

Heli Kamaja (toim.)

Kielivirtaa

KIELENOPETTAJA MONENA JA MAAILMALLA

LAB-ammattikorkeakoulun julkaisusarja, osa 78

Heli Kamaja (toim.)

Kielivirtaa

KIELENOPETTAJA MONENA
JA MAAILMALLA

Sisällysluettelo

10	Tytti Lindeberg: — Yhdeksän syytä miksi suomen opettaja kuuluu kentälle	36	Jaana Häkli: — Globaalikasvatuksen digitaaliset toimeksiannot
14	Aija Nurminen: — Pedagogista painia eli miten leivotaan kansainvälisistä osaajista suomen kielen taitajia	39	Jaana Loipponen: — Mitä on moninaisuusviestintä?
18	Aija Nurminen: — Kielenopetuksen monet traditiot	42	Jaana Loipponen: — Moninaisuus käytännön opetustyössä LABistä LUTiin
21	Heli Kamaja: — Oppiaineena hankeviestintä	45	Hamid Guedra: — Students’ Views about AI Tools at LAB University of Applied Sciences and LUT University
24	Ruusa Einiö ja Susanna Peltonen: — Mitä opetamme, kun opetamme esiintymistaitoa?	50	Derek Mitchell: — Teaching mixed ability students: struggles and solutions
26	Ruusa Einiö: — Draama neuvottelutaitojen oppimisen menetelmänä ammattikorkeakoulussa	54	Esa Laihanen: — SIG Writing 2024 – kesäretki kirjoittamisen tutkimukseen
28	Ruusa Einiö: — Mitä meidän kaikkien tulisi ymmärtää improvisaatiostaja miten se voi auttaa meitä kohti turvallisempaa ja toimivampaa opiskelu- tai työyhteisöä	58	Наталья Багрова: — Ты мой агро или краш? Изучение молодёжного сленга 21 века на уроках РКИ
31	Jaana Häkli: — Mitä maailmankansalaisuus on kielten ja viestinnän opetuksessa?		

Kirjoittajat

LINDEBERG TYTTI

Tytti Lindeberg (FM) on suomen kielen ja viestinnän lehtori LAB-ammattikorkeakoulussa. Hän opettaa hoitotyön suomen kieltä filippiiniläisten sairaanhoitajien top up -koulutuksessa. Hänellä on useiden vuosien kokemus maahanmuuttajien työllistymistä tukevista hankkeista työskentelystä ja etenkin monikulttuuristuvan hoitoalan opiskelijoiden, työntekijöiden ja työyhteisöjen tukemisesta.

NURMINEN AIJA

Aija Nurminen, FM (JY, Université de Paris V) toimii lehtorina LAB-ammattikorkeakoulun ja LUT-yliopiston Kielikeskuksessa. Hän opettaa suomea muotoilun, liiketalouden, hoitoalan ja tekniikan alojen kansainvälisille opiskelijoille kotouttavalla ja kielitietoisella työotteella työelämälähtöisesti ja toiminnallisesti.

KAMAJA HELI

Heli Kamaja (YM) toimii suomen kielen ja viestinnän lehtorina LAB-ammattikorkeakoulussa. Opetustyön ohessa hän on työskennellyt useissa hankkeissa viestintäasiantuntijana ja kerännyt vinkkejä hanketiedottamiseen käytännössä ja kentällä. Taustalla vaikuttaa kymmenen vuoden journalistinen kokemus.

EINIÖ RUUSA

Ruusa Einiö on suomen kielen ja viestinnän lehtori LAB-ammattikorkeakoulussa. Hän on valmistunut kielitieteilijäksi Helsingin yliopistosta ja opiskellut draamaa Jyväskylän yliopistossa. Hän uskoo, että improvisaatio- & draamamenetelmien avulla voidaan parantaa huomattavasti opiskelijoiden esiintymistaitoja ja esiintymisrohkeutta sekä ymmärrystä vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidosta.

PELTONEN SUSANNA

Susanna Peltonen, FM, on suomen kielen ja viestinnän lehtori LAB-ammattikorkeakoulun ja LUT-yliopiston yhteisessä Kielikeskuksessa. Hän lähestyy esiintymistaitoja ja niiden opettamista teoriaa ja käytäntöä yhdistellen muun muassa vuorovaikutus- ja tunnetaitojen kautta, mutta myös omakohtaisia esiintymisjännityksen kokemuksiin hyödyntäen.

HÄKLI JAANA

Jaana Häkli, FM, on kulttuurienvälisen viestinnän lehtori LAB-ammattikorkeakoulussa. Hän osallistuu aktiivisesti kansainväliseen TKI-toimintaan ja kehittämisyhteistyöhön. Hänen mielenkiinnon kohteisiinsa kuuluvat erityisesti monikulttuurisuus, maailmankansalaisuus ja inklusion kehittäminen monimuotoisilla työpaikoilla.

LOIPPONEN JAANA

Jaana Loipponen, FT, FM, on lehtori Kielikeskuksessa. Hän on työssään perehtynyt moninaisuuteen ja tuo sen näkökulmia eri tavoin mukaan opetuksessaan.

GUEDRA HAMID

Hamid Guedra, FM (englannin kieli ja viestintätieteet) ja FM (tekninen viestintä: terminologinen tutkimus). Hamid opettaa englannin akateemista ja työelämäviestintää LAB-ammattikorkeakoulun ja LUT-yliopiston opiskelijoille. Hän on kiinnostunut tekoälysovellusten vaikutuksista englannin akateemisen ja työelämäviestinnän opetukseen ja oppimiseen.

MITCHELL DEREK

Derek Mitchell (MEd) is senior lecturer at LAB Language's Centre teaching English language and intercultural communication and was a teaching member of the PrepProg project 2023/24. Academic interests are in integration of language and workplace and matters of culture, diversity and inclusion.

LAIHANEN ESA

Esa Laihanen, FM, työskentelee suomen kielen ja viestinnän lehtorina LAB-ammattikorkeakoulun ja LUT-yliopiston yhteisessä kielikeskuksessa. Hän opettaa tieteellistä kirjoittamista sekä asiantuntijaviestintää LUT-yliopiston opiskelijoille. Hän on kiinnostunut erityisesti akateemisten ja ammatillisten tekstitaitojen opetuksesta ja tutkivasta kehittämisestä. Opetustyönsä ohessa hän tutkii yliopisto-opiskelijoiden tekstilajien tajua eli tekstilajitietoisuutta.

BAGROVA NATALIA

Natalia Bagrova, FM, työskentelee venäjä vieraana kielenä -lehtorina LAB-ammattikorkeakoulun Kielikeskuksessa. Lisäksi hän on suorittanut IB-ammattikorkeakoulututkinnon maisterin tutkinnon tueksi. Hän on kiinnostunut digipedagogiikasta, verkko-oppimisesta sekä tieteellisestä kirjoittamisesta.

Esipuhe

Järjestyksessä kolmas Kielivirtaa-julkaisu kokoaa yhteen LAB-ammattikorkeakoulun ja LUT-yliopiston yhteisen Kielikeskuksen opettajien artikkeleita eri teemoista. Kielikeskuksemme yksi erityispiirteistä on, että tarjoamme kieli- ja viestintäopinnot kaikille LUT-korkeakoulukonsernin opiskelijoille. Tämänkertaisessa julkaisussa kirjoittajat ovat sekä palanneet luokkahuoneeseen korona-ajan jälkeen että toisaalta kurkotaneet maailmalle – kirjoituksissa korostuu kielenopettajan työn moniulotteisuus ja monipuolisuus.

Artikkelit kuvaavan kielten ja viestinnän opetuksen kehittämistä, uusien metodien soveltamista ja opetuskokeiluja monelta eri kannalta ja monen oppiaineen näkökulmasta. Kielivirtaa teos tarjoaa useita hyödyllisiä ja ajankohtaisia näkökulmia korkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen maailmaan ja sen kehittämiseen.

Suomea kentällä, luokassa ja projekteissa

Tytti Lindeberg ei vie vain opiskelijoitaan luokkahuoneen ulkopuolelle, vaan myös opettajan. Artikkelissaan *Yhdeksän syytä miksi suomen opettaja kuuluu kentälle* Lindeberg kuvaa, miten kohdekielisessä ympäristössä toimiminen kehittää opiskelijoiden kielitaitoa ja tarjoaa myös opettajalle mahdollisuuden olla tukemassa ja kannustamassa opiskelijoitaan vaikeissa paikoissa.

Aija Nurmisen artikkeli *Pedagogista painia eli miten leivotaan kansainvälisistä osajista suomen kielen taitajia* kokoaa kirjottajan ajatuksia siitä, minkälaisia haasteita erilaiset odotukset ja tottumukset asettavat kielenopettajalle. Hän pohtii muun muassa sitä, miten kansainväliset opiskelijat kokevat suomalaisen koulutuskulttuurin.

Toisessa artikkelissaan *Kielenopetuksen monet traditiot* Nurminen kuvaa sitä, millaisen kielten opetuksen tradition kansainvälinen opiskelija kohtaa aloittaessaan suomen kielen opinnot Suomessa. Monille haaste voi olla suomalaiseen koulutus-

järjestelmän sisäänrakennettu oppilaan oman vastuun ottaminen oppimisesta ja oppijan autonomia.

Viestintä nähdään yhä useammin keskeisenä osana hanketoimintaa ja projekteja; toimiva yhteydenpito ja näkyvyys on jokaisen hankkeen elinehto. *Oppiaineena hankeviestintä* artikkelissa **Heli Kamaja** tarkastelee sitä, kuinka LABissa havahduttiin hankeviestinnän haasteellisuuteen ja miten viestinnän opettajat toivat siihen omia ratkaisuehdotuksiaan.

Improvisaatiota, draamaa ja esiintymistä

Ruusa Einiön ja **Susanna Peltosen** artikkelissa *Mitä opetamme, kun opetamme esiintymistaitoa?* kaksi opettajaa vaihtaa ajatuksia esiintymistaidon opettamisen perimmäisestä olemuksesta, esiintymistaidon opettamisen ihanuudesta ja siitä, kuinka hienoa on nähdä opiskelijoiden vahvuuksien löytyvän ja itseluottamuksen kehittyvän esiintymistaidon kurssin aikana.

Miten neuvottelutaitoja opetetaan draaman avulla liiketalouden ja logistiikan Asiantuntijan viestintätaidot -kurssilla? Tätä pohtii Ruusa Einiön artikkeli *Draama neuvottelutaitojen oppimisen menetelmänä ammattikorkeakoulussa*. Artikkelissa on mukana myös joitakin käytännön harjoituksista, joita voi kokeilla opetuksessa ja ne on helppo toteuttaa myös toisella kielellä tai monikielisessä ryhmässä!

Mitä meidän kaikkien tulisi ymmärtää improvisaatiosta ... ja miten se voi auttaa meitä kohti turvallisempaa ja toimivampaa opiskelu- tai työyhteisöä -artikkelissa Einiö havainnoi sitä, miten improvisaatioharjoittelussa etsitään tapoja ilmaista asioita niin, että se tuottaa yhteisöön turvallisuutta ja hyväksyvää ilmapiiriä.

Moninaisessa maailmassa

Artikkelissaan *Mitä maailmankansalaisuus on kielten ja viestinnän opetuksessa?* **Jaana Häkli** avaa eri näkökulmia globaaliin

sivistykseen ja maailmankansalaisuuteen. Toisessa artikkelissaan *Globaalikasvatuksen digitaaliset toimeksiannot* hän kertoo GLOBDIVES-hankkeessa tekemästään yhteistyöstä sosionomikoulutuksen opiskelijoiden ja opettajien kanssa. Opiskelijaryhmät loivat joko verkko- tai lähiopetuksessa toteutettavia toiminnallisia aktiviteetteja, jotka liittyivät globaalikasvatukseen, monikulttuurisuuteen ja osallisuuteen, kestävään kehitykseen ja vastuullisuuteen.

Jaana Loipponen sukeltaa moninaisuusviestinnän tematiikkaan artikkelissa *Mitä on moninaisuusviestintä?* Hän toteaa, että moninaisuusviestintä lähtee liikkeelle ihmisten kohtaamisesta ja moninaisuus on osa työyhteisöjä ja niiden viestintää. Loipponen esittelee tekstissään myös moninaisuusviestinnän käytännön työkaluja. Toisessa artikkelissaan *Moninaisuus käytännön opetustyössä LABistä LUTiin* Loipponen kuvaa, miten hän on kokeilevan työtavan kautta opetuksessaan yhdistänyt moninaisuuden niin liiketoiminnan kurssiin Moninaisuus organisaation voimavarana kuin Muotoiluinstituutin opiskelijoiden ja LUTin Tuotantotalouden asiantuntijaviestinnän opintojaksoihin.

Student views

In the article *Students' Views about AI Tools at LAB University of Applied Sciences and LUT University*, **Hamid Guedra** explores how students perceive and utilize AI tools. He highlights key findings from a small-scale survey conducted to understand students' perspectives on AI tools at both institutions.

Derek Mitchell discusses the efforts within the Preparatory Programme for Higher Education Studies (PrepProg) project, addressing the personal and collective challenges of teaching core content to students with varying language abilities. The article delves into the topic of mixed-ability teaching and proposes viable solutions to these challenges.

Kielenopettajan monipuolinen työnkuva

SIG Writing 2024 – kesäretki kirjoittamisen tutkimukseen kertoo **Esa Laihasen** kokemuksista tekstintutkimuksen, soveltavan kielitieteen, kirjoittamisen opetukseen ja oppimiseen tutkijakoulusta ja konferenssista Pariisissa. Ajankohtaisen konferenssin yhdistävänä teemana oli kirjoittaminen, jota lähestyttiin esityksissä monitieteisesti ja moninäkökulmaisesti sekä kirjoittamisenopetukseen ja oppimiseen painottuvasti.

Natalia Bagrova esittelee venäjän kielen nuorisoslangia artikkelissaan *Ты мой агро или краш?* ja pohtii, pitäisikö sitä opettaa venäjä vieraana kielenä oppitunneilla ja jos, niin miten.

Toivon, että julkaisustamme ja asiantuntijoidemme ajatuksista on hyötyä kaikille erityisalojen kielten ja viestinnän opetuksesta kiinnostuneille. On myös ilo todeta jälleen kerran, että Kielivirtaa-julkaisu on monikielinen.

