



AMMATTIKORKEAKOULU

University of Applied Sciences

LAUREA-JULKAISUT | LAUREA PUBLICATIONS | 166



Pipsa Kostamo & Minna-Kaisa Lehtilinna (toim.)

Viesti kielillä - kuulu kaikille!
Laurean kielten ja viestinnän opetuksen käytänteitä ja kokemuksia

**Copyright © tekijät ja
Laurea-ammattikorkeakoulu 2021
Tekstit, taulukot ja kuvat: CC BY-SA 4.0**

Kannen kuva: Caracolla on Shutterstock,
Shutterstock basic license

Sivun 5 kuva: Eskay Lim on Unsplash

Sivun 8 kuva: Tumisu on Pixabay

Sivun 12 kuva: Jon Tyson on Unsplash

Sivun 15 kuva: Olli-Pekka Lehtinen, Laurea-ammattikorkeakoulu. All rights reserved.

Sivun 21 kuva: Gabrielle RRI on Pixabay

Sivun 25 kuva: Tolmacho on Pixabay

Sivun 34 kuva: Pasja1000 on Pixabay

Sivun 44 kuva: Stokpik on Pixabay

Sivun 50 kuva: Blake Wiz on Unsplash

Sivun 52 kuva: Patrick Fore on Unsplash

Sivun 56 kuva: Sora Shimazaki on Pexels

Sivun 59 kuva: Anthony Shkraba on Pexels

Sivun 61 kuva: Ivan Samkov on Pexels

Sivun 72 kuva: Steven Weirather on Pixabay

Sivun 77 kuva: Gerd Altmann on Pixabay

Sivun 83 kuva: Roman Grac on Pixabay

Sivun 89 kuva: Jaqueline Brandwayn on Unsplash

ISSN-L 2242-5241

ISSN 2242-5225 (verkko)

ISBN: 978-951-799-613-6 (verkko)

Pipsa Kostamo & Minna-Kaisa Lehtilinna (toim.)

**Viesti kielillä - kuulu kaikille!
Laurean kielten ja viestinnän opetuksen
käytänteitä ja kokemuksia**

SISÄLLYSLUETTELO

Kielten ja viestinnän osaajille on kysyntää työelämässä 6

Minna-Kaisa Lehtilinna & Pipsa Kostamo

I Innostavaa kielten opiskelua

1 Matkalla todelliseen maailmaan - hoitotyöhön integroitua

S2-opiskelua simulaation keinoin 14

Kristiina Kuparinen

2 Children Interacting with Peers during Free Play and during

Teacher-Led Activities in a Multilingual Environment in an English

Language Kindergarten in Finland..... 22

Varpu Polvikoski & Virpi Lund

3 Suomalaiset ovat kielitaitoisia – vai ovatko sittenkään? 38

Camilla Kåla & Sirpa Mattila

4 Kansainvälistyvä Lohja tarvitsee kielitaitoa 45

Tiina Turku & Sofie Stolpe

II Asiantuntijan viestintätaitojen kehittäminen

5 Opiskelijaprojektin avaus lehtorin näkökulmasta:

verkkolehden suunnittelu, toimitus ja taitto 54

Tiina Leppäniemi

6 Oman osaamisen viestiminen ja kehittäminen portfolion avulla 62

Minna-Kaisa Lehtilinna & Anna Nykänen

7 ”Pienikin kultahippu potilaan mieleen saattaa poikia myöhemmin kultaharkon”

- MOOC:lla hoitava viestintä haltuun 70

Harry Köhler, Virve Pekkarinen, Hannamari Talasma & Pirjo Tiirikainen

8 Alusta asti suomeksi – oppimisolustaa kotouttamassa 78

Jenni Viljanen



Kielten ja viestinnän osaajille on kysyntää työelämässä

Pipsa Kostamo & Minna-Kaisa Lehtilinna

MONIPUOLINEN KIELTEN JA viestinnän osaaminen on nykyisin työelämässä arvostettua. Korkeakoulusta valmistuneilta odotetaan paitsi vahvaa substanssiosaamista, myös laaja-alaisia viestintätaitoja. Tähän haasteeseen pyritään Laureassa vastaamaan laajalla opintotarjonnalla ja jatkuvalla kehittämisellä. Tässä kielten ja viestinnän julkaisussa **”Viesti kielillä - kuulu kaikille: Laurean kielten ja viestinnän opetuksen käytänteitä ja kokemuksia”** halutaan tehdä näkyväksi aktiivinen toiminta, jonka avulla varmistetaan opiskelijoille monipuoliset kehittymismahdollisuudet viestinnän osaajaksi. Johdantoartikkelissamme on merkitty **sinisellä** viittaukset tämän julkaisun artikkeleihin.

VIESTINTÄVALMIUDET KOROSTUVAT TYÖELÄMÄSSÄ

Monesti ajatellaan, että vahvalla yhden tai kahden alueen substanssiosaamisella varmistetaan paikka työmarkkinoiden kysytyimpien kärjessä. Tosi asia kuitenkin on, että nykyisin työnantajat arvostavat paljon myös niin sanottuja geneerisiä eli siirrettäviä taitoja. Näistä taidoista tärkeimpiä ovat viestintätaidot.

Opetushallitus (2019, 29) on listannut tärkeimpiä vuonna 2035 tarvittavia geneerisiä taitoja. Tärkeimpänä pidetään kestäväen kehityksen periaatteiden tuntemista. Heti sen jälkeen tulevat vuorovaikutus-, viestintä- ja kommunikointitaidot. TOP 10 -listauksessa on lisäksi viestintään läheisesti liittyviä taitoja, kuten ongelmanratkaisu-, monikulttuurisuus- sekä tiedonhallinta- ja analysointitaidot. Opetussuunnitelmiä laadittaessa usein oletetaan, että kaikkia näitä taitoja opetetaan automaattisesti, vaikkei niitä kirjatakaan virallisesti opetussuunnitelmaan.

Viestinnän opetuksen kuuluukin olla kiinteä osa muuta opetusta. Opiskelijan kehittyminen kuitenkin vaatii sitä, että hän saa palautetta toiminnastaan. Usein opintojen palaute kuitenkin keskittyy vain substanssiosaamiseen eikä näin tarjoa opiskelijalle mahdollisuutta parantaa viestintätaitojaan.

Vuorovaikutustaitojen merkityksen kasvun huomaa jo siitä, että useissa työpaikkailmoituksissa korostetaan niiden osaamista riippumatta siitä, minkä alan osaajia haetaan (Isotalus 2019). Viestintä- ja vuorovaikutustaidot tukevat koko organisaation toimintaa ja yrityskulttuurin muodostumista (Isotalus 2021). Hyvinvoivassa työyhteisössä viestintä on avointa, työntekijöiden vaihtuvuus on vähäistä ja työnteko tehokasta. Kieli- ja viestintäosaaminen on mitä suurimmassa määrin osa ammattitaitoa (Ahopelto, Tanskanen & Tolonen-Kytölä 2015), jota ei missään nimessä saa vähätellä.

Kielten ja viestinnän laatuksiteerit (Tolonen-Kytölä, Ahvenainen, Aria & Murtola 2021) tähtäävät siihen, että opetus ammattikorkeakouluissa on sisällöltään ajantasaista ja pedagogisesti korkealaatuista.

Opiskelija voi erilaisten työelämäyhteistyössä tehtävien projektien avulla harjoittaa niin kirjallisen kuin visuaalisen viestinnän taitojaan (Leppäniemi). Lehdentekoprosessi yhteistyökumppanille on mielekäs tapa oppia sekä projektiosaamista ja -viestintää että itse verkkolehden tekemisen vaiheita suunnittelusta sisällöntuottamiseen eli juttujen kirjoittamiseen ja lehden visuaaliseen viimeistelyyn. Muun muassa tällaista erilaisissa projekteissa kertynyttä osaamista voi tehdä portfolion avulla näkyväksi ja käyttää portfoliota oman viestintäosaamisen esille tuomisen (Lehtilinna & Nykänen).

DIGITALISAATIO ON OPETUKSELLE SEKÄ MAHDOLLISUUS ETTÄ UHKA

Korona-pandemia pakotti kaikki kouluasteet ottamaan huomioon digiharppauksen ja hyödyntämään erilaisia digitaalisia oppimismahdollisuuksia. Korkeakouluissa oltiin melko valmiita tähän loikkaan, mutta monia pedagogisia ratkaisuja jouduttiin pohtimaan ja arvioimaan uudelleen.

Viestinnän onnistuminen on ensiarvoisen tärkeää opiskeltaessa etänä. Opiskelijan tulee saada selkeä ohjeistus, mitä tehdään ja miten. Palautteen antamisen merkitys korostuu entisestään. Opettajan tulee pohtia keinoja, joilla hän voi edistää opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta. Epävirellisen välituntipulinan puuttuessa olisi hyvä, jos tuntien aikana esimerkiksi pienryhmissä varattaisiin aikaa siihen, että opiskelijat voisivat vaihtaa kuulumisia. Viestinnän avulla voidaan parhaimmillaan lisätä opiskelijahyvinvointia.

Digipalvelujen saavutettavuuslaki tuli voimaan vuonna 2019. Sen ydin on, että kaikkien julkisten organisaatioiden verkkoviestinnän pitäisi olla ymmärrettävää ja palvelujen helppokäyttöisiä. (Laki digitaalisten palvelujen tarjoamisesta 306/2019.) Laki koskee Laureassa paitsi esimerkiksi ulkoisia verkkosivuja, myös oppimislustaamme. Sen suomennusprosessi oli suuri ponnistus (Viljanen).

Opetuksen ja ohjauksen tapahtuessa yhä enenevässä määrin verkossa, on tärkeää luoda luottamuksellinen viestintäsuhte opiskelijoihin. Yhä tärkeämpää on antaa opiskelijalle aikaa ja huomiota etäisyydestä huolimatta.

Erilaiset MOOCit eli kaikille avoimet verkkokurssit ovat ilmaisia laajalle joukolla tarkoitettuja koulutuskohtaisuuksia, jotka usein arvioidaan automaattisesti. Tällaiset toteutustyytit ovat yleistyneet viime vuosina.

Laureassa MOOCeja kehitetään koko ajan. Yksi esimerkki on hoitavan viestinnän opintokokonaisuus (Köhler, Pekkarinen, Talasma & Tiirikainen). Hoitavan viestinnän menetelmä, joka pohjautuu Harry Köhlerin (2019) tutkimukseen, on vuorovaikutusta, joka tapahtuu potilaan ja asiakkaan kohtaamisessa. Opintojakson kehittäjät ottivatkin vastaan melkoisen haasteen: miten vuorovaikutustaitojen kehittäminen onnistuu MOOCina.

Opettajan tulee aina silloin tällöin pysähtyä pohtimaan oman opetuksensa lähtökohtia ja perusteita. Tarjolla on runsaasti erilaisia kiinnostavia, innostavia ja helppokäyttöisiäkin työkaluja oppimisen tukemiseen. Fokus täytyy kuitenkin pitää itse oppimisen prosessissa riippumatta siitä, opiskellaanko luokkahuoneessa vai verkossa.

MONIKULTTUURISET TOIMINTAYMPÄRISTÖT VAATIVAT UUDENLAISTA OSAAMISTA

Useimmat työyhteisöt ovat kulttuurisesti moninaisia: kielet ja kansallisuudet sekoittuvat ja vaikuttavat arjen asiantuntijatyöskentelyyn monin eri tavoin. Erilaisiin kansallisiin kulttuureihin ja työskentelykulttuureihin on hyvä tutustua jo opiskeluaikana, esimerkiksi opiskelijavaihtojen ja kansainvälisten projektien muodossa. Kulttuuri- ja kielitietoisuus on olennainen osa toimivaa työyhteisöviestintää. Työyhteisöt moninaistuvat eri tavoin, ja suomalaisillakin työpaikoilla toimii yhä enemmän asiantuntijoita, joiden kielitausta vaihtelee – kaikille suomen kieli ei ole äidinkieli tai toinen kotimainen kieli.

2020-luvun lapset tottuvat monikulttuurisiin toimintaympäristöihin ja eri kielten rinnakkaiseloon jo päiväkodissa, jossa heitä ohjataan ja jossa he oppivat toimimaan sujuvasti eri kielillä esimerkiksi ongelmanratkaisutilanteissa (Lund & Polvijärvi). Lapsena saatu kieli- ja kulttuuriosaaminen siirtyy luontevasti tuleviin opiskelu- ja työyhteisöihin.

Korkeakoulusta valmistuneelta edellytetään asiantuntijatasoista osaamista paitsi moninaisissa viestintätilanteissa luonnollisesti myös työyhteisön pääkielessä. Lisäksi vaaditaan kykyä kansainväliseen viestintään ja vuorovaikutukseen (Kansallinen tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehys).

Kielitaitoa testataan usein jo työnhakuvaiheessa. Joillakin aloilla, kuten terveydenhuollossa, kielitaitovaatimukset on määritelty tarkemmin (Valvira 2021). Useimmilla suomalaisilla työpaikoilla pääasiallinen työskentelykieli on suomi, mutta englannin kieli toimii monissa yrityksissä suomen kielen rinnalla tai joissakin tapauksessa pääkielenäkin. Muitakin kieliä tarvitaan, esim. venäjän, kiinan, saksan ja ranskan osaajille on kysyntää (Elinkeinoelämän keskusliitto 2018).

E erityisesti palvelualoilla, kuten kaupan alalla sekä ravintola- ja matkailualalla, vieraiden kielten taito on kovaa valuuttaa asiakaspalvelutilanteissa sekä eri sidosryhmien kanssa viestittäessä monenlaisissa kirjallisissa ja suullisissa vuorovaikutustilanteissa. Sosiaalisen median avulla tavoitetaan ihmisiä nopeasti ja tehokkaimmin juuri heidän omalla kielellään. (Turku & Stolpe.)



Laureassa ydinopintoihin kuuluvat kielioopinnot ruotsissa tai suomessa (5 op) ja englannissa (5 op). Lisäksi täydentävissä kieliopinnoissa on lukukausittain vaihtelevasti tarjolla venäjää, saksaa, viroa, espanjaa sekä ranskaa ja italiaa. Kieliopinnoista innostuneita opiskelijoita voi ohjata ottamaan kielten opintojaksoja myös CampusOnlinesta, 3AMK:n tarjonnasta sekä Aalto-yliopistosta.

Kielissä selkeiden opintopolkujen monipuolistaminen ja pidentäminen alkeista edistyneisiin on jatkossakin tärkeää: alkeistason kielitaito ei vielä riitä asiantuntijatasoiseen viestintään. Tavoitteena monissa oppilaitosrajat ylittävissä hankkeissa on tälläkin hetkellä luoda selkeitä kielten opintopolkuja sekä avoimia digitaalisia oppimateriaaleja, jotka johdattelevat työelämän tulevat viestintäosaajat alkeista edistyneempien tasolle (Käla & Mattila). Sama opintopolkuajatus sopii erinomaisesti myös viestinnän opintoihin.

KIELI- JA VIESTINTÄTIETOISUUS ON KOKO KORKEAKOULUYHTEISÖN ASIA

Laureassa koulutetaan koko ajan enemmän myös sellaisia tulevaisuuden osaajia, joiden äidinkieli ei ole opetuksen ja tulevan työyhteisön pääkieli eli suomi. Osa opiskelee englanninkielisissä koulutusohjelmissa tavoitteenaan työllistyä esimerkiksi sairaanhoitajiksi Suomessa (Degree Nursing -ohjelma). Heidän työllistymisensä ehto on riittävä suomen kielen taito alalla toimimiseksi - hoitotyö jos jokin on viestintää ja vuorovaikutusta elintärkeiden asioiden parissa. Syvällinenkään substanssiosaaminen ei sosiaali- ja terveysaloilla riitä, jos kielitaito on puutteellinen. Myöskään pelkkä oman alan termistön hallitseminen ei riitä, sillä potilaat ja asiakkaat on osattava kohdata heidän omalla kielellään - heitä on ohjattava, tuettava ja hoidettava ja motivoitava suomeksi. Laureassa HoitoSisu-hankkeen tavoitteena on ollut tukea ei-suomenkielisiä opiskelijoita integroimalla suomen kielen oppiminen käytännön hoitotilanteiden simulointeihin (Kuparinen).

Kieli- ja laajemmin viestintätietoisuutta voidaan edellyttää kaikilta ammattikorkeakoulussa työskenteleviltä ohjaajilta ja lehtoreilta: oman alan kielellisiä erityispiirteitä ja tyypillisiä viestintä- ja vuorovaikutustilanteita on pystyttävä tunnistamaan ja edelleen sanoittamaan opiskelijoille (Arola & Seppä 2019). Yksi tuloksellinen ja kehitettävä menetelmä tässä on kielen tai viestinnän opettajan ja substanssiopettajan yhteisopettajuus opintojaksoilla: kielten ja viestinnän opetuksen integroiminen ammattiopintojaksojen sisältöön ja harjoitteluihin. Tästä ajatuksesta lähdettiin liikkeelle esimerkiksi sairaanhoitajien OPS-uudistuksessa keväällä 2020, ja syksyllä 2021 käynnistyvät ensimmäiset tältä pohjalta rakennetut opintojaksot, joissa viestinnän opetus on integroitu useammalle opintojaksolle.

LOPUKSI

Viestintätaidot ovat työyhteisössä tarvittavia geneerisiä eli siirrettäviä taitoja. Monipuolisista kirjoittamisen taidoista on tullut asiantuntijan valttikortti työelämässä, vaikka toisaalla nuorten kirjoitustaidosta ollaan huolissaan. Palautteen antaminen, ongelmanratkaisu, kriisitilanteissa toimiminen, kohtaaminen, kehittäminen, oman ja edustamansa yhteisön osaamisen sanoittaminen eri yleisölle tapahtuvat eri tavoin ja eri areenoilla viestimällä. Parhaiten työelämän viestintätarpeisiin vastataan kehittämällä opetusta tiiviissä yhteydessä työelämään, esimerkiksi opiskelijaprojekteissa.

Laureassa on opetussuunnitelmista vuosien varrella merkittävästi vähennetty viestinnän opetusta. Voidaankin kysyä, saavatko opiskelijat riittävät eväät työelämässä tarvittavaan rakentavaan viestintään. Ammattialan erilaisten viestintätilanteiden tai tekstilajien osaamista ei opiskelija ole välttämättä voinut hankkia aiemmissa yleissivistävissä opinnoissaan. Hyvän virka- ja ammattikielen hallinta edellyttää riittävää

opetusta. Onkin siis tärkeää turvata riittävät resurssit viestinnän ja kielten monipuoliseen ammatilliseen opetukseen.

Viestintätaidot - ja kielitaito - ovat asiantuntijan työkalupakissa päällimmäisinä. Laureassa into, kiinnostus ja motivaatio viestinnän ja kielten opetuksen kehittämiseen on kova: haluamme tarjota opiskelijoillemme parhaat mahdolliset valmiudet viestiä asiantuntijoina tulevaisuuden työelämässä: Yhteistyössä, kehittämällä - vuorovaikuttaen ja viestien!

Lähteet

Ahopelto, T., Tanskanen, I. & Tolonen-Kytölä, T. 2015. Kieli- ja viestintätaito on osa ammattitaitoa.

Kielikello 4/2015. Viitattu 1.5.2021. <https://www.kielikello.fi/-/kieli-ja-viestintataito-on-osa-ammattitaitoa>

Arola, T. & Seppä, M. 2019. Kielitietoisella ohjauksella vauhtia ammattikielen oppimiseen. Kieli, koulutus ja

yhteiskunta 10 (1). Viitattu 10.5.2021. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2019/kielitietoisella-ohjauksella-vauhtia-ammattikielen-oppimiseen>

Elinkeinoelämän keskusliitto 2018. Monikielisyys vahvuudeksi – Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Ehdotukset kielikoulutuksen kehittämiseksi. Viitattu 16.5.2021.

<https://ek.fi/lausunnot/monikielisyys-vahvuudeksi/>

Isotalus, P. 2019. Työelämässä on hallittava yhä monipuolisempia viestintätaitoja. 16.1.2019. Viitattu

1.5.2021. <https://isotalus.fi/2019/01/16/tyoelamassa-on-hallittava-yha-monipuolisempia-viestintataitoja/>

Isotalus, P. 2021. Vuorovaikutustaitoja tarvitaan tulevaisuudessa. 16.3.2021. Viitattu 1.5.2021.

<https://isotalus.fi/2021/03/16/vuorovaikutustaitoja-tarvitaan-tulevaisuudessa/>

Kansallinen tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehys. Opetushallitus.

Viitattu 16.5.2021. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/tutkintojen_viitekehysten_osaamistasokuvaukset_fi_sv_en.pdf

Laki digitaalisten palvelujen tarjoamisesta 306/2019. Viitattu 8.5.2021.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20190306>

Opetushallitus. 2019. Osaaminen 2035. Osaamisen ennakointifoorumin ensimmäisiä tuloksia. Raportit ja

selvitykset 2019:3. Viitattu 1.5.2021. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/osaaminen_2035.pdf

Tolonen-Kytölä, T., Ahvenainen, T., Kanerva, A. & Murtola, K. 2021. Ammattikorkeakoulujen kielten

ja viestinnän opetuksen laatukriteerit. Viitattu 1.5.2021. <https://kivifoorumi.files.wordpress.com/2021/01/ammattikorkeakoulujen-kielten-ja-viestinnan-opetuksen-laatukriteerit-26.1.2021.pdf>

Valvira. 2021. Kielitaito. Terveystieteiden ammattioikeudet. Viitattu 16.5.2021.

<https://www.valvira.fi/terveydenhuolto/ammattioikeudet/kielitaito>



Kuva: Jon Tyson on Unsplash

I Innostavaa kielten opiskelua

1 Matkalla todelliseen maailmaan – hoitotyöhön integroitua S2-opiskelua simulaation keinoin

Kristiina Kuparinen

”Pidän todella simulointipäivistä, koska se antaa minulle mahdollisuuden yrittää, tehdä virheitä, unohtaa asioita, ja mikä tärkeintä, se on minun valmistelu todelliseen maailmaan, johon menen pian.”

MONET HARJOITTELUUN LÄHTEVÄT ei-suomenkieliset sairaanhoitajaopiskelijat jännittävät uusia tilanteita ja kohtaamisia, epäilevät kielitaitonsa riittävyttä ja stressaavat työympäristön reaktioita. Työnantajat taas usein odottavat opiskelijoilta hyviä kielellisiä valmiuksia jo harjoitteluun tullessa, eikä ammatillisen kielen oppimista työpaikan vuorovaikutustilanteissa tunnisteta (Virtanen 2017; Komppa 2015, 169). Nämä erilaiset lähtökohdat tuottavat pettymyksiä ja voimavaroja hukataan. Kun kielen opiskelu ammattikorkeakoulussa vielä kilpailee muiden täydentävien opintojen joukossa opiskelijan ajasta ja kiinnostuksesta, tavanomaisen ammatillisen suomi toisena kielenä (S2) -opetuksen on vaikea vastata kaikkiin sille asetettuihin odotuksiin.

Näistä monen tunnistamista tarpeista versoi HoitoSISU (Hoida simuloiden suomeksi) -niminen hanke. Tässä artikkelissa kuvataan hankkeen toimintaa ja työssä kertyneitä kokemuksia siitä, miten simulaatiomenetelmä soveltui kliinisten taitojen ja kielen oppimisen yhdistämiseen, mitä opettajat oppivat yhdessä opettaessaan ja miten tämänkaltaisen toiminta näytti vaikuttavan opiskelijoihin.

HoitoSISU-hankkeen tuloksena Laurea-ammattikorkeakoulussa kehitettiin käytännönläheinen koulutusmalli, joka on suunniteltu valmentamaan suomea toisena kielenä puhuvia terveysalan opiskelijoita harjoitteluun ja työelämään. Hanke on toiminut opetus- ja kulttuuriministeriön erityisavustuksen turvin 2019 - 2021. Artikkelin teemoihin liittyvät sitaattit ovat peräisin kirjoittajan muistiinpanoista ja syksyn 2020 toteutukseen osallistuneiden opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista. Päiväkirjakatkelmien käyttöön on saatu opiskelijoilta kirjallinen lupa.

MENETELMÄT TÄYDENTÄVÄT TOISIAAN

Kielenopettajan näkökulmasta HoitoSISUn pedagogiikka rakentui kolmen eri menetelmän yhteispeleistä: ensinnäkin kyseessä on erityisalan kielenopetus. Esimerkiksi aivotapahtumaa (!) selvitellessä on kiistatta hallittava terminologiaa, joka on äidinkielisellekin maallikolle vierasta. Toisaalta yleiskielen sanoilla voi olla erityinen merkitys, kuten opiskelija kuvasi päiväkirjamerkinnässään yleistilan laskusta:

“Aiheen merkitys oli minulle alussa hämmentävä, kun ajattelin ”puhun jostakin laskusta, jonka potilaan on maksettava sairaalahoidon jälkeen”. Mutta selvityksen jälkeen tiedän nyt, että se tarkoittaa jotain erilaista. Se tarkoittaa, että potilaan terveystilanne on laskussa.”

Erityisalan kielitaito on kuitenkin terminä väljä ja vailla tutkimustaustaa. Sen sisältöjä määrittelevät yhtäältä kunkin koulutuksen ammattiopettajien tulkinta alalla tarvittavasta kielen osaamisesta, toisaalta työnantajat uusia ammattilaisia rekrytoidessaan. (Tervola 2019, 47.) Erityisalan kielenopetusta voidaan hyvin kritisoida myös siitä, että kielenopettajan on erittäin vaikeaa arvioida, mitkä piirteet ovat kullekin alalle leimallisia ja tärkeitä – vaikka hän yksin koulutuksen toteuttaisikin (Mustonen & Tuisku 2019).

Toiseksi HoitoSISUssa hyödynnettiin CLIL (Content and Language Integrated Learning) -menetelmälle ominaisia keinoja. Siinä missä erityisalan kieltä usein opettaa kielenopettaja parhaan käsityksensä mukaan, CLIL-menetelmää sovellettaessa valokeilassa taas on ammatillisen sisällön opettaja. Opetuksessa käytetty kieli punoutuu sisältöihin ja näin kielen oppiminen on implisiittistä. Tämä kuitenkin edellyttää sitä, että sisällön opettajalla itsellään on riittävän tarkka ja sujuva kielitaito, että hän luottaa omaan kykyihinsä ja että hän osaa kiinnittää huomiota omalle alalleen ominaisiin kielen ja viestinnän piirteisiin. CLIL onkin tuottanut hyviä tuloksia juuri tapauksissa, joissa sisällön opettaja on suunnitellut opetuksen yhteistyössä kielenopettajan kanssa, ja tämän yhteistyön ansiosta on keskitytty aihealueelle ominaisiin ja keskeisiin kielen piirteisiin. (Garone & Van de Craen 2017, 2.3. CLIL in Higher Education.)



Kuva: Olli-Pekka Lehtinen, Laurea AMK
All rights reserved

Kolmanneksi hankkeessa sovellettiin simulaatiopedagogiikkaa ja toimittiin simulaatio-oppimisympäristössä. Tässä simulaatiolla tarkoitetaan hoitotyön koulutuksessa käytettävää opetuksellista menetelmää, jossa jäljitellään hoitotyön käytäntöä turvallisessa ympäristössä (Kokko 2016, 17). Menetelmälle leimallista on tavoitteellisuus ja autenttisuus sekä opiskelijoiden prosessin jakautuminen valmistautumiseen, suoritukseen ja toiminnan purkuun. HoitoSISUn koulutuksissa simulaatiot toteutettiin noin kahdeksan opiskelijan pienryhmissä, joissa jokainen pääsi vuoroin toimimaan ja vuoroin seuraamaan toimintaa.

