa voidaan pitää myös alkutentti joko yksin tai ryhmässä. Alkutentin avulla opettaja voi hahmottaa ryhmän ja/tai yksilöiden osaamisen tason, ja opettaja pystyy konkretisoimaan, mitä kurssilla on tarkoitus oppia.

Ensimmäisellä kurssilla jaoin opiskelijat heti pienryhmiin, joissa he tulisivat kurssin lopussa tekemään ryhmätentin. Annoin heille tehtäväksi ratkaista konkreettisia caseja, jotka käsittelevät organisaatiomuutoksia. Tavoitteenani oli osoittaa heille konkreettisesti, millaisia asioita kurssilla oppii ja pudottaa heidät tavallaan ”kuoppaan” osoittamalla, että he eivät tietenkään vielä osaa ratkaista caseja parhaalla mahdollisella tavalla, tavoitteenani luoda heille suuremman tarpeen oppia asiat. Samalla halusin konkreettisesti näyttää, miten ryhmätentti tulee toimimaan, koska se oli monelle uutta ja hiukan pelottavaa. Käsitelimme ryhmätentin tuloksia yhdessä, ja annoin heille palautetta siitä, että vaikka he osasivat ajatella luovasti ja kriittisesti, heillä oli vielä paljon oppimista. Kurssin lopussa teetin ihan saman tehtävän uudelleen osana ryhmätenttiä, ja ajattelin, että opiskelijat voisivat sillä tavoin konkreettisesti nähdä osaamisensa lisääntyneen.

Vaikka tämä kylmiltään ryhmätentin tekeminen kurssin alussa vaikuttikin hyvältä idealta, en ole enää teettänyt sitä uudestaan sen jälkeen. Huomasin, että tarve oppia on jo olemassa (siksi he ovat valinneet tämän kurssin). Halusin sen sijaan selvittää tarkemmin jokaisen henkilökohtaisen lähtötilanteen (kuten teoria sanoo) ja yrittää selvittää myös kansallisten kulttuurien mahdollisia eroja. Teetin vuonna 2011 jokaisella pienen kyselyn, jossa kysyin kustakin kurssin aihealueesta seuraavat kysymykset: ”Mitä tiedän tästä asiasta, ja missä olen sen oppinut” ja ”Mitä haluaisin oppia lisää”. Vaikka jokaiseen kyselyyn laittokoon ei tullutkaan vastauksia kaikilta opiskelijoilta, koin, että sain hyvän yleiskuvan siitä, minkälaisia vastaavia kursseja eri opiskelijat eri maista ovat jo suorittaneet. Suurin osa koki, että kaikki teemat ovat pääasiassa uusia, joten saatoin rauhallisin mielin suunnitella kurssin sen mukaan. Jaoin alkukyselyn takaisin opiskelijoille ja pyysin säilyttämään sen osana Oppimispäiväkirjaa.

5.2 Vastavuoroinen opettaminen

Vastavuoroinen opettaminen tarkoittaa sitä, että opettaja ja oppilaat vaihtavat rooleja ja oppilaat opettavat itse opetettavat asiat. Opettaja on taka-alalla ja tukee vain tarvittaessa. Tämän menetelmän etuna on, että kun jonkin asian opettaa itse, tulee materiaaliin perehdyttyä tarkemmin, ja asiat jäävät itse puhumalla ja opettamalla myös ihan eri lailla muistiin, kuin pelkästään kuunneltaessa tai luettaessa (Tynjälä 1999, 135). Opettaminen onkin ilmeisesti yksi tehokkaimmista tavoista oppia.

Yksi kurssin keskeisistä tavoitteista oli oppia joitakin organisaation muutoksia käsitteleviä keskeisiä teorioita, kuten Kurt Lewinin muutosmalli (Unfreezing, Changing, Refreezing). Pienryhmissä opiskelijat jakoivat mallit niin, että kukin valmistautui opettamaan 15 minuutin ajan yhden mallin kollegoilleen. Opetussession jälkeen opiskelija antoi muille ryhmän jäsenille valmistavansa ”tenttikysymyksen” mallista tarkistaakseen, kuinka hyvin kuulijat oppivat asian. Olen huomannut, että tällä mallilla toimittaessa opiskelijat valmistautuvat opettamiseensa kunnolla ja myös kuulijat oppivat, kun tietävät, että oppimista testataan kysymyksellä. Keräsin lopussa kaikki ”tenttivastaukset” ja sain siten yleiskuvan siitä, mitä opetettiin ja opittiin. Kurssipalautteen perusteella opettamista on pidetty varsin tehokkaana tapana oppia.

Ainoastaan viimeisimmän kurssin krevalliset opiskelijat eivät halunneet ensin opettaa toisia, mahdollisesti siksi, että tämä menetelmä oli heille täysin uusi (epävarmuuden välttäminen). Samat krevalliset jäivät myös kokonaan pois ryhmäntentistä.

5.3 Oppimistehtävät

Vaikka jokaista opiskelijaa motivoivatkin eri tekijät, seuraavat asiat edesauttavat opiskelijoiden motivaatiota oppimistehtäviä annettaessa:

- Oppimistehtävät ovat monipuolisia, mielekkäitä ja vaihtelevia
- Valitsemisvapaus: Opiskelija saisi itse valita itselleen mahdollisimman kiinnostavia tehtäviä
- Tehtävien haasteellisuuden aste on merkittävä ns. flow-tilan saavuttamiseksi. Tehtävän pitää olla riittävän haastava, mutta ei liian vaikea.
- Mitä omatoimisemmin ja itsenäisemmin opiskelijat voivat toimia, sitä enemmän se edistää sisäistä motivaatiota (Tynjälä 1999, 108-109).

Tiiminrakennustehtävä oli pienimuotoinen projekti, jossa opiskelijat saivat oman konsultointitiiminsä kanssa suunnitella ja toteuttaa itse tiiminrakennustehtävän (team building exercise) omalla ajalla. Tavoitteena oli, että ryhmän jäsenet oppisivat tuntemaan toisensa ja toistensa kulttuureista jotain. Lisäksi oli hyvä, jos myös suomalainen kulttuuri tulisi tutummaksi. Vuonna 2011 yksi ryhmä meni suomalaisen suunnistajan opastamana suunnistamaan metsään. Toinen leipoi yhdessä hienon piparkakkutalon. Kolmas asetti itselleen tehtäväksi koota mahdollisimman korkean tornin metsästä löytyvistä materiaaleista. Muut tiimit järjestivät kansainvälisen illallisen, johon he itse valmistivat ruokia. Kukin tiimi esitteli tehtävänsä tuloksia tekemänsä myyntiesitteen avulla, jonka tarkoituksena oli myydä tätä palvelutuotetta kansainvälisille yrityksille.

Tästä oppimistehtävästä pidettiin, koska opiskelijoilla oli vapaat kädet tehdä juuri mitä he halusivat. He saivat opettajalta ja toisiltaan palautetta lopputuloksesta tuotteen myymisestä konsulttituotteena. Tehtävän myös koettiin konkreettisesti auttavan luottamuksen rakentamisessa tiimeissä, jotka kurssin lopussa myös tekisivät ryhmäntentin yhdessä. Tällainen tiimitehtävä on myös erittäin tärkeä ennen ryhmäntentin

tekemistä. Ensimmäisellä kurssilla en järjestänyt tiimirakennustehtävää, jolloin ryhmätentti koettiin vaikeammaksi ja huonommaksi tavaksi oppia kuin myöhemmillä kursseilla.