Pasi Puranen

LAB-ammattikorkeakoulun ja LUT-yliopiston kielikeskuksen johtaja

Yhdeksän syytä miksi suomen opettaja kuuluu kentälle

Toimissani asiantuntijana hankkeessa *Elma 2.0 - kohtaantojen rakentaminen monikulttuuristuvalla sosiaali- ja terveystalalla* olen saanut mahdollisuuden seurata LAB-ammattikorkeakoulun filippiiniläisiä sairaanhoitajaopiskelijoita heidän työharjoittelussaan ja tarjota heille kielitukea työpaikoilla. Yksi Elma 2.0 -hankkeen tavoitteista on vahvistaa kielitukea työyhteisöissä ja lisätä ymmärrystä ja osaamista kieli- ja kulttuuritietoisesta ohjaamisesta (LAB), ja siksi vierailin kevään 2024 aikana kuntoutussairaala Jalmarissa sekä Päijät-Hämeen keskussairaalassa sisätautien, gastrokirurgian, ortopedian, neurologian ja tehovalvonnan osastoilla, joilla opiskelijat olivat työharjoittelussa. Kokemukseni pohjalta kerron nyt yhdeksän syytä siihen, miksi suomen opettajan on tärkeää mennä kentälle eli työpaikoille opiskelijoiden ja työyhteisöjen tueksi.

Ravitsemus Pumpattu

NUTRICIA
FLOCARÉ infinity[∞]

0 ml
Määrä ml
Nopeus ml/h
ASETUS

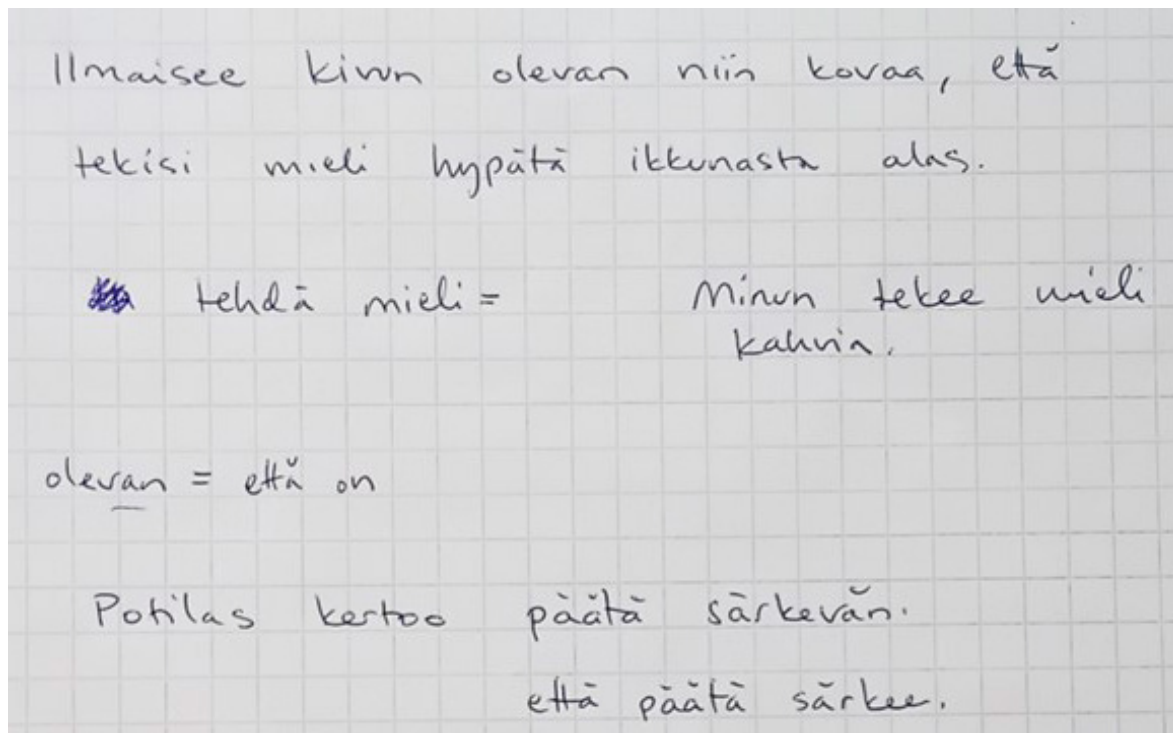
FILL SET
Settings
Therapy

Määrä = volume
Nopeus = rate

otsantoimimattomuudesta - ei
elkävänvamma ksi kköön -
huomioimattomuutta - neglect
Painnsiirto harjoituksia =
tummakhoa : almost dark
Miitei =
Klonusta =
loppulausunto = loppulausunne
Kotiutuksessa = kun kotiutus
→ kun pääsee kotiin

Serppi on kaksituhatta seitsemän sataa, sanoi opiskelija, kun hän antoi suullista raporttia toisille hoitajille vuoron vaihtuessa. Kukaan hoitajista ei ihmetellyt lukua, joka on liian suuri ollakseen oikea. Opiskelijalla oli myös oma systeemi päivämäärien ilmaisemiseen: kymmenen neljä toukokuuta ja kymmenen viisi toukokuuta. Päivämäärissäkään opiskelijaa ei oikaistu. Tässä on toinen syy siihen, miksi suomen opettajan on hyvä jalkautua työpaikoille. Opiskelijan puhetta ei välttämättä uskalleta korjata, ja suomen opettaja, joka kuiskaa opiskelijalle oikean tavan sanoa päivämäärät tai kysyy liian suuresta tulehdusarvosta, rohkaisee työkavereitakin korjaamaan olennaisia kielivirheitä.

1



KUVA 2. Kuvakaappaus opettajan kielituessa tekemistä yhteisistä muistiinpanoista.(Kuva: Tytti Lindeberg)

kirjoittamiseen liittyy paljon kysymyksiä kielen rakenteista ja sanojen oikeasta käytöstä. Jokainen opiskelija sai kielituen jälkeen itselleen opettajan tekemät muistiinpanot aiheista, joista oli keskusteltu. (Kuva 2.)

Olisi kiva, että kaikki kirjaisivat selkeästi, huokaisi suomalainen hoitaja kuunnellesaan vieressä minun ja opiskelijan keskustelua siitä, tarkoittavatko kirjauksissa toistuvat ilmaukset 'aamusella', 'aamusta' ja 'aamulla' samaa asiaa. Tässä on neljäs syy: suomen opettajan läsnäolo herättää työyhteisön ajattelemaan omaa äidinkieltään kielenoppijan näkökulmasta eli tekee työyhteisöä kielitietoisemmaksi.

Hyvä että kaikki puhuvat normaalisti, opiskelijat vakuuttivat minulle tilanteessa, jossa yritin kirjoittaa muistiin suomalaisen hoitajan antamaa suullista raporttia mutta en pysynyt nopeassa puheessa mukana. Opiskelijat kertoivat harjoittelevansa mielellään ymmärtämään normaalia puhekieltä. He olivat kuitenkin hyvin tietoisia myös siitä, että aika usein he luulevat ymmärtä-

neensä, mutta hetken kuluttua käy ilmi, etteivät he olekaan ymmärtäneet. Viides syy on se, että opettaja voi antaa opiskelijoille mallin siitä, että myös työpaikalla on ok pyytää toista puhumaan hitaammin ja toistamaan tarvittaessa.

Aamulla tuli pari papanaa ja litteä mato, eli ei paljon ulostetta. Kentällä suomen opettaja kuulee, miten työpaikoilla ihan oikeasti puhutaan ja kirjoitetaan. Yleensä kielenopettaja tuntee hoitoalaa vain rajallisesti eikä tiedä, millaista kielenkäyttö erilaisissa hoitotyön tilanteissa todellisuudessa on ja minkälaisia kielellisiä malleja opiskelijoille pitäisi opetuksessa antaa (Kuparinen 2017; Lehtimaja & Kurhila 2018). Opin uusia hoitotyön ammattislangisanoja (esimerkiksi *rumputella*) sekä lyhenteitä (*lile-ruoka* ja *masu-ruoka*) ja sain kirjoitettua muistiin hyviä autenttisia keskusteluja, joista voin muokata oppitunneille harjoituksia puhekielen opetukseen. Tämä on kuudes syy.

Yhentoista kakkonen, siitä otettiin likvori eilen. Yhden opiskelijan kanssa

kuuntelimme lääkärinkierrolla lääkärin keskustelua potilaan ja hoitajan kanssa ja kirjoitimme molemmat kuulemastamme muistiinpanoja. Jälkikäteen opiskelija selosti minulle muistiinpanojensa avulla, mitä kaikkea hän oli ymmärtänyt ja mikä oli jäänyt epäselväksi, ja minä täydensin ja vastailin omien muistiinpanojeni pohjalta. Seitsemäs syy on se, että kielituki on tärkeää erityisesti lääkärinkierroilla, jotka ovat kielellisesti hyvin haastavia tilanteita kielenoppijalle.

Päijät-Hämeen keskussairaala, osasto R4:ltä sairaanhoitajaopiskelija X soittaa. Yksi opiskelija oli harjoittelussa ollessaan saanut soittaa potilaalle Kela-taksin. Hän oli kirjoittanut itselleen muistiin, mitä puhelimessa pitäisi sanoa. Korjasimme ja täydensimme lauseita yhdessä ja harjoitimme sanomaan niitä yhdessä ääneen. Kahdeksas syy on yksilölähtöisen tuen tarjoaminen opiskelijalle tilanteessa, jossa hän sitä oikeasti tarvitsee. Työharjoitteluissa myös ohjaajan olisi tärkeää harjoitella yleisimpiä

työhön liittyviä puhelinkeskusteluja opiskelijan kanssa, koska hoitotyön ammattilaisena hän pystyy esiintymään puhelun toisena osapuolena todenmukaisemmin kuin suomen opettaja.

Now I feel better about myself again. Joskus kielitukeen varatusta parista tunnista ensimmäinen kului opiskelijan itkiessä ja purkaessa pahaa mieltään ja opettajan kuunnellessa ja lohduttaessa. Ohjaaja vaatii virheetöntä suomea kirjauksissa, työkaverit eivät osaa tai halua puhua yhtään englantia, jännittäessä perussanatkin unohtuvat, aivot räjähtävät kohta ja väsyttää koko ajan – ja mitä kaikkea voi vain kuvitella joskus kolmellakin kielellä operoivan opiskelijan käyvän läpi harjoittelun aikana. Opettajan myötätunnolla ja kannustuksella voi olla opiskelijan jaksamisen ja harjoittelun jatkumisen kannalta suuri merkitys. Tämä on yhdeksäs ja viimeinen syy siihen, miksi jokaisella suomen opettajalla pitäisi olla mahdollisuus jalkautua opiskelijoidensa työharjoittelupaikoille.

LÄHTEET

LAB. Elma 2.0 - kohtaantojen rakentaminen monikulttuuristuvalla sosiaali- ja terveysalalla. Viitattu 16.8.2024. Saatavissa <https://lab.fi/fi/projekti/elma2>

Lehtimaja, I. & Kurhila, S. 2018. Sairaanhoitajan ammatillisen kielitaidon kehittäminen työyhteisössä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. 9 (5). Viitattu 15.8.2024. Saatavissa <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2018/sairaanhoitajan-ammattillisen-kielitaidon-kehittaminen-tyoyhteisossa>

Kotilainen, L., Kurhila, S. & Kalliokoski, J. (toim.) 2019. Kielenoppiminen luokan ulkopuolella. *Tietolipas* 262. Helsinki: SKS.

Kuparinen, K. 2017. Mikä muuttui, kun sairaanhoitajien kielikoulutus siirtyi luokasta työpaikalle? Teoksessa Lindström, J. & Kuparinen, K. (toim.). *Yhdessä enemmän*. Oppimisen paikkoja ja suuntia. Helsinki: Laurea-ammattikorkeakoulu. Laurea Julkaisut 87. 94–102. Viitattu 16.8.2023. Saatavissa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-479-0>

Aija Nurminen:

Pedagogista painia eli miten leivotaan kansainvälisistä osaajista suomen kielen taitajia

Miten kansainväliset opiskelijat kokevat suomalaisen koulutuskulttuurin? Miten suomalaista koulutuskulttuuria ja erityisesti kielenopiskelua pitäisi avata kv-opiskelijoille? Näiden kysymysten pohdinta käynnistyi kevään 2023 suomi toisena kielenä Finnish 3 -kurssin aikana. Kurssi on vapaaehtoinen ja opiskelijat kaikilta aloilta ja vuosikursseilta, joten sen ajoittaminen ja rytmittäminen on osoittautunut vaativaksi. Maanantaiaamut ovat suurimmalla osalla opiskelijoita vapaita substanssiopinnoista ja opiskelumotivaatiota koetteleva ajankohta näytti sopivan 24 opiskelijalle.

Kielen opiskelu ja oppiminen ja etenkin toimivan viestinnällisen kielitaidon omaksuminen vaativat suuria tuntimääriä. Korkeakouluopetuksen vähäisistä lähiopetuksen tunteista voidaan käyttää sananselityksiin ja ymmärtämisen varmistamiseen vain murto-osa, minkä vuoksi opiskelijan on jo varhain kyettävä itsenäiseen opiskeluun. Niinpä olin suunnitellut Finnish 3 -kurssin käänteisen opetuksen ja suomea suomeksi -pedagogiikan avulla toiminnalliseksi. Ensimmäisellä opetuskerralla perehdyttiin opiskelijat toimintamalliin ja periodin aikana opiskelijoiden oli tarkoitus oppia oppimaan kielenopiskelutaitoja. Lähiopetuksessa tavoiteltiin maksimaalista toiminnallista kielen aktivoitua.

Kurssilla oli käyty vilkasta keskustelua opetusmenetelmistä ja itseopiskelusta, joten kurssin saama ristiriitainen palaute oli odotusten mukaista. Olin havainnut, että joidenkin opiskelijoiden oli vaikea sopeutua suomalaiseen kielenopiskelukulttuuriin. Päätin tarttua palautteen herättämiin ajatuksiin ja käsittelen opetuskokeilun tuloksia tässä artikkelissa.

Pohdin, minkälaisia haasteita erilaiset odotukset ja tottumukset asettavat kielenopettajalle. Tavoitteena on toisin sanoen jäsentää ja kielentää opettajan kohtaamia tilanteita sekä tuoda uusia näkökulmia opetusdialogiin, jota opettajat ja opiskelijat käyvät opetuskulttuurien eroista ja opiske-

lijoiden odotuksista. Tämän opetuskokeilun ja artikkelin taustoittamiseksi käsittelen kielenopetuksen erilaisia kielenopiskelukulttuureita ja niiden vaikutusta kansainvälisten opiskelijoiden kielenopiskeluun suomalaisessa korkeakoulussa Kieli virtaa -julkaisun toisessa artikkelissa (Kielen opetuksen monet traditiot).