Koulutusmallia kehittäessämme simulaatiot rakennettiin potilastapauksiksi, joissa hoidettavaa esitti yksi opiskelijoista. Näyttelijäpotilaan käyttö lisää viestinnän ja vuorovaikutuksen mahdollisuuksia sekä nostaa esiin potilaan näkökulman (Rosqvist & Tuominen 2016, 34). Lisäksi potilaan rooli lisäsi opiskelijoiden aktiivisia osallistumismahdollisuuksia ja toi mukaan heidän omia kokemuksiaan.

Erityisalan kielen opetukseen ja CLIL-menetelmään verrattuna simulaatio on moniulotteisempi, koska simulaatioissa kieli ja viestintä eivät ole itse huomion keskipisteenä, vaan ne ovat työkaluja autenttista jäljittelevässä vuorovaikutustilanteessa. Kun simulaatio käynnistyi, tämän uuden ulottuvuuden huomasi heti: suorittajan toiminta hidastui, kun samaan aikaan oli ylläpidettävä kovin monta erilaista prosessia. Oli reagoitava potilaan suomenkieliseen viestintään ja omiin havaintoihin potilaasta, haettava muistista tietoa päätöksenteon tueksi ja hallittava hoitotyön kädentaitoja.

”On niin vaikea valita, mitä pitää tehdä ensin!”

”Mä kyllä näin sen [nostamatta jääneen sängynlaidan], mutta sitten jotain tapahtui ja mä unohdin.”

”Mielessä on jokainen vastaus, mutta puhuessani en vain voi.”

Vaikka simulaatiot ovat hoitotyön opiskelijoille tuttu työtapana, ne vaativat paljon: kykyä sietää stressiä, taitoa keksiä vaihtoehtoisia ilmaisutapoja sekä uskallusta heittäytyä tilanteeseen ja luottaa muiden tukeen. Kaikki nämä ovat taitoja, joista on hyötyä harjoitteluympäristössä.

Edellä esitellyt työtavat vastaavat erilaisiin ammatillisen kielen opetuksen tarpeisiin ja näin täydentävät toisiaan. Lisäksi opiskelijakeskeinen työskentely, autenttisen kaltaiset tilanteet ja ympäristö soveltuvat hyvin kulttuurisesti monimuotoisen ryhmän opetukseen (Pitkäjärvi 2012, 53). Seuraavassa esitellään, kuinka mallit punoutuivat yhteen koulutusmallia yhdessä kehittäessämme.

MALLI MUOTOUTUU

Hankkeessa kaksi hoitotyön lehtoria ja suomi toisena kielenä -opettaja työskentelivät yhdessä koulutusmallin suunnittelussa, teemojen sisällöntuotannossa, simulaatioissa ja arvioinnissa. Lisäksi tarkoitus oli saada myös työnantajien edustajia mukaan prosessiin, mutta poikkeuksellinen pandemia-aika vähensi huomattavasti yhteistyön mahdollisuuksia.

Jotta ammatillisen kielen opiskelu saataisiin potentiaalisille osallistujille innostavaksi, Degree Nursing -ohjelman toisen vuoden opiskelijoille järjestettiin koulutusta edeltävänä lukukautena simulaatiotyypinen testi (mid-studies Finnish test), jossa heidän tehtävänä oli selvittää diabetes-epäilystä. Testin aikana yksi opiskelijoista oli potilas ja kaksi toimi sairaanhoitajina eri vuoroissa. Testin aikana opettajat tekivät muistiinpanoja kielestä ja kliinisistä taidoista, ja testitilanteen jälkeen opiskelijalle annettava palaute muotoiltiin

yhteisessä keskustelussa. Palautteessa opiskelija saattoi saada suosituksen hankkeessa järjestettävään koulutukseen osallistumiseen. Koulutusta tarjottiin viiden opintopisteen täydentävänä opintojaksona, jonka nimi oli Boost your professional Finnish by simulations. Koulutukseen kuului lisäksi tuettu harjoittelu ja tehtävät, jotka kerryttivät kolme opintopistettä.

Testitilanne tuotti lisäksi tietoa, jota hyödynnettiin opetuksen suunnittelussa. Suoritukset auttoivat muotoilemaan opintojaksolla käytettyjä tapauksia sopivan vaativiksi, arvioimaan ajankäytön tarpeita ja hahmottamaan kielen lähtötaitotason vaihtelevuutta. Kävi ilmeiseksi, että suomenkieliseen simulaatioon valmistautuminen edellyttäisi opiskelijoilta sekä kunkin teeman tietoperustaan että kielen eri osa-alueisiin tutustumista.

Mahdollista mallia muovattiin kahden erilaisen toteutuksen avulla: ensimmäisessä pilotissa sisällöt valikoitiin opintojen vaiheen ja harjoittelun tavoitteiden mukaisesti. Toisessa kokeilussa sisällöt kulkivat vielä tarkemmin rinnakkain tutkinto-opintojen sisältöjen ja ajoituksen kanssa, jotta opiskelijalle syntyisi käsiteltyvästä teemasta eheä kokonaiskuva. Opiskelija siis osallistui viikoittain perusopinnoissaan englanninkieliseen opetukseen, jonka rinnalle oli rakennettu Boost-kurssin aktivoiva suomenkielinen hoitotyön luento ja S2-työpaja, jotka valmensivat jokaisen kurssiviikon päättävään simulaatioon; näin teemaa tarkasteltiin eri keinoin ja erilaisen asiantuntemuksen näkökulmista. Opintojaksoon kuului seitsemän teemaviikkoa, jonka jälkeen opiskelijat siirtyivät pääosin kolmanteen tai toiseen harjoitteluunsa.

Harjoittelun aikana opiskelijat saivat intensiivistä tukea hoitotyön lehtoreilta. Lisäksi he sovelsivat kurssilla harjoiteltuja ohjaamisen taitoja ja kokosivat jaettuun dokumenttiin harjoittelupaikkojensa sanastoa, sen selityksiä ja käyttötapoja. Harjoittelun päätyttyä järjestettiin vielä arvioitavat simulaatiot, joissa opiskelijat pääsivät näyttämään osaamistaan jo tutuksi käyneiden teemojen parissa.

YHTEISTYÖ KASVATTI KIELITIE TOISUUTTA

Mallin kehittäminen ja pilottikoulutusten toteuttaminen mahdollistivat opettajille intensiivisen yhteisen suunnittelun, simulaatioiden toteutuksen ja arvioinnin. Simulaatiot herättivät eloon terveysalalle ominaista sanastoa, ohjauksen fraaseja ja kysymyksiä, sensitiivisten aiheiden puheeksi ottamista, tiedon oikeellisuuden varmistamisen tapoja, työkavereiden keskinäistä puheenpartta sekä sanatonta viestintää – moninaisuuden, jota olisi muuten vaikeaa koota yhteen. Työn kaikissa vaiheissa pääsimme havainnoimaan sekä toistemme työn ydinalueita että työtapoja, mikä kasvatti tietoisuutta alan ammatillisista vaatimuksista ja hoitotyölle tyypillisistä kielen ja viestinnän osa-alueista.

Kielitietoisuus siis kasvoi ja jaettu asiantuntijuus muodostui osiansa suuremmaksi. Yhteisopettajuudella rakennettu uusi osaaminen hyödyttää myös erikoisalalan kielenopetusta ja CLIL-menetelmän soveltamista – näiden alueiden asiantuntemus kun kehittyy vain kokemuksen myötä (Woźniak 2017; Jäppinen 2006, 23). Soisinkin mielelläni tällaisen asiantuntemuksen kasvattamisen mahdollisuuden kaikille kielikouluttajille. Työtiimin yhteinen oppimisprosessi on myös monipuolinen malli tulevaisuuden jatkuvan oppimisen tarpeisiin (Osaaminen 2035, 40).

Vielä opettajien ammatillista kasvua tärkeämpi kielitietoisuuden opetuksen etu kuitenkin on, että opetuksen integraation avulla opiskelijoiden on mahdollista samaan aikaan sekä kasvattaa ammatillista kielitaitoaan että syventää hoitotyön osaamistaan (Rajala, Takaeilola & Sairanen 2018).

AMMATTI-IDENTITEETTI JA KIELIMINÄ

”Potilas ei ollut halukas keskustella ongelmasta avoimesti. -- En ollut ihan varma mitä minä teen, miten voisin motivoida potilasta. Yritin valita lempeän kielen ja selittää asioita myös hänen vaimolleen. Potilas oli niin hyväksymätön kaikesta, mitä tarjosin, tunsin pienen paniikin. Se oli mielestäni erinomainen kokemus tulevaisuutta varten.”

”Aina kun näen ystäväni tekemässä roolia, tunnen kuinka luottavaisia he ovat ja kuinka helposti puhe on suomalaista.”

”Olen todella kasvanut tämän koulutuksen aikana.”

Opiskelijoiden päiväkirjoista voi seurata heidän polkuaan ensimmäisten simulaatioiden hermoilusta harjoittelun jälkeiseen kypsään pohdintaan. Matkalla keskeisinä elementteinä näyttävät toistuvan huumori, kollegiaalinen tuki, vertaisoppiminen ja itseluottamuksen lisääntyminen. Ammatillinen kieli ja viestintä ovat erottamaton osa sairaanhoitajan asiantuntemusta, joten koulutuksen kokemukset asettuvatkin luontevasti osaksi isompaa kokonaisuutta: sairaanhoitajan ammatilliseen rooliin sosiaalistumista. Tämä kävi ilmi muun muassa simulaatioiden purkukeskusteluissa, joissa huomio saattoi hyvin kiinnittyä eri rooleissa toimineiden sosiaalisiin suhteisiin ja mahdollisiin toimintatapoihin. Simulaatiopedagogiikka onkin oivallinen tapa tehdä näkyväksi myös ammatti-identiteetin rakentumista (Walton, Chute & Balls 2011, Findings).

HoitoSISU-hankkeen kokeilukoulutuksiin osallistuneiden opiskelijoiden lähtötaitotasot vaihtelivat paljon. On siis luonnollista, että myös opiskelijoiden taidot kohenivat eri tavoin. Opiskelijapalautteiden mukaan kokemukset koulutuksesta olivat kuitenkin pitkälti samansuuntaisia, ja niissä korostui rohkeus puhua sekä usko siihen, että pärjää todellisessa maailmassa. Voitaissiinkin sanoa, että koulutukseen valitun menetelmän ja toistensa tuella opiskelijat rakensivat positiivista kieliminää (käsitteestä ks. Roiha 2020). Tällainen myönteinen ja arvostava kuva itsestä kielen oppijana ja käyttäjänä motivoi oppimaan yhä lisää, rohkaisee vastaanottamaan haasteita ja vahvistaa opiskelijan toimijuutta (Mercer 2011, 3). Positiivinen kieliminä kannattelee opiskelijaa matkalla todelliseen maailmaan.

Lähteet

Garone, A. & Van de Craen, P. 2017. The role of language skills and internationalization in nursing degree programmes: A literature review. *Nurse Education Today*. Vol. 49, February 2017, 140-144. Amsterdam: Elsevier. https://www.researchgate.net/publication/310748760_The_Role_of_Language_Skills_and_Internationalization_in_Nursing_Degree_Programmes_A_Literature_Review

Jäppinen, A.-K. 2006. CLIL and future learning. Teoksessa Björklund, S. Mård-Miettinen, K., Bergström, M. Södergård, M. (toim.) Exploring Dual-Focused Education Integrating language and content for individual and societal needs. Selvityksiä ja raportteja 132. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.496.8764&rep=rep1&type=pdf#page=21>

Kokko, R. 2016. Mistä on hyvät Simulaatiot tehty? Ajatuksia edellytyksistä ja kehittämisideoita. Teoksessa Tieranta, O. & Poikela, P. (toim.) Helmiä hoitotyön simulaatioissa. Hyviä käytänteitä ammattikorkeakouluista. Rovaniemi: Lapin ammattikorkeakoulu, 15–18.

Komppa, J. 2015. Työnantajan odotukset, työntekijän vastuu ja työyhteisön tuki. Näkökulmia korkeakoulutettujen maahanmuuttajien ammatillisen suomen oppimiseen. Teoksessa Kalliokoski, J., Mård-Miettinen, K. & Nikula, T. (toim.) Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8/2015, 168–185. <https://journal.fi/afinla/article/%20view/53778>

Mercer, S. 2011. Towards an understanding of Language-Learner Self-Concept. *Educational Linguistics*. Dordrecht: Springer.

Mustonen, A. & Tuisku, S. 2019. Mihin tähtäät, nursing-ohjelma? Kieliverkosto. Viitattu 1.2.2021. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2019/mihin-tahtaat-nursing-ohjelma>

Osaaminen 2035. Osaamisen ennakointifoorumin ensimmäisiä ennakointituloksia. Raportit ja selvitykset 2019:3. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/palvelut/tietopalvelut/ennakointi/ennakointituloksia>

Pitkäjärvi, M.-A. 2012. English-Language-Taught Degree Programmes in Faculties of Healthcare in Finnish Universities of Applied Sciences: Students' and Teachers' Conceptions of the Implementation. Academic Dissertation. University of Helsinki. Viitattu 3.2.2021. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/37426>

Rajala, S., Takailola, M. & Sairanen, R. 2018. Suositukset ammatillisesta suomi toisena kielenä -opetuksesta moduulirakenteisessa sairaanhoitajien täydennyskoulutuksessa. HAMK Unlimited Journal. Viitattu 15.2.2021. <https://unlimited.hamk.fi/amatillinen-osaaminen-ja-opetus/suosituksat-ammattillisesta-suomi-toisena-kielena-opetuksesta/#.YCPqmWgzaUk>

Roiha, A. 2020. CLIL-opetuksen merkitys yksilöiden elämänkuluissa: entisten oppilaiden retrospektiivisiä narratiiveja. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2020/clil-opetuksen-merkitys-yksiloiden-elamankuluissa-entisten-oppilaiden-retrospektiivisia-narratiiveja>

Rosqvist, K. & Tuominen, R. 2016. Kotisairaanhoidon simulaatio simulaatiokodissa. Teoksessa Tieranta, O. & Poikela, P. (toim.) *Helmiä hoitotyön simulaatioissa. Hyviä käytänteitä ammattikorkeakouluista*. Rovaniemi: Lapin ammattikorkeakoulu.

Tervola, M. 2019. Maahanmuuttajalääkärien suomen kielen taito ja kielitaitotarpeet. Erityisalan kielitaidon näkökulma lääkärin työhön. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopiston väitöskirjat 92. Tampereen yliopisto. Viitattu 5.2.2021. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/116309/978-952-03-1164-3.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Virtanen, A. 2017. Toimijuutta toisella kielellä. Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoitteluissa. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities 311. Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53539/Virtanen_Aija_screen.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Walton, J., Chute, E. & Balls, L. 2011. Negotiating the Role of the Professional Nurse: The Pedagogy of Simulation: A Grounded Theory Study. *Journal of Professional Nursing*. Vol.27 (5) September – October 2011, 299–310. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21925463/>

Woźniak, M. 2017. ESP in CLIL Degree Programmes. *ESP Today. Journal for English for Special Purposes at Tertiary Level*. Vol. 5(2)(2017), 244–265. https://www.esptodayjournal.org/pdf/current_issue/december_2017/Monika_Wozniak_full_text.pdf

R

1910, dans le fond d'un sac, robe à une queue.
de raboter un bois creux.

rabiamarillo = marcan d'Andaluz, robe
noir.

rabiar (R) = voir entre le nez, donner de la
vue. En rouage, rager, huer, raker, se met
au premier de raim, de rait, rabiar, de
mourir d'envie de, esta rabianca por que il
rage, à vive voix, republicano a rabiar, rait
braut arage, à tout rompre, espandier a
rabiar de ont applaudi à tout rompre, rait
que raba il est furieux, rait a rabiar con
avec a coussins rait a rabiar con
avec a quique, rait rait a raba il rait
rager, rait rait a raba il rait rait
je rait rait rait rait rait rait rait rait
diabte rait rait rait rait rait rait rait rait
plus grand que lui, rait rait rait rait rait rait rait rait

rabiarlo = attaché par le queue.

rabiano, ca = robe blanche.

rábico, ca = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

rabicorto, ta = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

rabia = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

rabiorcado = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

rabijunco = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

rabilargo, ga = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

rabillo = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

rabimacho, cha = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

rabiano, ca = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

rabianca, ca = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

rabianca, ca = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

rabianca, ca = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

rabianca, ca = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

rabianca, ca = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

rabianca, ca = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

rabianca, ca = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

rabialsera = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

rabiza = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

raho = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

raho = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

raho = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

raho = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

raho = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

raho = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

raho = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

raho = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

raho = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

raho = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

raho = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

raho = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

raho = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

raho = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

raho = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

raho = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

raho = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

raho = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

raho = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

raho = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

raho = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

raho = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

raho = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

raho = robe blanche, rait rait rait rait rait rait rait rait

2 Children Interacting with Peers during Free Play and during Teacher-Led Activities in a Multilingual Environment in an English-Language Kindergarten in Finland

Varpu Polvikoski & Virpi Lund

ABSTRACT

The purpose of this study is to find out how children interact with each other during free play and teacher-led activities. It contributes to the study of children's interaction, addressing the importance of children's relationships between peers and teachers and the importance of the social situations around them. The focus is on the interaction and the uses of language between these two settings and the differences between the two pre-school groups. This study was conducted in a multilingual kindergarten. The professionals spoke English and children came from different cultures with various native languages spoken at home. Observations of 24 children (2-5 years) in play situations and teacher-led activities were analysed with interaction as the primary focus. The findings include components of children's interaction such as uses of language, interactions in conflict situations, verbal and non-verbal communication, and the importance of peers and cooperative interaction.

INTRODUCTION

A holistic approach in early childhood education allows children the freedom to explore themselves and their abilities as well as their surrounding environment. Therefore, children should have the opportunity to build relationships with their teachers, caregivers, and peers. These relationships influence children's emotional and social well-being as well as aid their linguistic and social development (Bruce 2011).

This study focuses on the interactions and use of language during play and teacher-led activities. In a kindergarten setting, children often play with each other, and especially, when they grow and develop further, they begin to collaborate with other children during the play. For this, children need to be capable of communicating with one another while also expressing their desires and needs. As children begin collaborating with one another, they develop friendships that often lead to choosing their playmates.

Language is important when children come across problems. They need to be able to solve the problems and the most effective way of doing this is often by using language (Van Hoorn et al. 2015). As this study focuses on the use of language with peers and teachers during free play and teacher-led activities, it is important to understand the importance of these two different types of relationships and to understand that human beings are social beings who tend to thrive as a result of social interaction (Smidt 2013). The study explores the way children interact with peers during free play, as contrasted with how they interact with each other during teacher-led activities.

The research was conducted at the kindergarten, which offers English day care in kindergartens in the Helsinki capital area in Finland. The observations were conducted in October 2017 in a kindergarten in two groups of children grouped by age: one comprising two-to-three year olds and the other three-to-five year olds, also known as pre-school 1 and pre-school 2. The study concerns children in a multilingual environment where the children become acquainted with many different cultures simultaneously. The non-verbal and verbal interaction between children is interesting since they do not necessarily have a common language. Many children shared a language, but they changed it in free play and teacher-led activities. The differences between the two groups of children interacting with their peers attracted attention.

The study covers the topic starting with the theoretical framework, basic concepts, and background information of the context. The methodology, findings, and discussion will follow. The article is based on a study and findings first published in the academic thesis report of the other author in 2017. The research question in this study is: How do children interact with peers in free play and in teacher-led activities in a multilingual environment?

THEORETICAL APPROACH OF THE STUDY

Children form relationships with peers and teachers and develop the feeling of belonging to a community through actively participating in interactions and activities in everyday kindergarten life (Marjanen et al. 2013). Kernan and Singer (2011) noted that children find friendships to be the most important in kindergarten's activities, enabling them to feel a sense of belonging and to connect with others. Friendships motivate children to learn and develop through play. They begin to co-create imaginary situations, create new symbolic meanings, and learn other people's perspectives (Van Hoorn et al. 2015).

A kindergarten setting allows children to express themselves creatively and experiment with social interaction such as social skills, different roles, language, problem-solving skills and how to treat others (Marjanen et al. 2013). Children often express desires to help and teach each other skills as the more capable child with a certain skill will be able to act as an expert to teach peers something new (Smidt 2013). Vygotsky (1978) believed that children are at one of two different levels; either children express what they can do without guidance, indicating that they have already reached a certain level of development, or they need the help and support of an adult or another peer who has already reached this level to attain a certain goal. This shows that, through social interactions and with the help of others, a child can develop and learn new skills and reach goals (Smidt 2013).

Daily life in kindergarten includes plenty of free play and teacher-led activities, both indoors and outdoors. The purpose of these activities is to guide and support children and their overall development and promote the children's learning process. It is important for the teacher not only to lead sessions, but also to be fully present in the moment by being an active participant in the activity and enjoying the shared experience as this will motivate the children to join in (cf. Hakkarainen et al. 2013; Järvinen et al. 2009). Within free play, children need the teachers' help and guidance if the children come across a conflict and cannot solve the conflict themselves. It is crucial for the teachers to offer support and guidance in these types of situations as this is where children learn and build social knowledge and competence (cf. Fleer 2015; Marion 2010; Marjanen et al. 2013).

Social and verbal interactions are vital for language development and for children's learning. Adults and peers around the children should share the meanings of words and correct the children's language mistakes, e.g., by reaffirming them in a grammatically correct manner. The language development of children necessitates interaction with peers, enabling them to engage in conversation where participants will share common interests and learn specific vocabulary on topics that interest them (Brooks and Kempe 2012). In play, children can practice the different ways of saying words and using them within different roles. The development of language is seen as a type of play where children exercise sounds and meanings to understand and finally internalise what they have learned (Van Hoorn et al. 2015). A study researching the differences between children's use of language within a peer group and with an adult showed that, with adults, the children tended to speak in monologue more, whereas with peers, they asked questions and were interrupted by questions. The children used more social aspects of language with peers while, with adults, they mostly let their imagination flow without expecting as much input from the other participant in the conversation (Piaget et al. 2002).

In play situations, children face conflicts. This allows children, independently or with a peer group, to solve problems encouraging both social and intellectual development (Van Hoorn et al. 2015). It requires advanced social development as the children need to assess the situation from other people's perspectives as well as weighing up different solutions and, therefore, they need the help of an adult (Van Hoorn et al. 2015; Macintyre 2012). In spontaneous play, children express their own interests and life experiences and they are able to make their own rules and direct the play themselves, either alone or with others. Play situations between children and adults are opportunities for language and social development (Miller and Pound 2011). In guided play, children are guided by adults, for example, by setting out certain objects which will spur interest in the children to learn something new. In teacher-directed play, the teacher organises and directs the play, e.g., by setting specific targets and a planned educational purpose (Van Hoorn et al. 2015).

CONTEXT AND PARTICIPANTS

In Finland, the national curriculum guidelines on early childhood education and care is a nationwide set of guidelines that steers early childhood education institutes and guides the way that they are run. It includes the rights of the children, curriculum and goals. The guidelines state targets such as giving equal opportunities to children, supporting children's development and any additional needs, ensuring a safe environment, providing diverse pedagogical activities and giving the children opportunities for play, movement, creativity, and culture (Finnish National Agency for Education 2016).

This study was conducted at the kindergarten, which uses both the national curriculum guidelines on early childhood education and the early years foundation stage (EYFS) as a foundation for their practices. The

EYFS is a set of guidelines for early childhood education which supports and guides early childhood practitioners' work, provides a set of rights for the children as well as a framework of daily activities in kindergarten. There are three central areas that early childhood education must focus on; communication and language, physical development as well as personal, social and emotional development (Department of Education 2017). Communication and language are in focus in the kindergarten, considering its predominant language is English. It also follows the HighScope approach, meaning that children are given an active role in planning their own learning.

The observations for this study were conducted in two pre-school groups aged between two and five. In the mornings, the groups had separate activities, so the observations alternated between the groups. Pre-school group 1 has roughly 10 children between the ages of two and three and pre-school group 2 has 14 children between the ages of three and five. The children come from a variety of different countries sharing a variety of native languages and levels of English, ranging from complete beginner to native speaker. Children whose native language is one other than English should aim to learn English up to at least a functional level. Almost all teaching and activities are held in English except the Finnish lessons.

METHODS AND DATA

Qualitative research methods enable the researcher to carry out smaller studies, including on a smaller group, to answer the research questions such as how or why, and to acquire in-depth data straight from the target group themselves (Kananen 2008; Nolan et al. 2013). The observations were carried out for two weeks, for approximately three to four hours each morning. The children were observed both inside and outside during different types of activities and interactions in their natural environment to get an overall image of the kindergarten group (Bruce et al. 2014).

The research and observation as a method was explained in a language that the children understood as it is important for the researcher and participants to have a relationship where the participants feel comfortable being observed (Albon and Rosen 2014). A letter including information about the research was sent to the parents through a digital platform used by the kindergarten. The parents had the chance to speak up if they were not comfortable with their child taking part in the observations.



Data Collection

The observations were recorded through narrative records, with running records and specimen records, in order to emphasise the children's strengths. Through the observations, everything was recorded as some details may not have seemed important at the time of the observations, but they ended up bringing interesting ideas to the research. Running records are concise and fast to make, including details such as a specimen's name and what that person said or did. Details can be added to these notes later, but they can be less valid as the exact details are not always remembered when reviewing the notes later.

Therefore, the specimen records were used. They are similar to running records, but they also include the context of the situation and more in-depth notes. This type of recording allowed the most thorough data to be obtained that ultimately added validity to the research. The recording included the date, the approximate time, the child in question, what the child said, what the child did, and the context of the situation. After each observation session, the recordings were written up so that each observation could be organised into the same format (Bruce 2011; Bruce et al. 2014). The data were collected and documented by the other author for her academic thesis report.

Data Analysis

The data was analysed throughout the observation period after each observation day extracting the useful pieces of data, as this is a vast and crucial part of the data analysis (Mauther et al. 2002; Kananen 2008). After each observation session, the recordings were written and read. In this vein, it was possible to reflect upon the observations of each session and to assemble, assess, and reflect on all the observations as a whole. Bruce et al. (2014) emphasise the importance of reflecting with a particular focus. Therefore, after each observation session, the observations were reflected with a focus on how the children interacted with each other and what patterns arose as well as detecting any anomalies. This enabled the research question to be answered and information to be received on how the children interact with each other during play and during teacher-led sessions as well as how the use of language between children differs in these situations (Bruce et al. 2014).

First, the data were systematically organised by being split it into two groups: interaction during teacher-led activities and interaction during free play, and then, dividing these into pre-school one and pre-school two. Second, the data were read through in each group and separately to find patterns, such as a particular way in which the children interacted with each other, thereby categorising and grouping the data. The data were divided into settings and groups, allowing similarities, differences, and possible anomalies to be easily discovered (Matthews and Ross 2010). Finally, the patterns were allocated into four groups; language, conflict situations, verbal and non-verbal communications, and the importance of peers and cooperative interaction.

FINDINGS

The findings were divided into four main groups focusing on the different aspects of the children’s interaction; language, conflict situations, verbal and non-verbal communication, and the importance of peers and cooperative interaction (see Table 1). Free play includes free play instances inside or outside and activities such as crafts and colouring where the children were in a group of peers without a teacher present. Teacher-led activities include activities such as a craft-making session, a game such as tag with the children or circle time with a teacher in a major role.

Although during free play, the children were among peers most of the time, a teacher was also present for some of this time. In kindergarten, the teachers play an active role and, therefore, also participate in playing with the children. Teachers were needed in some situations to offer guidance and support in play situations and to intervene in conflict situations (cf. Fleer 2015). Children spoke both Finnish and English, but all the verbal interaction will be translated into English in this study. Therefore, to indicate speech in Finnish, italics will be used. The following sections will be split into subsections showing the different patterns that were found.

Table 1. The main groups of the analysis.