Varsinkin monikulttuurisissa tiimeissä on erittäin tärkeää varmistaa, että ihmiset oppivat tuntemaan toisensa mahdollisimman nopeasti mahdollisimman henkilökohtaisella tasolla ns. hiljaisen tiedon siirtämisen takia. Varmasti tiimirakennustehtävän arvoa opiskelijoiden silmissä nosti myös se, että tehtävä piti suorittaa kurssin alkupuolella, jolloin muutenkin muihin opiskelijoihin tutustuminen ja verkostojen rakentaminen vaihto-opiskelua ajaksi oli monelle niin tärkeää.

5.4 Oppimispäiväkirja

Dialogi- tai oppimispäiväkirja on jokaisen opiskelijan oman pohdinnan tuotos. Se keskittyy paremminkin oppimisprosessiin kuin oppimisen tuotoksiin. Se sopii erityisen hyvin tilanteisiin, joissa halutaan vahvasti painottaa opiskelijoiden omia kokemuksia ja niiden reflektointia. Päiväkirjassa kysytään usein, mitä opit tänään (Habeshaw et al 1993, 83-84).

Otin oppimispäiväkirjan käyttöön tänä syksynä tämän kehittämishankkeen innostamana. Tavoitteena oli tukea oppimisprosessia, asioiden syvempää ymmärtämistä ja reflektointia. Kurssin oppimispäiväkirja oli ikään kuin oppimisportfolio, jossa kansioon koottiin:

- alkukysely,
- muistiinpanot tunneilta,
- vastaukset reflektointikysymyksiin, joista osa tehtiin tunneilla, osa kirjan lukemisen pohjalta kotona
- kaikki annetut esseet ja muut tehtävät
- ryhmätentin tulokset
- oma arvio oppimisprosessista koko kurssilla

Oppimispäiväkirja jakoi ryhmän mielipiteet vahvasti. Osa oli tehnyt niitä mielestään jo niin paljon, että niihin oltiin kyllästyneitä. Osa ei ollut tehnyt koskaan, eikä oikein tiennyt, mitä siltä odotetaan. Käytin oppimispäiväkirjaa myös arviointimetodina, minkä ajattelen vaikuttavan osaltaan oppimispäiväkirjaan suhtautumiseen. Suurin ongelma oli kuitenkin sen, että en ohjeistanut sitä riittävästi. Tästä kerrotaan tarkemmin arviointia käsittelevässä kappalessa.

5.5 Luento-opetus

Luokkaopetus tai frontaaliopetus, joksi voidaan luokitella kaikki muu kuin pienryhmätyöskentely tai yksilötyöskentely, on edelleen hyvin yleistä, “vaikka sillä on varsin heikko arvostus sekä opiskelijoiden että myös monien opettajien keskuudessa.” Yleisimpiä syitä tähän ovat mm. se, että opettajat eivät muuten koe pystyvänsä opettamaan kaikkia vaadittavia asioita tai myös se, että frontaaliopetus tuottaa opettajalle mielihyvää. Ns. esittävä opetus toimii hyvin silloin, kun halutaan kuvata asioita ja jakaa tietoja ja näkemyksiä, ja kun halutaan pohjustaa aihe yhdessä kaikille. Kun esittävään opetukseen lisätään kysymykset ja keskustelu, syntyy keskusteleva luokkaopetus, joka on aikuiskoulutuksen perustyötapana (Vuorinen 2001, 77).

Lindblom et al (2003, 207) toteaa, että vaikka kyseessä olisi massaluento, ”opiskelijoiden mielissä tulisi saada aikaan samanlaista prosessointia kuin mitä opettaja tekee valmistautuessaan luentoon”. Tämä on pidettävä mielessä erityisesti mietittäessä, minkälaisia havaintovälineitä käyttää. Jos opiskelijoille näyttää tai jakaa valmiiksi tehdyt kalvot teksteineen, ei tällaista prosessointia niin helposti tapahdu. Vaarana on myös, että opettaja käsittelee asiat liian nopeasti, koska ne ovat hänelle itselleen jo valmiiksi pureskeltuja ja tuttuja.

Vaikka olen opettajana sitä mieltä, että luentoja pitää olla mahdollisimman vähän, mielenkiintoista on, että luentoni arvioitiin kolmanneksi tehokkaimmiksi tavoiksi oppia kurssilla. Oletan sen johtuvan siitä, että luennot olivat verrattain lyhyitä kerrallaan, n. 30 minuuttia, jonka jälkeen seurasi ryhmätehtävä tai aktiviteetti ennen seuraavaa luento-osuutta. Joinakin kertoina luentoja ei ollut juuri ollenkaan, ja toisina kertoina saatoinkin käyttää 1,5 tuntiakin yhteensä neljän tunnin ajasta luentoon. Yritin myös painottaa

käytännön esimerkkien ja omien kokemusten kertomista. Tulevaisuudessa aion lisätä hiukan luentoön käytettyä kokonaisaikaa, mutta pitää huolta siitä, että kerron vahvasti omista kokemuksistani.

Koska suuri osa monikulttuurisesta opiskelijaryhmästä on tottunut nimenomaan luentoihin opetusmenetelmänä kotimaansa korkeakoulussa, ovat ne senkin takia erittäin tärkeitä. On helpompi hyväksyä itselle oudompiakin tapoja oppia, kun opetuksessa on jotain tuttuakin. Lisäksi oletan, että opiskelijoiden kuuntelemistaidot ovat harjaantuneet erittäin hyvin. Toisaalta, kenenkään on mahdotonta olla itse koko ajan aktiivinen toimija.

5.6 Kirjoitustehtävät ja esseet

Lindblom-Yläne et al (s.207-209) tarjoavat esimerkkinä aktivoinnista aktivoivia kirjoitustehtäviä seuraavasti: Opiskelijat kirjoittavat muutaman minuutin paperille kaiken, minkä he muistavat tai vastaavat tiettyyn kysymykseen. Kirjoittaminen auttaa reflektoinnissa. Luento saattaa edetä liian nopeasti, jolloin asioita ei ehdi syvällisemmin pohtia. Jokaisen asiakokonaisuuden lopussa olisi hyvä kirjoittaa 2-4 min ylös oma yhteenveto asioista. Käytin edellä kuvattua metodologia siten, että pyysin opiskelijoita kirjaamaan oppimispäiväkirjaansa aika ajoin, mitkä olivat tärkeimmät asiat, mitä luennosta jäi mieleen.

Lindblom-Yläne et al jatkavat: Kirjoitustehtävät auttavat opiskelijaa syventämään oppimaansa ja jäsentämään asioita itselle mielekkäällä tavalla. Tyypillisenä haasteena kirjoitustehtävien antamisessa on kuitenkin opettajan työmäärä, sillä kirjoitustehtävät pitäisi myös lukea ja niistä olisi hyvä antaa myös palautetta. Kirjoitustehtävien käsittely voidaan tehdä esim. neljän hengen ryhmissä, joissa opiskelijat itse lukevat ja antavat palautetta kollegoidensa teksteihin. Lisäetuna tästä on se, että opiskelijoiden aktiivisuus ja itseohjautuvuus lisääntyvät. Tämä on hyvä vinkki, jota en ole toistaiseksi käyttänyt.

Kurssin alkuosassa pääteemana olivat yksilöiden muutokset ("Individual Change"). Siinä käsiteltiin mm. motivaatioteorioita sekä eri lähestymistapoja muutoksiin ja oppimiseen Taylorismista behaviorismiin, kognitivismiin ja humanistiseen

psykologiaan. Jokainen opiskelija sai ensimmäisellä kurssikerralla tehtäväkseen lukea kurssikirjasta yksilöiden muutosta käsittelevän luvun, valita sieltä yhden yksilöiden muutosta selittävän teorian ja mallin, ja kirjoittaa kahden sivun tarinan omasta henkilökohtaisesta muutoksesta tämän mallin valossa. Tämä tehtävä oli selvästi innostava opiskelijoille. Moni pohti elämänsä isoja muutoksia, kuten läheisen kuolemaa tai omaa muuttoaan ulkomaille. Kahtena ensimmäisenä vuonna arvioin tarinat numeerisesti ja tämä tehtävä vaikutti yksilöarvioinnin arvosanaan. Huomasin kuitenkin, että tehtävä oli opiskelijoille niin tunnepitoinen ja henkilökohtainen sisällön takia, että on parempi arvioida tämä vain hyväksyty/hylätty akselilla.