Toimiessani aiemmin Opetushallituksen lähettämänä lehtorina pariisilaisessa korkeakoulussa roolini oli suomen kielen ja kulttuurin opetuksen ohessa vahvistaa maakuvaa ja viedä suomalaista koulutuskulttuuria ulkomaisiin yliopistoihin. Työ oli hidasta eikä lainkaan ongelmattonta. Keskustelut muiden ulkomaanlehtoreiden kanssa vahvistivat sen, että kollegoiden kokemukset muista Euroopan maista olivat samansuuntaisia. Jo Euroopan sisällä on opetuskulttuureissa suuria eroja, joten voimme vain aavistella, minkälaisia eroja on Euroopan ja muun maailman välillä.

Spark-opiskelijapalaute, joka sai minut pohtimaan kielenopetuskulttuurien eroja, sisälsi muun muassa seuraavia kehittämisselkeitä suomen kielen opetukseen: opettajan tulisi laatia suomi-englanti-sanastoja, toimia suomi-englanti-tulkkina, jos käyttää opetuksessa jotakin sanaa, jota ei ole annettu etukäteen opiskelijoille. Epäkohta oli myös se, että opiskelijat joutuivat opiskelemaan sanat itsenäisesti. Puhumisen harjoittelu ei palautteen mukaan

sujunut, koska opiskelijat eivät osanneet tarvittavia sanoja. Toisin sanoen muuttamat opiskelijat vaativat sekä kurssin aikana että kurssipalautteessa suomen opettajaa opettamaan heille suomea niillä menetelmillä, joihin he olivat tottuneet ja joita pitivät hyvinä eli kääntämistä, sanastoja, sanakokeita ja opettajajohtoista kaksikielistä opetusta.

Olin kuitenkin moneen kertaan selittänyt, miksi opiskelemme suomea suomeksi -menetelmällä, käytämme käänteistä opetusta, joka mahdollistaa harjoittelun oppitunneilla ja miksi opiskelijat itse tekevät sanastoja kurssin aihepiireistä olemassa olevien materiaalien pohjalta ja tuottavat sekä tekstiä että puhetta, jotta oppivat oppimaan suomea kurssin jälkeenkin. Opiskelijat kritisoivat ankarasti tätä. Se, että olen kokenut kielenopettaja ja tiedän kielen oppimisen mekanismeista tai miten työelämän edellyttämä kielitaito hankitaan, ei riittänyt perusteluiksi. Eikä se, että oppimistulokset kurssin lopussa olivat erinomaiset. Kaikki opiskelijat selvisivät kahvipöytäkeskustelusta ja suomenkielisestä ”työhaastattelusta” eli viestintätilanteista, johon kaikki kurssin tehtävät vähitellen valmensivat. Näistä tilanteista selviytyminen suomen kielellä auttavasti edistää integroitumista työyhteisöön ja madaltaa yrityksen kynnystä rekrytoida vieraskielinen työntekijä.

Englannin kielellä selviämisen illuusio

Englanninkielisessä tai minkä muun kielisessä kuplassa tahansa eläminen aiheuttaa turvallisuuden tunteen, illuusion siitä, että Suomessa voi elää ilman suomen kielen taitoa. Kun korttilinna sitten romahtaa ja henkilö joutuu työttömäksi, hän havahtuu siihen, että on ulkopuolinen, koska ei ole luonut siltoja suomenkieliseen yhteiskuntaan. TE-palveluissa todetaan, että ainoa keino työllistyä on oppia suomea, mutta koska kolmen vuoden kotoutumisaika on ohi, ei pääsyä kielikoulutuksiin ole enää.

Se, joka on opettanut tai ohjannut tällaista englanninkielisessä kuplassa kolme, viisi tai viisitoista vuotta elänyttä ja työttömäksi joutunutta opiskelijaa, tietää, että tällaisessa tilanteessa oleville suomen kielen opettaminen on poikkeuksellisen

vaikeaa. Suomen kielen opiskelu tuntuu rangaistukselta, koska ihminen kokee tulleen petetyksi. Pitkään maassa olleen kuherruskuukaudet ovat takana, alussa loistavalta tuntunut IT-asiantuntijarooli on romuttunut ja työkielen vaihtaminen suomeksi tässä vaiheessa ei välttämättä onnistu. Onnistuakseen tässä oppija joutuu luomaan uuden identiteetin, uuden työminän, uudet kielelliset verkostot.

Sen sijaan vasta maahan tulleen suomen kielen opiskelu tuntuu pelastusrenkaalle, kun jokainen opittu asia helpottaa käytännön elämistä ja olemista. Oppiminen käynnistyy luonnollisesti ja motivaatio on korkealla. Tämän vuoksi korkeakoulussa aloittaville tulisi luoda kasvualusta luonnolliselle kielenoppimiselle, jossa kaikki osatekijät tukisivat integroitumista kieleen ja kulttuuriin alusta lähtien.

Taitotasoista ja mahdollisuuksista työllistyä Suomessa

Kv-opiskelijoille on korkeakoulussa tarjolla suomen kielen kursseja, joista pakollisia on vain 3-10 opintopistettä. Pakollisilla kursseilla opitaan tervehtimään, esittäytymään, vastaamaan yksinkertaisiin kysymyksiin ja toimimaan arkipäivän tilanteissa, esimerkiksi ostamaan bussilippu, kysymään neuvoa, tutustumaan ihmisiin ja maan tapoihin. Näillä pari kuukautta kestäville kursseilla opiskelija saavuttaa A1.3-tason.

Työllistyäkseen Suomessa opiskelijan pitää saavuttaa A2.2 tai B1.1-taitotaso, jonka arvioidaan riittävän työharjoitteluun tai työllistymiseen yksinkertaisiin vähäistä kielitaitoa edellyttäviin tehtäviin. A2.2-taitotaso on mahdollista saavuttaa vuoden ahkeralla opiskelulla. Asiantuntijatehtäviin edellytetään B1.2-B2 -taitotasoa, jonka saavuttaminen kestää asiantuntija-arvioiden mukaan 4-6 vuotta. Saavuttaakseen toiminnallisen ja eurooppalaisen viitekehysten itsenäisen kielenkäyttäjän kielitaidon opiskelijan on kyettävä opiskelemaan suomen kielen kurssien lisäksi itsenäisesti pitkäjänteisesti usean vuoden ajan.

Kurssipalautteessa opiskelijat antoivat positiivista palautetta, että kuulivat suomea. Käytännössä suomen kielen kurssit ovat ainoita paikkoja, joissa opiskelijat kuulevat ja voivat käyttää kieltä. Myönteinen asia kääntyi palautteessa kuitenkin



KUVA 1. DuuniExpossa opiskelijoilla oli tilaisuus tutustua suomalaisiin yrityksiin. (Kuva: Sanna Henttonen)

negatiiviseksi, kun opiskelijat joutuivat ensimmäistä kertaa tilanteeseen, että joku puhui heille suomea eivätkä he ymmärtäneet kaikkea. Tilanne, jonka jokainen kielenoppija joutuu kohtaamaan ennemmin tai myöhemmin. On luonnollista, että kielenoppijasta tuntuu stressaavalta, kun opetus on pääosin suomeksi, ja englantia käytetään vain tarpeen tullen. Tilanteen välttely voi johtaa siihen, ettei tätä pakollista siedätyshoitoa ja siirtymää kielitaidon ylemmille taitotasolle pääse tapahtumaan.

Kurssin aikana opiskelijat olivat osallistuneet myös Duuni-Expoon, jossa heillä oli tilaisuus kuulla ja puhua suomea, tutustua suomalaisiin yrityksiin, ottaa kontaktia työnantajiin ja saada tilaisuus esittäytyä suomeksi. Olimme tutustuneet etukäteen yrityksiin, toimialoihin ja harjoitelleet esittäytymistä suomeksi. Messut poikivat kutsuja työhaastatteluihin ja avasi mahdollisuuden saada kesätyö tai harjoittelupaikka. Joitakin opiskelijoita tämä motivoi entistä ahkerampaan opiskeluun. Toisilla tilanne aiheutti harmistuksen, kun he havaitsivat käytännössä sen, ettei pelkkä englannin

kieli riittänyt avaamaan ovia.

Harhaluulo siitä, että suomalaiset yritykset edellyttäisivät täydellistä suomen kielen taitoa, elää yhä. Eräs opiskelija oli yhteydessä työpaikkaan, jonka työhakemuksessa edellytettiin suomea työkielenä, kysyäkseen, onko suomen kieli ihan ehdoton. Ei ollut, kunhan pystyi puhumaan auttavasti suomea. Opiskelija sai vahvistuksen sille, että vähäiselläkin kielitaidolla ja yrittämällä puhua suomea, voi päästä työelämään kiinni.

Opiskelijalta edellytetään rohkeutta yrittää käyttää suomea, ymmärrystä, mihin, miksi ja miten suomea pitää osata. Pelkällä englannin kielellä työllistyminen Suomessa on mahdollista vain poikkeuksellisissa asiantuntijatehtävissä tai sitten matalapalkkaisille kiinteistö-, puhdistuspalvelu- tai ravitsemusaloille. Tutustuminen työkaveriin, jutustelu kahvikupin ääressä eli sosiaaliset suhteet edistävät työporukkaan pääsemistä. Työpaikan kielen vaihtaminen yhden tai kahden henkilön vuoksi englanniksi ei ole realistista eikä edes järkevää. Julkisessa keskustelussa

sa ruokitaan edelleen virheellistä käsitystä englannin kielellä pärjäämisestä, vaikka tutkimukset (mm. Intke-Hernandez 2022; Kurhila 2022) osoittavat suomen kielen merkityksen urakehityksen ja työyhteisön täysivaltaisena jäsenenä kuulumisen kanalta keskeiseksi.

Johtopäätöksiä ja toimenpideehdotuksia

Lyhyt ja intensiivinen suomen kielen kurssi, sen aikana tapahtuneet keskustelut opiskelijoiden kanssa ja opiskelijapalautepalauttavat minut reflektomaan opetustani, opetusfilosofiaani sekä sitä, mitkä asiat parantaisivat kv-opiskelijoiden mahdollisuuksia suoriutua opinnoista suomalaisessa korkeakoulussa.

Englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelijat tottuvat kuulemaan englantia ja kielen vaihtamisen vaikeus ja siihen liittyvät epä mukavuudet nousevat pintaan. Suomen kielen opetus on opiskelijoista mukavaa ja helppoa, jos se tehdään englannin kielellä. Se on kuitenkin lyhytnäköistä ja antaa vääränlaisen turvallisuuden tunteen. Sen sijaan suomea suomeksi -menetelmä altistaa opiskelijan ympäri-

välle suomenkieliselle todellisuudelle ja on tapa päästä kiinni kieleen, sen sisälle, jotta siitä kehittyy työelämässä toimiva kieli. Korkeakouluyhteisö voisi tukea tätä ottaamalla kaikessa toimissaan käyttöön kielitietoinen toimintamalli, jonka avulla suomen kieli olisi elimellinen osa kaikkien opiskelijoiden arkea. Tämä edellyttäisi sitä, että kohdattaessa tervehditään aina suomeksi, vaihdetaan kuulumiset suomeksi ja käytetään toistuvissa fraaseissa suomea ("mitä kello on", "nyt on kahvitauko", "miten meni viikonloppu?", "onko kysyttävää?").

Englannista tai jostakin toisesta tukikielestä on suomi toisena kielenä opetuksessa hyödyllistä luopua asteittain, koska kieleltä toiselle ja etenkin ei-äidinkielelle kääntäminen toimii alkeisvaiheessa ja helpottaa ymmärtämistä hetkellisesti mutta hidastaa ja ehkäisee oppimista B1-tasolle siirtyäessä. Opiskelijoiden sopeutuminen erilaiseen kielenopetuskulttuuriin sujuu sutjakammin, kun kieli ei ole irrallinen oppiaine vaan osa korkeakoulun toimintakulttuuria. Tällöin opiskelijalla on tilaisuus oppia siirtämään epävarmuutta ja väärinkäsityksiä, mikä on edellytys uuden oppimiselle ja syväoppimiselle (Nissinen 2006).

LÄHTEET

Intke-Hernandez, M. 2022. Kielitaito muutoksessa. Avauspuheenvuoro Proflangin kevätpäivillä 12.5.2022.

Kurhila, S. 2022. Monikielistyvä työelämä ja kielitietoiset käytänteet. Esitys Proflangin kevätpäivillä 12.5.2022.

Nissinen, V. 2006. Syväjohtaminen. Helsinki: Talentum.

Aija Nurminen:

Kielenopetuksen monet traditiot

Kielenopetuksen traditiot ja menetelmät vaihtelevat suuresti eri maissa. Jokaisen ihmisen käsitykset oppimisesta ja opiskelusta ovat oman koulujärjestelmän ja opetuskulttuurin muovaamia vuosikausien aikana, minkä perusteella pidämme monia toimintatapoja itsestään selvyyksinä. Suomalainen koulutus on omanlaatuinen ja monin tavoin poikkeuksellinen verrattuna suurimpaan osaan maapallon maista. Tämä artikkeli taustoittaa Kieli virtaa -julkaisuun kirjoittamaani Pedagogista painia eli miten leivotaan kansainvälisistä osaajista suomen kielen taitajia -artikkelia.

Kielenoppimisen historiassa on havaittu kaksi vuorottelevaa paradigmaa: formaali ja informaali kielenopetustraditio. Näitä toisensa poissulkevia paradigmoja on kutsuttu eri aikakausina eri nimillä antiikin ajoista lähtien. Formaali eli rationalismi keskittyy kielen universaalien kuvaamiseen, kielen analyysiin, sääntöihin, kirjallisten taitojen kehittämiseen opettajajohtoisesti ja kielioppi-käännös-menetelmää käyttäen. Informaali eli empirismi korostaa kielen käyttöä ympäristössä, päättelyä ja kommunikaatiota sekä oppijan aktiivista roolia autenttisen aineiston analysoinnissa. (Kelly 1969; Richards & Rodgers 1986; Laihiala-Kankainen 1993.)

Suomalaisessa kielenopetuksessa on siirrytty vuosikymmeniä sitten perinteisestä formaalista kielenopetusmallista opiskelijoiden aktiivisuutta ja toimijuutta korostavaan malliin. Perinteisessä kielenopetusmenetelmässä keskiössä oli kielitiedon opettaminen, mikä käytännössä tarkoitti kieliopin opiskelua ja sanalistojen opettelua. Oppimisen tavoitteena oli tekstin kääntäminen ja kuullun ymmärtäminen. Ja tämä tietysti opettajajohtoisesti.

Kielenopetuksessa käännteistä opetusta ja oppimista on käytetty Suomessa vuosikymmeniä. Opiskelijat ovat valmistuneet oppitunnille lukemalla, kuuntelemalla, opettelemalla uusia ilmauksia ja tutustumalla uusiin aihepiireihin. Kun flipped learning -pedagogiikka kymmenisen vuotta sitten tuntui mullistavan monen (ei-kielen)opettajan opetuksen, pohdimme kollegoiden kesken, milloin itse olimme

alkaneet noudattaa opetuksessa toimintatapaa, joka mahdollistaa kielitaidon harjoittelun vuorovaikutuksessa lähiopetuksessa. Päädyimme 80- ja 90-lukujen vaihteeseen.