LANGUAGE	CONFLICT SITUATIONS	VERBAL AND NON-VERBAL COMMUNICATION	IMPORTANCE OF PEERS AND COOPERATIVE INTERACTION
<ul style="list-style-type: none"> • Language with a teacher • Influence on language as a result of the teacher’s presence • Mixin languages • Switching languages • Importance of peers 	<ul style="list-style-type: none"> • Non-verbal communication, teacher intervention • Verbal communication, teacher intervention • Independent verbal communication • Imitating teacher 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbal communication, conversations • Verbal communication, statements • Non-verbal communication 	<ul style="list-style-type: none"> • Friendships • Going along with peers’ play prompts • Interest in sharing activities with peers • Exciting peers • Influencing and imitating • Observing peers • Attention seeking • Peers helping one another • Peer learning

LANGUAGE

Language played a significant role in the interactions between the children in a multilingual environment. A majority of the children in both groups were Finnish. Some of the children's English language development was more developed, whereas other children only had started learning it in kindergarten.

Language with a teacher

Predominantly, the children only spoke to the teachers in English. One exception to this was when they communicated with their Finnish teacher. During their weekly Finnish lesson, the children were supposed to speak Finnish, but a few of the children also responded in English. It was noticeable that, during these lessons, the children interacted more, especially in the pre-school 2 group.

Influence on language as a result of the teacher's presence

The presence of their teacher influenced the language that the children used when interacting with their peers. Children in both pre-school 1 and pre-school 2 used more English when their teacher was present, especially during teacher-led activities, as the teacher played a major role in these activities. They tended to interact with each other less when the teacher was present. Although they may all be in the same conversation or participating in the same activity, the children often directed their speech to their teacher instead of each other. It was noticeable during both free play and teacher-led activities that, as soon as the teacher left, the children interacted with each other more and spoke more, but when the teacher returned, the children directed their speech and attention to the teacher again.

Mixing languages

While the Finnish children used some Finnish words while speaking English, they also used some English words while speaking Finnish. They also used some other words in English in reference to colours and objects, for example, 'I have a shovel'. These instances happened more regularly during free play than during teacher-led activities. Sentences such as 'I want another one', 'you can't throw things', and 'no, I want, this one' were used fairly often. The children mostly replied to these mixed sentences in Finnish.

During free play, many children spoke Finnish, as the teacher was not in a major role most of the time. A majority of the children played with everyone regardless of language abilities. However, it is noteworthy that, when the children participated in longer play, they predominantly chose to play with peers who shared the same native language or communicated only in English. Sometimes one child said something in English such as 'I see two firetrucks' and then another answered in Finnish 'I want it', clearly having understood but still deciding to respond in Finnish. In pre-school 1, it was notable that the non-Finnish children sometimes used Finnish to tell the Finnish children to stop doing something. They occasionally used the word 'no'.

Switching languages

The children were able to successfully swap between languages depending on who they were interacting with. This happened both during teacher-led activities and during free play, but it was more noticeable in

pre-school group 2. The children in pre-school 1 also swapped languages and tried their best to speak English if a non-Finnish child was present. However, during play, the children interacted more through non-verbal communication; language was not always their main method of communication. In both groups, the children often spoke only English if a non-Finnish child was present. They also reminded each other to only speak English if their peer was trying to speak Finnish to a child who does not speak Finnish.

Importance of peers

Many of the children spoke and understood English and they often helped others whose English language abilities were less developed. This was noticeable during teacher-led activities in pre-school 2, where the teacher asked a child something and if the child was not able to answer, one of the other children would answer for their peer. The children, especially in pre-school 2, repeated what the teacher had said in Finnish to their peers, so that they could follow instructions.

CONFLICT SITUATIONS

The conflicts were a range of different situations including disagreements between peers, situations where a child was provoked, and instances where the children tried to prevent further conflicts by influencing their peers to follow instructions. Conflict situations arose in both teacher-led activities and free play, but they were more frequent during free play.

Non-verbal communication, teacher intervention

In pre-school 1, during the teacher-led activities, the reasons for conflicts were often due to one child harassing their peers by constantly touching them or crawling up to them to get a reaction. The other child would then hit or kick their peer to make them stop, which would then lead to the teacher intervening. During free play, one common reason conflicts arose was when one child disrupted peers' play in some way, for example, taking toys or refusing to share. In these instances, the children pulled at the toy without words to express their feelings, and a teacher would then intervene to solve the conflict. Teacher's support and guidance were crucial to teach the children how to deal with these situations, to remind them how to cooperate with one another and to make sure the children are in a safe environment. The non-verbal communication was more frequent among children in pre-school 1.

Verbal communication, teacher intervention

Trying to use verbal communication to solve conflicts that still needed a teacher's support and guidance was more visible in pre-school 1, but there were also a few instances when the children in pre-school 2 needed a teacher's help to solve a conflict. This approach of solving conflicts was more visible during free play. In pre-school 1, there were occasions where two children tried to sit on the same chair and then one would say 'I was sitting there' and, therefore, needed a teacher's help in solving the conflict. In pre-school 2, during teacher-led activities, these situations arose when a child tried to prevent further conflicts by reminding their peers of instructions or rules. If they were ignored, a teacher would have to intervene to make sure all of the

children were abiding by instructions and rules. When the children used verbal communication to solve a conflict during free play in pre-school 1, a teacher was needed when this communication was ignored or when requests were not followed. Another cause of conflict was disruptive behaviour while others were playing. Situations like this occurred more frequently in pre-school 1. In pre-school 2, a teacher's help was needed to solve the conflict when one child took another child's toy and did not give it back after being asked to do so by their peer.

Independent verbal communication

The children in pre-school group 2 predominantly solved conflicts independently using verbal communication. This happened during both teacher-led activities and free play. In teacher-led activities, the conflicts often arose by someone not following the rules and the peers telling them to stop, or when the children were sat, for example, in circle time and did not have enough room or could not see what was happening. They settled the situation by telling each other where to move and then following these instructions. During free play, these conflicts consisted of disagreeing on what should happen next while playing or wanting something the other has. The children in pre-school 2 were able to solve these problems by telling each other what they did or did not want and then listening to these wishes.

Imitating teacher

In the kindergarten, children often learn how to solve conflicts by observing their teachers and then later imitating these actions or words. During teacher-led activities, there were moments when a teacher told a child to stop doing something and the peers would imitate this instruction, such as when a child was trying to eat from a bowl during a cooking lesson, their peer would say 'no', the teacher then noticed and would say 'no more hands in the bowl' and that was then imitated by the peer saying 'no more hands in the bowl'. In free play, after a conflict had arisen, the children in pre-school 1 often needed a teacher's guidance to solve the situation, and then they imitated the teacher, especially when a child had taken another's toy. In pre-school 2, children were better able to handle these situations independently, and this type of imitation was not noticeable.

VERBAL AND NON-VERBAL COMMUNICATION

The children in both groups, pre-school 1 and pre-school 2, communicated with each other through conversations, statements, and non-verbal communication.

Verbal communication, conversations

Most of the children expressed themselves verbally more often when they were in smaller friendship groups. The children in pre-school 1 rarely had conversations about something other than play. The children in pre-school 2 occasionally had conversations that were not linked to play, although these conversations would sometimes lead to play. This happened when two children were talking about Halloween and the conversation then inspired them to bring this theme into their play by pretending to be witches and ghosts. Conversational

skills were apparent as the children took turns talking and conversed about the same topic. The children never stayed still while conversing; they danced, walked around, or moved in some other way as they talked.

Verbal communication, statements

Although the children in pre-school 2 could successfully have a conversation while playing, they still often made statements that did not properly reply to questions they had been asked. An example of this was the following: Child A 'I'm making a pizza that's going to have lots on it, lots, lots, lots.' Child B 'mine is really flat.' Child C 'I'm making a nest'. The children listened to what their peers were saying, but they did not comment, instead they imparted their own statement. During free play, these types of statement conversations where the children repeated what their peer has said or added to the statement were often used to tell the other children what role they were playing or where they were going. During teacher-led activities, the children rarely had these kinds of conversations, but they imitated each other's statements or words regularly. This occurred in both groups.

Non-verbal communication

Pre-school group 1 used more non-verbal communication than pre-school group 2. During teacher-led activities, the children in both pre-school groups had situations in which a child pestered their peer and that would make them react. Then, the children calmly pushed the child away, looked the other way, or even smiled at their peer, which would often be enough to make the child stop harassing them and continue participating in the activity. Non-verbal communication was observed in situations where the teacher asked a question, and if a child was not able to answer, they turned to look at their peer, indicating that they should try to answer. During free play in pre-school 2, the children used non-verbal communication when a peer was annoying them, ignoring this child to indicate that they wanted them to stop. Sometimes the children in pre-school 1 participated in a more social type of parallel play, e.g., jumping in separate puddles next to one another and doing the same actions but not speaking.

IMPORTANCE OF PEERS AND COOPERATIVE INTERACTION

This section explains how the children's peers influenced them and how they formed friendships. Many patterns interlinked with each other and, therefore, separating them into further groups was not possible.

Friendships

The children had formed close friendships with some of their peers who they often played with and sat near each other during teacher-led activities. This was visible when children in pre-school 2 were making choices and particular pairs or groups of children discussed what they were choosing so that they could choose the same things. They would say things such as 'What are we doing next?' and 'I'm going to do the same as you'. In pre-school 1, the children's playmates often changed, but friendships were still visible, like in situations where a particular child showed up to the kindergarten in the morning and another ran up to them while shouting their name, showing excitement about their arrival. Another example of the friendships was when one child had been on holiday for a week and another child was asked when their peer was returning;

the child was able to answer the correct day straight away as they were excited about their return. In both groups, friendships were more visible during free play as the children could autonomously choose who to spend time with.

Going along with peers' play prompts

The children predominantly went along with each other's play prompts. As the children played, the play morphed and changed constantly and, therefore, to be able to co-operate, the children had to either agree or come up with an alternative. When in pre-school 1, as two children were running around a table making their trains chase each other, they did not verbally communicate, but when one child stopped, the other did too and when one child decided to fall to the floor and start playing with a stethoscope, the other child joined in. The differences between the two groups in situations like these were that the children in pre-school 2 often verbally communicated or went along with these changes, whereas in pre-school 1, the changes happened mostly through non-verbal communication and imitating their peers.

Interest in sharing activities with peers

The children often showed and told one another what they were doing, and they asked one another whether what they were doing - or were about to do - was okay. In teacher-led activities, when the children showed one another what they had made, they directed these statements to the teacher. The children often watched what their peers were doing. In pre-school 2, the children expressed verbally by saying 'I'm going to do green next', whereas in pre-school 1, this was more non-verbal as the child pointed at their picture and once they realised their peer was not looking yet, they said their name to grab their attention. However, during free play, both groups actively showed interest in sharing their activities with their peers. In preschool 2, children used phrases like 'look at this', 'I'm doing it like this', and 'look at mine'. Their peers would then look and either comment, smile, or reciprocate the action by showing their peer what they had made, such as when child A said 'look, what a funny face' and child B replied with 'well look at how funny this face is'. In pre-school 1, the reason for showing their peers something was slightly different. When a child said 'look', it was to show something funny that would make their peer laugh.

Exciting peers

Both groups excited each other or made each other laugh during free play and teacher-led activities. During teacher-led activities, the children, especially in pre-school 1, made each other laugh by looking around at each other and laughing, which spurred their peers on to laugh as well. In pre-school 2, children were more likely to find mimicking one another amusing, such as when the children were deciding what to put on their imaginary pizzas, child A said 'a hundred million pizzas' and a few moments later child B said 'a hundred pizzas' while looking at child A and laughing. This also happened occasionally when a teacher asked the children something and just one child laughing affected their peers and made them laugh as well.

Influencing and imitating

In pre-school 1, during teacher-led activities, the children influenced one another to not listen to instructions. One child would often start doing something such as climbing over their peers, running away, or generally misbehaving, and their peers (often only one but sometimes more) joined in, would then imitate this behaviour until the teacher stepped in. The children in pre-school 2 generally influenced one another to behave in a positive way. The children influenced each other to tidy up by singing their tidy up song loudly near those who were not yet tidying up. During free play, the children in pre-school 1 imitated each other in play, such as when a child started making their car go back and forth, those around them copied, or when a child slid on the floor or started jumping, their playmates imitated these actions. In pre-school 2, the children also often repeated each other's words and phrases often.

Observing peers

During free play, the children in pre-school 1 observed one another before deciding what they wanted to do or whether they wanted to join in or not. During teacher-led activities, the children focused more on themselves and the teacher than the other children. Most of the children in pre-school 2 did not observe one another while playing, but they did observe one another during teacher-led activities. They watched what their peers were doing and how they were doing things in activities such as singing, dancing, and crafts.

Attention seeking

During teacher-led activities, the children tried to get one another's attention to make each other laugh or tried to influence their behaviour. During free play, if a child wanted to play with others, they had to seek their attention. If a pair or group of children were already playing, the child who wanted to join had to grab their attention. In pre-school 1, the children often used more non-verbal communication and noises to grab their peer's attention, such as picking up toys and laughing or jumping in front of the children to indicate that they want to join in. The children in pre-school 2 said each other's names or previous play roles to get their attention or they said things like 'I need help' or 'look there's a fire', which would grab their attention and draw them into the role play. These efforts did not always work, however, and the children were occasionally ignored. Most of the time their peers would react in some way, either by looking over and smiling or actively interacting with the child and including them.

Peers helping one another

In pre-school 2, the children interacted with each other by helping and cooperating with one another and looking out for one another, particularly during free play. During teacher-led activities, the children in pre-school 2 helped one another when tidying up after an activity and comforting each other when someone hurt themselves. During free play, the children often helped one another while reaching for objects, handing their peers the objects and offering toys without being asked. Another example was when children, during snack-time, moved around to make space for a peer without space, and offered them everything they needed including a plate, a cup, and food, without being asked by the child. This aspect of interaction was not as visible in pre-school 1.

Peer learning

Children learned through interacting with those around them. Teachers supported and guided children's overall development; nevertheless, peers also played an important role. This was evident in teacher-led activities in pre-school 2. When a teacher asked what something was while showing an image or object, one child answered in Finnish, such as 'parrot' and then their peer translated this into English, after which many of their peers repeated it by saying 'parrot', showing that they had learned this word. The interactions between peers were effective ways to support language development. One way they did this was by asking. Here is an example of a conversation: Child A 'what does stop it mean?' Child B - 'it means stop it', Child A - 'stop it now, stop it now'. Later on, during play, Child A was observed using this phrase by telling their peer to stop doing something, thereby indicating that they had internalised this new phrase.



DISCUSSION

The theoretical framework worked as a base of knowledge about many different aspects that are vital to understand before conducting research on child interaction. It gave a deeper insight into how children interact with one another in teacher-led activities and free play. There were differences between the ways in which the children interacted with their peers during free play and teacher-led activities as well as differences between the two pre-school groups. The teacher's presence changed the way the children interacted with one another. During teacher-led activities, the children focused on the teacher and directed their communication to the teacher more than their peers. This also affected their language, as the children whose native language was Finnish interacted mostly in Finnish during free play, but they switched to English when the teacher was present.

There were more conflict situations during free play than in teacher-led activities, as the children were often more focused on their teacher than their peers. The main differences in conflict situations were in the ways the two groups dealt with these conflicts. Children in pre-school 1 used more non-verbal communication and they needed a teacher's support and guidance, whereas children in pre-school 2 communicated verbally and were able to solve the conflicts independently.

The children imitated each other a lot and were influenced by one another's actions and words. During teacher-led activities in pre-school 1, the imitation caused the children to misbehave, whereas in pre-school 2, the children tried to influence one another in positive ways. The children tried to help one another, especially in pre-school 2, by translating English words and phrases into Finnish and teaching one another how to do certain tasks. The children in both groups began to learn how to solve things independently and cooperate with their peers. The context of the kindergarten enabled children many opportunities to practice and learn their skills through social interaction in daily activities.

The observations were conducted on a busy day; the children in pre-school 1 were already involved in an activity and the children in pre-school 2 were starting their HighScope session. It was challenging to decide how many and which particular children to observe, but if only one group had been observed, it would have missed a lot of data that would have changed the final findings. As daily life in kindergarten is busy, the in-depth conversations with the teachers happened after the observation sessions. This helped to reflect the findings, but they also included information that would have been useful before the observations.

Although, the main research question was to find out whether interaction between children differs in different settings, it is important to notice that there are vast differences in children's development. This study was focused on ages two to five, but the observations showed that there are major differences in the way children interact with one another within this age group. Interaction is a broad term for how people communicate and behave with one another and, therefore, there were many different aspects of interaction that needed to be observed. This study was able to answer how children's interaction with their peers differs during teacher-led activities and free play as well as how the interaction between peers differs according to age. The answer is not short and simple.

References

Albon, D. & Rosen, R. 2014. Negotiating Adult-Child Relationships in Early Childhood Research. Abingdon, Oxon: Routledge.

Brooks, P. J. & Kempe, V. 2012. Language Development. Hoboken, New Jersey: Wiley- Blackwell.

Bruce, T. 2011. Early Childhood Education. 4th ed. London: Hodder Education.

Bruce, T., Louis, S. & McCall, G. 2014. 1st ed. Observing Young Children. Thousand Oaks, CA: SAGE publications.

Department for Education. 2017. Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage: Setting the Standards for Learning, Development and Care for Children from Birth to Five. Accessed 24 April 2019. https://www.foundationyears.org.uk/files/2017/03/EYFS_STATUTORY_FRAMEWORK_2017.pdf

Finnish National Agency for Education. 2016. National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care 2016. Accessed 22 February 2019. https://www.oph.fi/download/179349/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf

Fleer, M. 2015. Pedagogical Positioning in Play – Teachers Being Inside and Outside of Children’s Imaginary Play. Early Childhood Development and Care 185 (11-12): 1801–1814. doi:10.1080/03004430.2015.1028393

Hakkarainen, P., Bredikyte, M., Jakkula, K. & Munter, H. 2013. Adult Play Guidance and Children’s Play Development in a Narrative Play-World. European Early Childhood Education Research Journal 21 (2): 213–225. doi:10.1080/1350293X.2013.789189

Van Hoorn, J., Nourot, P. M., Scales, B. & Alward, K.R. 2015. Play at the Centre of the Curriculum. 6th ed. Upper Saddle River (NJ): Pearson cop.

Järvinen, M., Laine, A. & Hellman-Suominen, K. 2009. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla [Early Childhood Education with Professional Competence]. Helsinki: Kirjapaja.

Kananen, J. 2008. Kvali: Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet [The Theory and Practice of Qualitative Research]. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kernan, M. & Singer, E. 2011. Peer Relationships in Early Childhood Education and Care. New York: Routledge.

MacIntyre, C. 2012. Enhancing Learning Through Play: A Developmental Perspective for Early Years Settings. 2nd ed. London: David Fulton Publishers.

Marion, M. 2010. Introduction to Early Childhood Education: A Developmental Perspective. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education/Merril cop.

Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. 2013. Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille [Among Children: The Importance of the Feeling of Community for the Wellbeing of the Children]. Jyväskylä: PS-kustannus.

Matthews, B. & Ross, L. 2010. Research Methods: A Practical Guide for the Social Sciences. Harlow: Pearson Longman.

Mauther, M., Birch, M., Jessop, J. & Miller, T. 2002. Ethics in Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.

Miller, L. & Pound, L. 2011. Theories and Approaches to Learning in the Early Years. London: SAGE.

Nolan, A., Macfarlane, K. & Cartmel, J. 2013. Research in Early Childhood. London: SAGE.

Piaget, J., Gabain, M. & Gabain, R. 2002. The Language and Thought of the Child. 3rd ed. London: Routledge.

Polvikoski, V. 2017. How children interact with peers in a multilingual environment.

<http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2017110616605>

Smidt, S. 2013. The Developing Child in the 21st Century: A Global Perspective on Child Development. 2nd ed. Abingdon, Oxon: Routledge.

Vygotsky, L. S. 1978. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

3 Suomalaiset ovat kielitaitoisia – vai ovatko sittenkään?

Camilla Kåla & Sirpa Mattila

EMERITAPROFESSORI RIITTA PYYKKÖ teki vuonna 2017 ministeriön toimeksiannosta selvityksen ”Monikielisyys vahvuudeksi”, jossa hän nykytilan kartoituksen lisäksi ehdotti toimenpiteitä nykyisen kielivarannon kehittämiseksi. Kielivarannolla tarkoitetaan Pyykön mukaan (2017, 13) mukaan kansallista kieliosaamista kokonaisuudessaan eli

kuinka eri kieliä opiskellaan ja osataan eri tasoilla. Erityisen huolestuttavana selvityksessä pidettiin kielitaidon yksipuolistumista ja kaventumista, mikä näkyy selvästi esimerkiksi 2. asteen koulutuksessa eli lukioissa ja ammatillisella toisella asteella. (Pyykkö 2017, 35–40, 44–45.)

Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen päivillä lokakuussa 2018 puhunut Pyykkö totesi hieman provokatiivisesti, että ”Kielitaito alkaa siitä, kun osaa jotain muuta kieltä kuin englantia” (Pyykkö 2018).

“

Samaan aikaan monet kieliaineet näivettyvät opiskelijoiden puutteessa, kun kielistä ei saa riittävästi pisteitä.

Arno Kotro, Suomen Kuvalehti 12.3.2021.

KIELTENOPISKELU TOISELLA ASTEELLA JA KORKEAKOULUISSA

Kielten opiskelun väheneminen sekä yksipuolistuminen viime vuosina näkyvät selkeästi lukio-opiskelussa ja erityisesti kielten ylioppilaskokeissa. Ylioppilastutkintolautakunnan tilastojen mukaan vuonna 1997

saksan, ranskan, venäjän, espanjan ja italian lyhyen kielen kokeeseen osallistui 18 326 lukiolaista ja vastaava luku vuonna 2020 oli vain 3903 eli osallistujien määrä on vähentynyt reilussa 20 vuodessa n. 80 % (Lyytinen 2021). Lisäksi motivaatio kieltenopiskeluun lukiossa on heikentynyt. Tähän on vaikuttanut korkeakoulujen todistusvalinta, jossa kieliaineista ei saa juurikaan pisteitä (Vaarala, Riuttanen, Kyckling, Karppinen 2021, 53). Kun toisella asteella ei englannin ja ruotsin lisäksi opiskella muita vieraita kieliä, useimmat aloittavat muiden kielten opiskelun korkeakoulussa alkeista. (Simon & Kotikoski 2020). Laurea-ammattikorkeakoulussa on näkyvissä samankaltainen kehitys, eli alkeiskurssit saadaan hyvin muodostettua, mutta jatkotasoille on haastavaa saada tarpeeksi osallistujia.



Kieltenopettajien haastatteluista piirtyy kuva kahdesta rinnakkaisesta Suomesta. Yhtäällä on päättäjiä seminaari-Suomi, jossa politiikan ja talouden eliitti puhuu ylevästi kansainvälisyydestä ja laajan kielitaidon merkityksestä.

Ja sitten on arkinen koulu-Suomi. Teinihieltä tuksahtavien luokkahuoneiden ja pätkivän etäopetuksen maa, jossa opettajat yrittävät motivoida murrosikäisiä opiskelemaan muitakin kieliä kuin englantia.

Jaakko Lyytinen, Helsingin Sanomat 21.2.2021.

KIELITAIDON TARVE TYÖELÄMÄSSÄ

Elinkeinoelämän Keskusliiton (2018) mukaan kielitaidon puute aiheutti jo vuonna 2014 10 % yritysten rekrytointiongelmista. On todennäköistä, että osuus on kasvanut eivätkä digitalisaatio ja tekoäly näytä vähentävän, vaan pikemminkin lisäävän, työelämän tarvetta kieli- ja kulttuuriosaamiselle. Englannin kielen kohtuullisen hyvä hallinta on tärkeää suomalaisessa elinkeinoelämässä, mutta kansainvälistyvässä Suomessa pitäisi englannin lisäksi hallita vähintään yksi toinen vieras kieli. Esimerkkeinä monipuolistuvasta kielitaitotarpeesta voidaan mainita venäjän, kiinan, saksan, ranskan, ja espanjan kielen osaaminen myös kotimarkkinoilla toimivissa yrityksissä, mm. palvelutehtävissä. (Elinkeinoelämän Keskusliitto 2018).

Myös Pyykkö (2017, 111) viittaa useisiin vientiyrityksille tehtyihin tutkimuksiin. Tutkimusten perusteella englannilla on vahva rooli uusien markkinoiden valtaamisessa, mutta "pidempikestoisten liikekumppanuuk-sien rakentaminen ja ylläpito vaativat kohdemaan kielen ja kulttuurin tuntemusta". (Pyykkö 2017, 111.)

KORKEAKOULUJEN YHTEINEN KIELIHANKE, KIVAKO, MONIPUOLISTAA KAVENTUVAA KIELIVARANTOAMME

Laurea on ollut mukana 24 muun suomalaisen korkeakoulun ja yliopiston kanssa vieraiden kielten oppimista edistävässä KiVAKO-hankkeessa. Tässä opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa hankkeessa on nimensä mukaisesti ollut tavoitteena vahvistaa KieIiVARantoa KORkeakouluissa. Vuonna 2018 käynnistyneessä Kivako-hankkeessa haluttiin vahvistaa monikielisyttä tuottamalla valtakunnallista opetustarjontaa digipedagogisella lähestymistavalla. Hankkeeseen osallistui yli 80 kieltenopettajaa 25 korkeakoulusta ja yliopistosta. Tavoitteena oli kehittää digitaalisessa muodossa vieraiden kielten opintopolkutarjontaa, joka kattaa eurooppalaisen viitekehyksen mukaiset tasot A1-tasolta C1 tasolle. Verkkomateriaalia kehitettiin espanjaan, saksaan, ranskaan, portugaliin, italiaan, kiinaan, koreaan, japaniin, viroon, venäjään ja suomenkieliseen viittomakieleen. Materiaalia kehitettiin myös UniTandemiin, jossa oppiminen perustuu non-formaaliin, pareittain tapahtuvaan virtuaaliseen kielenoppimiseen, jossa natiivipuhujat opettavat pareittain toisilleen omaa äidinkieltään. (Korkealehto & Ohinen-Salvén 2020, 12 - 13).



Tavoitteena oli tuottaa avointa verkkomateriaalia, jonka avulla voidaan toteuttaa koko opintojakso eikä muuta materiaalia tarvita. Materiaalin käytettävyyttä lisää digitaalinen muoto, jolloin se on helppo päivittää, muokata sekä jakaa. Saavutettavuuteen kiinnitettiin erityistä huomiota jo suunnitteluvaiheessa. Osa opinto-

jaksoista tullaan muuntamaan englannin- ja ruotsinkieliseen opetukseen soveltuvaksi.

KiVAKO-hankkeeseen osallistuneille opettajille tehdyn alkukyselyn mukaan 66,7 % vastanneista ilmoitti, että heillä on yli 15 vuoden opetuskokemusta ja 11,8 % vastanneista oli opettanut 11–15 vuotta. Alle 10 vuoden opetuskokemuksen omaavat jakaantuivat melko tasaisesti: 1–3 vuotta (7,8 %), 4–7 vuotta (7,8 %) ja 8–10 vuotta (5,9 %). Alkukyselyssä kartoitettiin myös verkko-opetuskokemusta. 17,6 % vastaajista ei ollut lainkaan verkko-opetuskokemusta hankkeen alkaessa ja yhtä suurella osalla oli 1–3 vuoden ajalta. Osallistujien taustasta voidaan todeta, että jo pidemmän opettajauran omaavilla oli tarve kehittää omaa digipedagogista osaamistaan. (Korkealehto & Ohinen-Salvén 2019, 38–39).