Kirjallisissa töissä korostuu vahvasti opiskelijoiden kieli- ja kirjoittamistaito. Osa opiskelijoista pystyy helposti tekemään sujuvaa, helposti ymmärrettävää tekstiä, kun taas toisille kirjoittaminen (ja ymmärtäminen ja lukeminen) englanniksi on vaikeaa. Silti – tai ehkä juuri siksi – monikulttuurisissa ryhmissä kannattaa ehdottomasti käyttää myös kirjallisia töitä oppimismenetelmänä. Niissä pääsevät myös hiljaisemmat ja aremmat paremmin ääneen. Kirjallisissa tehtävissä kulttuurierot ja tapa kommunikoida näkyy vahvasti. Affektiivisten maiden edustajat tuovat myös esseissä vahvasti tunteensa ja mielipiteensä esiin, kun taas neutraaleista kulttuureista tulevien esseet ovat todellakin neutraalimpia jopa siinä määrin, että ne saattavat tuntua mielikuvituksettomilta ja tylsiltä.

5.7 Ryhmäkeskustelut ja ryhmätyöt

Ryhmätyö ideana ja menetelmänä on lähtöisin japanilaisten yritysten menestyksestä toisen maailmansodan jälkeen. Ryhmän tehokkaan toimimisen kannalta on olennaista, että:

- ryhmän jäsenet ovat positiivisesti toisistaan riippuvaisia, muuten todellista yhteistyötä ei synny.
- vuorovaikutusta tuetaan
- ryhmä saa yhteisen arvosanan.
- ryhmässä korostuu myös yksilöllinen vastuu, jota tuetaan sillä, että arvioinnissa huomioidaan koko ryhmän toiminnan lisäksi myös jokaisen ryhmän jäsenen osuus.

- sosiaalisten taitojen ja ryhmätyötaitojen harjaannuttaminen
- ryhmän toiminnan itsearviointi (Tynjälä 1999, 157-158)

Lindblom-Yläne et al (2003,215) mukaan 2-3 hengen ryhmäkeskustelut vaikuttavat positiivisesti suurenkin ryhmän ilmapiiriin. Tärkeää on, että ryhmien kokoonpanoja vaihdellaan säännöllisesti. ”Näin tekemällä opettaja luo koko ryhmään yhdessä tekemisen normin, jossa opitaan työskentelemään kaikkien ryhmän jäsenten kanssa.”

”Tools for Organizational Change –kurssin palautteen perusteella ryhmäkeskusteluista ja tehtävistä pidettiin paljon ja ne koettiin erittäin tehokkaiksi oppimisen kannalta. Kurssilla oli monenlaisia ryhmätöitä. Esimerkiksi ensimmäisellä luennolla opiskelijat tekivät koko ryhmästä taululle sosiaalisen verkostanalyysin, joka havaitsi näkymättömän, sosiaalisen verkoston merkitystä organisaatioissa. Kun keskustelimme yksilöiden ja organisaatioiden muutoksista, annoin opiskelijoille konkreettisia lyhyitä caseja, joihin opiskelijat pienryhmissä etsivät tietyn mallin tai teorian valossa ratkaisuvaihtoehtoja.

2009 ja 2010 muodostin heti alussa pysyvät pienryhmät eli konsulttitiimit, jotka tekivät kaikki ryhmätehtävät aina ryhmätenttiin asti. Vuonna 2011 joka toinen kerta toimiin näissä konsulttitiimeissä ja joka toinen kerta sekatiimeissä. Se toimi todella hyvin laajemman luottamus- ja oppimispohjan rakentamiseksi. Silti konsulttitiimit pääsivät hyvin tiimiytymään, koska ne tekivät yhdessä töitä useita kertoja intensiivisesti. Sisällöllisesti erityisen haastavan casen opiskelijat tekivät omalla äidinkielellään saman maalaisten kanssa yhdessä, jotta englannin kieli ei ihan joka kerta asettaisi rajoituksia asioiden ymmärtämiselle.

Ryhmätöistä ja –keskusteluista pidettiin myös, koska ne katkaisivat luennot, aktivoivat ja koska monilla opiskelijoilla oli kotimaassaan niitä paljon vähemmän. Koettiin myös, että ryhmässä toimiminen on todennäköisesti sitä, mitä oikeat konsultitkin tulevat työelämässään tekemään paljon.

5.8 Yritysvierailut osana opetusta

Yritysvierailut ja vierailevat luennoitsivat ovat erittäin tärkeitä ammattikorkeakoulun opetuksessa. Ne auttavat konkretisoimaan opittuja asioita ja näkemään keskeisten sisältöjen suorat linkit työelämään. Yritysvierailujen aikana sekä muutoshallinta käytännössä että konsultointityö selkeytyivät, ja opiskelijat huomasivat, että teorioita ja malleja todellakin hyödynnetään oikeasti yrityksissä. Yritysvierailun pohjalta teetin opiskelijoilla arvioitavan yksilötehtävän eli lyhyen esseen. Vuonna 2011 meillä oli lisäksi vierailevia luennoitsijoita kertomassa fuusiosta. Tämä luento videoitiin ja pantiin Moodleen, jonka jälkeen opiskelijat keskustelivat luennoista Moodlella.

5.9 Lukeminen ja kirjallisuuden hyödyntäminen

Ammattikorkeakoulun opiskelijat eivät ole yhtä harjaantuneita lukemaan kuin yliopisto-opiskelijat. Ylipäätään tuntuu siltä, että lukemista ei vaadita enää kovinkaan paljon, tai lähinnä vain tentteihin luetaan. Annoin tehtäväksi lukea kirjasta pieniä pätkiä kerrallaan, joita sitten refleктоitiin lyhyesti Oppimispäiväkirjassa. Tällä tavoin iso osa luki kurssikirjaa säännöllisesti, ja vaikka lukemisesta ei välttämättä pidettykään, koettiin se melko tehokkaaksi oppimisen kannalta. Suurin ongelma saattoi olla itse kirja. Valitsin kurssikirjaksi ”Making Sense of Change Management” (2009), koska se vaikutti kaikkein kattavimmalta nimenomaan erilaisia työkaluja ja malleja käsittelevältä kirjalta. Kirjassa on myös konsulttien näkökulmasta kirjoitettuja konkreettisia tapausesimerkkejä, joiden ajattelin avartavan ymmärryksen parantamisessa. Kirjan ongelmana on, että teksti on liian sirpaleista ja kokonaiskuvan saaminen teemasta ei onnistu hyvin kirjan avulla.

Tulevaisuudessa aion käyttää siitä vain muutamia tiettyjä osia, ja tuoda sen sijaan mukaan muutaman artikkelin, jotka vahvemmin syventävät tiettyjä osa-alueita. Haasteena ja kysymyksenä on kuitenkin, kuinka perustaitoa ”ymmärtävä lukeminen” voidaan tulevaisuuden sukupolvien kanssa pitää yllä. On haastavaa löytää monikulttuuriselle ryhmälle sopiva kurssikirja, joka sopisi hyvin eritasoisille opiskelijoille kielitaidosta ja aika-aiemmasta kokemuksesta riippuen.