Kahden opiskelukulttuurin vertailua

Kielen ja viestinnän opetus on kielitiedon ja monenlaisten taitojen opetusta. Kielen opettajan työ on erityisesti viestintätaitojen, kielenoppimistaitojen, vuorovaikutustaitojen ja kielitaidon opettamista. Etenkin suomi toisena kielenä -opetuksen pedagogiikka on ollut toiminnallista, viestinnällistä ja työelämälähtöistä 90-luvulta lähtien, jolloin ensimmäiset S2-täydennyskoulutukset Jyväskylän yliopistossa alkoivat vastata alan opettajankoulutuksen tarpeisiin.

Opettaessani pariisilaisessa yliopistossa suomea vieraana kielenä neljän vuoden ajan havaitsin, että opiskelijoilla oli kielenopiskelutaitoja, joiden avulla he kykenivät analysoimaan kielen rakenteita ja tulkitsemaan merkityksiä vaativistakin teksteistä. Opetushallituksen lähettämänä vierailevana lehtorina tehtävänäni oli erityisesti opettaa tuottamisen taitoja. Se osoittautui haastavaksi, sillä opiskelijoilla oli vähän kokemusta vieraan kielen puhumisesta ja kirjoittamisesta ja niihin liittyi negatiivisia muistoja ja pelkoja.

Tunnen paikallisen kielenopetuksen omakohtaisten yliopistokokemusten ja perheenjäsenten koulukokemusten kautta, minkä pohjalta kirjoitin koulujärjestelmiä vertailevan artikkelin kansainväliseen julkaisuun. Olin havainnut, että suomalaisen

koulujärjestelmän keskeisimpinä sisäänrakennettuna teemana erottautui oppilaan oman vastuun ottaminen oppimisesta ja oppijan autonomia. Toisena erona esiin nousi opettajien jatkuva pedagoginen ja TVT-täydennyskoulutus. Artikkelissa mainitsin havainneeni lasteni saaman kielenopetuksen ranskalaiskoulussa muistuttavan suomalaisten koulujen menetelmiä 70-luvulta: sanatarkkaa kääntämistä, aukkotehtäviä ja kielioppisääntöjä, tietysti opettajajohtoisesti. (Nurminen 2005.)

Tämän tiedon valossa vuosia myöhemmin opettaessani ulkomaisessa yliopistossa arvioin, että oma opetustyyli sellaisenaan saattaisi tuntua opiskelijoista liian suurelta muutokselta. Jotta en keikuttaisi liikaa opiskelijoiden venettä, ujutin ensimmäisenä yliopisto-opetusvuotenani opetukseen vähitellen työtapoja, joissa opiskelijat joutuivat itse valitsemaan aiheita ja menetelmiä. Jo tämä aiheutti hämmennystä. Osa opiskelijoista ei osannut valita tai epäili väärinkäsitystä, kun opettaja kysyi opiskelijoiden toiveita tai mielipiteitä käsiteltävistä teemoista. Muita opiskelijoille vieraita toimintatapoja olivat dialoginen opetus, toiminnallinen opiskelu, opiskelijakeskeinen opetus, oppimisen reflektointi ja itsearviointi, palautteen antaminen opetuksesta, portfolioarviointi, arvioinnin kriteerien avoimuus, rakentava diagnostinen palaute ja eurooppalaisen viitekehyksen itsenäisen kielenoppijan opiskelutaidot.

Suomalaisen koulutuksen vienti onkin juuri näiden työelämän ja kansainvälisen liiketoiminnan edellyttämien taitojen opet-

tamista. Korkeakouluopetuksen viennissä ei siis ole kyse opetuksen sisällöistä tai materiaaleista vaan työ- ja opiskelukulttuurista ja niiden omaksumisesta. Näitä kulttuurisia piirteitä ovat esimerkiksi opiskelijan ja opettajan erilaiset roolit, oppijakeskeiset opiskelumenetelmät sekä oppijan autonomia ja opettajan auktoriteetti. Tähän viimeispään käsitepariin liittyy viime aikojen keskustelu vilpin lisääntymisestä. Itsensä johtamisen taito on Suomessa viety huippuunsa, minkä vuoksi ehkä on päässyt unohtumaan se seikka, että kaikilla ei tätä taitoa ole.

Mietteitä suomalaiseen opiskelu- ja työkulttuuriin sopeutumisesta

Kun kv-opiskelija saapuu Suomeen opiskelemaan korkeakouluopintoja, hänen pitää oppia opiskelemaan suomalaisittain, suomalaisen koulutusjärjestelmään sisään kudotun mallin mukaan, jota on kehitetty vuosikymmeniä ja johon suurin osa suomalaisista koululaisista on kasvanut yli kymmenen vuoden ajan ennen korkeakouluopintoja. Koulutuksen mallimaana tunnettu Suomi vaikuttaa käytännössä olettaen, että ulkomaiset opiskelijat omaksuisivat tämän itseohjautuvuuteen perustuvan toimintakulttuurin parissa viikossa tai kuukaudessa ilman, että opiskelijoita perehdytetään ja ohjataan systemaattisesti toimimaan sanattomien odotusten mukaan. Herää kysymys, miten saisimme synnytettyä sellaisen toimintakulttuurin, jossa opiskelija saisi oikea-aikaisesti ja koko koulutuksen ajan tarvitsemaansa ohjausta korkeakoulun kaikilta toimijoilta.

Toinen olennainen kysymys on, osa-
taanko Suomessa integroida jo maassa
asuvat ulkomaalaiset paikalliseen opis-
kelu- ja työkulttuuriin, organisaatioiden
matalaan hierarkiaan, oppijan autonomi-
suuteen, opettajan matalaan auktoriteet-
tiin ja muihin suomalaisten korkeakoulu-
jen edellyttämiin akateemisiin taitoihin.
Mikäli opiskelijoiden oletetaan hankkivan

tarvittavat tiedot ja valmiudet itsenäisesti,
saattaa kyseessä olla tahattoman raken-
teellisen syrjinnän muoto. On aika ratkaista
kysymys, miten korkeakoulut varmistavat
riittävän ja pitkäkestoisen ohjauksen, joilla
varmistetaan opiskelijoiden riittävät tiedot
ja taidot selviytyä suomalaisessa korkea-
koulussa ja sen jälkeen työelämässä ja
yhteiskunnassa.

LÄHTEET

Kelly, L.G. 1969. 25 centuries of language teaching: an inquiry into the science, art and development of language teaching methodology 500 B.C. – 1969. Rowley, MA: Newbury House.

Laihiala-Kankainen, S. 1993. Formaalin ja funktionaalinen traditio kielenopetuksessa. Kielenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylä. Jyväskylä Studies in education, psychology and social research 99.

Nurminen, A. 2005. Une école faite d’abord pour que chacun apprenne. Cahiers pédagogiques. 432, 24-25.

Richards J.C. & Rodgers T.S. 1986. Approaches and methods in language teaching. A description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press.

Heli Kamaja:

Oppiaineena hankeviestintä

Viestintä nähdään yhä useammin keskeisenä osana hanketoimintaa; toimiva yhteydenpito ja näkyvyys on jokaisen hankkeen elinehto. Kuitenkin valtaosan hankkeiden viestinnästä tekevät hankkeiden sisältöasiantuntijat, joille viestinnän rutiinit ja lainalaisuudet eivät ole tuttuja.

Tässä tekstissä kerron, kuinka LABissa havahduttiin hankeviestinnän haasteellisuuteen ja miten viestinnän opettajat toivat siihen omia ratkaisuehdotuksiaan. Yksi toimivimmista oli tehokas ja käytännönläheinen Hankeviestintä for Dummies -lyhytkurssi.

Hanketoiminta niin LABissa kuin muis-
sakin ammattikorkeakouluissa on lyhy-
ellä aikajänteellä kasvanut voimakkaasti.
Tämä on tarkoittanut myös uudenlaista
haastetta: on yhä tehokkaammin tavoitet-
tava oikeat kohderyhmät, tuotava omaa
hanketta esiin julkisuudessa ja saatava
liikkeelle oikeat ihmiset. Julkista rahoitusta
saavissa hankkeissa pääsääntönä on, että
hankkeesta ja sen tuloksista tulee viestiä
mahdollisimman kattavasti.

Haastetta onkin ratkottu monin tavoin.
LABissa vuosina 2020–23 toimineessa
Midas-hankkeessa haettiin ratkaisuja,
joiden avulla hankkeiden tulokset jäisivät
elämään. Hankkeessa järjestettiin kaksi
hankkeiden esiin tuomiseen keskittyvää
tapahtumaa: Midas Event vuonna 2022 ja
Midas Expo vuonna 2023 (LAB-ammatti-
korkeakoulu). Näihin esittelytapahtumiin
valmistauduttiin koulutuksilla, joiden
suunnittelusta ja toteutuksesta vastasivat
viestinnän opettajat.

Myös useat kouluttajat järjestävät erilai-
sia, erityisesti hankeviestintään keskittyviä
koulutuksia. Ammattikorkeakoulujen reh-
torineuvosto Arene järjesti viestinnän työ-
pajojen sarjan sattumoisin aivan samaan
aikaan LABin Hankeviestintä for Dummies
-toteutuksen kanssa (Arene 2022). Erityi-
sesti hankeviestintään keskittyviä käsikir-
joja ovat julkaisseet ainakin LAB-ammattik-
orkeakoulu (2023) ja Männikkömetsä
(2024).

Taustalla omat kokemukset

LABin Kielikeskuksessa hanketoimijoita
lähdettiin kouluttamaan viestinnän saloi-
hin mahdollisimman käytännönläheisesti.
Taustalla olivat kokemukset hanketyös-
kentelystä, jossa usein törmättiin samoihin
peruskysymyksiin. Niistä ehkä hankalin
koskee hankkeiden luonteen ja yleisön
kiinnostuksen välistä ristiriitaa: hankkeiden
tavoitteet ovat usein abstrakteja ja moni-
mutkaisia, kuitenkin niistä pitäisi viestiä
rajatusti, tiiviisti ja konkreettisesti.

Kokemukseni mukaan toinen viestin-
näallinen pulma liittyy rahoittajan vaati-
muksiin. Rahoittaja pääsääntöisesti vaatii
nimensä ja logonsa näkymistä kaikessa
viestinnässä. Usein tätä noudatetaan or-
jallisesti ja hankkeiden esittely aloitetaan
näillä tiedoilla; ne ovat kuitenkin harvoin
kohderyhmän kannalta tärkeitä. LABin
omassa hankeviestinnän käsikirjassa
todetaankin, että rahoittajan ohje ei ole
viestintäsuunnitelman ydin – se vain linjaa
minimivaatimukset ja yleensä omasta nä-
kökulmastaan (LAB-ammattikorkeakoulu
2023).

Kolmas ongelma on erottautuminen.
Tyypillisesti hankkeissa kehitetään tulevai-
suuden ratkaisuja, ja eri hankkeet muis-
tuttavat toisiaan aika tavalla. Tärkeää onkin
pohtia, minkälaisella viestinnällä saadaan
oma hanke näkyväksi ja erottumaan muis-
ta sekä tavoittamaan juuri ne ihmiset, joita
tähän hankkeeseen halutaan.



Kuva 1. Hankeviestintä for Dummies keskittyi perusasioihin. (Kamaja & Vihtonen 2023.)

LABin ratkaisu: tekemällä oppii!

Omien kokemusten ja kevyen benchmarkauksen pohjalta rakennettiin koulutus, joka nimettiin raflaavasti: kyseessä on Hankeviestintä for Dummies (Kamaja & Vihtonen 2023)! Nimensä mukaisesti siinä keskityttiin perusasioihin ja tyhmiin kysymyksiin (kuva 1), keskustelua käytiin ja palautetta annettiin humoristisella otteella. Ote haluttiin pitää käytännönläheisenä, ja luennoinnin sijasta suositettiin mm. pakotettuja, muutaman minuutin ideointi- tai kirjoitusharjoituksia. Osallistujamäärä oli rajattu 20:een, jotta harjoitukset ja palautekeskustelut saataisiin toimimaan.

Koulutus oli jaettu kahteen osaan, joista ensimmäinen keskittyi viestinnän suunnitteluun. Tämä aloitettiin pohtimalla vastaukset peruskysymyksiin: Mitä hanke tekee? Miksi se on tärkeä toteuttaa juuri nyt? Mitä siinä käytännössä tehdään tai kehitetään? Näihin vastaaminen osoittautui yllättävän hankalaksi juuri aiemmin mainitun hankkeiden luonteiden vuoksi.

Viestintäsuunnitelmien, kohderyhmien ja vuosikellojen tarkastelujen jälkeen siirryttiin toiseen osaan eli viestinnän toimenpiteisiin. Tämä osuus käsitti paljon konkreettista tekemistä. Osallistujat luonnostelivat hankkeestaan perustiedotteen ja antoivat toisilleen palautetta sekä pohtivat oikeanlaisia somekanavia.

Jonkin verran aikaa käytettiin eri ohjeiden ja tiedonlähteiden läpi käymiseen. Tietoa ja ohjeistusta hankeviestintään on toki paljon, mutta jopa yhden organisaation sisällä se voi olla hajallaan – moni kaipasi ohjeistusta esimerkiksi kuvapankkien käytön visuaalisen viestinnän tukena.

Palaute koulutuksesta oli pääosin kiittävä. Vapaamuotoisissa palautteissa todettiin mm. seuraavaa: *"Pakotettu" osallistuminen eli pieni määrä osallistujia ja osallistava tehtävät laittoivat kirjoittamaan* " Tällaiset ovat hyvä herättelemään ja kannustavat viestimään hankkeista!" Toisaalta kesken kirjoitusharjoituksen tuli myös spontaania palautetta: *"Tiivistä tämä itse 250 merkkiin!"*

Hankeviestinnän koulutusta on sittemmin tuunattu: Hyvinvointiyksikölle ja Liiketoiminnan yksiköille on pidetty omat, yksityiskohtaisemmat koulutukset. Näissä on erikseen keskitytty kirjoittamiseen ja sosiaaliseen mediaan, kun taas Dummiess-koulutus on haluttu rajata perus-

asioihin ja suunnattu erityisesti uusille hanketoimijoille. Jatkossa koulutuksia työstetään tarpeen ja tilanteen mukaan; viestinnän opettajalle ne tuovat virkistävän kurkistuksen TKI-arkeen ja muihin yksiköihin. Ehkäpä tämä on oppiaineensa joskus tulevaisuudessa?