***Oli antoisinta oppia monenlaisia hyödyllisiä menetelmiä ja välineitä ja luoda ja kehittää vieraan kielen kursseja verkko-opetuksen lukuisia mahdollisuuksia hyödyntäen. Myös verkostoituminen ja ihmisiin tutustuminen oli antoisaa. Oli mukavaa päästä myös hankemaailmaan sisälle ja oppia siitä paljon myös ihan käytännön asioita...
Tiina Majuri, viron kielen osahanke.***

Opettajatiimit, jotka koostuivat eri korkeakoulujen edustajista, työstivät digimateriaalia verkkokursseille Digicampus Moodle-alustalle. Digicampus on oppimisympäristö, joka on avoinna sekä ammattikorkeakoulujen että yliopiston opiskelijoille. Pilottikurssit olivat myös tällä oppimisalustalla.

Työskentelytapa mahdollisti laajan verkottumisen opettajien kesken. Hankkeessa olleiden digipedagoginen osaaminen kehittyi ja oman alan asiantuntijuus päivittyi tehokkaasti. Leimallista tekemiselle oli oman materiaalin avoin jakaminen. Osaamisen jakaminen myös materiaalin tuottamisessa mahdollisti laajan työkalupakin haltuunoton melko intensiivisessä tahdissa. Yhteistyö mahdollisti myös kustannustehokkaan materiaalin tuottamisen. Materiaalin tuottamisessa käytettiin erilaisia digipedagogisia ratkaisuja. Materiaalin tuottamisessa kiinnitettiin myös huomiota arviointi-, ohjaus- ja palautteenantomenetelmiin sekä kuinka opiskelija kokee opettajan läsnäolon verkkototeutuksella.

Työskentelymenetelmiin kuuluivat myös eri tiimien tekemät ristikkäisarvioinnit, jotka osoittautuivat tehokkaasti tavaksi kehittää jo tuotettua materiaalia. Pilotoinnin jälkeen opintojaksoja arvioitiin uudestaan, minkä jälkeen opintojaksot hiottiin sellaisiksi, että ne ovat valmiita kopioitaviksi. Kaikista opintojaksoista luodaan opettajan opas, jonka avulla kaikki KiVAKO:ssa tuotetut opintojaksot ovat helposti otettavissa käyttöön.



”Mielestäni antoisinta olivat vertaisarvioinnit... ehkäpä meilläkin voisi olla enemmän tätä vaikkapa yli kielirajojen, oppisi monia erilaisia juttuja...” -Sari Myrreen, ranskan kielen osahanke.



KIVAKO:N TULOKSET

Hankkeen tuottamaa monipuolista opetustarjontaa ovat hankekorkeakoulujen ja -yliopistojen yksittäiset opiskelijat päässeet testaamaan pilotteina jo hankkeen aikana 2019–2021. Valtiollinen rahoitus kuitenkin edellyttää, että tuotettu materiaali on hankkeen päätyttyä myöskin niiden korkeakoulujen käytössä, jotka eivät osallistuneet hankkeeseen.

Virtuaalinen oppimisympäristö sekä hankkeen tuottama verkko-opetusmateriaali antavat opiskelijalle mahdollisuuden opiskella joustavasti harvinaisempiakin kieliä sekä jatkaa aiemmin aloittamaansa kielipolkua opiskelupaikkakunnasta ja oppilaitoksesta riippumatta.

Hankkeessa tuotettua materiaalia arvioitiin hankkeen aikana useammalla eri tavalla, jotta saavutettaisiin mahdollisimman korkea laatutaso. Lisäksi yhtenäistettiin valtakunnallisia verkko-opetusmenetelmiä.

Hanke jatkuu vielä kevään 2021, jolloin pilotoidaan viimeisiä kursseja sekä hyödynnetään vertaisarvioinnin tuloksia pilotoituihin kursseihin. Samanaikaisesti valmistellaan korkeakoulujen kielikoulutuksen verkostoyhteistyötä vahvistavaa Kivanet-jatkohanketta. Kivanetin alkuvaiheessa kehitetään opintotarjotinta ja opiskelijahallintoa sekä pohditaan yhteistä oppimisalustaa.

Laurea on yksi verkostopartnereista, joka haluaa lisätä korkeakoulujen verkostomaista yhteistyötä kielikoulutuksen sekä siihen liittyvän soveltavan tutkimuksen toteuttamiseksi sekä varmistaa ja vahvistaa suomalaisten kielivarantoa korkeakouluopiskelun osalta. Digitaalisuuteen vahvasti panostavana korkeakouluna Laurea voi lisäksi myötävaikuttaa korkeakoulujen pedagogiseen osaamiseen erityisesti digipedagogiikan osalta.

Optimisteina uskomme, että KiVAKO:ssa vahvistunut valtakunnallinen korkeakoulujen välinen yhteistyö jatkuu jossakin muodossa.



Parasta Kivakossa on ollut yhteistyö useita korkeakouluja edustavien kollegojen kanssa sekä digitaitojen monipuolinen kehittyminen. Uuden verkko-opetusmateriaalin tuottaminen on ollut myös antoisa kokemus.

Virpi Castrén, espanjan kielen osahanke.



Laureasta KiVAKO-hankkeeseen osallistivat Virpi Castrén (espanja), Camilla Käla (saksa), Tiina Majuri (viro), Sari Myrén (ranska) ja Sirpa Mattila (hankkeen projektipäällikkö Laureassa sekä neuvottelukunnan jäsen).

Lähteet

Elinkeinoelämän Keskusliitto (EK) 2018. Monikielisyys vahvuudeksi – Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Ehdotukset kielikoulutuksen kehittämiseksi. Viitattu 22.3.2021.

<https://ek.fi/lausunnot/monikielisyys-vahvuudeksi/>.

Korkealehto, K. & Ohinen-Salván, M. 2020. Kielten tarjonta laajemmaksi korkeakoulujen yhteistyöllä – KiVAKO-hanke yhtenä ratkaisuna. Skootteri 2/2020, 13–14.

Korkealehto, K. & Ohinen-Salván, M. 2019. KiVAKO-hanke opettajien digipedagogisen kompetenssin kehittäjänä. Toolilainen 4/2019, 38–39.

Kotro, A. 2021. Lukio meni rikki. Suomen Kuvalehti 10/21, 45.

Lyytinen, J. 2021. Kielet jäivät jalkoihin. Helsingin Sanomat 19.3.2021, B10–B12.

Pyykkö, R. 2017. Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 21.3.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>

Pyykkö, R. 2018. Monipuolisen kielitaidon saavuttaminen korkeakoulujen tavoitteena ja haasteena. Luento 4.10.2018. Kielten ja viestinnän opetuksen päivät. Xamk-ammattikorkeakoulu. Mikkeli.

Simon, H. & Kotikoski, T.-H. 2020. Kielivarantoa laajentamassa – saksajatkumo KiVAKO-hankkeesta. Kieli, koulutus ja yhteiskunta 11(7). Viitattu 22.3.2021. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2020/kielivarantoa-laajentamassa-saksajatkumo-kivako-hankkeesta>.

Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E. & Karppinen, S. 2021. Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 21.3.2021. https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielivaranto-nyt-julkaisu_sivuittain-1.pdf



CANADA

UNITED STATES

WORLD

BRASIL

INDIAN OCEAN

4 Kansainvälistyvä Lohja tarvitsee kielitaitoa

Sofie Stolpe & Tiina Turku

LOHJAN KAUPUNGIN VIREÄÄ kehitystä on ollut kiintoisaa seurata ikänsä Lohjalla asuneen näkökulmasta. Keskustan palvelut ovat uudistuneet ja saaneet ajanmukaiset viihtyisät puitteet kauppakeskus Lohesta, jossa toimii myös Laurea-ammattikorkeakoulun Lohjan toimipiste. Kaupunkikuvan muuttuminen on luonnollisesti herättänyt keskustelua puolesta ja vastaan, mutta monen kaupunkilaisen mielestä kehitys on ollut myönteistä. Kaupungilla liikkuaan kuulee yhä enemmän vierailta kieliä. Lohjan kaupunki tuntuu astuneen kansainvälistymisen tielle.

Katsaus kaupungin kehittämissuunnitelmiin vahvisti tämän mielikuvan. Lohjalaisille yrityksille avautuu uusia mahdollisuuksia. Niiden hyödyntäminen edellyttää taitoa toimia kansainvälistyvissä toimintaympäristössä. Esimerkiksi kielitaidon tarpeet kasvavat. Tämä artikkeli perustuu Sofie Stolpen opinnäytetyöhön, jossa kartoitettiin lohjalaisten kuluttajapalveluja tuottavien yritysten kielitaidon kehittyviä tarpeita.

KIELITAIDON TARPEET LOHJALLA

Suurten megatrendien, globalisaation ja digitalisaation, vaikutukset heijastuvat Lohjalle ja sen elinkeinoelämään. Kaupungin kansainvälistyminen herättää kysymyksen, millä kielillä kansainvälistyvissä kaupungeissa viestitään ja kommunikoidaan. Miten yritysten kielitaidon tarpeet muuttuvat? Pystyvätkö kuluttajapalveluja tuottavat yritykset toimimaan tehokkaasti muuttuvassa toimintaympäristössään ja palvelemaan kansainvälistyvää asiakaskuntaansa? Mitä kieliä tänä päivänä pitäisi osata? Tästä muotoutui opinnäytetyön aihe, jossa keskityttiin kuluttajamarkkinoilla (B2C) toimivien yritysten kielitaidon tarpeiden selvittämiseen.

Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää lohjalaisten yritysten arvostamaa kielitaitoa sekä sitä, millä tilanteissa ja tehtävissä kielitaitoa yrityksissä käytetään. Tutkimuksessa selvitettiin myös eri kielten merkitystä yrityksissä sekä tarkasteltiin, onko kielitaidon tarve muuttunut ajan myötä, ja jos on niin miten.

Tutkimus kohdistettiin B2C-yrityksiin eli yrityksiin, jotka markkinoivat tuotteitaan tai palveluitaan suoraan kuluttajille. Näkökulman valintaa ohjasi taustatyö, jonka pohjalta selvisi Lohjan kaupungin pitkäjänteinen kehittäminen koti- ja ulkomaisia asiakkaita houkuttelevana matkailukohteena. Matkailupalveluja suunnitellaan, kehitetään ja markkinoidaan yhä kansainvälisemmälle asiakaskunnalle.

Tutkimuskyselyyn vastasi yhteensä 47 lohjalaista B2C-yritystä. Vastanneiden yritysten koko- ja ikäluokka jakautuivat melko tasaisesti. Eniten vastauksia saatiin kuitenkin kaupan alan yrityksiltä, sekä pieniltä yrityksiltä, joiden työntekijöiden määrä on 1–5 henkilöä.

LOHJAN VETOVOIMA MATKAILUKOHTENA

Lohja on elinvoimainen kaupunki läntisellä Uudellamaalla. Sen asukasluku on reilut 46 000, josta 3,5 % puhuu äidinkielenään ruotsia. Ulkomaalaisia kaupungin asukkaista on 3,3 % (Tilastokeskus 2020). Lohja on saavuttanut aseman kasvu- ja seutukeskuksena, jolla on monipuolinen elinkeinorakenne. Lohjalla sijaitsevia yrityksiä oli Kauppalehden mukaan vuonna 2020 hieman vajaa 12 000. Lohjan koko ja yritysten määrä on verrattavissa esimerkiksi noin 44 000 asukkaan Järvenpäähän, josta yrityksiä löytyy Kauppalehden (2020) mukaan hieman päälle 10 000 kappaletta.

Lohjalla on kattava valikoima nähtävyyksiä ja tapahtumia, jotka houkuttelevat sekä suomalaisia että ulkomaisia matkailijoita. Paavolan tammi, Lohjanjärvi, luontopolut sekä monet kahvilat ja erilaiset liikkeet tarjoavat vierailijoille loistavat mahdollisuudet tutustua Lohjaan ja sen ympäristöön. Etenkin Tytyrin elämyskaivos sekä Lohjan Pyhän Laurin kirkko ovat turistien suosiossa. (Visitlohja 2020.) Tytyrin elämyskaivos on saanut näkyvyyttä maailmanlaajuisesti oltuaan osana amerikkalaista Amazing race –sarjaa (Turun Sanomat 2009).

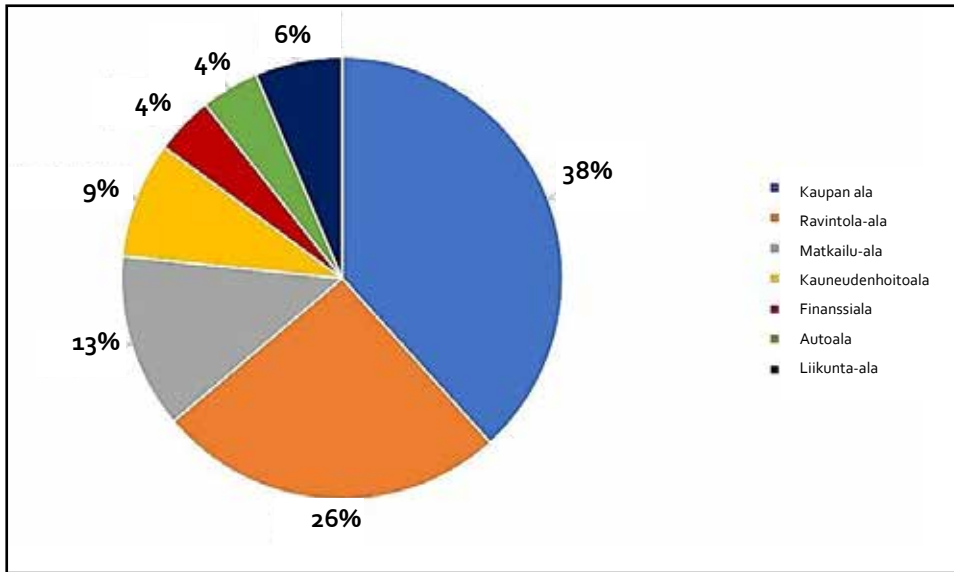
Lohjan matkailukulttuuria ja kansainvälisyyttä vahvistavat useat erilaiset hankkeet, joissa Lohjan kaupunki on ollut yhteistyökumppanina. Yksi näistä oli Caito-hanke, jossa Lohjan kaupunki toimi yhteistyökumppanina vuoden 2019 lopulle. Caito-hankkeen tavoitteena oli kehittää Länsi-Uudenmaan, Viron ja Latvian vetovoimaa Japanin matkailumarkkinoilla. Hankkeen päähallinnoija oli Estonian University of Lifesciences; Suomen koulutusalan toimijoista olivat mukana Helsingin yliopisto ja Laurea-ammattikorkeakoulu. (Lohjan kaupunki 2019.)

Lohjan kaupunki on yksi kahdeksasta hankepartnerista Rural Lifestyle – Creating attractive rural lifestyle destinations -hankkeessa. Hanke toteutetaan vuosina 2020–2022 ja sen tavoitteena on kehittää Pohjois- ja Baltian maiden maaseutumatkailun potentiaalia. (Visitlohja 2020.)

Etenkin COVID-19-pandemian aikana matkailu ja sen muodot ovat muuttuneet eikä tiedetä, palaako maailma koskaan ennalleen. Massaturismin ja suurien ryhmien matkailukohteiden tilalle ovat tulleet yksityiset matkailukohteet ja -tuotteet, jotka keskittyvät vastuullisuuteen, luontoon ja pienimuotoiseen tuotantoon. Tällä hetkellä Pohjois- ja Baltian maita ei kaukaisilla markkinoilla nähdä välttämättä yksittäisinä maina, vaan enemmän yhtenä suurempana kokonaisuutena. Pienten matkailutoimijoiden on hankala saada näkyvyyttä suurilla markkinoilla. Rural lifestyle -hankkeen tavoitteena on korjata asia alueellisesti. Se pyrkii kokonaan useiden eri maiden maaseudun elämäntapoihin liittyviä matkailutuotteita ja -kohteita sekä saamaan niille näkyvyyttä kaukaisillakin markkinoilla. Hankkeen tarkoituksena on kehittää ja koota yhteen Ruotsista, Ahvenanmaalta, Manner-Suomesta, Virosta ja Latviasta tulevia Rural Lifestyle -tuotteita. Vaikka maat ovat hyvin samankaltaisia keskenään, muun muassa maaseudun elämäntavoissa sekä luonnon ja kulttuuriperinnön samanlaisuudessa, on niillä kuitenkin tarpeeksi eroavaisuuksia, jotta tarjonta pysyy monipuolisena. (Visitlohja 2020.)

LOHJALAISTEN YRITYSTEN NÄKEMYKSIÄ KIELITAITON TARPEESTA

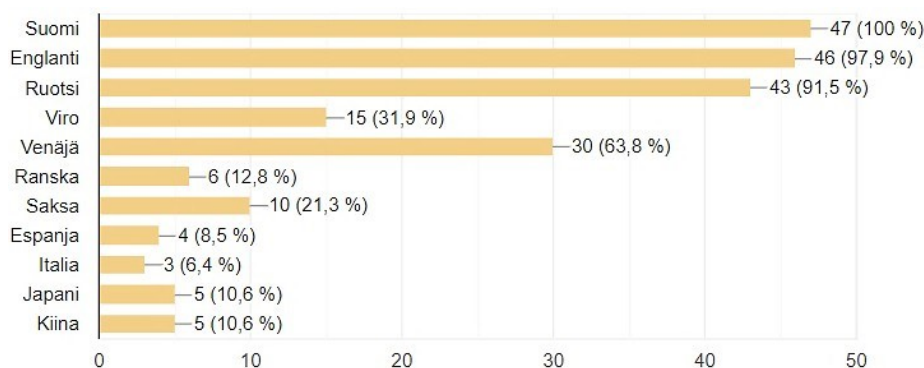
Sofie Stolpen opinnäytetyössä tutkittiin lohjalaisten kuluttajapalveluja tuottavien yritysten kielitaidon tarpeita syksyllä 2020. Tavoitteena oli selvittää, mitä kieliä pitää osata ja mihin kielitaitoa tarvitaan. Loka-marraskuun vaihteessa toteutettuun kyselyyn vastasi yhteensä 47 yritystä. Suurin osa vastauksista (kuvio 1) tuli kaupan alalta (38 %) sekä matkailu- ja ravintola-alalta (39 %), mutta mukaan mahtui mm. kauneudenhoitoala.



Kuvio 1. Kyselyyn vastanneet yritykset toimialoittain

Matkailun kehittämisen näkökulmasta vastaukset tulivat aloilta, jotka palvelevat kaupungissa vierailevia turisteja. Mm. Caito-projektin puitteissa tehdyissä tutkimuksissa nousi esiin, että matkailijoita kiinnostavat paikallinen ruoka ja kulttuuri sekä luontoelämykset. tarinat, jotka kertovat mautilojen omistajasuvuista ja elämästä ajoilta ennen mautilamajoitusta, ovat herättäneet kiinnostusta ja lisänneet kohteiden vetovoimaa. Informaatiota matkailumahdollisuuksista etsitään digitaalisilta alustoilta, joten monikieliseen sisältömarkkinointiin tulee kiinnittää huomiota.

Yritysten työntekijöiltään odottama kielitaito oli joiltain osin ennakoitavissa (kuvio 2). Englannin kielen taito on tulkittavissa yhtä tärkeäksi kuin suomen. Toisen kotimaisen kielen, ruotsin, taito koetaan edelleen tarpeelliseksi. Lohjalla viron ja venäjän kielen taitoa arvostetaan paljon, minkä jälkeen tulevat suuret eurooppalaiset kielet saksa ja ranska. Japanin ja kiinan kielen osaaminen koetaan aavistuksen tärkeämpänä kuin espanjan ja italian. Niiden merkityksen nostivat esiin matkailuyritykset.

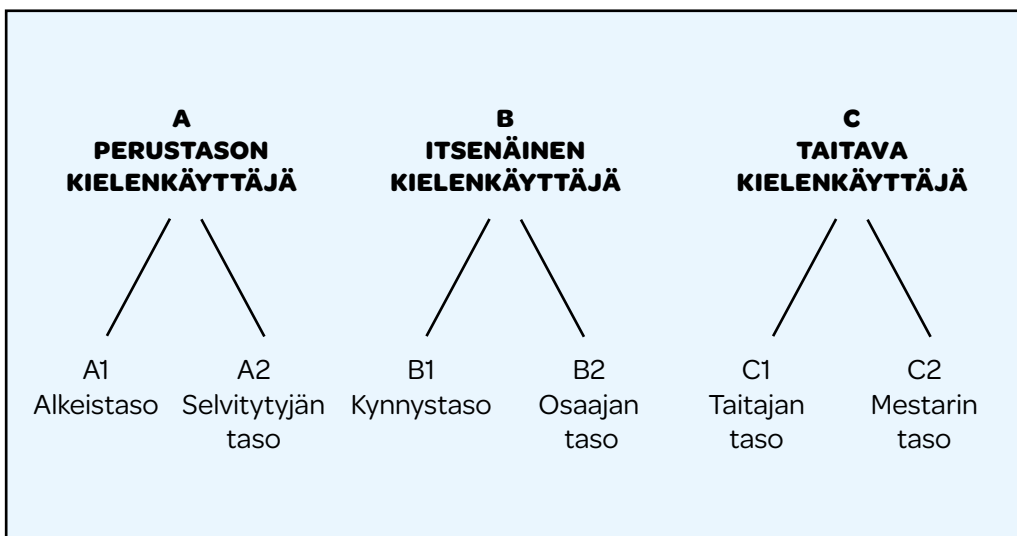


Kuvio 2. Lohjalaisien yritysten työntekijöiltään arvostama kielitaito

Lohjalaisilla yrityksillä on tarvetta erilaiselle kielitaidolle monissa eri tilanteissa ja tehtävissä. Suurin osa vastanneista yrityksistä kertoi tarvitsevansa kielitaitoa erilaisissa asiakaspalvelutilanteissa. Monipuolista kielitaitoa vaativat asiakaspalvelutehtävät sisälsivät muun muassa yleistä myyntityötä, ohjaustilanteita, neuvontaa sekä kirjallisia yhteydenottoja. Sosiaalinen media ja sähköposti mainittiin kanavina, joissa kielitaidon tarve korostui. Etenkin sosiaalinen media tavoittaa ihmisiä Suomen lisäksi laajasti ympäri maailman, joten yrityksen kielitaidolla on suuri merkitys ulkomaisten asiakkaiden kanssa kommunikoitaessa.

Ulkomaalaisten asiakkaiden lisäksi yritykset tekevät yhteistyötä ulkomaalaisten tavarantoimittajien ja muiden sidosryhmien kanssa. Kielitaito koettiin tarpeelliseksi tuotteita ostettaessa sekä muussa kansainvälisessä kaupassa. Ranskan kielen tarve nousi esille ravintola-alan reseptiikan ja kauneudenhoitoalan tuoteinformaation ymmärtämisessä. Useampi yritys tarvitsi kielitaitoa lähtiessään ulkomaille alan messuille tai pystyäkseen käyttämään kansainvälisempää ja monipuolisempaa koulutusmateriaalia.

Sekä suulliselle että kirjalliselle kielitaidolle on tarvetta erilaisissa tilanteissa. Elekielen tärkeys nostettiin esille suurehkoissa kaupanalan yrityksissä, jossa kaikki työntekijät eivät puhu Suomea. Kysyttäessä kielitaidon taitotasosta suurin osa yrityksistä koki, että kielten alkeiden ja perussanaston osaaminen yhdessä ammattisanaston kanssa olisi parhain yhdistelmä, sillä eri tehtävissä tarvitaan eri tasoista kielitaitoa. Usein alkeet riittävät, mutta kriittisten väärinkäsitysten välttämiseksi tulisi osata alan ammattisanastoa. Eurooppalaiseen viitekehukseen verrattuna kielitaidon tarve yrityksissä liikkui suurimmaksi osaksi B1 tasolla (kuvio 3). Taitotaso B1 vastaa kynnystasoa, jossa henkilö hallitsee tavallisimmat arkielämän puhetilanteet niin töissä kuin vapaa-aikanakin. Etenkin finanssialalla toimivissa yrityksissä ammattisanasto koettiin hyvin tärkeänä, jotta sääntelyn ja lakien mukainen tiedonantovelvollisuus saadaan sopimuksia tehtäessä täytettyä. Englannin, suomen ja ruotsin kielen sujuvaa osaamista korostettiin ja muiden kielten osaaminen koettiin positiivisena lisänä, mutta niiden osalta ei odotettu yhtä laajaa osaamista.



Kuvio 3. Viitekehyksen taitotasot (Eurooppalainen viitekehys 2003, 47)

Vuorovaikutustaidot nostettiin vastauksissa esille. Usein hymy ja positiivinen asenne pelastavat puutteellistemankin kielitaidon. Yksi vastanneista yrityksistä mainitsi, että suomalainen usein ujostelee eri kielten käyttöä. Vaikka kielitaitoa olisi, uskallus kommunikoida puuttuu, koska ääntäminen tai kielioppi eivät riitä sitä äidinkielenään puhuvan tasolle. Kielitaidon lisäksi tarvitaan rohkeutta käyttää kieltä.

Kyselyyn vastanneista yrityksistä 18 kertoi, etteivät ole huomanneet kielitaidon tarpeen lisääntyneen tai muuttuneen. Näistä yrityksistä suurin osa oli toiminut Lohjalla maksimissaan kymmenen vuoden ajan. Tavallaan oli odotettavissa, etteivät etenkin alle viisi vuotta Lohjalla toimineet yritykset ole kokeneet vielä muutosta kielitaidon tarpeessa. Yksi vastanneista pienyrityksistä koki jopa englanninkielisten asiakkaiden vähentyneen ja samalla kielitaidon tarpeen laskeneen. Suurin osa vastanneista yrityksistä kuitenkin koki kielitaidon tarpeen muuttuneen tai kasvaneen. Monet kertoivat ulkomaalaisten matkailijoiden ja asiakkaiden määrän kasvaneen ja siten etenkin englannin kielen tarpeen lisääntyneen. Useampi yritys mainitsi kokeneensa ruotsin kielen tarpeen vähentyneen verrattuna aiempaan. Vaikka ruotsinkielisiä asiakkaita edelleen on, he puhuvat usein henkilökunnalle suomea. Tämä muuttunut kielitaidon tarve englannin osaamisen tarpeen lisääntymisenä ja ruotsin kielen taidon vähentymisenä näkyi yritysten eri kielitaitojen arvostuksessa. Joissakin tapauksissa kielitaidon tarve on muuttunut työyhteisön sisällä. Esimerkiksi yksi yritys mainitsi palveluksessaan työskentelevän henkilön, joka ei puhu ollenkaan suomea. Tämä on kasvattanut kielitaidon tarvetta yrityksessä niin asiakaspalvelutilanteissa kuin yrityksen sisäisessäkin kommunikaatiossa.

KIELIKOULUTUKSELLA ON KASVUMAHDOLLISUUKSIA LOHJALLA

Lohjan seudulla kielikoulutusta pystyvät tarjoamaan mm. Laurea-ammattikorkeakoulu ja Hiiden Opisto. Laurea-ammattikorkeakoulu tarjoa erilaisia tutkintoon johtavia koulutusohjelmia sekä avoimen ammattikorkeakoulun opintoja. Hiiden Opisto on aikuisoppilaitos. Sen tavoitteena on vapaan sivistystyön periaatteita noudattaen taata elinikäisen oppimisen mahdollisuudet Länsi-Uudellamaalla.

Lohjalaisten yritysten kielikoulutustarpeeseen pystytään vastaamaan. Hiiden opisto lupaa kotisivuillaan, että yhteistyössä tilaajan kanssa voidaan suunnitella ja toteuttaa räätälöityä koulutusta yrityksen tai yhteisön tarpeet huomioiden. Laureassa puolestaan on liiketoiminta-alan, matkailu- ja ravitsemisalan sekä kauneuden alan koulutusohjelmat, joissa opiskellaan vieraita kieliä ja otetaan haltuun kyseisten alojen ammattisanastoa.