5.10 Simulointi ja tekemällä oppiminen

Ymmärtämisen kannalta keskeinen menetelmä oli konkreettinen muutos konsultointitiimeissä. Puhuimme paljon henkilökohtaisista, tiimi- ja organisaatiomuutoksista. Konsultointitiimit oli jo muodostettu ja ne suunnittelivat tiimirakennustehtävää, kun muutin tiimien koostumusta siten, että yksi henkilö siirtyi jokaisesta tiimistä toiseen tiimiin loppukurssin ajaksi. Muutos oli välttämätön, koska yksi henkilö ei ollut ollut mukana, kun tiimejä muodostettiin. Lisäksi tiimeissä oli motivaatioprofiilien perusteella liiaksi samankaltaisia henkilöitä.

Vaikka olinkin varoittanut, että tiimejä saatetaan vielä muuttaa, muutos aiheutti luokassa suurta tyrmistystä, surua ja vihaa. Yksi toiseen tiimiin siirretty saksalainen tyttö tuli tunnin jälkeen luokseni itkien, että ei missään nimessä halua tässä vaiheessa kurssia siirtyä toiseen tiimiin. Näin yhden unettoman yön, kun mietin, oliko tämä muutenkin kulttuurishokin painaville ulkomaalaisille sittenkin liikaa. Puhuimme muutoksesta ja sen hallinnasta seuraavalla kerralla ja tiimit saivat aikaa suunnitella uudelleen, miten jatkaisivat yhteistyötä. Kurssin lopussa lukemieni oppimispäiväkirjojen perusteella tämä oikea muutos tiimeissä, ja miten muutos pitäisi kommunikoida, jäi syvällisesti opiskelijoiden mieliin, ja sitä pidettiin yhtenä tärkeimmistä opeista koko kurssilta.

6 Opetuksen arvioinnin parantaminen

6.1 Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen arviointi

Konstruktivistisessa oppimisessa arviointi on osa opetusta ja oppimisprosessia. Radikaali konstruktivismi ehdottaa, että koska oppiminen rakentuu olemassa olevan tiedon pohjalle, pitäisi tämä aikaisempi tieto olla arvioinnin perustana (Tynjälä 1999, 169-170). Oppimistulosten arvioinnissa on tärkeämpää oppimisen laatu kuin määrä. Arviointi kohdistuu oppimisprosessiin ja arvioijana toimivat opettajan lisäksi myös opiskelutoverit ja opiskelija itse (Tynjälä 1999, 66). Motivaation kannalta olisi edullista, jos oppilaita ei verrattaisi toisiinsa vaan keskityttäisiin arvioimaan yksittäisen opiskelijan oppimisen kehittymistä alkutilanteesta lopputilanteeseen. Tämä näkökulma korostaa arvioinnin kehityksellistä tavoitetta. Ei pyritä pelkästään mittaamaan oppimistuloksia, vaan myös samalla edistetään oppimista. Tässä mielessä arviointi voi olla – ja sen pitäisikin olla - samalla sekä formatiivista että summatiivista (Karjalainen 2001).

Lindblom-Ylänne ja Nevgin (2003, 264-265) mukaan myös vertais- ja itsearvioinnin suosio yliopisto-opetuksessa on kasvussa sitä mukaa, kun opetusnäkemykset ovat siirtyneet konstruktivistiseen suuntaan. Vertaisarvioinnilla tarkoitetaan opiskelijoiden toisilleen suorittamaa arviointia. Sen edellytyksenä on hyvä ennakkovalmistautuminen ja tarkasti määritetyt arviointikriteerit. Kirjoittajat ehdottavat myös yhteisen palautekeskustelun pitämistä tulosten ja prosessin valottamiseksi. Vertaisarviointi parantaa opiskelijoiden arviointitaitoja ja on siksi hyödyllinen taito työelämän kannalta. Se auttaa paitsi johtamistaitojen, myös itsetuottamuksen kasvattamisessa. Vertaisarvioinnin toteuttamisessa on tärkeää, etteivät kaksi opiskelijaa arvioi toistensa töitä (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 264-265).

Perinteinen arviointi	Konstruktivismiin pohjautuva arviointi
Pääosin kvantitatiivista	Pääosin kvalitatiivista
Toistavaa, ulkomuistia korostavaa	Tiedon ymmärtämistä ja muunnoksia korostavaa
Keinotekoiset koetilanteet	Mahdollisimman luonnolliset koetilanteet
Erillään oppimisprosessista	Osana oppimisprosessia
Opettaja arvioi	Opettaja, oppilas ja toverit arvioivat yhdessä
Huomion kohteena lopputulos	Huomion kohteena oppimisprosessi, muutos ja lopputulos

Taulukko 1: Perinteinen ja konstruktivismiin pohjautuva arviointi (Tynjälä 1999, 171)

Koska arviointikäytännöt ohjaavat vahvasti oppimista, tulisi arvioinnissa välttää esim. toistamista mittaavia monivalintatehtäviä, jotka ohjaavat opiskelijaa ulkoa opette luun ja pintasuuntautuneisuuteen. Sen sijaan laaditaan soveltavia tehtäviä, jotka edellyttävät teorioiden ymmärtämistä, ja mielellään ovat ns. luonnollisia, eli vastaavia ongelmatilanteita voi esiintyä oikeasti myös työelämässä. Tynjälä (1999, 175-180) ehdottaa, että tenttikysymysten pitäisi olla soveltavia, jolloin suora kopiointi jostain kohdasta kirjaa ei olisi riittävä. Hyvä tenttikysymys kannustaa kriittiseen arvioimiseen ja omaan soveltavaan päätte lyyn.

Uusien menetelmien hyötynä on niiden monipuolisuus, kun taas haittana nähdään usein se, että uudet menetelmä ovat opettajille usein työlämpiä. siksi olisikin luotava sellaisia arviointimenetelmiä, jotka sekä auttavat oppimista, mutta myös vähentävät opettajan työtaakkaa. Jos ryhmässä on paljon opiskelijoita ja tenttivastausten arviointi vaatii paljon aikaa, voidaan myös vanhempia opiskelijoita käyttää apuna arvioijina.

Kemppainen ja Karjalainen (1994, 91-95) painottavat, että oppimista edistäviä tenttejä kehitettäessä pitäisi muistaa seuraavat asiat:

- Ulkomuistia painottavat tentit eivät ole järkeviä. Tentin muistinvaraisuus ei auta asian ymmärtämistä.
- Täysin suulliset kuulustelut voivat ahdistaa opiskelijoita, sen sijaan osaksi suullisia tenttejä kannattaa pitää, jotta keskustelukuluttuuriamme voita isiin kehittää.
- Tentissä pitää antaa sisällöllistä palautetta osaamisesta. Pelkkä arvosana ei riitä.

- Arviointikriteerit pitää aina kertoa ennen tenttiä.
- Tentissä on sisältö ja toimintarakenne. Sisältö kattaa ne ydinasiat, jotka kurssilla on opittu. Toimintarakenne tarkoittaa sitä, millaisia tieteellisiä toimintavalmiuksia asiantuntijat tulevat tarvitsemaan.
- Tenti ei saa olla liian vaikea, erityisesti jos kokeillaan uudentyyppistä tenttiä.

Resnick (1987) ja Tynjälä (1999, 130) toteavat, miten nurinkurista on, että koulussa painotetaan edelleen yksilösuorituksia, kun normaalielämässä ryhmässä työskentely on niin tärkeää. Samoin on kummallista, että tenteissä ei saa käyttää mitään apuvälineitä, kuten internetiä, kun se normaalielämässä monissa ongelmanratkaisutilanteissa on erittäin olennaista (vrt. Habeshaw et al 1993, 67).