LÄHTEET

Arene. 2022. TKI-viestinnän työpajat ammattikorkeakoulujen henkilöstölle. Viitattu 16.8.2024. Saatavissa <https://arene.fi/uutiset/tki/arenen-tki-viestinnan-tyopajat-ammattikorkeakoulujen-henkilostolle/>

Kamaja, H. & Vihtonen, J. 2023. Hankeviestintä for Dummies. Koulutusmateriaali. Viitattu 20.8.2024. Saatavissa <https://sway.cloud.microsoft/gzdxUHBs9Rkr4B6w?ref=Link>

LAB-ammattikorkeakoulu. Midas - uudistetaan hankemaaailma yhdessä. Viitattu 15.8.2024. Saatavissa <https://lab.fi/fi/projekti/midas-uudistetaan-hankemaaailma-yhdessa>

LAB-ammattikorkeakoulu. 2023. Hankeviestinnän käsikirja. Opas vaikuttavaan ja innostavaan viestintään. Viitattu 20.8.2024. Saatavissa [lut.sharepoint.com/sites/intra-lab-henkilosto/Jaetut%2Fasiakirjat/Forms/AllItems.aspx?id=%2Fsites%2Fintra-lab-henkilosto%2FJaetut%2Fasiakirjat%2FViestintä%2FLAB-Hankeviestinnän-kasikirja%2Epdf&parent=%2Fsites%2Fintra-lab-henkilosto%2FJaetut%2Fasiakirjat%2FViestintä](https://sharepoint.com/sites/intra-lab-henkilosto/Jaetut%2Fasiakirjat/Forms/AllItems.aspx?id=%2Fsites%2Fintra-lab-henkilosto%2FJaetut%2Fasiakirjat%2FViestintä%2FLAB-Hankeviestinnän-kasikirja%2Epdf&parent=%2Fsites%2Fintra-lab-henkilosto%2FJaetut%2Fasiakirjat%2FViestintä)

Männikkömetsä Oy. 2024. Hankeviestinnän opas. Viitattu 15.8.2024. Saatavissa <https://www.mannikkometsa.fi/kategoriat/hanke>

Ruusa Einiö ja Susanna Peltonen:

Mitä opetamme, kun opetamme esiintymistaitoa?

Artikkelissa kaksi uransa eri vaiheissa olevaa ammattikorkeakoulun opettajaa vaihtaa ajatuksia esiintymistaidon opettamisen perimmäisestä olemuksesta, esiintymistaidon opettamisen ihanuudesta ja siitä, kuinka hienoa on nähdä opiskelijoiden vahvuuksien löytyvän ja itseluottamuksen kehittyvän esiintymistaidon kurssin aikana. Esiintymistaidon kurssi järjestetään syksyisin ja keväisin LABin Lahden kampuksella.

Lämmittelyä ei saa ohittaa

Ruusa: Esiintymistaidon ytimessä on minusta läsnäolo. Läsnäolo taas vaatii keskittymistä ja huomion suuntaamista käsillä olevaan tehtävään, yhteen asiaan. Tämä on vuosien aikana tullut aina vain hankalamaksi meille kaikille.

Susanna: Esiintymistaidon kurssilla harjoittelemmekin paitsi varsinaista esiintymistä myös Ruusan mainitsemaa läsnäolon taitoa. Vaikka olemme jossain määrin läsnä jatkuvasti, läsnäolon ja sen tiedostamisen taso voivat vaihdella.

Ruusa: Esiintymistaidon opetuskerta alkaa tosiaan aina rituaalinomaisesti lämmittelyllä, johon kuuluu keskittymis- ja läsnäoloharjoituksia, joissa ollaan yhdessä yhden asian äärellä, jaetussa yhteisessä tilassa. Olen havainnut, että opiskelijat tarvitsevat lämmittelyä kipeästi.

Susanna: Tämä vaatii opettajalta luonnollisesti herkkiä tuntosarvia, sillä on osattava valita sopivat harjoitukset kullekin tunnille tilanteen ja ryhmän tarpeiden mukaan. Kun opetusvuosia on takana reippaammin, myös työkalupakki alkaa kasvaa sen mukaan, ja harjoitusten vetäminen ko. pakista helpottuu. Uransa alussa olevana opettajana koen tämän kuitenkin vielä jossain määrin haastavana. Herkkyyttä on kyllä, mutta harjoitusrepertuaari ei aina riitä esimerkiksi lämmittelytehtävän vaihtoon lennosta. Sen kanssa on kuitenkin elettävä enkä anna tietynlaisen noviisiuteni lannistaa. Omia resursseja sekä luovuutta käyttämällä pääsee jo pitkälle.

Ruusa: Totta. Onneksi myös tekemällä oppii! Lämmittely tarjoaa toisaalta vetäjälle mahdollisuuden tarkastella ihan rauhassa ryhmää ja ryhmän energioita. Sekään ei ole kiireisessä arjessa mitenkään itsetään selvää: voi pysähtyä, voi katsoa ja saa tunustella tunnelmaa.

Mikään ei voi korvata harjoittelua

Ruusa: Esiintymistaitoon liittyy paljon myyttejä: puhutaan synnynnäisistä esiintyjistä ja karismasta, jota oikeastaan kukaan ei osaa määritellä kysyttäessä.

Susanna: Taitavaksi esiintyjäksi mieliväle pelkkä fyysinen paikallaolo ei riitä. Jotta esitys pääsee asetettuun tavoitteeseensa ja saa vangittua yleisön mielenkiinnon, vaaditaan esiintyjältä kokonaisvaltaisempaa läsnäoloa, mielen ja kehon yhteistyötä.

Ruusa: Esiintyminen on kuitenkin taito, joka edellyttää Susannan mainitseman läsnäolon ja mielen ja kehon yhteistyön lisäksi harjoittelua. Esiintymistaidon kurssilla opettamisen keskiössä ovat tietojen saaminen esimerkiksi esiintymisjännityksestä ja esityksen rakenteesta, erilaisten esiintymistilanteiden simuloiminen ja oman toiminnan analysoiminen sekä kokemuksen kartuttaminen: kurssilla tarjotaan mahdollisuus hankkia käytännön esiintymiskokemusta erilaisissa esiintymistilanteissa.

Harjoittele ja paranet

Ruusa: Harjoitusesitykset ovat tärkeitä pelkästään taitoharjoittelun näkökulmasta. Ne ovatkin todella keskeinen ja monille ehkä

vähän epämurkava osa esiintymistaidon kursseja. Monet opiskelijat harjoittelevat esityksiään kotona ja kutsuvat harjoitusyleisöön kumppanit, koirat ja kodin kasvit.

Kotona tuttujen asioiden edessä harjoittelu on kuitenkin erilaista kuin muista kurssilaisista tarjoutuvan yleisön katseen alla. Harjoitusyleisö väistämättä yskii, liikkuu tuolilla, rapistelee tai kolistelee, kuten mikä tahansa oikea yleisö. Harjoittelu on kuitenkin turvallista, koska etukäteen ryhmässä tehdään sopimus yleisön kanssa: yleisö pyrkii aina olemaan paras mahdollinen yleisö jokaiselle harjoitusesitykselle. Harjoitusesityksissä esiintyjän on myös mahdollisuus suunnata katse itseensä: mihin esityksen aikana kiinnittää huomiotta, millaisia ajatuksia omassa päässä pyörii ja millaisia tunteita harjoitusesityksen aikana kokee. Opiskelijat ovat usein kokeneet harjoitusesityksen jälkeisen reflektion yleisön kanssa omien taitojensa kehittämisen kannalta hyödylliseksi. Kun yleisö sanoo, ettei edes huomannut esiintyjän mielestä pahasti pieleen mennyttä kohtaa tai esiintyjän pientä paniikkitilaa, saa siitä lisäymmärrystä yleisöistä yleensä. Reflektio saattaa auttaa havaitsemaan, että monet ajatukset omaan esitykseen liittyen eivät ole faktoja, vaan omia uskomuksia.

Esityksestä tulkintaan

Ruusa: Oman harjoitusesityksen analyysi oppimispäiväkirjaan on todella tärkeää. Kurssilla on annettu välineitä luokitella ja nimetä esitykseen kuuluvia elementtejä, ja niiden kautta monille tulee hienoja oival-

luksia esityksistä. Ihanaa on, että opiskelija itsekin havaitsee kehityksensä. Ja tosi hienoa on, että toisen opettajan kanssa pääsee jakamaan oppimispäiväkirjojen tähtihetkiä. Asioiden ääneen sanominen tekee kaikesta paljon näkyvämpää.

Susanna: Analyysin tarkoitus on suunnata katse itseen ja oppimiseen ja koota paketti kasaan. Opettajan näkökulmasta analyysi on myös työkalu arviointiin: analyysissä näkyy, miten oppiminen on tapahtunut ja mihin oppiminen erityisesti kohdistuu.

Ruusa: Eräänlaista analyysiä on yhteisopettajuuskin: saa (ja on ehkä pakkokin) peilata omaa esiintymistaidon opettamisen tapaa toisen tekemisen tapaan. Siinä näkee niin selkeästi, kuinka erilaisia me opettajat olemme ja kuinka monenlainen tekeminen voi kannatella tilannetta ja viädä sitä eteenpäin. Vaikka molemmilla on aika vahva ammatillinen rooli, ovat läsnäolon tavat todella erilaisia.

Tärkein yhteinen jaettava

Ruusa ja Susanna: Esiintymistaidon kurssilla opetamme myös itseämme opettamaan. Kanssaopettaja kun katsoo asioita eri korkeudelta, eri linssin läpi tai erilaisesta lähtökohdasta esiintymiseen.

Opiskelijoiden kehittyminen tulee enemmän todeksi, kun se muuttuu sanoiksi toisen kanssa keskustellessa. Ilo opiskelijoiden esiintymisvarmuuden vahvistumisesta ja itseluottamuksen löytymisestä lisääntyy, kun sen voi jakaa. Oma horisontti esiintymistaidon opettamiseen avautuu ja kirkastuu, kun opettajuus on yhteinen.

Ruusa Einiö:

Draama neuvottelutaitojen oppimisen menetelmänä ammattikorkeakoulussa

Draaman työtavat tuovat kaikenlaiseen opetukseen elämyksellisyyttä, kokemuksellisuutta ja yhteistoiminnallisuutta mutta myös mahdollisuuden soveltaa, tulkita ja syventää opittua. Ne soveltuvat mainiosti myös ammattikorkeakoulun kurssien viestintä- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Tässä artikkelissa kuvataan neuvottelutaitojen opettamista draaman avulla liiketalouden ja logistiikan Asiantuntijan viestintätaidot -kurssilla.

Taustalla kokemuksellisen oppimisen kehämalli

Draamamenetelmän ja toiminnallisten menetelmien voi katsoa perustuvan kokemuksellisen oppimisen malliin. Kokemuksellisen oppimisen kehämallin on kehittänyt yhdysvaltalainen kasvatustieteilijä David A. Kolb. Kolbin (1984) näkemyksen mukaan oppiminen rakentuu kokemuksen, reflektiivisen havainnoinnin, havainnointia seuraavan käsitteellistämisen ja sitä seuraavan uuden kokemuksen kehällä.

Draamassa oppiminen perustuu oikeastaan aina tekemiseen, joten se eroaa akateemiseen oppimiseen perinteisesti liitetystä teoriapainotteisuudesta. Draamamenetelmää on kuitenkin sovellettu ja tutkittu Suomessa myös korkeakoulukontekstissa.

Draamatutkimusta korkeakoulukontekstissa

Draamamenetelmä on herättänyt kiinnostusta erityisesti terveydenhuollon alalla. Häkämiehen (2007) mielenterveyshoitotyön ammattikorkeakouluopintojen kontekstissa tehdyn väitöskirjatutkimuksen tulosten valossa draama voi soveltua esimerkiksi itsetuntemuksen, ryhmä- ja vuorovaikutustaitojen, itseilmaisun ja sosiiaalipedagogisen toiminnan opettamiseen.

Draamamenetelmää ja toiminnallisia menetelmiä aikuisten viestinnän ja kielen opettamisessa on meillä tutkittu melko vähän. Koposen (2012) lääkärien vuorovaikutuskoulutuksen kontekstissa toteutetun väitöskirjatutkimuksen valossa draamame-

netelmällä oppiminen koettiin turvalliseksi tavaksi harjoitella ammatillista vuorovaikutusta. Suuri osa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista koki draamaharjoitukset hyödyllisiksi tai erittäin hyödyllisiksi. Tutkimuksessa draamamenetelmässä osallistujille tarjoutui kolme mahdollista oppimisen tasoa, joissa vuorovaikutusta havainnoitiin ja analysoitiin, vuorovaikutustilanteessa osallistumista reflektointiin osallistumisen aikana ja lisäksi saatiin mahdollisuus toimia lääkärin ammattiroolissa kuvitteellisessa tilanteessa.

Draamatyöskentely osana neuvottelutaitojen kokonaisuutta

Olen toteuttanut draamatyöskentelyä osana liiketalouden ja logistiikan Asiantuntijan viestintätaidot -kurssin neuvottelukokonaisuutta nyt kolmen vuoden ajan. Opetuksen teoreettisena lähtökohtana on ollut Kolbin kehämalli sekä edellä mainitut kotimaiset väitöstutkimukset. Verkko- ja iltapainotteinen toteutus vetää puoleensa jo työelämässä olevia aikuisia, jotka haluavat täydentää osaamistaan. Aikuisopetuksen tärkeänä voimavarana voi mielestäni pitää aikuisten kokemusta elämästä. Draamamenetelmän käyttö tekee aikuisten taidot, kokemukset ja näkemykset neuvottelusta näkyviksi ja tuo ne koko ryhmän käyttöön.

Ennakkotehtävänä ryhmällä on ollut neuvottelutaitoihin perehtyminen opetusmateriaalin avulla. Työskentely tunnilla on alkanut keskustelulla, jossa ryhmäläiset ovat saaneet jakaa kokemuksiaan erilaisista neuvotteluista ja pohtineet suhdettaan vuo-

rovaikutustaitoihin. Sen jälkeen on kerrottu tehtävä: ryhmän on neuvoteltava rahasummasta, jonka on tarkoitus lisätä hyvinvointia heidän opiskeluryhmässään. Seuraavaksi ryhmä on jaettu ensin puoliksi ja molemmat puolikkaat sitten neljään pienryhmään, joille on jokaiselle annettu rooli. Rooli on liittynyt ryhmän intresseihin rahankäytön suhteen tai ollut joko neuvottelun muodollinen puheenjohtajan tai sihteerin rooli. Yhden ryhmän mielestä hyvinvointia tulisi juhlien järjestämisestä, toinen ryhmä haluaisi jakaa rahan eniten tarvitseville, kolmas ryhmä haluaisi sijoittaa rahat ja neljäs näkisi rahan lahjoittamisen hyväntekeväisyyteen lisäävän eniten hyvinvointia.