Lohjalaisten yritysten kielitaidon tarvetta selvitetessä nousivat esiin asiakaspalvelutilanteet, joissa tarvitaan sekä suullista että kirjallista kielitaitoa. Asiakaspalvelua tarjotaan paikan päällä sekä verkon välityksellä erilaisilla digitaalisilla alustoilla, joissa asiakkaat lähestyvät yrityksiä.

Yritysten kielitaidon kehittämiseen pystytään vastaamaan alueen omilla voimavaroilla. Suuret yritykset, joissa henkilökuntaa on paljon, saattavat haluta yrityskohtaisia ratkaisuja kielitaidon parantamiseen. Pienempien yritysten kannattanee yhdistää voimavaroja ja määritellä kielikoulutuksen tarpeet. Näin voidaan kustannustehokkaasti tuottaa esimerkiksi ravintola-alan erikoissanastoon keskittyvää kielikoulutusta.

LOPUKSI

Lohjalaisten yritysten kannattaa pohtia tulevaisuuttaan suhteessa globalisaatioon ja digitalisaatioon. COVID-19-pandemian jälkeen saattaa avautua huomattavia mahdollisuuksia pienissä seureissa matkailuvi- tiedostavien turistien etsiessä uusia vastuullisesti tuotettuja matkailuelämyksiä. Jotta tällaiset matkailijat tavoitetaan, pitää osata tuottaa useilla kielillä kiinnostavaa sisältöä digitaalisille alustoille. Matkailubisneksessä menestyminen edellyttää taitoa tuottaa arvokkaita asiakaskokemuksia. Yritysten on palvelutuotannon ohella osattava kommunikoida kansainvälistyvän asiakaskuntansa kanssa.



Lähteet

Euroopan neuvosto, Council of Europe, Euroopan neuvost, Huttunen, I. & Jaakkola, H. 2003. Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Helsinki: WSOY.

SÄHKÖISET

Hiiden opisto. Tilauskoulutus. Viitattu 26.3.2021.

<https://www.hiidenopisto.fi/tilauskoulutus/>

Ilpala-Klem, M. 2009. Tytyrin kaivosmuseo pyritään avaamaan uudelleen yleisölle. Turun Sanomat 28.2.2009.

Kauppalehti. Yritykset Järvenpää. Viitattu 4.12.2020.

<https://www.kauppalehti.fi/yritykset/paikkakunnat/j%C3%A4rvenp%C3%A4%C3%A4>

Kauppalehti. Yritykset Lohja. Viitattu 17.10.2020.

<https://www.kauppalehti.fi/yritykset/paikkakunnat/lohja>

Lohjan kaupunki. 2019. Caito-projektin kuulumisia 04/2019. Viitattu 15.10.2020.

<https://www.lohja.fi/blogit/caito-projektin-kuulumisia-04-2019/>

Tilastokeskus. Kuntien avainluvut. Viitattu 7.10.2020.

<https://www.stat.fi/tup/alue/kuntienavainluvut.html#?year=2020&active1=444>

Tilastokeskus. 2020. Vieraskieliset. Viitattu 31.10.2020.

<https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html>

Visitlohja. Lohjan Matkailu. Viitattu 9.10.2020.

<https://www.visitlohja.fi/hyodyllista-tietoa-matkailijalle/lohjan-matkailupalvelukeskus/>

Visitlohja. Visitlohjan yhteistyöhankkeet. Viitattu 18.10.2020.

<https://www.visitlohja.fi/hyodyllista-tietoa-matkailijalle/hankkeet/>



II

**ASiantuntijan
viestintätaitojen
kehittäminen**

5 Opiskelijaprojektin avaus lehtorin näkökulmasta: verkkolehden suunnittelu, toimitus ja taitto

Tiina Leppäniemi

VUONNA 2030 KÄYTÄMME työaikaamme monipuolisesti viestinnällisiin tehtäviin. Australialais-tutkimuksen mukaan sekä kirjallinen että sanallinen viestintä, ihmissuhdetaidot, ongelmanratkaisu ja kriittinen ajattelu korostuvat entisestään. Näitä kaikkia taitoja opiskelija voi oppia tekemällä verkkolehteä. Opiskelijatiimi muodostaa lehden toimituskunnan ja toteuttaa työvaiheet suunnittelusta taittotoihin. Mitä tulevaisuudessa tarvittavia taitoja tällainen opintoprojekti vahvistaa?

Tikkurilan kampuksen liiketalouden koulutuksen kurssivalikoimassa on vuosittain tarjolla verkkolehden suunnittelun ja toteutuksen projekti. Se tarjoaa mahdollisuuden oppia alkeet toimittajan työstä ja kokonaisen lehden tekemisen prosessista. Tässä artikkelissa tarkastellaan opintoprojektia ja sen opettamia taitoja australialaisen The Foundation for Young Australians (FYA) tutkimusraportin pohjalta. Tutkimusraportti on vuonna 2017 selvittänyt tulevaisuuden työelämässä vaadittavia taitoja vuoden 2030 todennäköisimpien työtehtävien kautta.

Tammikuussa 2021 pidin Wheelers-lehtiprojektin aloitustapaamisen viidettä kertaa. Olen ohjannut sitä vuodesta 2017, jolloin perin sen silloin kollegaltani, joten koulutustarjonnassa vuosittain joka kevätlukukausi tarjolla oleva kokonaisuus lienee yksi pisimpään yhtäjaksoisesti jatkuneista opiskelijaprojekteista Laurea-ammattikorkeakoulussa. Projekti alkaa suunnittelutapaamisella tammikuussa ja päättyy toukokuussa valmiin lehden tarkasteluun. Sen toimeksiantajana on MC Universities of Applied Sciences Finland -moottoripyöräkerho, joka on ammattikorkeakouluissa työskentelevien erilaisten ammattilaisten yhteisö, jossa jäseniä yhdistää kiinnostus moottoripyöräilyyn. Kevätlukukauden aikana opiskelijat suunnittelevat yhdistykselle verkkolehden sisältöineen, toimittavat artikkelit haastatteluineen ja taustatietoineen, toimivat valokuvaajina tai valmiiden kuvien käsittelijöinä, suunnittelevat visuaalisen ilmeen lehdelle ja taittavat niin omat artikkelinsa kuin jäsentenkin kirjoittamat kuulumiset ja kertomukset toimivaksi kokonaisuudeksi. Monen moottoripyö-

räilijän ajokausi alkaa vappupäivästä ja silloin lehti on heidän luettavanaan uuden ajokauden inspiraatioksi ja iloksi.

Millaisia työelämässä nyt ja tulevaisuudessa tarvittavia taitoja opiskelija projektissa kartuttaa? Tekstissäni käsittelen sekä opittavia taitoja nojaten lähteenäni olevaan australialaistutkimukseen että pyrin antamaan selkeän kuvan siitä, miten projekti lehtorin näkökulmasta etenee.

SANALLISEN VIESTINNÄN OSUUS TYÖAJASTA NOUSEE JOPA 17 %

Australialainen The Foundation for Young Australians (FYA) tutkimusryhmä ennustaa, että tämän päivän 15-vuotias tulee tekemään elämänsä aikana keskimäärin viisi työpäivää yhteensä 17 tehtävässä. Tutkimusta tehtiin vuosien 2015-2017 ajan. Tutkimusryhmät muun muassa analysoivat 12 miljoonan australialaisen työntekijän yli 20 miljardia työtuntia sekä 2,7 miljoonaa työpaikkailmoitusta. Tutkimusaineiston pohjalta ennustettiin taitoja, joilla on eniten merkitystä työelämässä vuonna 2030.

Raportti linjaa, että koska tekniikka vähentää työntekijöiden tarvetta suorittaa rutiininomaisia, manuaalisia tehtäviä, tulemme viettämään enemmän aikaa keskittyen ihmisiin, strategisten ongelmien ratkaisemiseen ja luovaan ajatteluun. Vuoteen 2030 mennessä työntekijöiden ennustetaan kuluttavan keskimäärin 30 prosenttia enemmän aikaa viikossa uusien taitojen oppimiseen. Ensi vuosikymmenen työntekijä niin ikään viettää kaksinkertaisen ajan töissä ongelmien ratkaisemiseen, käyttää 41 prosenttia enemmän aikaa kriittiseen ajatteluun ja arviointiin ja jopa 77 prosenttia enemmän aikaa matemaattisten ja luonnontieteellisten taitojen käyttämiseen. Hän käyttää sanallista viestintää ja ihmissuhdetaitoja keskimäärin 7 tuntia viikossa kumpaakin, 17 prosenttia enemmän kuin tänä päivänä.

Koulutustaustavaatimuksella on merkitystä: tutkimukset osoittavat, että viestintä- ja ihmissuhdetaitoista tulee tärkeämpiä korkeakoulutusta vaativissa tehtävissä, joissa tarvitaan ongelmanratkaisukykyä, teknologista tietoa ja organisointitaitoja. Näissä työtehtävissä käytetään ihmissuhdetaitoja 11 tuntia viikossa, kun alemman koulutusasteen työtehtävissä luku on 7 tuntia. Kirjallista viestintää näissä korkean koulutuksen työtehtävissä tehdään keskimäärin 18 tuntia viikossa, alemman koulutustason työtehtävissä noin kaksi tuntia vähemmän. Myös sanallisen viestinnän tuntimäärissä on eroa, korkeakoulutustaustan työtehtävissä verbaalisia taitoja tarvitaan 10 tuntia viikossa, alemman koulutustaustan työtehtävissä keskimäärin 7 tuntia viikossa.

LEHDEN SUUNNITTELUVAIHE KEHITTÄÄ ORGANISOINTITAITOJA

Lehden alkuvaiheessa opiskelijatiimi luo suunnitelman siitä, millainen kokonaisuus lehdestä sinä vuonna rakennetaan. On tärkeää tutkia paitsi menneiden vuosien julkaisut, tarkastella myös mitä monelle opiskelijalle tuntemattoman harrastetoiminnan, moottoripyöräilyn, parissa tapahtuu. Ajankohtaiset ilmiöt, nousevat trendit ja tulevan ajokauden tapahtumat herättävät hyviä keskusteluja ja ideointia tulevan lehden artikkeleiden aiheista. Jutellaan lähipiiristä löytyvien moottoripyöräilijöiden kanssa ja käydään ideavarkaisissa erilaisilla alan harrastajien yhteisö- ja tapahtumasivuilla. Organisointitaitojen kehittyminen alkaa jo suunnitteluvaiheessa.

Jokainen opiskelija kirjoittaa keskimäärin kaksi artikkelia lehteen. Taustatyötä tehdään ensimmäisen kuukauden ajan. Monta hyvääkin artikkeli-ideaa hylätään taustatyön aikana, jos tuntuu, että ne toistavat aiemmin kirjoitettuja aiheita tai niihin ei saa tuoretta näkökulmaa. Opiskelija oppii paitsi hakemaan tietoa monipuolisista lähteistä myös tarkastelemaan löytämäänsä aineistoa kriittisesti ulkopuolisen lukijan silmin.

Työstetty idea saattaa kaatua myös yhteydenottovaiheeseen: ilman haastattelua itselleen tuntemattomista ilmiöistä on liki mahdotonta kirjoittaa hyvää tekstiä. Yhtenä projektin tarkoituksena on päästä pois korkeakoulumaailman tavanomaisesta kirjallisten lähteiden varassa kirjoittamisesta ja hypätä monelle aiemmin tuntemattomaan henkilöhaastattelun maailmaan. Sen tueksi lehtori opettaa perusteita henkilöhaastattelusta, käy läpi hyvää kysymysten asettelua ja journalistin eettisiä ohjeita. Keskustelu käy yleensä vilkkaana ja esimerkiksi kysymysten laatimisen harjoittelu ryhmässä tuo varmuutta omaan tekemiseen ja samalla tulevaan haastattelutilanteeseen.

Kartutin itse arvokasta toimittajan työkokemusta kesätoimittajana ja loma-aikojen sijaisena paikallis- ja maakuntalehdissä. Kymmenienkin juttukeikkojen jälkeen jännitti kohdata tuntematon ihminen kysymyslista kädessäni. Samaa jännitystä on nähtävissä haastatteluihin valmistautuvissa opiskelijoissa. Viime hetkellä saatu tuki lehtorilta sekä haastattelukysymysten ja teemojen yhteinen läpikäynti niin opettajan kuin projekti-ryhmän jäsenten kanssa lievittävät jännitystä.

HAASTATTELUKEHITTÄÄ SANALLISTAVIESTINTÄÄ JA IHMISSUHDETAITOJA

Parhaimmillaan henkilöhaastattelu on kahdenvälinen keskustelu, jossa haastateltava on enemmän äänessä, mutta tilanteen ohjat ovat toimittajalla. Hyvät haastattelukysymykset antavat opiskelijalle eväitä ja ohjenuoria haastattelua varten. Ne ovat keskustelua ohjaavia suuntaviivoja, mutta on tärkeää, ettei niihin jää jumiin, jos keskustelussa tulee ilmi yllättäviä ja kiinnostavia uusia asioita. Kannustan opiskelijoita olemaan ennen kaikkea kuuntelevia. Haastattelukysyksiä laadittaessa sellaisia kysymyksiä, joihin on mahdollista vastata lyhyesti, tulisi välttää. Ne palvelevat hyvin tarkentavina kysymyksinä mutta eivät toimi avaimina laajempiin aiheisiin. Hyvät haastattelukysymykset muotoillaan enemmänkin kehoituksiksi kertoa, puhua, kuvailla tai muistella kuin varsinaisesti kysymyksiksi. ”Kertoisitko, miten päädyit tämän harrastuksen pariin” tai ”Kertoisitko harrastuksesi alkua ajoista” ovat parempia avauksia haastattelutilanteessa kuin suora kysymys ”Milloin aloitit harrastuksesi?”.



Haastattelutilanteissa korostuvat sanallisen viestinnän ja ihmissuhdetaitojen opiskelu ja harjoittelu. Haastattelutilanteisiin voidaan valmistautua huolellisesti lehtorin laatiman tausta-aineiston avulla, lukemalla esimerkkitekstejä ja pohtimalla, millaisia haastattelutilanteet ovat mahtaneet olla ja millaisia artikkeleita niistä on syntynyt. Olen käyttänyt esimerkkeinä artikkeleita laidasta laitaan, huumeista vierottautuvien korvaushoitoprosessia seuraavista katsauksista ultrajuoksua harrastavien kilpamatkareportaasiin. Keskustellen käymme läpi mahdollisia haasteellisia tilanteita, joita opiskelija saattaisi kohdata. Yksi ohjaustyössäni auttanut aineisto on ollut ”Näin onnistun henkilöhaastattelussa – Aloittelevan toimittajan opas”, jonka ovat laatineet Miina Hakala ja Mimosa Hedberg. Opas sisältää monta mielenkiintoista tarinaa tunnetuilta toimittajilta, jotka ovat joutuneet välillä jopa absurdeihin haastattelutilanteisiin – ja niistäkin kaikista on selvitty. Vuonna 2020 Mirjami Haimelinin ja Satu Rämön julkaisema ”Kynä: Kaikki tärkeä kirjoittamisesta” on teos, jonka pohjalta päivitän materiaalia ensi vuoden toteutusta varten.

Koen tärkeäksi, että opiskelija oivaltaa, että ihmissuhdetaitojen ja sanallisen viestinnän oppimisen prosessi on aivan samanlainen kuin minkä tahansa muunkin taidon oppiminen: alussa vaikeaa, pelottavaa ja jännittävääkin mutta harjoittelun avulla kerta kerralta hieman helpompaa. Harmillisen usein sosiaaliset taidot nähdään sisäsyntyisinä taitoina, joissa joko on hyvä tai ei ole. Haastattelutilanteet opettavat monia tärkeitä asioita keskustelun eteenpäin johdattamisesta teemassa pysyen, kiinnostavista kysymyksistä sekä kuuntelemisen ja oleellisen ymmärtämisen taidoista. Haastattelutilanteiden purkaminen yhdessä projektitiimin kanssa on niin ikään tärkeä reflektiivisuus, jossa pohdimme, mikä meni hyvin, mikä oli valmistautumisen osuus hyvin menneessä haastattelussa, mitä olisi voinut tehdä toisin ja miten sen kokemuksesta oppineena korjaisi.

PALAUTE ON HELPOINTA ANTAA SELKEÄSTI KESKENERÄISESTÄ

Vaikka videoiden, kuvien ja muun visuaalisen sisällön asema viestinnän maailmassa on vahva, ja mitä todennäköisimmin vahvistuu entisestään tulevaisuudessa, kirjoitetulla sanalla on silti aina vankka jalansijansa. Australialaistutkimus ennustaa, että käytämme vuonna 2030 kirjalliseen viestintään 37,5% työajastamme. Kirjallinen ilmaisu korkeakoulussa keskittyy pitkälti akateemisen kirjoittamisen sääntöihin ja muotoihin. Sillä on ilman muuta hyvin tärkeitä opettavia näkökulmia kiteyttämistä lähdeaineiston kriittiseen tarkasteluun ja kunnioittamiseen mutta on hyvää vaihtelua antaa välillä myös opiskelijoiden luovan kirjoittamisen päästä valokeilaan. Lehtiartikkeleita kirjoitettaessa saa nojata osin lähteisiin, osin haastateltavan antamiin tietoihin ja lainauksiin, mutta ennen kaikkea opiskelijan tulee osata rakentaa tekstillä hyvää ja toimivaa rytmiä.

Tarinallinen kirjoittaminen rikkoo kronologisen rakenteen aloittamalla jostain, mikä on kiinnostavaa ja jatkaa taustoittamalla, kertomalla, miten alun mielenkiintoiseen tilanteeseen päädyttiin. Tällainen kirjoittaminen kehittää luovan ajattelun lisäksi oleellisen tunnistamista mutta eri näkökulmasta. Näen tällaisen tarinallisen kirjoittamisen kehittävän opiskelijan kykyä asettua ulkopuolisen lukijan tai kuulijan asemaan ja huomata kiinnostavimmat teemat ja yksityiskohdat. Samanlaista taitoa tarvitaan myös työelämässä, jossa harva se päivä pyrimme tuomaan esiin aiheesta kiinnostavimmat yksityiskohdat ja tiedot monenlaisille yleisöille.

Yksi toimittajien rooliin astuvien projektitiimiläisten työvaiheista on toisten kirjoittajien tekstien lukeminen ja kommentointi. Keskeneräisen työn näyttäminen opiskelijakollegoille saattaa jännittää, mutta olen pyrkinyt ohjaamaan luottamuksellista oppimisen ilmapiiriä, jossa luonnosversioiden esille tuominen olisi turvallista ja luonnollinen osa työskentelyä. Palautteen antaminen kehittää sanallista ilmaisua ja ihmissuhde-

taitoja. Teksteistä annetaan niin positiivista palautetta kuin kehittämisehdotuksia. Jälkimmäisten vastaanottaminen on helpompaa, kun pyydän tuomaan tekstiä, jota ei ole edes kirjoitettu loppuun asti. Olen esimerkiksi pyytänyt, ettei ensimmäisissä versioissa olisi lainkaan otsikoita. Kaikki tunnistavat, että niistä puuttuu asioita, joten kehittämisehdotuksia on helpompi antaa. "Olet varmasti ajatellutkin jo kirjoittaa tästä, mutta minulle tuli mieleen, että..." on helppo aloitus kehittämisehdotukselle. Yhdessä pohdimme myös sitä, mikä nähtävillä olevassa ja opiskelijan kertomassa lähdeaineistossa sekä haastattelukokemuksessa on lukijoille kiinnostavinta. Itse tapaan kysyä opiskelijoilta aina haastattelutilanteen jälkeen: "Mitä kerroit haastattelusta läheisellesi? Mikä oli se tärkein, kiinnostavin tai hauskin kertomus, joka jäi mieleen haastattelusisällöstä?" Näistä asioista muodostuvat myöhemmin artikkelin kärjet. Kahden palautekierroksen jälkeen artikkelit viimeistellään kirjoituspöydillä. Sen jälkeen ne ovat valmiita lähetettäväksi haastatelluille henkilöille faktojen tarkistusta varten.

TAITTOTYÖN PERUSTEIDEN ÄÄRELLÄ MONI OPISKELIJA ON UUDEN OPPIMISEN ÄÄRELLÄ

Valmiin tekstin ja lähdeaineistona saadun, itse valokuvatun tai ilmaisista kuvapankeista hankitun kuva-aineston muodostaminen lukijalle valmiiksi kokonaisuudesta toteutetaan graafisen suunnittelun ohjelmalla. Projektitiimi yhdessä sopii visuaalisen ilmeen yhtenäisistä elementeistä. Päätetään selkeät, luettavat fontit ja niiden koot sekä pohditaan, miten kerhon visuaalinen ilme logoineen voisi näkyä lopullisessa lehdessä. Jokainen opiskelija tekee omien artikkelidensa taittotyön yhteisiä linjauksia noudattaen. Taittotyöllä tarkoitetaan materiaalin sommittelua lehden muotoon eli tekstikappaleiden määrien ja kokojen asettelua, kuvien sommittelua ja muuta tyyllittelyä. Itse kirjoittamiensa artikkeleiden lisäksi kullekin opiskelijalle tulee taittavaksi myös toimeksiantajayhdistyksen jäsenten kirjoittamia artikkeleita kuvineen. Myös niiden taittamisessa ja hyväksyttämisessä opiskelija oppii tekijän tekstin ja kuva-aineiston kunnioittamisesta ja asiakaspalvelusta.

Näyttöpäätteen äärellä ennestään tuntematonta graafisen suunnittelun ohjelmaa käytettäessä opiskelija kehittyi ongelmanratkaisutaidoissaan sekä lisää tietojaan ja taitojaan teknologisista asioista. Käyttämämme Adobe InDesign -ohjelma on laajalti käytössä esimerkiksi monissa markkinoinnin ja viestinnän työtehtävissä. Vaikka ohjelmasta oppiikin lehtiprojektin viimeisessä taittotyövaiheessa vain alkeet, on perusteidenkin hallinta ansioluettelomerkinnän arvioinen taito. Taitetut sivut ovat eheä kokonaisuus, jossa viimeistelty teksti yhdistyy harkittuihin kuviin ja jossa opiskelija voi jättää oman visuaalisen sormenjälkensä yhteiseen tuotokseen.

MIKÄ SUUNNATONYLPEYS LUODA JOTAIN NÄYTTÄVÄÄ TYHJÄSTÄ

Valmiit sivut yhdistetään yhdeksi tiedostoksi. Kun projektitiimi on sen oikolukenut ja tarkistanut, lehti pääsee ensi kertaa kokonaisuudessaan yhdistyksen hallituksen jäsenten luettavaksi. Tarkat silmät ovat joka vuosi huomanneet muutaman korjattavan asian ja hyvä niin. On tärkeää oppia, että asiakkaalle tilaustyönä tehty projekti on valmis vasta, kun sen laatu täyttää sovitut kriteerit. Korjausten jälkeen eletään vuosittain huhtikuun loppua. Lehti lähetetään yhdistyksen ulkoisesta viestinnästä vastaavalle jäsenelle, ja se ladataan yhdistyksen nettisivuille koko jäsenistön luettavaksi.

Arviointikeskustelussa koko projektia käydään läpi vaihe vaiheelta. Keskustellaan onnistumisista, pohditaan, missä olisi voinut tehdä toisin ja mietitään, miten esimerkiksi ajankäyttö jakaantui. Pienen itsenäisen arviointitehtävän kautta haluan osoittaa opiskelijoille, miten monesta asiasta he ovat kartuttaneet uusia



Kuva: Anthony Shkraba on Pexels

taitoja. Päätöskeskustelussa on ollut vuosittain selkeästi havaittavissa ennen kaikkea ylpeyttä. Ilo monivaiheisen projektin loppuunsaattamisesta ja opituista taidoista on ilmeistä. Käsinkosketeltavin huomio on suunnaton ylpeys siitä, että tiimi on luonut jotain hyvin konkreettista, visuaalisesti kiinnostavaa sekä sisällöltään tärkeää ja merkityksellistä. Ja mistä kaikki alkoi? Siitä, mistä kaikki viestinnällinen työ yleensä alkaa: tyhjästä paperista ja hyvistä ideoista.

Lähteet:

The Foundation for Young Australians. 2017. The New Work Smarts. Thriving in the New Work Order.

https://www.fya.org.au/wp-content/uploads/2017/07/FYA_TheNewWorkSmarts_July2017.pdf



6 Oman osaamisen viestiminen ja kehittäminen portfolion avulla

Minna-Kaisa Lehtilinna & Anna Nykänen

ARTIKKELISSA TARKASTELEMME, MITEN opiskelija voi tuoda omaa osaamistaan esiin portfolion avulla. Portfoliolla tarkoitamme sivustoa tai kokoelmaa, johon opiskelija on koonnut erimuotoista sisältöä valitsemistaan aiheista.

Opiskelijan osaaminen kehittyy paitsi opinnoissa myös vapaa-ajalla, esimerkiksi erilaisten harrastusten parissa. Oman osaamisen sanoittaminen, saati sen pukeminen visuaaliseen muotoon, ei aina ole helppoa. Sisällön valitseminenkin portfolioon voi tuottaa päänsärkyä.

Portfolioita voi kuitenkin olla hyvin erilaisia eri tarkoituksiin, mitä avaamme tässä artikkelissa. Opiskelijan tulee kirkastaa portfoliotyöskentelynsä tavoite itselleen. Portfolion systemaattinen ohjaus ja siitä annettava palaute ovat tärkeässä roolissa koko portfolioprosessin ajan. Portfoliotyöskentely tukee opiskelijan viestintävalmiuksien kehittymistä monipuolisesti. Tässä artikkelissa pyrimme antamaan vinkkejä portfolion sisältöä ohjaaville.

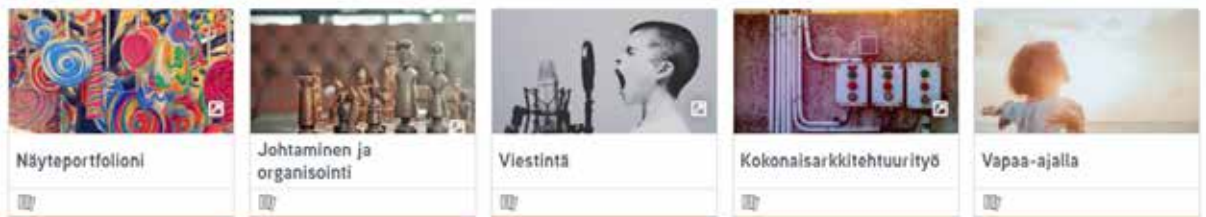
PORTFOLIO KUVAA LAAJASTI OPISKELIJAN OSAAMISTA

Opiskelijan on usein vaikea hahmottaa ja sanoittaa omaa osaamistaan. Valmistumisvaiheessa opiskelijan kuulee toisinaan sanovan, ettei hän ole oikein oppinut opintojen aikana mitään. Kun opiskelijan kanssa aletaan pohtia, mitä kaikkea osaamista on kertynyt, huomataan yhden jos toisenkin taidon kehittyneen. Tavoitteellisen portfoliotyöskentelyn avulla opiskelija voi tehdä osaamistaan näkyväksi niin itselleen kuin muillekin.

Ideoita ja ajatuksia, oppimistehtäviä sekä esimerkiksi ammatillisia muistiinpanoja voi koota monella eri välineellä (ks. Kivelä, Kähkönen & Nykänen 2018). Osaamisen kehittymisen näkökulmasta on eduksi, jos näitä pystyy järjestelemään, linkittämään ja yhdistämään opintojen edetessä. Hyvä portfolioalusta – joita valit-

tavasti on toistaiseksi tarjolla harvoja – mahdollistaa sisällön tuotannon siten, että sisältöä ja sen rakennetta ei rajoita mikään alussa mielessä oleva rakenne, vaan sisällön tulee olla vapaasti uudelleen järjesteltävissä. Hyvällä alustalla portfolion kokoamista ei rajoita se, miten tekijä haluaa portfolionsa osia mahdollisesti muille jakaa. Toisaalta portfolio voi olla täysin omaan käyttöön laadittu.