Keskeisin periaate oppimisen arvioinnissa on sen linjakuus oppimisenäkemyksen, tavoitteiden, sisällön ja menetelmien kanssa. ”Opiskelijoita saatetaan kannustaa yhteistyöhön tekemällä pienryhmässä harjoitustyö, mutta arvioinnilla yhteistyön kannustavuus tuhoaan, jos arvioidaan vain yksilön suoritusta kuten perinteisessä tentissä”. (Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2003, 153-154, 263). Myös Karjalainen ja Kempainen (1994, 9) kritisoivat vallitsevia tenttikäytäntöjä, koska työelämän asiantuntijat ”eivät tarvitse kykyä opetella ulkoa suuria määriä tekstimassoja jotakin tiettyä päivämäärää varten”. On myös hyvin tärkeää, ettei kukaan opi salaamaan asiantuntemuksensa aukkoja opettelemalla ”hämärää, koukeroista tai näennäisen kaikenkattavaa kielellistä ilmaisutapaa” tenteissä.

6.2 Ryhmätentti

”Tools for Organizational Change” –kurssilla on ollut kolmena vuonna perättäin ryhmätentti. Koin, että koska konsultointi ja muutoshallintatyötä tehdään yrityksissä lähinnä pienissä asiantuntija- tai projektitiimeissä, pitää osaamistaakin arvioida ryhmissä.

Ryhmätentti on opiskelijoiden pienryhmässä suorittama tentti. Tenttikysymyksiä voi olla yksi tai useita. Ryhmätenttien toteutustapoja on monia. Ne voivat olla ns.

aineistotenttejä, joissa kaikki kurssilla käytetty materiaali on saatavissa, tai sellainen, jossa materiaalia ei saa käyttää. Käytin pelkästään aineistotenttimuotoa, koska vastaavia caseja ratkaistaessa on asiantuntijoillakin kaikki materiaalit esillä. Ensimmäisenä kahtena vuotena tenttikysymykset olivat kirjallisia ja niitä oli kolme noin 3 tuntia kestäneessä tentissä. Vuonna 2011 lisäsin kirjallisten kysymysten lisäksi 10 minuutin mittaisen suullisen kysymyksen kullekin ryhmälle.

Kuten aikaisemmin on kerrottu, ryhmittäminen tenttiä varten tapahtui eri kursseilla eri aikoina. Vuonna 2011 ryhmät muodostettiin kolmannella kurssikerralla, mutta ryhmiä vaihdettiin neljännellä kerralla tiimimuutoskokemuksen aikaansaamiseksi. Kaikille annettiin sama arvosana, ja se hyväksyttiin mielellään, koska tiimien jäsenet olivat niin pitkään voineet harjoitella yhdessä työskentelyä. Siksi Karjalaisen ja Kemppaisen esille tuomaan ongelmaa ei tullut esille.⁴

Ryhmätenteissä monia opettajia ja myös opiskelijoita arveluttaa se, että jotkut opiskelijat saattavat päästä liian helpolla antaen toisten tehdä päätyön⁵. Tämä tietenkin arvelutti ensimmäistä ryhmätenttiä järjestäessäni. Pyysin opiskelijoita täyttämään tentin jälkeen luottamuksellisen lomakkeen, jossa annetaan arvosana ja kirjallista palautetta jokaiselle tiimin jäsenelle siitä, mikä oli heidän kontribuutionsa tiimin tulokseen. Tällä oli 25%:n vaikutus henkilön saamaan kokonaisarvosanaan. Koska sinä vuonna tiimiytyminen tapahtui varsin myöhään, koettiin muutamassa tiimissä, että kaikki eivät olleet ansainneet samaa arvosanaa. Myöhemminä kertoina kaikki ovat poikkeuksetta antaneet toisilleen täydet pisteet ja toivoneet kaikille samaa arvosanaa.

Olen ehdottomasti samaa mieltä Karjalaisen ja Kemppaisen kanssa siinä, että ryhmätenteillä on kaksi merkittävää etua yksilötentteihin verrattuna: ne vastaavat paremmin työelämän aitoja vuorovaikutustilanteita, ja stressi ja pelkotilat ovat pienempiä. Ryhmäkooksi Karjalainen ja Kemppainen ehdottavat kirjallisissa tehtävissä vain kahta opiskelijaa, kun taas suullisissa ryhmätenteissä voi olla 4-6 opiskelijaa.

⁴ Yhteistä arvosanaa ei ole helppo hyväksyä silloin, kun ryhmän jäsenet eivät ole itse saaneet päättää, mihin ryhmään kuuluvat. Kullekin ryhmän jäsenelle voidaan myös antaa hänen oman yksilötuotoksensa mukainen arvosana. Yksi vaihtoehto on myös, että ryhmälle annetaan ryhmän jäsenten lukumäärällä kerrottu arvosana, jonka ryhmä jakaa itse kullekin jäsenelle itse katsomallaan tavalla, ja opettaa voi myös antaa tähän oman palautteensa (Karjalainen ja Kemppainen (1994, 29)

⁵ Tosin Karjalainen & Kemppainen (1994, 31) toteavat, että heidän tutkimuksensa mukaan siipeilijöitä ryhmätenteissä oli n. 1 % opiskelijoista

Oman kokemuksen kirjallisen ryhmätenttiryhmän koko voi hyvin olla 4-5:kin opiskelijaa, kunhan ryhmätentissä on kysymyksiä vähän tai aikaa paljon, jotta jokainen voi tuoda osaamisensa joka kysymykseen. Ensi vuonna aion antaa aikaa 1,5 tuntia joka ista soveltavaa kirjallista kysymystä kohti.

Kuten opiskelijoiden palautteesta näkyy, ryhmätentti koettiin yhdeksi tehokkaimmiksi oppimismenetelmistä kurssilla. Arvelen tämän johtuvan siitä, että opiskelijat kokivat sen olevan lähellä tyypillistä työelämän tilannetta, jollaiseen he ehkä joskus joutuvat tai pääsevät. Myös Nevgi & Yläne (2003, 240) kirjoittavat: ”Käytä sellaisia arviointikeinoja, joiden avulla autat opiskelijoita suuntaamaan opiskelunsa opiskeltavan aineksen osaamiseen ja ymmärtämiseen pelkän tentistä selviytymisen sijaan”.

Haastavaa avoin-kirja-ryhmätentin järjestämisessä on sopivan tasoisten kysymysten asettaminen. Koska kaikki materiaali saa olla käytössä, tulee kysymysten olla soveltavia. Toisaalta, koska tehdään töitä ryhmässä, on usean henkilön osaaminen ja tiedonhakukyky käytössä. Asettamani kysymykset ovat olleet siksi yhtä haastavia, kuin joihin olen omassa työssäni konsulttina törmännyt, ja ne ovat todennäköisesti olleet liian vaikeita ottaen huomioon sen, että ryhmätentti on ollut lähes kaikille opiskelijoille täysin uusi kokemus.

Konstruktivistiseen opettamiseen kuuluu myös se, minkälaisia arvosanoja annetaan. Koko kurssin kantavana ideana oli innostaa ja kannustaa opiskelijoita uudenlaisiin tapoihin toimia, oppimaan jatkuvasti uutta ja oppia hallitsemaan muutoksia. Oli hieno saavutus opiskelijoilta, että kaikki valmistautuivat ”outoon” ryhmätenttiin niin hyvin ja että into ja motivaatio oli kova koko tentin ajan. Kaikki osallistuivat aktiivisesti ja tiimit itse kokivat suurta onnistumisen iloa tentin päätyttyä. Joillekin tiimeille olikin shokki, kun he saivat ryhmätentistä arvosanaksi vain 3:n. Monissa maissa ja monelle opiskelijalle alle 4:sen saaminen on suuri epäonnistumisen merkki. Jälkikäteen ajatellen olisin ihan hyvin voinut lieventää etukäteen asettamaani arviointiasteikkoa ja antaa opiskelijoille ryhmätentistä vielä vahvemmin onnistumisen kokemuksia mukaan.