Pienryhmille on annettu aikaa miettiä omia strategioitaan sekä argumenttejaan ja sen jälkeen on neuvoteltu. Toinen puoli ryhmästä on tarkkaillut. Neuvottelun jälkeen on reflektoitu: neuvottelua tarkkaillut ryhmä on kertonut havainnoistaan ensin ja sitten juuri neuvotellut ryhmä on kertonut kokemuksistaan.

Reflektiosta opitun soveltamiseen

Usein tässä ensimmäisen neuvottelun reflektiovaiheessa keskustellaan paljon siitä, miten puheenjohtajan toiminta rakensi neuvottelua, miten aloitus vaikutti neuvottelun tulokseen, millainen ilmapiiri neuvottelussa oli ja miten ilmapiiri vaikutti haluun esimerkiksi tehdä kompromisseja. Myös kuuntelun osoittamisen, vuoron ottamisen, neuvottelun yhteenvetojen tai koontien merkityksen sekä avointen kysymysten esittämisen teemat nousevat käytännössä aina esiin.

Ensimmäisen neuvottelun reflektion jälkeen on aina tauko, jotta kaikki saavat

sulatella kokemusta ja reflektion antia. Tauon jälkeen neuvotellaan taas: toinen ryhmä neuvottelee ja toinen tarkkailee. Neuvottelun jälkeen seuraa reflektio, jossa usein esiin nousevat havainnot siitä, miten edellisestä neuvottelusta opittua osattiin tässä soveltaa. Samalla keskusteluun nousevat toisen neuvottelun kohdalla todella usein kielen käyttöön liittyvät asiat: miten kysymysten käyttäminen toisten väitteiden torjuntaan pitää ilmapiirin myönteisenä, miten osittainen myöntyminen on tehokas tapa säilyttää myönteinen ilmapiiri ja miten huumori voi oikeasti viedä neuvottelua eteenpäin.

Lopuksi jokainen ryhmäläinen on saanut merkitä hetken. Hetken merkitsemisen on draaman työtapana, jossa osallistujia pyydetään miettimään tunnin työskentelystä kohta, jossa tapahtui jotain heille merkittävää. Se voi olla oivallus, tieto, havainto, fyysinen kokemus tai tunne. Hetket kirjoitetaan ja kootaan sähköiselle alustalle. Tämä mahdollistaa neuvottelukokemukseen palaamisen esimerkiksi seuraavan tunnin alussa.

Draamasta monipuolisuutta opetukseen

Monet draaman työtavat sopivat mainiosti yksittäisinä harjoituksina muiden opetusmenetelmien joukkoon. Draamamenetelmää käytettäessä opetuksen suunnitteluun, oppimistavoitteiden asettamiseen ja harjoitusten arviointiin kannattaa varata aikaa. Vain huolellisen suunnittelun kautta voi löytää omalle toimintatavalle ja kullekin ryhmälle sopivat harjoitustyypit mutta myös tavan rakentaa oppimistavoitteiden kannalta mielekkäin kokonaisuus.

LÄHTEET

Häkämies, A. 2007. Metodilla on merkitys - muodolla on mieli: Draamatyöskentely mielenterveyshoitotyön ammattikorkeakouluopinnoissa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen laitos. Tampere.

Kolb, D.A. 1984. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Koponen, J. 2012. Kokemukselliset oppimismenetelmät lääketieteen opiskelijoiden vuorovaikutuskoulutuksessa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, Viestinnän, median ja teatterin yksikkö. Tampere.

Ruusa Einiö:

Mitä meidän kaikkien tulisi ymmärtää improvisaatiostaja miten se voi auttaa meitä kohti turvallisempaa ja toimivampaa opiskelu- tai työyhteisöä

Improvisaatiolla tarkoitetaan yleensä esittävän taiteen toimintaa, jota ei suunnitella tai käsikirjoiteta etukäteen. Soveltavan teatterin menetelmänä improvisaatiolla tarkoitetaan lähestymistapaa, jossa erilaisia improvisaation työtapoja ja tekniikoita hyödynnetään asioiden tarkastelemiseen, harjoitteluun ja oppimiseen ja/tai yhteiskunnallisen muutoksen edistämiseen. (Baldwin 2009.)

Soveltavan teatterin menetelmänä improvisaatiota on käytetty esimerkiksi esiintymisjännityksen vähentämiseen, luovuuden lisäämiseen, vuorovaikutustaitojen parantamiseen ja ongelmanratkaisukykyjen kehittämiseen aloilla, joilla tarvitaan nopeaa reagoitokykyä, kykyä sietää epävarmuutta ja kykyä löytää ratkaisuja nopeasti muuttuviin tilanteisiin (ks. esim. Mucler 2017; Hatton & Nicholls 2018; Seppänen 2022).

Vuorovaikutustaidot ja empatiataidot yhteisössä

Vuorovaikutustaidot ja empatiataidot ovat tärkeintä pääomaa kaikissa yhteisöissä. Toisaalta kilpailu on yhteiskunnassamme toimintaperiaate. Ihmisryhmät asetetaan vastakkain julkisessa keskustelussa: keneleitä leikataan, kuka joutuu maksamaan ja kenen saavutettuihin etuihin ei kajota. Yksilöt kilpailevat opiskelupaikoista, parhaista arvosanoista, työtehtävistä, budjetin viipaleista, huomiosta ja tunnustuksesta. Yhteistyössä taas tavoitteena on yhteinen hyvä, ei kilpailun voittaminen.

Tämän ristiriidan tiedostaminen voi auttaa ymmärtämään vuorovaikutusta yhteisössä paremmin. Tietoinen työskentely kohti parempaa vuorovaikutusta alkaa, kun tajuaa, etteivät ihmiset työpaikalla tai koulussa jakaudu eri tilanteiden voittajiin ja häviäjiin. Nollasummapeliä ei ole käynnissä

todellisuudessa ollenkaan. Improvisaatioharjoittelu voi auttaa löytämään erilaisia tapoja toimia ja ilmaista itseään työyhteisössä niin, että ilmapiiri pysyy hyväksyttävänä ja turvallisena, eikä kilpailuasetelmia muodostu.

Harjoitusta huomion suuntaamisessa

Vuorovaikutuksen ytimessä on läsnäolo. Läsnäolo taas vaatii keskittymistä ja huomion suuntaamista käsillä olevaan tehtävään, yhteen asiaan. Se on kuitenkin ajassamme haastavaa: eri kanavista tulvii viestejä, ajatukset karkaavat kauppalistaan tai koiralennkkiin ja keskeneräinen projekti vaatii huomiotamme. Huomion suuntaamisesta on siis tehtävä tietoista ja siihen on löydettävä työkaluja, jotta työyhteisön vuorovaikutus voi toimia.

Improvisaatioharjoituksissa lähdetään liikkeelle käytännöistä, jotka tarjoavat mahdollisuuden harjoitella uudella tavalla toimimista. Improvisaatioharjoitteluun kuuluu aina lämmittely- ja keskittymisharjoituksia, joiden tarkoitus on toisaalta suunnata ajatukset käsillä olevaan tehtävään ja toisaalta antaa mahdollisuus havainnoida, millaisia hyviä vaikutuksia vuorovaikutukseen orientoitumisella oikeastaan onkaan.

Rakentava vuorovaikutus improvisaatiossa

Yhteisöt perustuvat ajatukselle siitä, että jokainen yhteisön jäsen tuo pöytään tarjolle jotakin. Tarjous otetaan vastaan ja siitä syntyy jotakin enemmän: sitä kehitetään yhdessä ja sen perusteella löydetään aina vain uusia ja uusia ideoita ja ratkaisuja. Usein toisen tekemän tarjouksen hyväksyminen on kuitenkin vaikeaa: jokin kohta tarjouksesta tuntuu ongelmalliselta, on kiire, oma tehtävälista pursuaa, vastuu pelottaa tai huomio on sillä hetkellä jossain muualla.

Improvisaatioharjoittelu perustuu hyväksynnän, vaikuttumisen ja jaetun vastuun ajatukselle ja siinä tutkitaan, mitä (kaikkea hyvää) hyväksynnästä seuraa. Improvisaatioharjoittelussa etsitään tapoja ilmaista asioita niin, että se tuottaa yhteis-

söön turvallisuutta ja hyväksyttävää ilmapiiriä. Improvisaatioharjoittelussa annetaan myös mahdollisuus tutkia omia tapoja osallistua ja toimia vuorovaikutuksessa. Lisäksi improvisaatio tarjoaa mainion tilaisuuden tarkastella oman ilmaisun vaikutusta muihin: se, mitä itse ajattelee ilmaisevansa, ei ehkä välitykään muille.

Yhteisiä tavoitteita oman edun sijaan

Improvisaatio toimii vain, jos kaikki osallistuvat, hyväksyvät ja rauhoittuvat tilanteen ääreen etsimään erottavien seikkojen sijaan yhteisiä seikkoja. Sen avulla on mahdollista hyväksi havaita ja käyttöön ottaa toimintatapoja ja viestintästrategioita, jotka soveltuvat sellaisenaan muihin konteksteihin esimerkiksi työyhteisöön tai opiskelupaikalle.

LÄHTEET

Baldwin, A. 2009. Applied Theatre: Performing the Future. Australasian psychiatry: bulletin of the Royal Australian and New Zealand College of Psychiatrists. Vol. 17, 133-136.

Hatton, C. & Nicholls, J. 2018. 'If this was real ...': Researching student meaning making in a digital rolling role drama. Ethnography and Education. 13 (3), 377-395.

Muckler, V. 2017. Exploring suspension of disbelief during simulation-based learning. Clinical Simulation in Nursing. Vol. 35, 25-32.

Seppänen, S. 2022. 'What would happen if I said "Yes"?' Measuring the immediate and long-term impact of improvisation training on student teachers' subjective, neuroendocrine and psychophysiological responses. measuring the immediate and long-term impact of improvisation training on student teachers' subjective, neuroendocrine and psychophysiological responses. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsinki.

Innostuitko? Näitä harjoituksia voit kokeilla omassa opetuksessa ja ne on helppo toteuttaa toisella kielellä tai monikielisessä ryhmässä!

Kuvataan yhdessä esine
<i>Pari- tai pienryhmäharjoitus</i>
Harjoituksessa esine kuvataan niin, että jokainen osallistuja sanoo vuorollaan yhden sanan. Opettaja voi kysyä, miksi kuvaaminen oli välillä haastavaa (esim. jos joku yritti ohjata kuvausta yksin) tai mikä auttoi tekemään kuvaamisesta sujuvampaa. Tavoite: Tarkoitus on keskittyä läsnä-oloon ja tutkia, miten omista tavoitteista, näkemyksistä tai ajatuksista luopumalla voidaan yhdessä suunnata kohti uutta, yhteistä päämäärää. Ideoiden sijaan luodaan yhdessä uusi, autenttinen kuvaus.

1-2-3
<i>Pariharjoitus</i>
Harjoituksessa seisotaan parin kanssa vastakkain ja lasketaan vuorotellen numero kerrallaan kolmeen. Aluksi numero 1 muuttuu käsien taputukseksi, numero 2 sormien napsautukseksi ja numero 3 lattian kopautukseksi jalalla. Näin kaikki numerot muuttuvat fyysisiksi liikkeiksi, jotka tehdään vuorotellen. Opettaja voi kysyä, mikä teki harjoituksesta vaikeaa tai helppoa, ja mikä oli hauskaa. Tämän perusteella voidaan keskustella erilaisista ilmaisutavoista ja rytmeistä, jotka voivat vaikuttaa tiedon välittämiseen. Virheiden hyväksyminen voi myös vapauttaa ilmaisua ja rentouttaa osallistujia, sillä harjoituksessa ei ole suorituspaineita eikä tarvetta pelätä virheitä. Tavoite: Tarkoitus on havaita toisiin ihmisiin keskittymisen tärkeys: katsominen, kuunteleminen ja reagointi ovat olennaisia. Lopuksi mahdollisesti huomataan, että emme voi muuttaa muita, mutta voimme muuttaa omaa ilmaisuamme ja suhtautumistamme toisiin.

"Joo, ja..."
<i>Pari- tai pienryhmäharjoitus</i>
Tässä harjoituksessa pari tai pienryhmä voi keskustella esimerkiksi suunnitelmistaan tämän tunnin jälkeen, ideoista opintomenestyksen parantamiseksi, ideoista oman hyvinvoinnin lisäämiseksi. Tässä harjoituksessa hyväksytään toisen idea sanomalla "joo" ja lisätään siihen uutta käyttämällä sanaa "ja." Seuraavaksi toinen osallistuja jatkaa samalla "joo ja..." -periaatteella uuden ajatuksen kehittämistä. Ideointia jatketaan niin kauan kuin tarina etenee sujuvasti. Harjoitus voidaan tehdä kahden hengen tai ryhmän kesken. Ohjaaja kannustaa osallistujia ilmaisemaan itseään rohkeasti, käyttämään laajasti käsiä ja ilmeitä! Ohjaaja voi kysyä osallistujilta, miltä harjoitus tuntui: oliko keksiminen helppoa vai haastavaa ja yllättikö lopputulos. Tavoite: Tunnistaa, miten toisen idean hyväksyminen tuo innostusta ja energiaa, rentouttaa, tekee keksimisestä helpompaa ja tuottaa yllättäviä lopputuloksia. Aluksi tämä voi tuntua haastavalta, mutta harjoitus auttaa kehittämään taitoja.

Harjoitukset sovellettu lähteistä:

Improaapinen. Improaapinen improvisaation koti netissä. Viitattu 2.3.2024. Saatavissa <https://improaapinen.fi/>

Johnstone, K. 1981. Impro: Improvisation and the theatre. London: Methuen.

Johnstone, K. 1999. Impro for storytellers: Theatresports and the art of making things happen. London: Faber and Faber.

Johnstone, K. 1996. Impro: Improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen. Helsinki: Yliopistopaino.

Jaana Häkli: Mitä maailmankansalaisuus on kielten ja viestinnän opetuksessa?

Ajatus maailmankansalaisuudesta on nostanut päätään globalistuvassa maailmassa, joka on viime aikoina ja parhaillaan kohdannut globaaleja haasteita kuten ilmaston lämpeneminen, ympäristötuhot, pandemia ja eriarvoisuuden lisääntyminen. Globaalissa maailmassa myös yhteiskunnat, taloudet ja ihmiset ovat verkostoituneet enemmän ja jopa yhden ihmisen toiminnalla voi olla vaikutuksia toiselle puolelle maailmaa. Mitä kuitenkin tarkoitetaan YK:n Agenda 2030:n kestävä kehityksen tavoitteeseen pohjautuvalla globaalilla sivistyksellä ja Opetushallituksen peräänkuuluttamalla globaalikasvatuksella ja siihen oleellisesti liittyvällä maailmankansalaisuudella? Entä miten nämä tavoitteet liittyvät kielten ja viestinnän opetukseen? Seuraavassa avaan eri näkökulmia globaaliin sivistykseen ja maailmankansalaisuuteen.