Portfolion kehittyessä sinne voi lisätä monenlaisia erilaisia sisältöjä. Sisältöä syntyy vähitellen, ja sitä voi tarvittaessa karsia. Kuvassa 1 on esimerkki portfolioista, joka käsittää oman osionsa näyteportfoliolla, mutta sen lisäksi omia kokoelmia eri aihealueisiin liittyville sisällöille. Nämä voi käsittää omina portfolioinaan. Näitä on esimerkissä syntynyt johtamisesta ja organisoinnista sekä viestinnästä, jotka ovat yleisiä työelämävalmiuksia. Sisältöä on koottu lisäksi ammatillisesta osaamisesta koskien kokonaisarkkitehtuuryötä. Esimerkkiportfolioissa vapaa-ajan aktiviteeteille on luotu oma kokoelma.



Kuva 1. Portfolion sisällön voi organisoida erilaisiksi kokonaisuuksiksi tarpeen mukaan. Kuvan portfolion koonnut Anna Nykänen.

Kun esimerkkiportfolioissa siirtyy syvemmälle rakenteisiin, on yksittäisissä kokoelmassa asiaan liittyvää tarkempaa sisältöä omaan käyttöön (kuva 2). Johtamisen ja organisoinnin kansioon on koottu esimerkiksi pohdintaa omista johtamistaidoista sekä muistiinpanoja ketteristä menetelmistä, muutosjohtamisesta, painetilanneosaamisesta ja riskienhallinnasta. Muistiinpanoissa on hyödynnetty tekstin lisäksi kuvia, tiedostotoupotuksia ja linkityksiä.



Kuva 2. Portfolion kokonaisuuksien alla sisältö tarkentuu. Kuvan portfolion koonnut Anna Nykänen.

PORTFOLIOTYÖSKENTELYN ON HYVÄ OLLA REFLEKTIIVISTÄ

Omien muistiinpanojen kokoaminen portfolioon hyödyttää monella tapaa. Sen lisäksi, että muistiinpanoihin voi tulla tarve palata, tekee portfolio näkyväksi sen, mitä aiheita opintojen aikana on käsitelty. Muistiinpanojen ääreen voi pysähtyä pohtimaan, mikä itseä kiinnostaa, mistä haluaisi oppia lisää ja mitä ei vielä osaa.

Tämänkaltaisen pohdinnan lisääminen portfolioon on tärkeää. Kirjoittamalla esimerkiksi omista toiveista ja huolista ajattelemme samalla. Muistiinpanot mahdollistavat pitämään mielessä enemmän tärkeitä asioita kuin mihin työmuistimme kykenee. Kun kirjoitamme ylös havaintojamme esimerkiksi huomaamastamme ongelmasta, samalla työstämme sitä. Tähän voi liittyä vielä jonkinlainen vaje omassa osaamisessa - eihän meillä olisi ongelmaa, jos osaisimme sen ratkaista. Tekemällä ongelman näkyväksi lähdemme usein laatimaan suunnitelmaa sen ratkaisemiseksi.

Edellä mainitun kaltaiset pohdinnat eli reflektiot voivat olla yksittäisiä portfolioon osia. Portfolio voi sisältää kokonaisen oppimispäiväkirjan tai päivittyvän blogin. Julkisen blogin pitäminen haastaa opiskelijaa. Kun sisältö on julkista, sen eteen halutaan nähdä usein enemmän vaivaa. Blogin avulla voi halutessaan rakentaa henkilöbrändiä (ks. esim. Kivelä & Koivunen 2019).

PORTFOLIO KEHITTYY PALAUTTEEN AVULLA

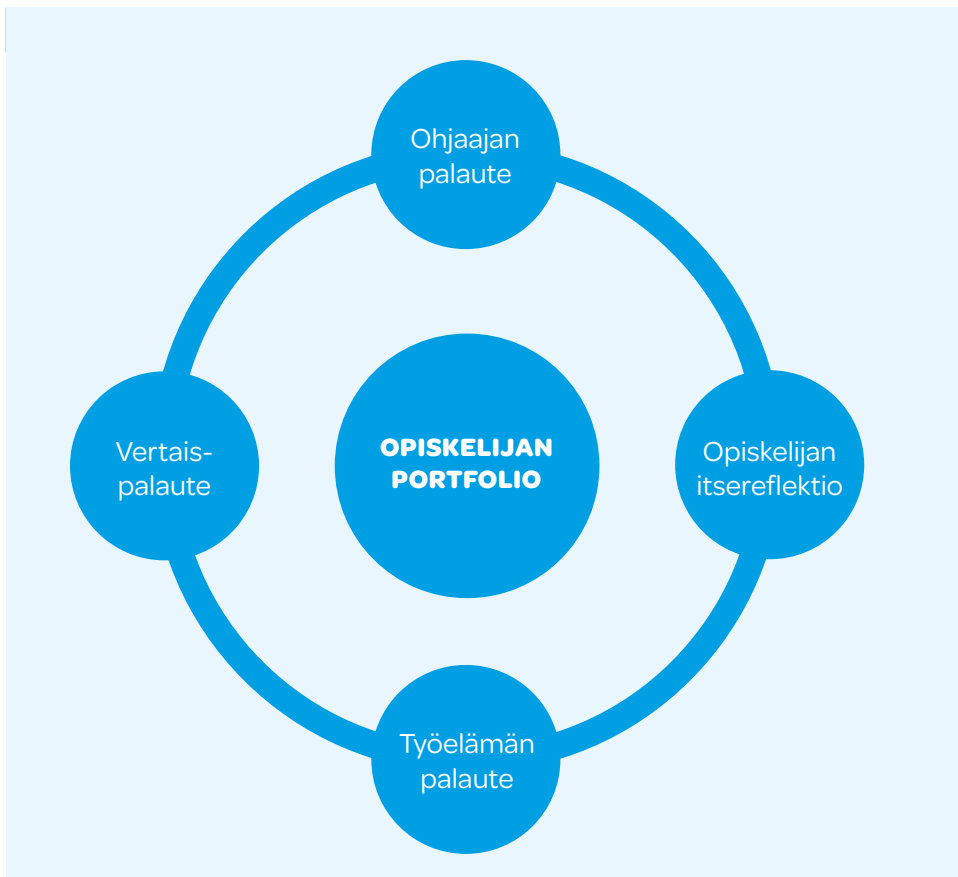
Portfolio ei kuitenkaan synny ilman tehokasta ja määrätietoista ohjausta. Ohjaajan rooli on varsinkin portfoliotyöskentelyn alkuvaiheessa erityisen tärkeä. Opiskelijalle tulee viestiä, mitä varten portfolio tehdään, millaista sitoutumista työskentelyyn se vaatii ja miten portfolio kootaan kattamaan kaikki merkitykselliset elämän osa-alueet ja vaiheet. (ks. Nykänen & Lehtilinna 2019.)

Portfoliotyöskentely olisi hyvä aloittaa jo opintojen alkuvaiheessa. Portfolion ohjaamisen voi yhdistää osaksi tuutorointia ja erityisesti HOPS-keskusteluja. On tärkeää, että ohjaajakin on innostunut portfoliotyöskentelystä ja ymmärtää sen tukevan opiskelijan ammatillista kasvua. Ohjaajan rooli on toimia motivaattorina ja kommentoijana koko pitkäjänteisen portfoliotyöskentelyn ajan. (ks. Nykänen & Lehtilinna 2019.)

Opiskelija kehittyy saamalla palautetta. Portfolion kommentointi ei kuitenkaan voi olla vain yhden ihmisen vastuulla. Opiskelijalle on tärkeää, että hän saa portfolioistaan vertaispalautetta. Työelämän edustajat voivat myös antaa palautetta portfolioista esimerkiksi työnhakua silmällä pitäen. (ks. Nykänen & Lehtilinna 2019.) Tärkeintä on kuitenkin opiskelijan itsereflektio, jonka avulla hän huomaa osaamisensa karttuneen ja toisaalta taas kykenee havaitsemaan puutteita osaamisessaan (kuvio 1).

Opiskelija innostuu portfoliotyöskentelystä, jos hän kokee sen mielekkääksi ja hyödylliseksi. Sen takia ohjaajan on tärkeää esitellä portfolion etuja eri elämänvaiheissa. Hän voi kertoa, miten portfolioita voi hyödyntää esimerkiksi harjoittelupaikan saamisessa, oman henkilöbrändin luomisessa tai ylipäätään ammatillisen kasvun näkyväksi tekemisessä. (ks. Lehtilinna 2019.)

Opiskelijoille suuri haaste on viestiä geneeristen taitojen, niin sanottujen siirrettävien taitojen, osaamisestaan. Opetushallitus (2019, 29) on määrittellyt tulevaisuuden työelämässä tärkeimmiksi geneerisiksi taidoiksi kestäväen kehityksen periaatteiden tuntemuksen, vuorovaikutus-, viestintä- ja kommunikaatiotaidot sekä ongelmanratkaisutaidot. Näiden taitojen esille tuominen portfolioissa olisi työllistymistä ajatellen tärkeää.



Kuvio 1. Opiskelijan portfolio jaostuu palautteen avulla. Kuvio: Minna-Kaisa Lehtilinna

VAHVUUKSIEN JA KIINNOSTUKSEN KOHTEIDEN TUNNISTAMINEN PORTFOLION AVULLA

Opiskelijan on hyvä oppia tunnistamaan omat vahvuutensa ja kehittymistarpeensa. Portfolio auttaa tarkastelemaan omaa osaamista kriittisesti.

Jos pelkkä oman portfoliojen selaaminen ei auta tunnistamaan vahvuuksia ja kiinnostuksen kohteita, voi kokeilla seuraavaa: hyvällä alustalla asiat voi järjestellä uudelleen ja lajitella sisällön sen mukaan, mitkä asiat kokee vahvuusikseen tai mitkä itseä kiinnostavat. Toisaalta yhteen kansioon voi siirtää sellaiset sisällöt, jotka eivät tunnu omalta ydinosaamiselta tai herätä ammatillista intohimoa. Kiinnostavan sisällön äärellä voi pysähtyä pohtimaan, miten osaamistaan voisi hyödyntää työelämässä. Portfoliojen sisältö voi herättää miettimään, miten työelämässä voisi päästä kehittämään sellaista osaamista, johon tuntee paloa.

Kuvan 3 esimerkissä ydinosaamisen otsikon alle on koottu dokumentaatiota vahvuuksiin liittyen. Esimerkissä vahvuuksiksi on tunnistettu kokonaisuuden hahmottaminen, organisointi ja viestintätaidot. Itse tuotetun sisällön lisäksi itse sivuilla on hyödynnetty kavereiden haastatteluja. Usein muut ihmiset, kuten työkaverit tai sukulaiset, saattavat hahmottaa portfolion laatijan vahvuuksia tai keskeisiä osaamisalueita hyvinkin nopeasti. Kannattaa siis kysyä heiltä näkemyksiä ja kokemuksia. Luvalla saatua materiaalia voi hyödyntää näyttönä (esim. videona, ääniraitana tai suosituksena).



Kuva 3. Vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet voi koota omaksi kokonaisuudeksi portfolioonsa. Kuvan Portfolion on koontanut Anna Nykänen 2021-

VAIHTOEHTONA PORTFOLIOMUOTOINEN OPINNÄYTETYÖ

Laureassa on otettu käyttöön mahdollisuus tehdä portfoliomuotoinen opinnäytetyö. Kun opiskelija on opintojen aikana koontanut osaamisportfoliotaan, hänen on helppo lähteä muokkaamaan siitä jonkin aiheen ympärille keskittyvää portfoliomuotoista opinnäytetyötä.

Portfoliomuotoinen opinnäyte on herättänyt jonkin verran kiinnostusta opiskelijoiden keskuudessa, mutta toistaiseksi Laureassa on tehty niitä tutkintoon johtavissa koulutuksissa melko vähän. Tunnettuuden lisääntyessä on oletettavaa, että tällaiset opinnäytteet yleistyvät.

Periaatteena portfoliomuotoisessa opinnäytteessä on, että opiskelija kokoaa sähköisen portfolion jonkin teeman ympärille. Aiheena voi olla esimerkiksi oman yrityksen perustaminen tai hyvinvointitekniikan hyödyntäminen vanhustenhoidossa. Opiskelija voi hyödyntää aiemmin tekemiään materiaaleja ja tehtäviä, mutta laajentaa ja syventää niitä aiheen vaatimalla tavalla. Portfolioon tulee sisällyttää sen tavoitteita tukevaa teoreettista aineistoa eli tietoperustan tulee olla osa portfoliotuotosta. Tällöin on hyvä hetki tarkastella kriittisesti aikaisemmin tehtyjä töitä. Sähköisen portfolion lisäksi opiskelija laatii raportin, jonka avulla hän perustelee portfolioonsa tekemiään valintoja. (Laurea 2021.)

Portfoliomuotoisen oppinnäytteen positiivinen puoli on, että opiskelija voi aloittaa aineiston kokoamisen jo melko varhaisessa vaiheessa opintojaan. Lisäksi tällainen sähköinen portfolio-oppinäyte voi parhaimmillaan viestiä ja esitellä opiskelijan taitoja ja osaamista mahdolliselle työnantajalle monipuolisesti ja visuaalisesti.

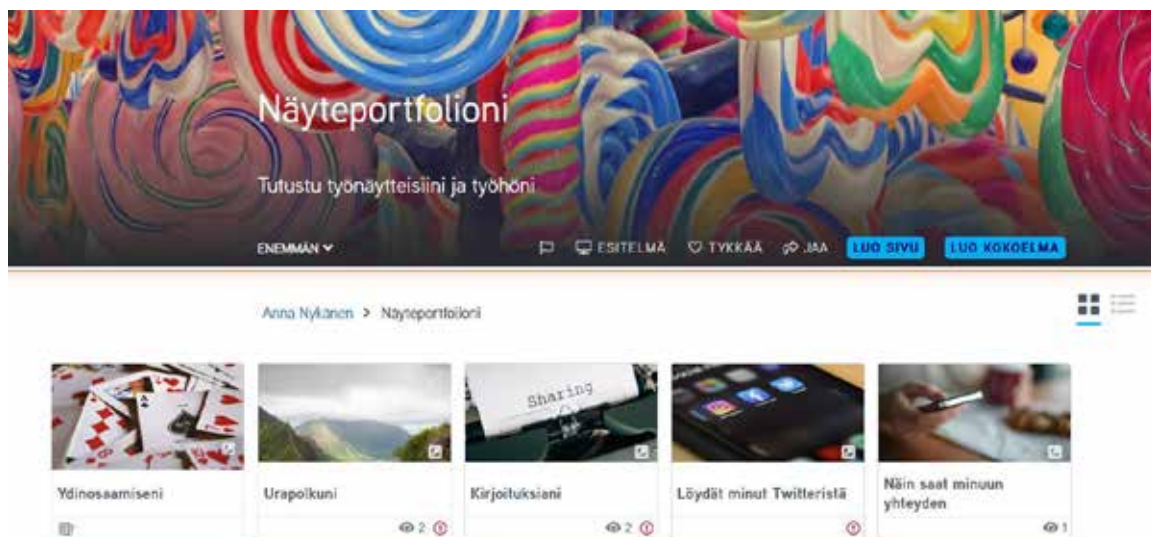
NÄYTEPORTFOLIOLLA OSAAMINEN NÄKYVÄKSI MUILLE

Ideaalia olisi, että opintojen loppuvaiheessa opiskelijaa autetaan kokoamaan näyteportfolio, jota voi hyödyntää esimerkiksi työnhaussa. Näyteportfolion kokoamista voi ohjata esimerkiksi HOPS-keskustelujen yhteydessä. (Nykänen & Lehtilinna 2019, 79.)

Näyteportfolion jakamisen osalta kannattaa käyttää harkintaa samalla tavoin kuin minkä tahansa tiedon julkaisemisessa verkkoon. Julkaisemalla sen kaikkien nähtäväksi sosiaalisessa mediassa voi saada mielenkiintoisia työtarjouksia, ja se voi tukea merkityksellisten verkostojen luomista. Toisaalta liian yksityiskohtainen tieto mahdollistaa identiteettivarkauden tai tietoja voidaan muuten käyttää väärin. Esimerkki väärinkäytöstä on tekijänoikeuksien loukkaaminen.

Näyteportfolioon kootaan sellaista sisältöä, joka kuvaa parhaiten tekijänsä osaamista. Työnäytteitä valitessa on hyvä miettiä, kenelle näyteportfoliota tekee ja millaisia odotuksia siihen tutustuvalla voi olla. Laurikaisen ja Kunnarin selvitykseen (2018) perustuen työnantajat odottavat portfolioiden olevan hyvin kiteytettyjä ja helposti silmäiltävissä. Näin ollen näyteportfolio kannattaa rakentaa siten, että siitä hahmottuu helposti kaikkein tärkein osaaminen. Linkitysten ja upotusten kautta voidaan tutustujalle tarjota mahdollisuus perehtyä syvällisemmin työnäytteisiin. Selvityksen mukaan keskeistä on myös, että työnantaja pystyy portfolion kautta tutustumaan sen tekijään henkilönä. (Laurikainen & Kunnari 2018.)

Portfolioon kannattaa harkita yhteystietojen lisäämistä. Näin on toimittu kuvan 4 esimerkissä. Esimerkissä on hyödynnetty aiempaa koontia ydinosamisesta (ks. kuva 3) sekä kuvattu urapolku. Osaamista esille tuovia kirjoituksia on koottu omaksi kokonaisuudeksi sekä tehty upotus laatijan twiitteihin osoittamaan ammatillista aktiivisuutta sosiaalisessa mediassa.



Kuva 4. Näyteportfolioon valitaan osaamista hyvin esille tuovaa sisältöä. Kuvan portfolion on koontanut Anna Nykänen.

LOPUKSI

Sen lisäksi, että portfolio mahdollistaa oman osaamisen esille tuomisen monilla eri tavoin sekä eri tilanteissa, sen tekeminen kehittää monipuolisesti viestintätaitoja. Nykypäivän viestintäosaamiselta ei odoteta enää ainoastaan sujuvaa tekstin tuottamista, vaan sanoma pitää osata tuoda ilmi kuvien, videoiden sekä erilaisten ohjelmien ja alustojen avulla. Asian kiteyttämistä ja monipuolisia digitaalisia taitoja voi harjoitella portfolioa tehdessä.

Erilaisten viestintätaitojen osaaminen korostuu digitaalisessa maailmassa. Asioiden esittäminen visuaalisessa ja helposti omaksuttavassa muodossa on sellainen viestintätaito, jollaista tulevaisuuden työelämässä tarvitaan. Portfolio on siis mainio väline paitsi oman osaamisen näkyväksi tekemiseen, myös oivallinen tapa harjoitella erilaisten multimodaalisten materiaalien tuottamista laadukkaasti.

Lähteet:

Kivelä, M., Kähkönen, O. & Nykänen, A. 2018. ePortfolio Develops and Demonstrates Digital Abilities.

HAMK Unlimited. Viitattu 26.1.2021.

<https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/eportfolio-digital-abilities/#.YBTTxZyiUk>

Kivelä, M. & Koivunen, K. 2019. Urataidot vahvistuvat someverkostoissa - asiantuntija hyötyy

sometaidoista. Teoksessa Rantanen, O., Isosuo, T. & Merivirta, M. (toim.) Someta Duuniin - Digitaaliset

urataidot korkeakoulujen ohjauksessa. Lapin ammattikorkeakoulu. Rovaniemi, 40–47. Viitattu 26.1.2021.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-316-330-0>

Laurikainen, M. & Kunnari, I. 2018. ePortfolios as a way to empower students and bridge them to future

work places. AMK-lehti Special Issue: Eapril 2018. Viitattu 26.1.2021.

<https://uasjournal.fi/in-english/eportfolios-way-to-empower-students/>

Lehtilinna, M-K. 2019. Portfoliotyöskentely osana oppimisprosessia. Teoksessa Rantanen, O., Isosuo,

T. & Merivirta, M. (toim.) Someta Duuniin - Digitaaliset urataidot korkeakoulujen ohjauksessa. Lapin

ammattikorkeakoulu. Rovaniemi, 70–75. Viitattu 26.1.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-316-330-0>

Nykänen, A. & Lehtilinna, M-K. 2019. Portfoliotyöskentelyn ohjaaminen ja portfolion hyödyntäminen

ohjaustyössä. Teoksessa Rantanen, O., Isosuo, T. & Merivirta, M. (toim.) Someta Duuniin - Digitaaliset

urataidot korkeakoulujen ohjauksessa. Lapin ammattikorkeakoulu. Rovaniemi, 76–83. Viitattu 26.1.2021.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-316-330-0>

Opetushallitus 2019. Osaaminen 2035. Osaamisen ennakointifoorumin ensimmäisiä ennakointituloksia.

Raportit ja selvitykset 2019: 3. Viitattu 18.1.2021. .

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/osaaminen_2035.pdf

JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

Laurea 2021. Portfoliomuotoinen oppinäytetyö. Ohje Laurean opiskelijaintranetissä. Vain sisäiseen

käyttöön. Viitattu 26.1.2021.

7 ”Pienikin kultahippu potilaan mieleen saattaa poikia myöhemmin kultaharkon” - MOOCilla hoitava viestintä haltuun

Harry Köhler, Virve Pekkarinen, Hannamari Talasma & Pirjo Tiirikainen

VIIIMEISTEN VUOSIEN AIKANA digitaalisuus opetuksessa, avoimet oppimateriaalit sekä kaikille avoimet verkkokurssit eli MOOCit (Massive Open Online Course) ovat kasvattaneet suosiotaan. Lisäksi koronaviruspandemia on johtanut siihen, että etäopetuksen ja -opiskelun merkitys on kasvanut entisestään ja digitaalisia oppimisen ratkaisuja hyödynnetään yhä enemmän. Tässä artikkelissa tarkastellaan automaattisesti arvioitavaa kurssia digitaalisena oppimisen mahdollisuutena opinnolla, jonka teemana on vuorovaikutukseen vahvasti liittyvä hoitavan viestinnän menetelmä.

Usein ajatellaan, että vuorovaikutusta tai siihen liittyviä menetelmiä voi oppia vain vuorovaikuttamalla, jolloin itsenäisesti suoritettava automaattisesti arvioitu MOOC ei välttämättä ole ensimmäisenä mielessä opetusmenetelmänä. Vuorovaikutukseen liittyvää hoitavan viestinnän menetelmää on kuitenkin mahdollista opiskella joustavan ja avoimen oppimismahdollisuuden tarjoavan MOOCin kautta. Silloin on tärkeä huomioida opiskelijan itsenäisen oppimisen tukeminen mm. hyvän ohjeistuksen kautta.

HOITAVAN VIESTINNÄN MENETELMÄLLÄ VAIKUTTAVUUTTA ASIAKASKOHTAAMISIIN JA POTILASOHJAUKSEEN

Terveydenhuollon ammattilaisen ja asiakkaan kohtaamisen tehtävä on tuottaa terveyttä ja hyvinvointia. Hyvä asiakaskohtaaminen edistää hoidon laatua ja vahvistaa hoidon vaikuttavuutta. Lääkäriin tai hoitajan kiinnittäminen huomio potilaan elämässä ja arjessa arvokkaisiin ja merkityksellisiin asioihin voi käynnistää potilaassa reflektion ja hoitoa tukevan oppimisprosessin, joka vahvistaa potilaan hyvää kokemusta omasta tilastaan ja lisää potilaan luottamusta hoitoon (Köhler 2019). Ollakseen käytännössä toimivia vaikuttavan viestinnän keinojen tulee olla kompakteja ja helposti omaksuttavia. Jo kaksikin hyvin valittua kysymystä voi

voimaannuttaa potilasta ja auttaa häntä edistämään hoitoaan ja kuntoutustaan. Pienillä keinoilla voidaan saada tuntuvia vaikutuksia (Tays 2018).

Onnistunut asiakaskohtaaminen vaikuttaa myös terveydenhuollon ammattilaisen työn sisältöön ja työssä jaksamiseen. Tavoitteellinen ja asiakasta osallistava vuorovaikutus on molemmille osapuolille mielekästä. Terveydenhuollon vaikuttavuuden lisäämisen keinot kohdistuvat yleensä rakenteisiin tai resursseihin. Samalla on tärkeää muistaa terveydenhuollon tuotantoprosessin ydintapahtuma, ammattilaisen ja asiakkaan tai potilaan kohtaaminen. Viestinnän vaikuttavuuden lisääminen voi olla nopea ja kustannustehokas keino terveydenhuollon organisaation tuottavuuden ja laadun lisäämiseen (Köhler & Lönnqvist 2020).

Hoitavan viestinnän menetelmä on terveydenhuollon ammattilaiselle työväline vaikuttaviin asiakaskohtaamisiin ja potilasohjaukseen sekä oman työn kehittämiseen. Menetelmä on helppo oppia ja ottaa käyttöön, ja kukin ammattilainen voi muokata sen perusteella omiin työtilanteisiinsa itselleen hyvältä tuntuvan toimintatavan. Hoitavan viestinnän keskustelu voi toteutua jo parissa minuutissa, mutta sen pohjalta voi myös rakentaa pitkäkestoisen keskusteluprosessin.

Hoitavan viestinnän menetelmä perustuu valtiotieteiden tohtori Harry Köhlerin väitöstutkimukseen (2019). Menetelmän idea on viedä terveydenhuollon ammattilaisen ja asiakkaan keskustelu sellaisiin asioihin, joita asiakas pitää tärkeinä ja joista hän voi löytää syynterveydestään huolehtimiseen ja hoidon tukemiseen.

Hoitavan viestinnän on tarkoitus herättää asiakasta ajattelemaan terveyden merkityksiä itselle, esimerkiksi:

Mikä on elämässäni ja arjessani merkityksellistä ja arvokasta?

Miten hyvä terveys auttaa toteuttamaan näitä merkityksellisiä ja arvokkaita asioita?

Mitä seuraisi, jos en huolehdi terveydestäni?

Miten minun kannattaa toimia?

Hoitavan viestinnän menetelmä soveltuu kaikkiin terveydenhuollon ammattilaisen asiakas- tai potilas-kohtaamisiin. Sitä on jo sovellettu ja siitä on kehitetty hyviä käytäntöjä muun muassa tuki- ja liikuntaelinsairauksien hoidossa, keuhkosairauksien, diabeteksen, reumatautien ja suun terveyden aloilla sekä sote-ammattilaisten antaman elintapaohjauksen välineenä.

Laurea toimii edelläkävijänä ottaessaan hoitavan viestinnän verkkokurssin opetusohjelmaansa. Opiskelijoiden kokemukset ja palautteet ovat arvokas apu hoitavan viestinnän hyvien käytäntöjen ja vaikuttavamman terveydenhuollon kehittämisessä.

MOOC PEDAGOGISENA RATKAISUNA

Viimeisten vuosien aikana kaikille avoimet verkkokurssit eli MOOCit (Massive Open Online Course) ovat yleistyneet myös korkeakoulujen opintotarjonnassa. MOOCeille ominaista on oppimisympäristöjen ja oppimateriaalin digitaalisuus, opetuksen avoimuus eli se, että kurssi on kenen tahansa internetiä käyttävän saavutettavissa, suuri osallistujamäärä, sekä kurssimuotoisuus, eli MOOCit ovat ajallisesti tai aihepiiritään rajattuja kokonaisuuksia. (Bates 2015, 171–172; Immonen & Veinio 2017; Pekkarinen 2020a, 2020b; Pomeroy, Epelboin & Thoury 2015, 6–10; Porter 2015, 3–4.)