6.3 Esseet

Esseet ovat hyvä oppimisen arvioinnin väline, koska ne samalla syventävät oppimista, kuten kirjoitustehtävien kohdalla oli puhe. Koska esseen kirjoittaminen on kuitenkin vaikeaa, pitäisi opettajan antaa tässäkin tapauksessa erittäin tarkat ohjeet siitä, mitä esseeltä edellytetään. Linnakylä (1988) suosittelee prosessikirjoittamista, jossa jo esseen suunnitteluaiheessa keskustellaan muiden opiskelijoiden ja opettajan kanssa ja saadaan palautetta ja ideoita.

Yhtenä arvioitavana kirjoitustehtävänä ”Tools” –kurssilla oli yritysvierailuihin perustuviin kysymyksiin vastaaminen. Niiden tarkoituksena oli motivoida opiskelijoita osallistumaan yritysvierailulle ja tekemään hyviä muistiinpanoja tietäen, että asioista kysytään ”tentinomaisesti” jälkepäin. Kysymykset muotoiltiin soveltaviksi siten, että hyvään vastaukseen tarvittiin näkökulmia sekä yritysvierailusta että kurssin aikaisemmista oppisisällöistä.

Esseiden ja kirjoitustehtävien suurimpana haasteena oli se, että 40 esseen lukeminen, arviointi ja kunnollisen palautteen on ajallisesti hyvin haastavaa. Kuitenkin ajattelin, että mahdollisen numeroarvioinnin lisäksi on pakko antaa myös laadullista palautetta, jotta arviointi tukisi oppimista. Individual Change-tehtävästä annoin kullekin lyhyen, arvostavan kommentin. Syksyllä 2011 rajoitin esseiden määrän kahteen ja niissä sai olla korkeintaan kaksi sivua. Siten pystyin edelleen antamaan edes lyhyen laadullisen palautteen.

6.4 Oppimispäiväkirja arvioinnin välineenä

Keräsin oppimispäiväkirjat opiskelijoilta (n=32) kurssin lopussa ja arvioin ne arvosanalla 0-5, jossa hyvän arvosanan sai, jos kaikki osa-alueet oli tehty ja oppimista oli omista lähtökohdista selkeästi tapahtunut. Vertasin eri päiväkirjan kysymyksiin tulleita vastauksia alkutentin vastauksiin ja yritin hahmottaa, missä määrin opiskelija oli oppinut. Yritin tässä käyttää oppimisprosessi-näkökulmaa eli laadullista oppimisen arviointia. Tämä oli kuitenkin erittäin vaikeaa, koska opiskelijoilla oli hyvin

yksilöllinen tapa kirjoittaa päiväkirjaa. Jotkut kirjoittivat lyhyesti vain muutaman rivin, kun taas toisten päiväkirja oli 50-sivun mittainen.

Oppimispäiväkirja on tutkimusten mukaan yksi parhaista menetelmistä edistää asioiden syvällistä ymmärtämistä (Tynjälä 1999, 179). Tynjälän mukaan sitä voidaan käyttää myös arvioinnin välineenä. Silloin kuitenkin on erittäin tärkeää antaa opiskelijoille tarkat ohjeet siitä, mitä päiväkirjalta odotetaan ja miten sitä täsmälleen ottaen arvioidaan. Esimerkiksi Karjalainen & Kemppainen (1994, 53-54) esittävät kaksi sivua pitkän yksityiskohtaisen kirjoittamisohjeen ja kuvauksen arviointikriteereistä, joka on annettu opiskelijoille oppimispäiväkirjaprosessin alussa. Jos opiskelijat eivät ole tottuneet tällaiseen työskentelyyn, on heidän hyvä antaa lukea toistensa dialogipäiväkirjoja ja antaa niistä palautetta (Habeshaw et al, 1993, 83-84).

Aion tulevaisuudessakin käyttää oppimispäiväkirjaa opetuksessa, mutta en enää numeerisen arvioinnin välineenä. Olen skeptinen sen suhteen, että pystyisin selkeästi hahmottamaan oppimispäiväkirjan avulla oppimisprosessin niin hyvin, että voisin sen perusteella antaa jollekin 5:n ja toisille 3:n arvosanaksi. Pelkkä hyväksytty ja hylätty-arviointi riittääköön.

Oppimispäiväkirjan tehokkuuden arviointi ei palautteen mukaan riipu opiskelijan kansallisuudesta vaan enemmänkin siitä, onko hän tottunut kirjoittamaan päiväkirjaa ja reflektoimaan itseään. Koska kokemustasossa on paljon eroja, on tarkka ohjeistus sitäkin tärkeämpää. Lisäksi idea, jonka mukaan oppimispäiväkirjoja voisi säännöllisesti luetuttaa toisilla opiskelijoilla, on hyvä.

6.5 Vieraan kielen taito ja uusiin arviointimenetelmiin valmentaminen

Jokaisella kurssilla on ollut muutama opiskelija, joiden englannin kielen taito on ollut tyydyttävä tai heikko. Erityisesti siksi on ollut hyvä käyttää monia erilaisia opetus- ja arviointimenetelmiä. Tämänkaltaisella monikulttuurisella kurssilla on oltava suullista keskustelua ryhmissä paljon myös siksi, että harjaannutaan puhumaan englantia. Toisaalta lukeminen ja kirjoittaminen rauhassa omaan tahtiin auttaa myös kielen oppimista. On myös hyvä idea, että ryhmämentissä on sekä kirjallinen että suullinen

osuus. Kaikkein haastavinta vieraan kielen huomioiminen on yksilötöiden arvioinnissa. Kun opiskelija kirjoittaa suurella tekstikoolla hyvin vähän ilmeisesti kielitaidostakin johtuen, kuinka kielen puutteet pitäisi ottaa huomioon? Käytännössä olen yrittänyt tulkita näissä tapauksissa rivien välistä hiukan enemmän kuin sujuvasti kirjoitetusta tekstistä, mutta heikko kielitaso väistämättä vaikuttaa myös arvosanaan. En ole vielä löytänyt tähän tyydyttävää tapaa toimia.

Aion tulevaisuudessa kiinnittää huomiota erityisesti tähän: Jos uudet tenttikäytännöt poikkeavat totutuista, on oppilaat valmennettava niihin. Muuten on olemassa vaara, että opiskelijat valmistautuvat niihin kuten muistamista ja ulkoa lukua vaativiin tentteihinkin (Lindblom-Yläne & Nevgi 2003,260). Lisäksi on erittäin tärkeää, että arviointitavasta riippumatta arviointikriteerit on eksplisiittisesti ilmaistuja kurssin alusta lähtien. oppimista (Tynjälä 1999, 174). Nämä asiat ovat erityisen tärkeitä kulttuureissa, joissa epävarmuuden välttäminen on korkea, mutta kokemukseni mukaan kaikissa muissakin, jos menetelmiä käytetään arviointikriteereinä.

7 Johtopäätökset

Monien tutkimusten mukaan (mm. Pirinen 2000) monikulttuurisissa organisaatioissa, kuten monikulttuurista opiskelijaryhmää opettaessa, on luottamuksen nopea rakentaminen erityisen tärkeää, ennen kuin tehokasta yhdessä oppimista tapahtuu. Moni käyttämäni opetusmenetelmä on tähdännyt siihen, että toiset opitaan tuntemaan eri näkökulmista mahdollisimman tehokkaasti.