YK:n kestävä kehityksen tavoitteen 4.7 mukaan vuoteen 2030 mennessä kaikilla oppilailla ja opiskelijoilla pitää olla tarvittavat tiedot ja taidot kestävä kehityksen edistämiseen. Näitä ovat esim. ihmisoi-keuksien, sukupuolten tasa-arvon, kulttuurien monimuotoisuuden sekä rauhan ja väkivallattomuuden kulttuurin edistäminen. (Kestävä kehitys.) Korkeakouluilla on YK:n mukaan vastuullinen rooli tieteen ja osaajien tuottajina globaalin sivistyksen ja sitä kautta maailmankansalaisuuden edistäjinä, minkä takia onkin outoa, että globaalikasvatus Suomessa loppuu opetussuunnitelmien tasolla toisen asteen koulutukseen. Eikö nuorten aikuisten enää tarvitsekaan sivistää itseään globaalisti, vaikka he ensimmäistä kertaa elämässään ovat päävastuussa kuluttamisestaan ja tiedostamattaan saattavat kasvattaa globaalia ongelmaa elämäntavoillaan ja kulutus päätöksillään tai kohtaavat ja työskentelevät kenties ensimmäistä kertaa elämässään toisen kulttuuritaustan omaavan opiskelijan tai potilaan kanssa, joka on avoimesti rasisti?

Edes monikulttuurisuusopinnot eivät ole pakollinen osa korkeakouluopintoja kaikissa LAB-ammattikorkeakoulun tutkinnoissa, vaikka Arenen rehtorineuvoston laatiman suosituksen mukaan kansainvälisyys ja monikulttuurisuus sekä kestä-

vä kehitys kuuluvat sekä alempien että ylempien ammattikorkeakoulututkintojen yleisiin kompetensseihin. Arene ry (2022) on määritellyt kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuden ydinasioiksi, että valmistunut opiskelija tuntee oman kulttuuri-taustansa vaikutuksia toimintaansa, osaa kehittää monikulttuurisuutta huomioivia työtapoja työyhteisössään, osaa seurata ja hyödyntää oman alansa kansainvälistä kehitystä työssään ja osaa viestiä kansainvälisissä työtehtävissä. Kestävä kehityksen osaamistavoitteiksi Arene ry puolestaan määrittelee, että valmistunut opiskelija osaa käyttää omaan alaansa liittyvää tietoa kestävien ratkaisujen ja toimintamallien etsimiseen, käyttöönottamiseen ja vakiinnuttamiseen ja ymmärtää kestävyyshaasteita, niiden keskinäisiä riippuvuuksia sekä asioiden ja ongelmien monia näkökulmia. Kaikki nämä asiat kuuluvat myös maailmankansalaisuuteen. Myös LAB-ammattikorkeakoulun opiskelijoiden käsitykset maailmankansalaisuudesta ovat hatarat, sillä ne eivät sisällä yksilön vastuuta muuta maailmaa kohtaan (Baliasina 2022).

Globaali sivistys ja maailmankansalaisuus
Globaali sivistyksellä tarkoitetaan tilaa, jossa ollaan valmiita kyseenalaistamaan omat ajatukset ja ajatusmallit ja muuttamaan

niitä vuorovaikutteisen dialogin avulla. Globaalisti sivistynyt ihminen uskaltaa avartaa omaa maailmankuvaansa ja pyrkii ymmärtämään myös muiden näkökulmia, vaikka ne olisivat vastakkaisia. Hän ymmärtää myös oman toiminnan syy-seuraussuhteita ja ottaa niistä vastuun. Globaalisti sivistynyt ihminen ottaa huomioon myös, että esim. työyhteisöissä eri äänet tulevat kuulluiksi silloin kun rakennetaan yhteistä tulevaisuutta ja halutaan vähentää eriarvoisuutta. Erilaisten mielipiteiden ymmärtäminen ja toleranssi, mielipiteiden argumentointi, aktiivinen kuunteleminen, kantaa ottaminen ja vaikuttava viestintä puolestaan ovat kaikki asioita, joita kielten ja viestinnän opetuksessa pitäisi harjoitella. (Kivimäki-Pelluz & Isomäki 2022.)

Globaaliin sivistykseen kuuluu oleellisenä osana kasvu maailmankansalaiseksi. Maailmankansalaisuus ei tarkoita sitä, että yksilö on vain suomalainen tai ruotsalainen, vaan hän kokee olevansa osa globaalia yhteisöä, joka jakaa samat arvot, kuten ihmisyyden. Maailmankansalaisuuteen liittyy myös oleellisesti YK:n kestävän kehityksen periaatteiden ymmärtäminen ja positiivinen myötävaikuttaminen niiden tavoitteiden saavuttamiseen. Yksittäinen ihminen ei pysty pysäyttämään ilmastomuutosta, mutta yksittäinen maailmankansalainen voi pienilläkin teoillaan vastuullisemman kuluttamisen kautta myötävaikuttaa kestävän kehityksen tavoitteeseen 12 eli vastuullinen kuluttaminen ja tuotanto. Samoin yksittäinen ihminen voi omalla käytöksellään vaikuttaa sukupuolten väliseen tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Baysalin ym. (2016) mukaan maailmankansalaisuus koostuu tiedoista, taidoista ja arvoista, joita ihminen tarvitsee yhdenvertaisemman, rauhanomaisemman ja kestävämmän maailman edistämiseksi. Maailmankansalaisuuteen kuuluu myös aktiivinen kansalaisuus ja kansalaisaktiivisuus silloin kun huomataan eriarvoisuutta, epäreilua kohtelua tai havaitaan jonkun toimivan ympäristöä vahingoittavalla tavalla. Maailmankansalainen ei ole näissä tapauksissa hiljaa, vaan hän reagoi ja puutuu asioihin tai pyrkii vaikuttamaan omalla viestinnällään, jotta asioihin saadaan muutosta. Baysalin ym. (2016, 281) mukaan juuri henkilökohtaisilla teoilla ja vastuun-

kannolla on merkittävä rooli maailmankansalaisuudessa, jotta maailmasta saadaan yhdenvertaisempi ja kestävämpi.

Aktiivisen kansalaisuuden lisäksi maailmankansalaisuuden tärkeitä taitoja ovat kulttuurienvälinen kompetenssi, kriittinen ajattelu ja oman toiminnan reflektointi, kyky osoittaa empatiaa ja kunnioitusta erilaisuutta kohtaan, tehdä yhteistyötä ja viestiä erilaisten ihmisten kanssa, jotka eivät välttämättä ole kanssasi samaa mieltä. Kaikkia näitä taitoja tarvitaan myös tämän päivän työelämässä ja tehtävät, joissa opiskelijat refleктоivat omaa maailmankuvaansa ja omaa tekemistään voivat olla myös oppimista haastavia ja oivia tehtäviä juuri nyt, kun opettajien arviointitaidot haastaa esim. ChatGPT.

Osa jaettua ihmisyyttä

YK ja UNESCO puolestaan kuvaavat maailmankansalaisuutta tunteeksi, joka yksilöllä voi olla siitä, että hän on isomman yhteisön jäsen ja osa jaettua ihmisyyttä, jota esiintyy globaalilla, kansallisella ja paikallisella tasolla. Maailman ja sen keskinäisriippuvuuksien hahmottaminen vaatii kokonaisvaltaista ajattelua. (UNESCO 2013.) Määritelmän merkittävyys on siinä, että se tuo esiin eri yhteiskuntien tasot ja niiden väliset yhteydet sekä sen, kuinka tärkeää on toimia yhteisen hyvän ja yhteisten tavoitteiden eteen. Se korostaa myös globaalien haasteiden kuten köyhyys, eriarvoisuus ja ilmastomuutos ratkaisemista yhdessä. Yhdessä olemme enemmän, kuten LAB-ammattikorkeakoulun slogan sanoo!

Kielten ja viestinnän opetuksessa tätä maailmankansalaisuuden aspektia voi hyvin tuoda esiin opintojaksoilla käytetyissä materiaaleissa. Olisiko esim. englannin kurssien opintomateriaaleissa enemmän kuullunymmärtämisharjoituksina videoita tai podcasteja, jossa asiantuntijapuhuja olisikin kehittyvästä maailmasta tai tutkija, joka ei ole länsimaista vaan esim. Aasiasta, Lähi-Idästä tai Afrikasta? Voisiko opiskelija perehtyä kahden viikon ajan Al-Jazeera-uutiskanavan tuottamiin uutisiin englanniksi BBC:n ja CCN:n sijaan tai vertailla niitä, että opiskelijalle kehittyisi monipuolisempi kuva kompleksisesta maailmasta, sillä erityisesti länsimedioissa uutiset Afrikasta ja Lähi-Idästä ovat useimmiten vain

väkivaltaa, köyhyyttä, surua ja ahdistusta aikaansaavia uutisia. Samalla opiskelijoiden ymmärrys kehittyy siitä, millaiseen historiaan ja ennakkokäsityksiin ajattelumme pohjaa tai kuinka länsipainotteinen akateeminen tutkimus valitettavasti on.

Globaalissa sivistyskasvatuksessa halutaan myös kiinnittää enemmän huomiota positiivisiin muutoksiin, jotta opiskelijalle ei synny tunnetta siitä, että hän on voimaton globaalien haasteiden edessä (Kivimäki-Pelluz & Isomäki 2022). Maailman ja oman osaamisen keskeneräisyyden myöntäminen ovat tärkeitä, sillä ne ovat osa epävarmuuden sietokykyä. Asiantuntijuudessaakin on tärkeää osata myöntää, että ei tiedä tai osaa kaikkea, mutta on valmis ottamaan selvää ja opettelemaan uutta.

Oppijoilla mahdollisuus haasteiden kohtaamiseen

Oman näkökulmansa maailmankansalaisuuteen tuo myös OECD, joka painottaa koulutuksen tärkeyttä maailmankansalaisuuden edistämiseksi. OECD:n globaali-ikasvatuksen periaatteiden mukaan eri asteiden oppijoilla pitää olla mahdollisuus osallistua aktiivisesti ja vastuullisesti niin paikallisella kuin globaalilla tasolla globaalien haasteiden kohtaamiseen ja käsitteilyyn niin, että he myötävaikuttavat positiivisesti monikulttuurisuuteen, osallisuuteen, turvallisuuteen ja yhdessä tekemiseen. (OECD.)

Opintojaksolla Multicultural Teamwork and Leadership in Charity Work harjoitellaan juuri näitä taitoja ja mahdollistetaan opiskelijoille erilaisuuden kohtaamista, hyvän tekemistä tai toteutuksesta riippuen ympäristöaktivismia paikallisella tasolla. Aktiivinen kansalaisuus ja siihen liittyvä hyvän tekeminen ovat opiskelijoille myös loistava mahdollisuus harjoituttaa pehmeitä taitoja kuten kykyä osoittaa empatiaa, ymmärtää erilaisuutta ja kenties auttaa maahanmuuttajaa oppimaan suomea. Tällaista tekemistä kutsutaan usein myös sydämen sivistykseksi. (Kivimäki-Pelluz & Isomäki 2022.)

Suhtautumisessa hyväntekeväisyyteen ja siinä, minkä verran eri kulttuureista tulevilla opiskelijoilla on kokemusta esim. vapaaehtoistyöstä vaihtelee myös paljon kulttuurista toiseen. Yhteisöllisissä kulttuureissa vapaaehtoistyö on yleisempää kuin yksilöllisissä

kulttuureissa, joissa opiskelijat usein haluavat palkkaa tai vähintään opintopisteitä tekemälleen työlle. Maissa kuten Ranska ja Dominikaaninen tasavalta hyväntekeväisyyden tekeminen on pakollinen osa toisen asteen ja korkean asteen opintoja. (Khasanzyanova 2017.) Euroopan komission tekemän tutkimuksen mukaan vain Kyproksen, Maltan ja Luxemburgin nuoret kansalaiset ovat suomalaisia laiskempia osallistumaan vapaaehtoistyöhön (European Commission 2020). Myös yllä mainitulle opintojaksolle osallistuu pääasiassa kansainvälisiä opiskelijoita LAB-ammattikorkeakoulussa. Suomalaiset pitävät vapaaehtoistyötä usein orjatyövoiman hyväksikäyttönä, joten paljon on korkeakoulujenkin tehtävä työtä maailmankansalaisuuden edistämisen eteen, jotta hyvän tekemisestä tulee osa arkea ja aktiivista kansalaisuutta. Kielten ja viestinnän osaaminen integroituvat hyvin hyväntekeväisyysprojekteihin ja ovat myös oleellinen on projektin menestymistä.

Maailmankansalaisuuden käsitteeskusteluun on osallistunut myös englantilainen, lähinnä kehitysapuun keskittyvä hyväntekeväisyysjärjestö Oxfam, jolla on toimintaa maailmanlaajuisesti 87 maassa (Oxfam). Heidän määritelmänsä mukaan maailmankansalainen tunnustaa maailman riippuvuussuhteet ja omien toimintojen vaikutuksen muihin erityisesti taloudellisen ja yhteiskunnallisen eriarvoisuuden kysymyksissä. Kuinka me voisimme esimerkiksi ostokäyttäytymisellämme tukea kehittyviä maita ja vaikka naisten työllisyyttä niissä paremmin ostamalla reilun kaupan tuotteita tai naisryitäjien valmistamia tuotteita? Voimmeko me vaikuttavan viestinnän kautta tuoda esiin maailmassa olemassa olevia valtarakenteita ja murtaa niitä tai edistää ymmärrystä kestävämmästä elämäntavoista? Tässä vieraiden kielten ja tehokkaan, vastuullisen ja vaikuttavan viestinnän osaaminen on oleellista. Sanat ovat usein niitä tehokkaimpia aseita muutoksen aikaansaamisessa.