MOOCeista on olemassa erilaisia variaatioita, joista kaksi yleisintä ovat xMOOCit (Extended MOOC) ja cMOOCit (Connectivist MOOC). xMOOCien tarkoituksena on välittää tietoa, ja niiden pedagoginen idea onkin lähellä perinteisen luento-opetuksen ideaa ja behavioristista oppimiskäsitystä. Niissä hyödynne-

tään yleensä erilaisia videoita ja muuta digitaalista oppimateriaalia sekä automaattisesti arvioituja testejä ja monivalintatehtäviä. Korkeakoulujen tarjonnassa olevat MOOCit ovat usein nimenomaan xMOOCeja, joissa on selkeät tavoitteet ja rakenne opiskelijan suoritukselle (kurssimuotoisuus) sekä määritelty opintopistemäärä ja arviointiasteikko.

cMOOCien pedagoginen idea pohjaa puolestaan konnektivistiseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitukseen. Keskeistä on yhteinen tiedonrakentaminen sekä tiedon levittäminen ja jakaminen. Niissä korostuvatkin näin ollen toiminnot ja digitaaliset välineet, jotka luovat yhteisöllisyyttä, eikä cMOOCeissa ole välttämättä etukäteen määriteltyjä osaamistavoitteita, vaan tavoitteita voidaan kurssien edetessä muokata yhdessä opiskelijoiden kanssa. (Bates 2015, 174–177; Pekkarinen 2020a; Pomerol ym. 2015, 10–16; Porter 2015, 6–7; Rhoads 2015, 63–64, 72–76.)

Laurea-ammattikorkeakoulussa MOOCeja ei määritellä varsinaisesti xMOOCeiksi tai cMOOCeiksi, vaan enemmänkin MOOCien yleispiirteiden eli avoimuuden, saavutettavuuden ja digitaalisen oppimisympäristön sekä arvioinnin automaattisuuden kautta. MOOCit rakennetaan Laureassa Canvas-verkko-oppimisympäristöön, joka tukee sekä automaattisesti että puoliautomaattisesti arvioitujen opintojen rakentamista. MOOCeissa voidaan hyödyntää monipuolisesti erilaisia digitaalisia oppimateriaaleja, automaattisesti arvioituja testejä ja monivalintatehtäviä, vertaiskeskusteluja ja -palautetta sekä yhteistä tiedonrakentelua tukevia digitaalisia ratkaisuja.



Kuva: Steven Weirather on Pixabay

HOITAVA VIESTINTÄ MOOC

Hoitava viestintä MOOC (3 op tai 5 op) on automaattisesti arvioitu opinto, joka on suunnattu terveys- ja hyvinvointialojen opiskelijoille. Tavoitteena MOOCissa on, että opiskelijat oppivat pohtimaan ja reflektomaan omia asiakas kohtaamislanteitaan ja tunnistavat onnistuneen asiakas kohtaamisen keskeisiä tekijöitä. Opinnon aikana opiskelijat perehtyvät hoitavan viestinnän menetelmään ja harjoittelevat sen käyttöä erilaisten oppimistehtävien myötä. Tavoitteena on myös, että opiskelijat ottavat menetelmän käyttöön omassa työssään ja soveltavat sitä asiakas kohtaamisissa asiakkaiden tukemiseen ohjaustilanteissa, mikäli mahdollista.

MOOCissa opiskelijoilla on digitaalisina oppimateriaaleina kirjallisuutta, videoita, kuvia, interaktiivisia kuvia ja tehtäviä (H5P, HTML5 Package), oppimispäiväkirjoja sekä automaattisesti arvioitu ja pisteytetty monivalintatesti (Pekkarinen 2020b). MOOC on suunniteltu automaattisesti arvioiduksi siten, että opiskelija voi edetä ja tehdä oppimistehtäviä omaan tahtiinsa itsenäisesti. Automaattinen arviointi tarkoittaa myös sitä, että opiskelijat eivät saa opintojakson aikana opettajilta sanallista palautetta, vaan opettajat ovat suunnitelleet oppimisprosessin, ohjeistuksen ja tehtävät etukäteen ja palaute tulee automaattisesti pisteiden muodossa. Opiskelijaa ohjataan suorittamaan opintokokonaisuus valmiiksi sinä aikana, jonka opinnon toteutus on auki.

Lisäksi, vaikka MOOC on jokaisen opiskelijan itsenäisesti suoritettavissa, on opinnolla haluttu tukea ja edistää myös opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta ja reflektiota. MOOCissa on tarjolla useita asynkronisia (eriaikaisia) vertaiskeskusteluita, joiden ideana on mahdollistaa opiskelijoiden osaamisen ja kokemusten jakaminen. Opiskelijoita ohjataan ja motivoidaan heidän oppimisprosessissaan tarjoamalla kattava orientaatio opintoihin, joka sisältää muun muassa tietoa opinnon tavoitteista, sisällöistä, etenemisestä, arviointista ja oppimateriaaleista. Lisäksi ohjeistusta on tarjolla jokaisen oppimistehtävän kohdalla. MOOCissa hyödynnetään myös verkko-oppimisympäristön mahdollistamia opintojen edistymisen seurannan työkaluja, joiden kautta opiskelijaa tuetaan ja ohjataan tekemään tiettyjä oppimistehtäviä ja joiden myötä sekä opiskelijat että opettajat pystyvät seuraamaan opinnolla edistymistä.

MITEN MOOC SOPII VIESTINNÄN JA VUOROVAIKUTUKSEN OPPIMISEEN?

Opiskelijoilta (n=82) kerättiin palautetta hoitavan viestinnän menetelmän oppimisesta E-lomakkeella toteutuksen aikana kesällä 2020 ja kurssin suorittaneista 38% (n=31) vastasi palautekyselyyn. Palaute lomakkeella esitettiin väittämiä, joita opiskelijat arvioivat Likertin asteikolla 1–5. Asteikolla 1 tarkoitti täysin eri mieltä ja 5 täysin samaa mieltä. Palautekeruu kohdistui kuuteen teemaan. Teemoista ensimmäinen keskittyi opintojaksototeutukseen, toinen fokusoitui materiaaleihin ja tehtäviin, kolmas arviointiin, neljäs käytettyyn ja teknisiin ratkaisuihin, viides sisältöön ja sisällöllisiin ratkaisuihin ja kuudes teema opitun soveltamiseen. Väittämiä seurasi avoin kysymys, jossa opiskelijoiden oli mahdollista antaa tarkentavaa palautetta.

Opiskelijat antoivat yleispalautetta opintojaksosta, ja palautetta antaneista opiskelijoista (n=31) 90 % oli täysin samaa mieltä tai samaa mieltä siitä, että opintojakso soveltuu opiskeltavaksi verkossa. Yli puolet (58 %) opiskelijoista oli sitä mieltä, että kokonaisuus oli helppo hahmottaa heti opintojen alussa ja että opinnot etenivät loogisesti (90 %). Heidän mielestään MOOCin sisältö myös tuki opitun tiedon soveltamista (90 %) ja valtaosa MOOCin suorittaneista suosittelisi opintoa mielellään muillekin opiskelijoille (84 %).

Kysyttäessä opintojakson materiaaleista ja tehtävistä opiskelijat olivat pääsääntöisesti täysin samaa tai samaa mieltä siitä, että ohjeistus tuki sekä tehtävien tekemistä (74 %) että materiaalien käyttöä (77 %), tehtävät olivat tarkoituksenmukaisia ja tukivat oppimista sekä aineistot ajantasaisia. Sen sijaan osa opiskelijoista koki, että he eivät saaneet riittävästi palautetta tehtävistään (29 %) ja olisivat kaivanneet monipuolisempaa palautetta (52 %).

Opiskelijat antoivat myös tarkentavaa palautetta liittyen esim. opintojen kuormittavuuteen, palautteeseen sekä opintojen sopivuudesta muiden kuin sosiaali- ja terveysalan opiskelijoille. Osin palaute liittyy siihen, että opiskelijat eivät olleet aiemmin osallistuneet MOOC-toteutukselle ja kaipasivat enemmän opettajan läsnäoloa.

Suurin osa oli täysin samaa mieltä tai samaa mieltä, että opintojakson kokonaisarviointi oli selkeä (77 %) ja että arviointikriteerit selkeästi näkyvissä (81 %). Opiskelijat arvioivat myös verkkototeutuksen käytettävyyttä ja teknisiä ratkaisuja. Lähes kaikki vastanneista opiskelijoista oli täysin samaa tai samaa mieltä siitä, että opintojaksossa käytettyä oppimisympäristöä pystyi helposti käyttämään omilla laitteilla (97 %) ja ilman teknistä opastusta (90 %). Opiskelijoiden mielestä oppimateriaalit olivat helposti saatavilla (87 %) ja ne toimivat teknisesti (84 %).

Vastanneista opiskelijoista suurin osa koki, että MOOCin suoritettuaan he osaavat soveltaa ja hyödyntää hoitavan viestinnän menetelmää asiakas kohtaamisissa (90 %). Opiskelijat kuvasivat lisäksi menetelmän hyödyntämistä omassa työssään tai opintoihin liittyvien harjoittelujaksojen aikana.

POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Opiskelijoilta saadun palautteen perusteella hoitavan viestinnän menetelmä soveltuu hyvin opiskeltavaksi MOOC-muodossa. Erityisesti tästä hyötyivät sote-alan opiskelijat, joiden opinnot olivat jo pidemmällä, ja joille oli luontevaa harjoitella menetelmää käytännössä omassa työssään tai harjoittelujaksonsa aikana. Palautteessa oli myös esitetty ideoita MOOCin kehittämiseksi, joita onkin jo hyödynnetty MOOCin jatkokehittämisessä. Opiskelijoiden palautteessa esittämät kehittämissideat liittyivät mm. vaativiin asiakastilanteisiin, jotka ovat yksi tärkeä osa opintojaksoa.

Palautteesta kävi ilmi, että vaativat asiakastilanteet oli käsitetty monella tavalla. Tällä opintojaksolla ne määriteltiin siten, että vaativassa asiakastilanteessa keskustelu uhkaa ajautua vastakkainasetteluun tai ristiriitaan ja tavoitteena on ohjata keskustelu rakentavampaan suuntaan. Tavoitteena on väittelyn välttäminen, ei sen voittaminen. Jotta opiskelijoilla on oikea käsitys siitä, mitä vaativilla asiakastilanteilla tarkoitetaan, on jatkossa tärkeää korostaa tätä määritelmää entistä vahvemmin, sillä sote-opiskelijat saattoivat omiin kokemuksiinsa peilaten ajatella vaativat asiakastilanteet aggressiivisävytteisimmiksi.

Opiskelijoita on myös hyvä ohjata tarkastelemaan hoitavan viestinnän menetelmää suhteessa muihin lähestymistapoihin- ja teorioihin, vaikkei niitä MOOC-opintojaksolla avatakaan. Lisäksi osa opiskelijoista ilmaisi kaivanneensa opettajien aktiivista kommentointia ja palautetta opintojakson aikana. Koska MOOC-opintojakson ideana on, että opiskelija voi suorittaa opintoja ajasta ja paikasta riippumatta, itsenäisesti ja omassa tahdissaan, on opintojakso automaattisesti arvioitu, eikä opettaja ole jatkuvasti läsnä opintojaksolla. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opinnoilla ei saa opettajalta sanallista palautetta, vaan arviointi ja palaute on automaattista. Jatkossa MOOCissa voisi olla myös automaattista palautetta pisteiden lisäksi sanallisessa muodossa, mm. kommentit automaattisesti arvioidussa testissä oikeille ja väärille vastauksille. Automaatti-

sesti arvioidun MOOCin ohjeistuksessa on myös tärkeää selkeästi kuvata opettajan ja opiskelijan roolit, jotta opiskelijalla on oikeanlaiset odotukset opintojaksolle.

Hoitavan viestinnän menetelmän oppimisessa harjoittelu on myös oleellinen osa oppimista. Siksi tämän MOOCin suunnittelussa ja toteutuksessa kiinnitettiin erityistä huomiota siihen, että erilaisten harjoitusten ja tehtävien kautta opiskelija aktivoituu kokeilemaan ja harjoittelemaan opittavaa asiaa siitä huolimatta, että kyseessä on itsenäisesti, ajasta ja paikasta riippumatta joustavasti suoritettava opinto. Lisäksi MOOCissa haluttiin mahdollistaa opiskelijalle oman oppimisen reflektointi sekä itsenäisesti että vertaisten kanssa ja näin tarjota opiskelijalle oman kehittymisen arvioinnin työvälineet. Nämä tavoitteet vaikuttavat sekä opiskelijoiden antaman palautteen että opinnon kehittäjien kokemuksen mukaan toteutuneen tässä MOOCissa hyvin.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että MOOC on mahdollisuus joustavaan ja opiskelijakeskeiseen opiskeluun, eikä opettajan tarvitse olla koko ajan läsnä opinnolla. Opiskelijoille tulee kuitenkin selvästi kuvata MOOC-opinnon luonne sekä opiskelijan että opettajan roolit ja toiminta opinnolla siten, että odotukset esimerkiksi palautteen saamisen suhteen ovat realistiset. Opiskelun ohjeiden, opintokokonaisuuden orientaation sekä opinnon rakenteiden ja tulee olla selkeitä ja kattavia, jotta itsenäinen opiskelu etenee sujuvasti.

Hoitava viestintä MOOCia voisi jatkossa hyödyntää myös osana lähiopetusta. MOOCien hyödyntämisestä osana lähiopetusta on saatu hyviä kokemuksia (ks. esim. Wang & Zhu 2019). Hyvin suunniteltuna, ohjeistettuna ja toteutettuna sekä kohderyhmä huomioiden MOOC on oiva lisä monipuolistamaan ja joustavoittamaan opiskelumahdollisuuksia ajasta ja paikasta riippumatta. MOOC-toteutus osoittautui koronapandemian ja etätööhön siirtymisen vuoksi odotettuakin ajankohtaisemmaksi. Automaattisesti arvioitava kurssi oli onnistunut avaus vuorovaikutuksen keinojen opetuksessa.

Lähteet

Bates, A.W. 2015. Teaching in a Digital Age. <https://www.tonybates.ca/teaching-in-a-digital-age/>.

Haber, J. 2014. MOOCs. Cambridge, MA & London: The MIT Press.

Immonen, V. & Veinio, J. 2017. Laaja avoimen verkkokurssin kokeilu kulttuuriperinnön tutkimuksessa. Yliopistopedagogiikka, 24(1), 53–56.

Köhler, H. 2019. Hoitava viestintä. Lääkärin vaikuttava viestintä potilaskohtauksessa. Helsinki: Unigrafia.

Köhler, H. & Lönnqvist, J. 2020. Tiedepääkirjoitus. Potilas on hoidon resurssi. Lääkärilehti 11/2020.

Pekkarinen, V. 2020a. MOOCeja rakentamassa: Case SotePeda24/7. Laurea Journal.

<https://journal.laurea.fi/mooceja-rakentamassa-case-sotepeda24-7/>

Pekkarinen, V. 2020b. Automaattinen arviointi ja opintojen edistymisen seuranta Canvas verkko-oppimisympäristössä. Laurea Journal. <https://journal.laurea.fi/automaattinen-arviointi-ja-opintojen-edistymisen-seuranta-canvas-verkko-oppimisymparistossa/>

Pomerol, J.-C., Epelboin, Y. & Thoury, C. 2015. MOOCs: Design, Use and Business Models. London: Wiley.

Porter, S. 2015. To MOOC or Not to MOOC How Can Online Learning Help to Build the Future of Higher Education? Waltham: Chandos Publishing.

Rhoads, R. A. 2015. MOOCs, High Technology, and Higher Learning. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Tays 2018. Toimiva vuorovaikutus, terveempi potilas? – Ortopedit hankkivat lisätaitoja motivoivaan viestintään. Viitattu 29.10.2020.

[https://www.tays.fi/fi-FI/Toimiva_vuorovaikutus_terveempi_potilas_\(78781\)](https://www.tays.fi/fi-FI/Toimiva_vuorovaikutus_terveempi_potilas_(78781))

Wang, K. & Zhu, C. 2019. MOOC-based flipped learning in higher education: students' participation, experience and learning performance. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(33). DOI <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0163-0>



8 Alusta asti suomeksi – oppimisalustaa kotouttamassa

Kirjoittaja: Jenni Viljanen

OPISKELIJA, SINUN TULEE olla läsnä kevätkäsitteellä, jos haluat ilmoittautua suosikki golf-kentälle. Jos taas haluat palauttaa tehtävän, sinun täytyy olla kirjautunut sisään nauhoituslaitteeseen tai lisätä tietoväline. ”Tässä karrikoitu esimerkki siitä, millaista suomen kieltä opiskelija saattaisi löytää oppimisalustasta, jos sen käännöstä ei olisi muokattu ennen käyttöönottoa. Esimerkkejä käännöshaasteista ja keinoista ratkoa niitä käsitellään tässä artikkelissa, jonka kontekstina on Laureassa vuonna 2020 käyttöön otettu uusi oppimisalusta.

Korkeatasoisten avointen digitaalisten opintojen lisääminen ja saatavuuden laajentaminen on määritelty Laurea-ammattikorkeakoulun strategiassa yhdeksi kriittisistä muutoshankkeista (Laurea 2021). Tämä strateginen linjaus oli kulmakivenä sille, että Laureassa päätettiin siirtyä vanhasta oppimisalustasta Optimasta uuteen alustaan. Optiman korvaajaksi valittiin Canvas, yhdysvaltalaisen Instructuren oppimisalusta, jolla on maailmanlaajuisesti yli 30 miljoona käyttäjää (Instructure 2021). Canvasin verkkosivujen mukaan se on Pohjois-Amerikassa oppimisalustojen ykkönen, ja sitä käytetään Yhdysvalloissa ja Kanadassa enemmän kuin mitään muuta oppimisalustaa. Suomessa Laurea on ensimmäinen korkeakoulu, joka on ottanut Canvasin käyttöönsä. Niinpä myös laurealaiset olivat ensimmäisiä, jotka pääsivät laajamittaisesti tutustumaan Canvasin suomenkieliseen versioon, eli Suomeen lokalisoituun Canvasiin. Miltä suomen kieli oppimisalustassa sitten näytti, ja millaisiin asioihin oppimisalustan käyttöönottoprojektissa törmättiin? Tässä artikkelissa käsitellään näitä Canvasin käyttöönottoon, kääntämiseen ja lokalisointiin liittyviä näkökohtia.

MIKÄ LMS?

Ennen kääntämiseen, lokalisointiin ja käännöskukkasiin siirtymistä valotetaan kuitenkin lyhyesti oppimisalustan hankkimista ja käyttöönottoprosessia. Canvas on verkkopohjainen learning management

system eli LMS. Suomeksi LMS on oppimisen hallintajärjestelmä, eli järjestelmä, jonka avulla voidaan seurata ja hallita oppimisprosessin aikana oppimateriaalien käyttöä ja opintojen etenemistä. Suomeksi oppimisen hallintajärjestelmälle ei ole yhtä näppärää lyhennettä kuin englanninkielinen LMS, joten esimerkiksi Canvasin käyttöönottoprojektissa Laureassa puhuttiin lähinnä LMS:stä, mutta myös oppimisolustasta, jolla tässä yhteydessä tarkoitetaan nimenomaan oppimisen hallintajärjestelmää. Ylipäätään voidaan todeta, että LMS:llä on suomeksi monta nimeä: pikaisella googlailulla löytyy erilaisille samaa tarkoittaville ohjelmille nimityksiä verkko-oppimisolusta, koulutusolusta, oppimisympäristö, digitaalinen oppimisympäristö, digitaalinen oppimisolusta, verkko-oppimisympäristö ja jo aiemmin mainittu oppimisolusta. Laureassa ja siten tässä artikkelissakin käytetään Canvasista nimitystä oppimisolusta.

Vuoden 2020 alussa Canvasin käyttöönottoprojektissa oltiin Laureassa pilottivaiheessa. Koska uuden oppimisolustan käyttöönotolla tavoiteltiin teknisen uudistumisen lisäksi pedagogiikan kehittämistä, haluttiin oppimisolustan teknisen koulutuksen lisäksi panostaa myös pedagogisiin työpajoin. Niissä oppimisolustalle vietäviä opintoja muotoiltiin ABC-menetelmän (ABC LD 2021) mukaan Laurean digipedagogisten asiantuntijoiden johdolla.

Osana Canvasin käyttöönottoprojektia haluttiin varmistaa, että oppimisolustan suomen kieli olisi ymmärrettävää ja selkeää. Ohjelmiston kielivalikon 30 kielen joukosta löytyi jo valmiiksi suomi, mutta käännös oli paikoitellen erittäin huono, jopa käyttöä haittaava. Aluksi käännösvirheitä taulukoitiin Word-pohjalle, johon liitettiin kuvakaappaus havaitusta virheestä Canvasissa, englanninkielinen teksti, ehdotettu käännös ja selitys ongelmasta (Taulukko 1). Pilottivaiheen käyttäjät, pääkäyttäjät ja kouluttajat raportoivat tähän taulukkoon oppimisolustassa havaitsemiansa käännösvirheitä. Kun tiedostossa oli useampi sivu virheitä listattuna, toimitettiin tiedosto Instructurelle, missä se otettiin käsittelyyn, ja virheitä korjattiin manuaalisesti.

Taulukko 1. Ensimmäinen työväline käännösvirheiden korjaamiseen.

LINK OF THE PAGE	IN ENGLISH	PROPOSED CORRECTION IN FINNISH	EXPLANATION
https://laurea.instructure.com/courses/61/grades	Assignments are weighed by the group	Tehtävät punnistaan ryhmän perusteella. Tehtävät painotetaan seuraavasti:	Wrong choiche of words - <i>punnistaa</i> doesn't mean anything in Finnish. Painotetaan is the equivalent of weighing in this context.

Muutaman tällaisen korjauskierroksen jälkeen todettiin, että toimintatapa on työläs, hidas eikä oppimisolustan kokonaisuudessa kovin merkittävä. Canvas on oppimisolustana niin laaja, että muutaman yksittäisen sanan korjaaminen sieltä täältä ei juuri kokonaisuutta parantanut. Monet käännösvirheet olivat melko hassuja, ja ne herättivät alkuun enemmän hilpeyttä kuin harmitusta. Kun esimerkiksi opiskelijan suosikkikurssit (favourite courses) on käännetty suosikki golf-kentiksi tai kirjainarvosana (letter grade) kirjeen arvosanaksi, alkaa helposti aluksi hymyilyttää tekstiä lukiessaan.

Huvitus alkoi kuitenkin hiljalleen vaihtua vakavuudeksi, kun käännösvirheistä löytyi yhä enemmän ja enemmän oppimisolun suomenkielisen version käyttäjää häiritseviä, harhaanjohtavia ja välillä jopa käytön estäviä käännösvirheitä. Kun ota podcast-syöte käyttöön (enable podcast feed) on käännetty muotoon poista Podcast-syöte käytöstä, on käyttäjän mahdotonta osata tehdä oikeaa valintaa, sillä käännös on täysin päinvastainen kuin lähtötekstin ilmaus. Samanlaisia täysin virheellisiä käännöksiä löytyi useampia, niistä muutamana esimerkkinä Napsauta tilataksesi (click to subscribe), joka oli käännetty Napsauta peruuttaaksesi tilaus, Lähetä opiskelijoille (post to students) joka oli käännetty muotoon lähetetty opiskelijoille. Jos opettaja siis tarkastelee suomenkielisessä Canvasissa arvosanoja, ja näkee painikkeen, jossa lukee ”Lähetetty opiskelijoille”, on hänellä hyvä syy olettaa, että opiskelijat jo tietävät arvosanansa. Todellisuudessa painikkeessa pitäisi lukea ”Lähetä opiskelijoille”, jolloin opettaja tietäisi painaa painiketta, ja saattaa näin arvosanat opiskelijoiden tietoon. Melko mahdottomalta alkoi tuntua se, että pelkän suomenkielisen Canvasin varassa toimiva opettaja pystyisi käyttämään oppimisolusta niin, että hän voisi täysipainoisesti ja tehokkaasti opettaa sen avulla.

Kun käännösvirheiden suuri määrä ja niiden poimimisen työläys käsin ja yksittäin oppimisolun käyttöliittymästä alkoi osoittautua mahdottomaksi, pyydettiin Instructurelta käännöstiedostoja, joiden perusteella käännösten läpikäyminen olisi nopeampaa ja tehokkaampaa. Yritys lähetti taulukon, joka oli nimetty ”Finnish Glossary”. Siinä oli 997 riviä teknisiä termejä, pääosin yksittäisiä sanoja, joita oli myös selitetty tai kommentoitu (Taulukko 2). Sarakkeessa Finnish oli senhetkinen käännös, ja sarakkeeseen Finnish Revisions saatiin ohjeet merkitä mahdolliset korjaukset. Kaikkia kohtia ei tarvinnut korjata, sillä esim. Taulukon 2 kohta file size oli käännetty aivan oikein muotoon tiedostokokoo. Hyvin monessa kohdassa kuitenkin heräsi epäily siitä, että teksti olisi ainakin paikoitellen konekäännös. Jos Fill in the Blank kääntyy suomeksi muotoon Täytä tyhjässä, ja jos (ihmis)kääntäjä vielä tietää kääntävänsä oppimisolun termejä, on vaikea uskoa, että käännöksen takana olisi oikea ihminen. Lisäksi termien selitykset oli jätetty täysin huomioimatta, sillä esimerkiksi flag-sanana oli kyllä taulukon lisätiedoissa (sarakkeessa Definitions/ Comments) selitetty tässä yhteydessä tarkoittavan verbiä merkitä, mutta suomenkielinen käännös oli silti lippu.

Vajaan tuhannen termin listaa alettiin käydä läpi dCellissä eli Laurean D-yksikön digitaalisessa tiimissä. Työn etenemisen myötä kävi hyvin nopeasti ilmi, että tuhannen sanan lista ei ollut sellainen käännöstiedosto, jonka avulla päästäisiin etenemään kielentarkistuksessa. Vaikka listastakin löytyi hyvin paljon korjattavaa, puuttuivat siitä kaikki pidemmät lauseet, ohjeet ja lukuisia ongelmakohtia, joihin oltiin jo aiemmin käyttöliittymässä törmätty. Kaikki termilistalta löytyvät virheet korjattiin ja lista lähetettiin takaisin. Termilistan kääntämisen jälkeen Laureassa todettiin kuitenkin, että käännöksen tarkistamiseksi ja korjaamiseksi tarvitaan termien lisäksi Canvasissa käytetyt kokonaiset lauseet ja tekstisegmentit.

Taulukko 2. Termilista

ENGLISH	FINNISH	FINNISH REVISIONS	DEFINITIONS /COMMENTS
File size	Tiedostokokko		
Files	Tiedostot		A Canvas tool (option, menu item, etc.) where users can upload files (e.g. .xls, .docx, .pdf) can then be made available to users in that course; users can organize files into folders with proper noun and a general reference
Fill in the blank	Täytä tyhjässä	Aukkotehtävät	A fill in the blank questions typically consists of a phrase, sentence or paragraph with a blank. Student should provide the missing word or words.
Filled circle	Täytetty ympyrä		Symbol used to represent the final answer for the question.
Firefox	Firefox		Web browser created by Mozilla.
Flag	Lippu	Merkitse	Verb. To mark (an item) for attention or treatment in a specific way.
Flickr	Flickr		An app to upload, access, organize, edit, and share your photos from any device, from any
Fog	Virtaus	Flow	An enjoyable mental state of full engagement and absorption. Flow states occur when challenged in a self-directed activity that they have both competence and intrinsic motivation for.
Flyout tray	Flyout-alusta		
Folder Browsing Tree	Kansion selauspuu		a representation of the folder hierarchy.
Formative assessment	Muotoileva arviointi	Formatiivinen arviointi	The low- or no-stakes evaluation of student learning that focuses on providing constructive students' self-improvement and mastery. Formative assessment by an expert can model students monitor their own learning and productivity.
Forward	Eteenpäin	Lähetä edelleen / eteenpäin	Multiple references, including related to forwarding a message and going forward in a

KÄÄNNÖSTIEDOSTOT HELPOTTAMAAN KIELENTARKISTUSTA JA KÄÄNTÄMISTÄ

Varsinaiset käänntiedostot toimitettiin Laurealle Trados-käännösohjelman tiedostoina. Laureassa otettiin kuukauden ilmainen testilisenssi Tradokseen ja toivottiin, että sinä aikana saadaan käytyä läpi tiedostot ja toimitettua korjatut käännökset takaisin. Kun Trados oli asennettu koneelle ja käännöstiedostot avattu sen kautta, paljastui projektin todellinen laajuus. Käännöstiedostoissa oli sanoja 114 000, merkkejä 598 762 ja käännössegmenttejä 27 833. Tuhannen sanan termilistan tarkistuksella ei siis juurikaan päästäisi kieliversiota parantamaan.