Melko suuri osa ”Tools”-kurssilla olleista opiskelijoista tuli suhteellisen alhaisen valtaetäisyyden maasta, joten siinä mielessä suomalainen tapani opettaa hyvin lähestyttävästi ei varmastikaan ollut haaste monelle. Sen sijaan kommunikointitavoissa on eroa. Oli selvää, että saksalaiset opiskelijat olisivat halunneet käyttää minusta muotoa Ms Mayor, mutta he mukautuivat nopeasti minun tapaan puhutella heitä. Ehkä tämä kaverimaisuus opettajan kanssa antaa keskieuropalaisille sen kuvan, että opiskelu Suomessa ei ole yhtä vaativaa, että täällähän ollaan ihan ”kavereiden kesken pitämässä hauskaa”. Siksi olisikin varmasti hyvä teettää kurssin alussa opiskelijoilla yksi haastava tehtävä, joka arvioitaisiin selvien kriteerien mukaan, ja joka auttaisi opiskelijoita nopeasti näkemään, että opiskeleminen ja oppiminen Suomessa vaatii työtä.

Epävarmuuden välttämisen-kulttuuridimensio näkyi selkeästi viimeisimmällä kurssilla, jossa kreikkalaiset opiskelijat jättäytyivät kokonaan pois kurssilta ennen ryhmätenttiä. Tähän voi olla monia eri syitä, mutta voin kuvitella, että se, että ”joka tunti oli erilainen” aiheutti heille aika lailla stressiä. Mutta koska myös Suomi ja moni Keski-Euroopan maa on Hofsteden mukaan asteikon puolivälissä, saattaa olla, että vaihtelevuus ja ennalta-arvaamattomuus oli haastavaa monelle muullekin. En silti ole varma, haluanko muuttaa toimintatapaani, sillä se on myös yksi kurssin vahvuuksista, että luennot itsessään simuloivat muutoksia, kun kerran muutosjohtamista opetellaan.

Tapani opettaa on Hofsteden dimensioiden mukaan feminiininen. Arvioinnissa kaikkein vaikeinta on arvo-sanojen antaminen, ja jos voisin itse päättää, en antaisi tästä kurssista yhtään numeerista arvosanaa, vaan pelkästään laadullista, kannustavaa palautetta, mikä

paremmin tukee kurssin oppimistavoitteita. Suurin osa kurssin opiskelijoista tulee selvästi yksilöllisistä kulttuureista, joten on erittäin hyvä, että muutosjohtamisen kurssilla he oppivat yhdessä oppimista ja tekemistä.

Oppimisnäkemys-kappaleessa painotin sitä, että on tärkeää ottaa huomioon opiskelijan aikaisemmat tiedot ja kokemukset. Yritin tehdä näin teettämällä opiskelijoilla alkutentin tai alkukyselyn, jonka avulla saisin tietoa heidän osaamisestaan. Kysely oli kuitenkin niin pintapuolinen, että se ei juuri osaamisesta kertonut. Toisaalta ei olisi ollut mahdollista investoida tähän enempää omaa aikaa kurssin alussa. Mikä siis avuksi? Onko mitenkään mahdollista kartoittaa opiskelijan aikaisempaa tietoa ja osaamista monikulttuurisessa suuressa ryhmässä ja rakentaa opetus sen pohjalta?

Eniten opin opiskelijoista ”Individual Change” –kirjoitustehtävän avulla, joka on melko alussa kurssia. Toisaalta ehkei minun tarvitsekaan tietää ja tuntea opiskelijoita perin pohjin, kunhan muistan pitää menetelmät monipuolisina ja kerätä jatkuvasti palautetta. Ja ehkä tällä kurssilla riittää, että opiskelijat oppivat tuntemaan toisensa pienryhmissä varsin hyvin, ja auttavat toisiaan oppimaan.

Ymmärtämisen tukeminen opettamisella tarkoittaa mm. sitä, että opetus aloitetaan avoimella, laajalla koko kurssin aihepiiriä käsittelevällä luennolla. Saamani palautteen perusteella kokonaiskuvan tarkentamisessa ja erilaisten palasten nivomisessa yhteen on edelleen parantamista. Aiheena muutoksen hallinta ja muutosjohtaminen ovat haastavia, eikä pirstaleisuutta auta kirjaimellinen suhtautuminen kurssin otsikkoon eli ”Tools” – työkaluja organisaatiomuutokseen. Tulevaisuudessa voisin edelleenkin vähentää käsiteltäviä aiheita, mutta syventää ja tarkentaa niitä ja vetää asioita enemmän yhteen.

Urani aikana johtamiskouluttajana olen toiminut paljon fasilitaattorina ja suunnitellut erilaisia ryhmätehtäviä. Olenkin päässyt varsinaisesti luennoimaan pidempään oikeastaan ensimmäistä kertaa vasta nyt opettajana. Luennolla on tärkeä paikka yhtenä olennaisena oppimismenetelmänä. Erityisesti monikulttuurisissa ryhmissä hyvä luento auttaa hyvin eritaustaisia opiskelijoita löytämään yhteisen kielen ja ymmärryksen nopeasti. Ensimmäisillä kursseilla panostin paljon hienojen kalvojen tekemiseen ja kalvojen kuvitukseen, kun nyt olen alkanut antaa opiskelijoiden kirjoittaa itse omia

muistiinpanojaan puheeni perusteella. Siten asiat jäävät aivan varmasti paljon – ja ymmärrettävämmiin – mieleen.

Miten ”Tools for Organizational Change” -kurssilla käytetyt opetus- ja arviointimenetelmät ovat tukeneet eri kansallisuuksia edustaneiden opiskelijoiden oppimista ja kurssin sisältöjen ymmärtämistä? Kolmen vuoden aikana kerätyn opiskelijapalutteen perusteella vastaus on: varsin hyvin. Parhaita menetelmiä monikulttuurisissa ryhmissä ovat olleet yritysvierailet, käytännönläheiset tapausesimerkit, inspiroivat luennot, ryhmätentti, yksilötehtävät ja monet ryhmätehtävät. Eniten parannettavaa on kirjallisuuden hyödyntämisessä ja oppimispäiväkirjan ohjeistuksessa.

Toinen kehittämishankkeen pääkysymys on: Miten kansainvälisyys kannattaisi ottaa huomioon ymmärtämistä tukevia opetusmenetelmiä ja arviointia valittaessa? Ehdottoman tärkeää on monipuolisuus ja monimuotoisuus, jolloin eri opiskelijoilla on ainakin keksimäärin hyvät mahdollisuudet oppia myös ymmärtämään haastavia organisaatioteorioiden ja –muutosten teemoja. Yksi tykkää yhdestä, toinen toisesta, mutta monipuolisuus haastaa keskimäärin kaikkia maasta ja kulttuurista riippumatta. On myös hyvä, että tietty suomalaisuus näkyy opetuksessa positiivisessa mielessä. Kurssillani suomalainen kulttuuri näkyy siinä, että opettaja on helposti lähestyttävä, oppimisprosessiin panostetaan paljon, kurssilla arvioidaan sekä yksilön että ryhmän oppimista ja osaamista, ja kokeillaan rohkeasti uusia, innovatiivisia opetusmenetelmiä.

Opettajana pyrin olemaan mahdollisimman hyvä (suomalais-sveitsiläinen) oma itseni. Ehkä yksi monikulttuurisen ohjauksen kehittämisen mittari on rohkeus olla yhä enemmän oma itsensä ja pystyä yhä paremmin keskittymään kuhunkin yksilöön haastavien sisältöjen ja monipuolisten opetusmetodien viidakossa. Toivon, että tulevaisuudessa pystyn myös paremmin hallitsemaan koulutusjärjestelmän vaatiman numeerisen arvioinnin ja itseni odottaman laadullisen arvioinnin ristiriidat järkevästi ja nopeasti.

Lähteet

- Habeshaw, S, Gibbs, S, Habeshaw, T. 1993. 53 Interesting Ways to Assess Your Students. Bristoll: Cromwell Press.
- Hofstede G. 1997. Cultures and organisations. Software of the Mind. Intercultural cooperation and its importance for survival. New York: McGraw-Hill.
- Hofstede G et al. 2010. Cultures and organisations. Software of the Mind. 3rd edition. Intercultural cooperation and its importance for survival. New York: McGraw-Hill.
- Karjalainen A. ja Kemppainen T. 1994. Vaihtoehtoisia tenttikäytäntöjä. Ohjeita ja ideoita yliopistotenttien kehittämiseen. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Linnakylä. P. 1988. Miten opitaan tekstistä: ammattiopiskelijoiden teksteistä oppimisen arvioinnin taustaa: osaraportti. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja. A, Tutkimuksia, 0782-9809; Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Liiten, M. 2011. Jukka Gustafsson: Ulkomaalaisia opiskelijoita lisää Suomeen. Helsingin Sanomat 22.9.2011.
- Myllys, H. 2003. Ammattikorkeakouluopiskelu opiskelijan näkökulmasta. Teoksessa Kauppi A., Huttula T. (toim). Laatua ammattikorkeakouluihin. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2003. Helsinki: Edita, 86-95.
- Nieto, S. 1999. The Light in Their Eyes. Creating Multicultural Learning Communities. Teachers College. New York. Columbia university.
- Onduso M., Roimila E. 2011. Summary of Incoming Exchange Student Evaluation, Autumn 2010. Tampere University of Applied Sciences (TAMK), Incoming Student's Office, Mirja Onduso & Emma Roimila, 22.2.2011.
- Pirinen, P. 2000. Enabling conditions for organizational knowledge creation by international project teams. Dissertation der Universität St. Gallen. Bamberg: Difo-Druck OHG.
- Postareff, L. ja Lindblom-Ylänne, S.. 2008. Variation in teacher's descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. Teoksessa Learning and Instruction 18. 109-120.

- Reiss, S. 2008. The normal personality. A new way of thinking about people. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ritchhart R. et al. 1998. How does Teaching for Understanding Look in Practice? Teoksessa Stone Wiske, M. (toim.). Teaching for Understanding. Linking Research with Practice. San Fransisco: Jossey-Bass, 61 - 73.
- Siimekselä, M. & Tarvainen, M. 2010. Monikulttuurisen ryhmän opettaminen. Haasteet opetusmenetelmällisestä näkökulmasta. Kehittämisraportti, huhtikuu 2010. Jyväskylän Ammattikorkeakoulu. Jyväskylä: Amatillinen opettajakorkeakoulu.
- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Sarja C. Osa 267. Turku: Turun Yliopisto.
- Spitzer, M. 2006. Lernen. Die Entdeckung des Selbstverständlichen. Eine Dokumentation von Reinhard Kahl. Hamburg: Produktion Archiv der Zukunft.
- Stone Wiske, M. 1998. What is Teaching for Understanding? Teoksessa Stone Wiske, M. (toim.). Teaching for Understanding. Linking Research with Practice. San Fransisco: Jossey-Bass, 61 - 73.
- Taajamo, M. 2005. Ulkomaiset opiskelijat Suomessa. Kokemuksia opiskelusta ja oppimisesta, elämästä ja erilaisuudesta. Koulutuksen Tutkimuslaitos. Tutkimuksia 16. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Takatalo, E. 1992. Monimuoto-opetuksen mahdollisuuksia. Teoksessa Ekola J. (toim.) Johdatusta Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY. 105-120.
- Trompenaars F. ja Hampden-Turner C. 1997. Riding the waves of culture. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Vuorinen, I. 2001. Tuhat tapaa opettaa. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Yläne-Lindblom, S., Repo-Kaarento, S. & Nevgi, A. 2003. Massa- ja ryhmäopetuksen haasteet. Teoksessa Lindblom-Yläne, S. & Nevgi, Anne. (toim.). Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa: WSOY. 205.

Liitteet

Liite 1: ”Tools for Organizational Change” vuoden 2011 kurssisuunnitelma

S	Date	Topic	Follow-up task for the next time
1	Thursday 1.9.	Introduction <ul style="list-style-type: none"> - Course information - Getting to know each other - Organizational theory 	Personal change story Read pages 12-62 of the book, analyse a personal change situation with a model chosen by you. Write max 2 pages. Return via Moodle to Päivi, latest on September 13 , and be prepared to share your story with a small group of your colleagues on Sept 15.
2	Thursday 8.9.	Individual change <ul style="list-style-type: none"> - What motivates people - Learning and changing 	Personal desire profile Fill in the desire survey given to you on paper and write your top 3 and lowest 3 personal desires in the respective place in the Moodle. Deadline is September 15.
3	Thursday 15.9.	Individual change <ul style="list-style-type: none"> - Individual change stories - Management application cases 	Read the Team Change-part (pp.62-96) and answer the question below in your Learning Diary: Next week we will start working in the Group Exam teams. Based on what you learned in the book about team change, what should you do as a team to get the best possible result at the end of the course? Your answer will be evaluated next time.
4	Thursday 22.9.	Team changes <ul style="list-style-type: none"> - Team changes - Building group exam teams - Team development task 	Prepare the teaching session on one change model as described in the Moodle.
5	Thursday 29.9.	Organisational change models <ul style="list-style-type: none"> - Teaching others on the models - Last team changes 	

6	Thursday 6.10.	Organisational theory <ul style="list-style-type: none"> - Images of organization - Deepening understanding, further application - Case: Consulting for Liisa from Lynx 	<p>Read for the next time the ethical instructions for business consultants.</p> <p>Europe: http://www.feaco.org/en/index-action-ethic.html</p> <p>USA: http://www.imcusa.org/?page=ethicscode</p> <p>Prepare questions for the next lecture.</p>
7	Thursday 13.10.	Management consulting as a profession and consulting skills <ul style="list-style-type: none"> - History and current status - Ethical standards - Consulting skills - Coaching 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Place your team building brochure and your individual evaluation about the process in the Moodle by November 3. 2) Read in the book chapters 4 (Leading Change) and part 2 (Applications: Restructuring until page 221) and think how you would improve your proposal for Liisa (Lynx) as a consulting team. We will discuss them on Nov 3.
8	Thursday 3.11.	Team building and restructuring <ul style="list-style-type: none"> - Recap of coaching and consulting - Your team building products - Restructuring case study (Liisa & Lynx) 	<p>Read the IT-based process change part (281-307) in the book as a preparation for the company visit. Also, please look at the companies web-sites to have a basic understanding of what they do.</p>
9	Thursday 10.11.	Company visits: <ul style="list-style-type: none"> - Tieto Oy - Aditro Oy 	<p>Do the mandatory assignment about the company visits and return it in Moodle latest on Wednesday, Nov 16 at 12.00.</p>
10	Thursday 17.11.	Culture change <ul style="list-style-type: none"> - Lessons learned from the company visits 	<p>Read pages 222-280 (Mergers and acquisitions and Culture Change) before the next time.</p>
11	Thursday 24.11.	Mergers and acquisitions <ul style="list-style-type: none"> - Application cases 	
12	Monday 28.11.	Mergers and acquisitions, case TAMK/PIRAMK <ul style="list-style-type: none"> - Visitor: TAMK/PIRAMK merger 	<p>The presentation will be video-taped and be put in the Moodle. Latest on Monday, December 5, please watch the video and participate in the virtual discussion in Moodle.</p>
13	Thursday 8.12.	Group Exam	
14	Thursday 15.12.	Feedback about the exam and the course	<p>With a Christmas Party in the evening.</p>