Pikainen laskenta osoittaa, että ns. kääntäjän sivuiksi muutettuna tiedostoissa oli noin 383 kääntäjän sivua. Suomen kääntäjien ja tulkkien liitto (SKTL 2021) määrittelee, että kääntäjän sivun pituus on nykyisin Suomessa 1560 merkkiä välilyönteineen. Liitto arvioi vielä, että yhden käännössivun tuottaminen valmiiksi, julkaisukelpoiseksi tekstiksi vie noin yhden tunnin työaika. Tällä matematiikalla laskettuna käännöstyö kestäisi noin 383 tuntia, eli noin 51 työpäivää, jos työtä tekisi täysipäiväisesti. Täysin tyhjistä ei toki tarvinnut lähteä liikkeelle, sillä taustalla oli jo alkuperäinen käännös. Jos samaa tekstimäärää arvoisikin oikolukuna eikä kääntämisenä, muuttuisi aika-arvio. Osaava kääntäjä oikolukee teknistä tekstiä noin 5000 sanaa päivässä (Woolley & Norlamo 2020). Näin laskien oikolukuun menisi 23 työpäivää, olettaen että tekisi 7,5 tunnin mittaisia työpäiviä. Kun otetaan huomioon, että käännöstä piti muokata paikoitellen hyvin paljon, ja että harva pystyy keskittymään pelkkään oikolukuun täyden työpäivän verran, asettuu arvio Canvasin suomenkielisen käännöksen korjaamiseen tarvittavasta ajasta näiden aikamäärien, eli 51 ja 23 työpäivän, välille. Tämä aika-arvio perustuu oletukselle, että työtä tekisi ammattikäntäjä, joka keskittyisi pelkästään kyseiseen projektiin.

Tosielämässä suomenkielistä käännöstä tehtiin monen muun työn ohella. Työtä pyrittiin jakamaan useammalle henkilölle, mutta koska kaikkien ei voitu edellyttää lataavan itselleen Trados-käännösohjelmää ja opettelevan sen käyttöä, päädyttiin tuomaan käännöstiedostot ulos Tradoksesta ja työstämään niitä yhteiskäyttöisenä Word-tiedostona Teamsin kautta. Koko käännös oli jaettu useampaan käännöstiedostoon, joista erottui selkeästi yksi suurin, joka sisälsi merkittävimmän osan teksteistä. Työ aloitettiin tuosta tiedostosta, joka ladattiin Teamsiin kaikkien saataville, ja kaikki dCELLin tiimiläiset kutsuttiin mahdollisuuksien mukaan kääntämään.

Haasteita kuitenkin riitti. Kun Word-asiakirja oli 1500-sivuinen massiivinen tiedosto, kesti sen latautuminen ja päivittyminen kauan. Yksittäisenkin sanan muuttaminen saattoi tarkoittaa usean minuutin taukoa työhön, kun tiedosto päivittyi ja päivittyi. Ja jos useampi henkilö oli samaan aikaan käyttämässä tiedostoa, oli työ vielä hitaampaa. Moneen kertaan pohdittiin sitä, että käännösohjelma olisi tehostanut työtä merkittävästi, mutta työtä jatkettiin niillä keinoilla ja välineillä, joita käytettävissä oli.

Termipankin ja käännösmuistin puuttuessa kehitettiin yhdeksi apuvälineeksi Excel-taulukkoon rakennettu auttava termipankki. Sinne kerättiin tekstissä usein esiintyvät termit, joiden yhdenmukaisuus oli lopputuloksen kannalta tärkeää. Termipankin hyödyntäminen oli kuitenkin projektiin osallistuvien muistin varassa, kun käännösohjelmassa termit olisivat nousseet termipankista automaattisesti ruudulle. Käännöksen yhtenäisyyttä pyrittiin kontrolloimaan siten, että lopuksi koko käännöstiedostosta käytiin läpi keskeisimmät termit ja varmistettiin niiden yhdenmukainen käännös.

KORONA LAITTA KAPULOITA KÄÄNNÖSPROJEKTIN RATTAISIIN

Työ eteni nopeasti silloin, kun käännoississä ei ollut paljoakaan korjattavaa. Välillä taas tahti oli tuskastuttavan hidasta, sillä usein piti mennä ensin Canvasin käyttöliittymään, etsiä sieltä kyseinen teksti englanniksi ja avata toiseen ikkunaan sama kohta suomeksi, jotta pääsi perille siitä, mitä kyseisessä kohdassa tarkoitettiin. Yksi haaste nousi lopulta kaikkein suurimmaksi hidasteeksi työlle, nimittäin korona. Etätöihin ja -opetukseen siirtyminen työllisti dCELLin asiantuntijoita paljon, kun opettajat kaipasivat runsaasti digipedagogista tukea, monia käytänteitä ja toimintoja piti suunnitella ja toteuttaa täysin uudella tavalla etäopetusta palvelemaan. Canvasin käyttöönottoprojektiin olennaisina liittyvät työpajat siirrettiin verkkoon. Tilannetta ei myöskään helpottanut päiväkotien ja koulujen sulkeutuminen, joka muutamille tiimiläisille tarkoitti työn tekemistä kotona samalla, kun piti pitää huolta päiväkoti- tai kouluikäisistä lapsista.

Näissä olosuhteissa projekti hidastui ja meinasi välillä melkein kokonaan pysähtyä. Lopulta kesään mennessä oli saatu käytyä läpi noin 56 % Canvasin suomenkielisestä käännoksessä, eli suurin yksittäinen käännoستiedosto. Ennen syyslukukauden alkua muutokset oli viety Canvasiin, ja syksyllä 2020 laurealaiset pääsivät käyttämään jo vähän ymmärrettävämpää versiota suomenkielisestä Canvasista. Ihan kaikkia käännosvirheitä ei siis Laurean ja Instructuren yhteistyönä keväällä 2020 saatu vielä korjattua, mutta Instructure jatkaa suomenkielisen käännoksen parantamista omana projektinaan jatkossa.

KÄÄNNÖSKUKKASIA, KULTTUURIEROJA JA KIELTEN ERITYISPIIRTEITÄ

Millaisia olivat sitten itse kääntämiseen liittyvät haasteet Canvasin lokalisoinnissa? Haasteita kohdattiin usealla eri tasolla. Osa ongelmista liittyi yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin seikkoihin (esim. eroihin koulutusjärjestelmissä), osa oppilaitoskohtaiseen termistöön, ja suurin osa ongelmista oli täysin kielellisiä: virheellisiä käännoksia, vääriä tulkintoja tai puuttuvien taustatietojen aiheuttamia virheitä.



Yhteiskunnalliset ja kulttuuriset haasteet oppimisalusta lokalisoinnissa

Canvas on pohjoisamerikkalainen ohjelma, jonka käyttäjistäkin suurin osa on Pohjois-Amerikassa. Oppimisalustan rakenteissa on paljon ”amerikkalaisuuksia” lähtien Suomeen verrattuna erilaisesta kulttuurista aina koulutusrakenteeseen ja korkeakoulujen käytäntöihin saakka. Lisäksi Canvas on suunniteltu sopimaan myös pohjoisamerikkalaiseen peruskouluun, mikä tuo sen toimintoihin paljon sellaista, mitä ei suomalaisessa korkeakoulussa tarvita lainkaan.

Oppilaitostason haasteet oppimisalustan lokalisoinnissa

Käännöstyössä jouduttiin tasapainottelemaan sen kanssa, ettei käännöksestä tulisi liian ”laurealainen”. Vaikka Laureassa ei puhuta kursseista vaan opintojaksoista, on kurssi muissa korkeakouluissa Suomessa ja etenkin opiskelijoiden keskuudessa hyvin käytetty sana. Niinpä course kääntyi kurssiksi eikä opintojaksoksi tai opintojaksototeutukseksi, vaikka tämä jossain määrin onkin vastoin Laurean vakiintuneita käytäntöjä.

Toinen oppilaitostason pohdinnan paikka tuli termin moduuli kohdalla. Laureassa moduuli tarkoittaa tutkintoon kuuluvaa osaamiskokonaisuutta, kun taas Canvasissa moduuli on tekninen termi, joka tarkoittaa yhtä työtilan osaa, joista opintojakso koostuu. Canvasin moduuli voi siis opintojaksolla edustaa vaikka teemaa, aihetta tai ajanjaksoa, mikäli opintojakso koostuu tällaisista osista (Opettajan Canvas-ohjepankki 2021). Projektitiimissä keskusteltiin moduuli-termin mahdollisesti Laureassa aiheuttamasta hämmennyksestä ja pohdittiin, olisiko se tarpeen muuttaa suomenkielisessä versiossa kokonaan muuksi sanaksi kuin moduuli. Lopulta todettiin, että koska moduuli on niin keskeinen osa Canvasin työtilan rakennetta, ei sitä ole perusteltua muuttaa. Termi ja sen ero Laurean osaamiskokonaisuuteen päädyttiin määrittelemään oppimisalustan laurealaisille tarkoitetussa ohjepankissa hämmennyksen välttämiseksi.

Kielelliset haasteet oppimisalusta lokalisoinnissa

Suurin osa Canvasin suomennoksesta ilmenneistä haasteista oli puhtaasti kieleen liittyviä käännösvirheitä. Hansenin (2010) mukaan kirjoitetun kielen virheet voidaan jaotella esimerkiksi pragmaattisiin, semanttisiin, idiomaattisiin, ortografisiin, lingvistisiin ja tyylillisiin virheisiin. Jos kääntämisen ajatellaan olevan kohdetekstin luomista lähtötekstin perusteella, ilmenee varsinaisen käännösvirhe näiden kahden tekstin suhteessa toisiinsa.

Kun käännöstiedostoa ja sen 27 833 käännössegmenttiä käytiin läpi, löytyi tekstistä runsaasti virheitä kaikista Hansenin luettelemista virhekategorioista. Käännösprojektia tehdessä ei virheitä erityisesti luokiteltu ja analysoitu, joten niistä ei ole mahdollista tehdä tarkempaa määrällistä analyysia. Virheiden tarkastelu rajoittuikin tässä artikkelissa joihinkin aineistosta poimittuihin esimerkkeihin.

Taulukon 3 esimerkeissä on melko yksiselitteisiä virheitä. Rivin 1 esimerkissä lähtötekstin verbimuoto on käännetty väärään aikamuotoon kohdetekstiin. Tämän virheen korjaaminen on helppoa, sillä aikamuodon korjaamisella käännöksestä saadaan toimiva. Jos käännöstä ei korjata, on suomenkielisen käyttäjän vaikea toimia oikein oppimisalustalla, sillä käännös kertoo hänen jo lähettäneen lähetyksen, kun hän todellisuudessa on vasta sitä lähettämässä. Rivin 2 esimerkissä on tekstin merkitys kääntynyt kohdetekstiin täysin päinvastaiseksi, eli kun todellisuudessa aiheen pitäisi olla alle 255 merkkiä, väittää käännös, että aiheen pitäisi olla vähintään 255 merkkiä.

Taulukko 3. Käännösvirheet, kohdeteksti ei vastaa lähtötekstiä.

	LÄHTÖTEKSTI ELI KÄÄNNETTÄVÄ SEGMENTTI ENGLANNIKSI	KOHDETEKSTI ELI SUOMENNOS (ALKUPE-RÄINEN, KORJAAMATON)	KOMMENTIT
1	You are submitting a <29157/> submission.	Olet lähettänyt <29157/> lähetyksen.	Virhe, johtaa harhaan, vaikea toimia oikein.
2	Subject must contain fewer than 255 characters.	Aiheessa on oltava enemmän kuin 255 merkkiä.	Aika pitkä aihe pitää olla!!! w
3	Preview website url	Lisää verkkosivuston url	Virhe, johtaa harhaan, vaikea toimia oikein.
4	Disable Content Security Policy	Ota käyttöön sisällön tietoturva-käytäntö	Ota käyttöön vai poista käytöstä?
5	No, cancel installation	No, peruuta asennus	Suomeksi aika toteava käännös(!)
6	Catalan	katalonia	kieli on katalaani, alue on Katalonia
7	You can use this button to try launching it in a new tab.	Voit nyt käyttää tätä painiketta, kun yrität lanseerata sitä uudessa välilehdessä.	launching ei tässä yhteydessä tarkoita lanseeraamista vaan uuden välilehden avaamista

Joissakin kohdissa lähtötekstin käännettävä segmentti ei sisällä tarpeeksi tietoa kontekstista, jotta pelkästään sen perusteella voisi kohdan saada suomennettua oikein. Yhtenä lokalisoinnin ongelmana ovatkin lauseen keskelle tulevat muuttujat, jotka korvautuvat itse sovelluksessa tietyllä sanalla, nimellä, luvulla, päivämäärällä tai muulla merkkijonolla (Räty 2020). Kääntäjä ei käännöshetkellä voi tietää, mitä merkkijonon kohdalle tulee.

Esimerkkejä tällaisista kohdista on Taulukossa 4. Rivillä 1 kääntäjän on ilman kontekstia mahdotonta tietää, tarkoittaako käännettävä teksti korvaavaa arvosanaa vai sitä että arvosana korvataan. Rivillä 2 taas lähtötekstin merkitys jää kääntäjälle arvoitukseksi, sillä numerosarjan <28753/> tilalle tuleva sana ei käy ilmi käännöstiedostosta. Ellei kääntäjällä ole pääsyä itse oppimislustaan, ja ellei hän löydä sieltä kyseistä kohtaa, josta näkisi mitä tässä tarkoitetaan, ei hänellä ole taas mahdollisuuksia tehdä muuta kuin valistunut arvaus. Alkuperäisen suomennoksen tekijä on päättänyt kääntämään kohdetekstin olettaen, että kontekstissa on kyse jostain perusteesta, jolla arvosanat hyväksytään. Mutta jos numerosarjan <28753/> kohdalle tuleekin todellisuudessa esimerkiksi päivämäärätietue, näyttää käännös hyvin oudolta ("Arvosanojen hyväksyntäperuste 1.1.2022). Tällaiset puutteelliset tiedot asiayhteydestä olivat hyvin haastavia kohtia kääntää, eikä korjauskierroksellakaan pystytty ihan jokaista kohtaa ratkaisemaan. Yhdeksi suurimmaksi esteeksi muodostui aika, sillä yhden haastavan kohdan selvittely Canvasista siirtyen välillä englanninkieliseen ja välillä suomenkieliseen käyttöliittymään oli erittäin aikaa vievää.

Taulukko 4. Käännösvirheet, riittämätön konteksti eli puuttuva tieto asiayhteydestä

	LÄHTÖTEKSTI ELI KÄÄNNETTÄVÄ SEGMENTTI ENGLANNIKSI	KOHDETEKSTI ELI SUOMENNOS (ALKUPERÄINEN, KORJAAMATON)	KOMMENTIT
1	override grade	korvaa arvosana	Override – verbi vai määrite arvosanalle: korvaa arvosana vai korvaava arvosana?
2	Accept grades by <28753/>	Arvosanojen hyväksyntäperuste <28753/>	Johonkin päivämäärään mennessä vai jollain perusteella?
3	Add media	Lisää tietoväline	Mikä on tietoväline?
4	Active Terms	Aktiiviset käsitteet	Kyseessä oppilaitoksen lukukaudet, ei käsitteet

Rivin 3 esimerkissä kääntäjä (tai käännösohjelma) on kääntänyt kohdan Add media muotoon lisää tietoväline. Kontekstina on todellisuudessa tilanne, jossa opiskelija palauttaa tehtävää ja on lisäämässä tehtäväpalautuksensa liitteeksi mediatiedostoa. Oikeampi käännös olisi siis esimerkiksi lisää mediatiedosto. Rivillä 4 on term käännetty käsitteeksi. Kun Canvasin asetuksia tutkii, huomaa kuitenkin pian, että kyse on oppilaitoksen lukukaudesta eikä käsitteistä. Kontekstin puuttuessa term sanalle on siis valittu väärä vastine.

Näitä väärän tai puuttuvan kontekstin virheitä oli käännöksessä runsaasti. Niiden korjaaminen oli myös kaikkein työläintä. Välillä oikea konteksti selvisi vasta, kun oli käynyt katsomassa sekä englanninkielistä että suomenkielistä Canvasin käyttöliittymää, tehnyt sinne kokonaan uuden tehtävän, arviointitaulukon tai muun toiminnon. Melkoista salapoliisyyttä siis vaadittiin välillä käännöksen tarkistajilta, ja paikoitellen ohjelman pääkäyttäjätkin olivat ihmeissään tietystä kohdasta. Väistämättä käy sääliksi sellaista kääntäjää, joka joutuu lokalisoimaan ohjelmistoa ”sokkona”, eli ilman pääsyä kyseiseen ohjelmistoon ja ilman aikaa ottaa selvää sen toiminnoista.

MITÄ PROJEKTISTA OPITTIIN?

”Ideaalitulanteessa suomennettu sovellus olisi kuin alun perin suunniteltu suomen kielellä. Sen kieli ja valikot tuntuisivat luontevilta ja ymmärrettäviltä, eivätkä sanavalinnat tai koukeroinen kieli herättäisi hämmennystä käyttäjässä. Pahimmillaan suomennettu sovellus taas vaikuttaa kesken jääneeltä. Käytetyt sanat saattavat näyttää niin kummallisilta, että ne eivät oikeastaan edes ole suomen kieltä.” (Räty 2020.)

Canvasin suomennos oli jotain ideaalitulanteen ja pahimman mahdollisen tilanteen väliltä. Paikoitellen käännös oli varsin kelvollinen, ja kohdeteksti eli käännös vastasi hyvin lähtötekstiä. Paikoitellen taas käsittelemättömät termit ja käännökset saivat suomennoksen kuulostamaan rakennusalan (Taulukko 5, rivi 1), autonkorjausalan (rivit 2), koneenrakennusalan (rivi 3) tai ”lääketieteellisavarusteiden” alan (rivi 4) teksteiltä.

Taulukko 5. Esimerkkejä suomennoksen virheistä

	LÄHTÖTEKSTI ELI KÄÄNNETTÄVÄ SEGMENTTI ENGLANNIKSI	KOHDETEKSTI ELI SUOMENNOS (ALKUPE-RÄINEN, KORJAAMATON)	KOMMENTIT
1	Services must be supported by the tool in order to work.	Palveluja täytyy tukea työkalulla, jotta voidaan tehdä töitä.	Rakennusalan teksti?
2	Remove role filter	Irrota roolin suodatin	Autokorjaamo?
3	Permission currently has no front-end effects, but engineering suggests the permission remain enabled for admins.	Käyttöoikeuksilla ei parhaillaan ole etupään vaikutuksia, mutta koneenrakennuksen ehdotusten käyttöoikeuden pysyvät pääkäyttäjien käytössä.	Koneenrakennusala?
4	They are checked every day, and notifications will be sent to the student and/or the teacher until the triggering problem is resolved.	Heidät tarkastetaan joka päivä, ja ilmoitukset lähetetään opiskelijalle ja/tai opettajalle, kunnes laukaisuongelma ratkaistaan.	Lääketieteellinen tai ehkä avaruustekninen teksti?

Aika paljon virheitä saatiin korjattua sillä työllä, mitä keväällä 2020 tehtiin yhteistyössä Laurean ja Instrukturen välillä. Paljon virheitä jäi vielä korjaamatta: paljon siksi, että aika eivätkä resurssit riittäneet kaikkien tekstien korjaamiseen, ja jonkin verran siksi, että käännöksen konteksti jäi tarkastajillekin paikoitellen epäselväksi. Näkyvimmit ja merkittävimmät virheet saatiin kuitenkin korjattua, ja päävalikot ja kriittiset asetukset ym. paranivat prosessin myötä suomenkielisessä sovelluksessa.

Pohdittavaksi jää, miten paljon parempaan lopputulokseen olisi päästy, jos käännöstyötä olisi voitu alun alkaen tehdä yhteistyössä. Teknisiä termejä sisältävässä tekstissä käänntäjä joutuu usein kysymään neuvoja ja kontekstia lähtötekstin kirjoittajalta (Munday 2012, 103). Kaikkein parhaaseen tulokseen lokalisoimisprojektissa päästäisiinkin varmasti, jos siinä olisivat mukana sekä palvelun tarjoaja, sen loppukäyttäjä, jolla on asiantuntemus ja sisältöosaaminen, sekä kielen ja kääntämisen ammattilainen, jolla on käytössä kaikki tarvittavat tekniset työkalut (käännösmuisti, termipankki, käännösohjelman muut ominaisuudet) laadukkaasti käännöksen toteuttamiseen. Koska aina ei toimita ideaalimaailmassa, täytyy tyytyä käytössä oleviin resursseihin ja pyrkiä hyödyntämään ne parhaalla mahdollisella tavalla. Vaikka korjauskierros ei tuottanutkaan täydellistä suomennosta oppimislustasta, voidaan Laureassa olla tyytyväisiä siihen, että ensimmäisenä suomalaisena Canvasin käyttöön ottaneena korkeakouluna korjasimme yhdessä Canvasin omistaman Instrukturen kanssa käännöstä huomattavasti käyttäjäystävällisemmäksi.

Lähteet

ABC LD 2021. About ABC Learning Design. Viitattu 18.1.2021. <https://abc-ld.org/>

Hansen, G. 2010. Translation 'errors'. Teoksessa Gambier, Y. & van Doorslaer, L. (toim.) Handbook of Translation Studies : Volume 1., John Benjamins Publishing Company, 2010. ProQuest Ebook Central, 385–388. Viitattu 28.1.2021.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/laurea/detail.action?docID=871816>

Instructure 2021. Our Company Story. Viitattu 29.1.2021.
<https://www.instructure.com/about/our-story>

Laurea 2021. Strategia 2030. Viitattu 29.1.2021.
<https://www.laurea.fi/tietoa-meista/strategia-2030/>

Munday, J. 2012. Evaluation in Translation: Critical Points of Translator Decision-Making. Taylor & Francis Group. ProQuest Ebook Central. Viitattu 27.1.2021.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/laurea/detail.action?docID=981857>

Norlamo, E. & Woolley, N. 2020. Kääntäjien haastattelu 26.3.2020. Espoo.

Opettajan Canvas-ohjepankki. 2021. Viitattu 28.1.2021.
https://canvas.laurea.fi/courses/286/pages/canvas-sanastoa?module_item_id=3558

Räty, P. 2021. Ohjelmistojen lokalisointi: Kuka suomentaa sovellukset? Uutinen Mikrobitti-sivustolla. Viitattu 7.1.2021. <https://www.mikrobitti.fi/uutiset/ohjelmistojen-lokalisointi-kuka-suomentaa-sovellukset/cb06ab51-b54e-48be-a876-0f684c03e797>

Schäler, R. 2010. Localization and translation. Teoksessa Gambier, Y., van Doorslaer, L. (toim.) Handbook of Translation Studies : Volume 1. John Benjamins Publishing Company. ProQuest Ebook Central, 209–214. Viitattu 27.1.2021.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/laurea/detail.action?docID=871816>

SKTL 2021. Mikä siinä oikein maksaa? Viitattu 19.1.2021.
https://www.sktl.fi/kaantaminen_ja_tulkaus/tyokalupakki-ammattilaiselle-ja-asiakkaan-tyokalupakki/mika-siina-oikein-maksaa/

Tieteen termipankki 2021. Käännöstiede: lokalisointi. Viitattu 27.1.2021.
<https://tieteentermipankki.fi/wiki/Käännöstiede:lokalisointi>

ADEUS

CIAO

SHALOM

AU
REVOIR

FARVEL

GOOD
BYE

ZAI JIAN

Kirjoittajat

Kristiina Kuparinen, FM, S2-opettaja ja oppimateriaalin tekijä, jonka erityisiä kiinnostuksen kohteita ovat sosiaali- ja terveysalan ammatillinen suomi ja kieli kotoutumisen tukena, Laurea-ammattikorkeakoulu.

Pipsa Kostamo, FM, suomen kielen ja viestinnän lehtori, joka on kiinnostunut tutkivan kirjoittamisen ohjaamisesta ja S2-opiskelijoiden viestintätaitojen tukemisesta. Laurea-ammattikorkeakoulu.

Camilla Kåla, FM, ruotsin ja saksan kielen lehtori, digilehtori, kielten koordinoiva lehtori, Laurea-ammattikorkeakoulu.

Harry Köhler, VTT, KTM, terveydenhuollon viestinnän tutkija ja kehittäjä, Turun yliopisto

Minna-Kaisa Lehtilinna, FM työskentelee viestinnän lehtorina Laurea-ammattikorkeakoulussa. Hänen työssään korostuvat yhteisö- ja markkinointiviestintä sekä digioppiminen.

Tiina Leppäniemi, medianomi (YAMK), liiketalouden lehtori, jonka osaamisalueisiin kuuluvat erilaiset yritysviestinnän teemat. Laurea-ammattikorkeakoulu.

Virpi Lund, KM, LTO, varhaiskasvatuksen lehtori, jonka työssä pedagogiikka ja yhteiskehittäminen kohtaavat opiskelijan, Laurea-ammattikorkeakoulu.

Sirpa Mattila, FM, ruotsin ja saksan kielen lehtori, kielten koordinoiva lehtori, Laurea-ammattikorkeakoulu.

Anna Nykänen, suunnittelija, joka työskentelee koulutuksen kehittämisen parissa ja on perehtynyt viime vuosina portfoliotyöskentelyn monipuolisiin mahdollisuuksiin. Laurea-ammattikorkeakoulu.

Virve Pekkarinen, KM, digipedagogiikan asiantuntija, yliopisto- ja korkeakoulupedagogiikan sekä digipedagogiikan tutkija ja kehittäjä, Laurea-ammattikorkeakoulu.

Polvikoski, Varpu, sosionomi (AMK).

Sofie Stolpe, tradenomi (AMK).

Hannamari Talasma, TtM, lehtori, sairaanhoitajakoulutuksen tutkintovastaava ja digilehtori. Laurea-ammattikorkeakoulu.

Pirjo Tiirikainen, TtM, lehtori, digipedagogiikan asiantuntija, Laurea-ammattikorkeakoulu.

Tiina Turku, KTM, liiketalouden lehtori, Laurea-ammattikorkeakoulu.

Jenni Viljanen, KTM ja kääntäjä (FM), joka työskentelee projektikoordinaattorina Laurean D-yksikön TKI-tiimissä, Laurea-ammattikorkeakoulu.



AMMATTIKORKEAKOULU

University of Applied Sciences



TYÖELÄMÄSSÄ ON KYSYNTÄÄ kielten ja viestinnän osaamiselle. Tähän tarpeeseen Laurea pyrkii vastaamaan tarjoamalla laadukasta, monipuolista ja ajantasaista kielten ja viestinnän opetusta. Sen lisäksi kehitetään uusia tapoja opiskella ja oppia sekä vieraita että kotimaisia kieliä.

JULKAISU TEKEE NÄKYVÄKSI hyviä laurealaisia käytänteitä ja antaa tuoreita ideoita opetuksen kehittämiseen eri aloilla. Artikkeleissa esitellään hankkeista, opiskelijaprojekteista ja opinnäytetyöstä saatuja kokemuksia.

KIRJOITTAJINA ON LAUREAN henkilökuntaa ja opiskelijoita.