Periaatteet esiin tutkimisissa

Yhteistä kaikille maailmankansalaisuuden käsitteille ja keskustelussa globaalista sivistyksestä on niiden vahva yhteys koulutukseen, monitieteellisyysyteen ja koulutuksen sisältöjen miettimiseen. Tulevatko kestävän kehityksen periaatteet ja yhdenvertaisuus

esiin kaikissa tutkinnoissa ja kenties integroituna eri opintojaksoilla? LAB-ammattikorkeakoulua ja LUT yliopistoa voidaan pitää valtakunnallisestikin edelläkävijöinä, sillä kaikki LUTissa ja LABissa opiskelevat opiskelijat opiskelevat itsenäisesti opintojakson Orientation to Sustainability Thinking (2 op) osana perusopintojaan, eivätkä voi valmistua ilman opintojakson suorittamista (Saarenketo 2023). Kestävän kehityksen periaatteet sisällytetään kaikkeen hanketoimintaan ja opettajia kannustetaan integroimaan teemoja osaksi opintojaksojaan. Edistyksellistä on myös, että 15 opintopisteen Go Global -moduulissa opiskelijat voivat kehittää kulttuurikompetenssiaan sekä maailmankansalaisuuden että moninaisuuden osaamistaan. Lähtöleveys tulee kertomaan, miten suositettu moduulista tulee.

Muulla tilanne ei ole näin positiivinen. GLOBDIVES-hankkeen partnerimaissa Liettua, Saksassa, Espanjassa ja Romaniassa vastaavaa opintojaksoa ei kuulu opintoihin, vaikka globaalikasvatusta ja

kestävää kehitystä pidetäänkin tärkeinä, eikä esim. Espanjassa Vigon yliopiston tutkintoihin kuulu edes kulttuurienvälisen viestinnän opiskelua. Hanketyö ja keskustelut kansainvälisten partnereiden kanssa ovatkin olleet silmiä avaavia, ja samalla ne ovat tuoneet uusia perspektiivejä globaaliin sivistykseen, koska eri Euroopan maat ovat kulttuureina hyvin eri vaiheissa esim. maahanmuuton ja monikulttuuristumisen suhteen. Hankkeessa tuotettu opintojakso Diversity Management and Global Citizenship tuo muutosta globaalikasvatukseen ja moninaisuuden opettamiseen, sillä kaikki partnerit osallistuvat opintojakson opetusmateriaalien tekoon ja materiaalit tulevat avoimesti saataville Erasmus+ -hankkeiden sivuston kautta. Opetuksen elävöittämiseen kehitetyt aktiviteetit, videot ja digitaaliset materiaalit koottiin käsikirjaksi, joka puolestaan julkaistiin keväällä 2024 (Häkli et. al. 2024). Se voi olla pieni askel hanketoimijoille, mutta toivottavasti jättiaskel globaalin sivistyksen ja maailmankansalaisuuden edistämiseksi.

LÄHTEET

Arene ry. 2022. Suositus ammattikorkeakoulujen yhteisistä kompetensseista ja niiden soveltamisesta 2022. Viitattu 29.8.2024. Saatavissa: <https://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2022/Kompetenssit/Suositus%20ammattikorkeakoulujen%20yhteisiksi%20kompetensseiksi.pdf?t=1642539572>

Baliasina, M. 2022 Global citizenship – to teach or not to teach. Viitattu 29.8.2024. Saatavissa: <https://www.labopen.fi/en/lab-rdi-journal/global-citizenship-to-teach-or-not-to-teach/>

Baysal, S., Tanriseven, I. 2020. Global citizenship: From the lens of education faculty instructors. International Journal of Progressive Education. Volume 16, nro 5 (s. 106-120). INASED. Viitattu 29.8.2024. Saatavissa: <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.277.7>

European Commission 2020. European Solidarity Corps Report 2018-2019. Viitattu 29.8.2024. Saatavissa: https://europa.eu/youth/solidarity_en.

Häkli, J., Ciulu, R., Garnjost P., Heuwinkel, K. & De Prada, E. 2024. Activity handbook for global citizenship and diversity education in higher education. Viitattu 29.8.2024. Saatavissa: <https://www.theseus.fi/handle/10024/820923>.

Kestävä kehitys. Viitattu 29.8.2024. Saatavissa: <https://kestavakehitys.fi/agenda2030/tavoite-4>

Khasanzyanova, A. 2017. How volunteering helps students to develop soft skills. Viitattu 29.8.2024. Saatavissa: <https://atecentral.net/downloads/11728/How%20volunteering%20helps%20students%20to%20develop%20soft%20skills.pdf>.

Kivimäki-Pelluz, A. & Kivimäki, N. 2022. Globaalin sivistyksen matkassa. Kuinka kannustaa globaaliin vastuuseen ja kestävän tulevaisuuden rakentamiseen? – opas kasvattajille ja sivistystoimijoille. Viitattu 29.8.2024. Saatavissa: <https://fingo.fi/wp-content/uploads/2022/05/Globaalin-sivistyksen-matkassa.pdf>

OECD. 2018. PISA 2018: Global competence. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Viitattu 29.8.2024. Saatavissa: <https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/>

Oxfam. 2023. Oxfam International. Viitattu 29.8.2024. Saatavissa: <https://www.oxfam.org/en>

Saarenketo, S. 2023. Avajaispuhe LUT yliopiston vastustamaton vastuullisuus -seminaarissa 29.8.2024.

UNESCO. 2013. Global citizenship education: Topics and learning objectives. Viitattu 29.8.2024. Saatavissa: <https://en.unesco.org/themes/gced>

Jaana Häkli:

Globaalikasvatuksen digitaaliset toimeksiannot

Hankkeiden integroiminen opetukseen on molemminpuolinen win-win-tilanne.

Opiskelijat saavat kokemusta oikeista työelämän toimeksiannoista ja projektimaisesta oppimisesta, ja hanke hyötyy opiskelijoiden luovuudesta ja tuotoksista.

Globaalikasvatukseen ja moninaisuuden opettamiseen liittyvät aktiviteetit julkaistiin myöhemmin myös kaikille avoimessa käsikirjassa.

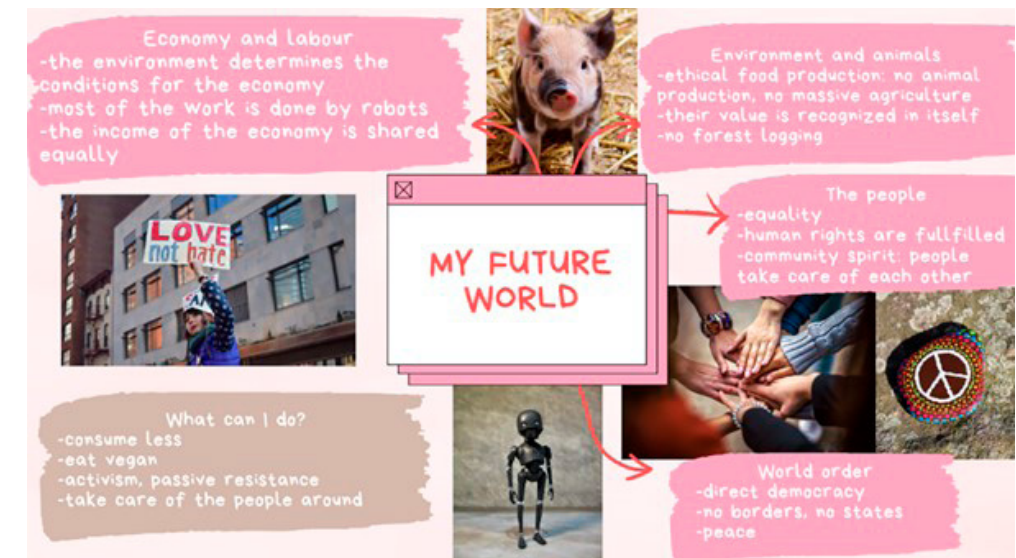
GLOBDIVES-hanke teki yhteistyötä sosionomikoulutuksen opiskelijoiden ja opettajien kanssa heidän Teknologia ja innovaatio-osaaminen -opintojaksollaan. Loimme hanketiimissä erilaisia toimeksiantoja, joissa opiskelijaryhmät loivat joko verkko- tai lähiopetuksessa toteutettavia toiminnallisia aktiviteetteja, jotka liittyivät globaalikasvatukseen, monikulttuurisuuteen ja osallisuuteen, kestäväan kehitykseen ja vastuullisuuteen. Toimeksiantojen ideoina oli myös maahanmuuttajan kanssa selkokielellä käyty työnhaun ohjauskustelun videointi, monikulttuurisuuteen ja moninaisuuteen liittyvien podcastien teko tai kokemusasiantuntijahaastattelujen toteutus ja videointi. Kaiken kaikkiaan erilaisia toimeksiantoja luotiin kahdeksan.

Globaalikasvatuksella tarkoitetaan tavoitteellista toimintaa, jolla pyritään vastaamaan kulttuurien välisen vuorovaikutuksen, globalisoituneen talouden ja ylipäättään räjähdysmäisesti kasvaneen tietomäärän vaatimiin uusiin tavoitteisiin. (Vestman 2021, 5). Opetushallituksen mukaan globaalikasvatuksen tavoitteena on kasvattaa maailmankansalaisia. Tähän tavoitteeseen päästään luomalla ihmisille halu rakentaa maailmaa, jossa ihmisoi-keuksia kunnioitetaan paremmin, tasa-arvo toteutuu ja maailma ylipäättään on oikeudenmukaisempi. Globaalikasvatukseen kuuluu oleellisesti maailmankansalaisuuden etiikan pohtiminen, maapallon resurssien rajallisuuden ymmärtäminen, sekä uusien taitojen opetteleminen liittyen siihen, kuinka toimia vastuullisemmin. (Opetushallitus.) Oleellista on kokonaisval-

tainen ymmärrys siitä, kuinka me kaikki yksilöinä olemme osa maailmanlaajuisia ilmiöitä kuten eriarvoisuutta ja ympäristöongelmia, mutta toisaalta myös kuinka me kaikki voimme toimillamme vaikuttaa niihin. (Kivimäki-Pelluz & Isomäki, 7). Koska globaalikasvatus käsittelee usein teemoja, jotka aiheuttavat jopa surua, pelkoa ja ahdistusta, on tärkeää, että teemojen käsittely keskittyy toivoon ja vahvistaa ratkaisujen löytymistä. Opetusmenetelminä käytetään usein ilmiöpohjaista oppimista, toiminnallisuutta ja yhdessä tekemistä.

Sosionomien opintoihin kuuluu vain vähän opintojaksoja moninaisuuteen tai vastuullisuuteen liittyen. Näitä ovat opintojaksot Diversiteettiosaaminen ja Orientation to Sustainability Thinking, joista jälkimmäinen on pakollinen, itsenäisesti suoritettava opintojakso kaikille LAB-ammattikorkeakoulun opiskelijoille. Sosiaalialan asiantuntijat ovat kuitenkin tuoneet esille, että opiskelijoiden moninaisuusosaamisensa on puutteellista tai että osaaminen keskittyy liikaa tietyille, erityisesti maahanmuuttajien kanssa työskenteleville työntekijöille. Kuitenkin osaamista pitäisi olla kaikilla, koska työpaikat Suomessa muuttuvat yhä moninaisemmiksi ja monikulttuurisimmiksi erityisesti työperäisen maahanmuuton takia. Maahanmuuttajat myös hyödyntävät yhteiskunnan palveluja monipuolisesti, joten monikulttuurisuusosaamisen keskitäminen vain tietyille aloille ei ole järkevää. (Heino ym. 2023.)

Opiskelijat saivat vapaat kädet toimeksiannon valinnassa ja toteutuksessa. Opintojakson opettajat esittelivät eri hankkeiden



Kuva 1. My future world – tulevaisuuden unelmakartta (Heino ym. 2023)

toimeksiannot opiskelijoille, jotka sitten valitsivat toimeksiannon oman mielenkiintonsa mukaan ja ottivat tämän jälkeen yhteyttä toimeksiantajaan Teams-yhteydellä saadakseen lisää tietoa projektista ja sen tavoitteista. Ensimmäisessä palaverissa sovittiin myös aikataulutuksesta ja luotiin raamit yhteydenpidolle aivan kuten toimitaan oikeiden asiakkaidenkin kanssa. Toimeksiantojen toteutuksen piti pohjautua globaalikasvatukseen ja monikulttuurisuuteen liittyvään kirjallisuuteen ja tutkimukseen ja aktiviteettien aiheiden piti sopia opintojakson Diversity Management and Global Citizenship -teemoihin ja ne piti toteuttaa digitaalisessa muodossa. Muutaman viikon päästä opiskelijat esittivät toteutusideoita minulle ja niitä jatkokehitettiin yhdessä. Toimeksiantojen työstövaiheessa opiskelijat saivat käyttää luovuutta ja erilaista kieli- ja viestintäosaamista sekä teknisiä taitoja kuten videoiden ja kuvien editointitaitoja monipuolisesti, sillä videot toteutettiin englanniksi tai sitten suomeksi niin, että niihin laadittiin englanninkielinen tekstitys.

Mikroaggressioista aarrekkarttoihin

Ensimmäiset toimeksiannot olivat videoita, jotka sisälsivät esimerkkejä mikroaggressioista. Mikroaggressiolla tarkoitetaan tahatonta tai huomaamatonta loukkavaa kommenttia tai tekoa, joka kohdistuu vähemmistöryhmään tai sen edustajaan ja vahventaa heihin liittyviä stereotypioita.

Opiskelijat käsikirjoittivat englanninkielisen videon ja käyttivät luovasti käsinukkeja videoiden kuvauksissa. He eivät käyttäneet ulkomaalaisen näköistä nukkea tilanteen havainnollistamiseksi, koska he eivät halunneet vahvistaa stereotypioita, vaan pääroolissa oli Buddy-niminen koira. Videoesimerkkien kautta opitaan virheistä ja videon katselun jälkeen opiskelijoiden kanssa keskustellaan, miten videon tilanteessa olisi pitänyt toimia toisin. Videot toteutettiin Clipchamp-työkalulla, joten opiskelijoiden digitaaliset taidot ja videoiden editointitaidot kasvoivat toimeksiantojen myötä.

Toisessa aktiviteetissa opiskelijat simuloivat rakentavaa keskustelutaitoa, toisen mielipiteen kunnioittamista ja eriävän mielipiteen ilmaisemista toista kunnioittain. Aktiivista kuuntelutaitoa he simuloivat esimerkinomaisesti videolla. Tehtävään liittyvään pedagogiseen ohjeistukseen on liitetty vinkkejä, kuinka videota voi käsitellä opiskelijoiden kanssa ja mitä opetustilanteessa tulee ottaa huomioon, että sitä voidaan käsitellä psykologisesti turvallisessa ilmapiirissä. Rakentavan keskustelutaidon teemat ovat arkoja ja mielipiteet niihin liittyen voivat vaihdella puhujan kulttuuritaustan mukaan, joten psykologisesti turvallisen ilmapiirin luominen oppimistilanteeseen on tärkeää. Esimerkkinä kulttuurisensitiivisistä aiheista voidaan mainita esim. eutanasia, abortti, eläinten oikeudet sekä samaa sukupuolta olevien avioliitto.

Kolmannessa aktiviteetissa opiskelijat olivat laatineet utopistisen tulevaisuuden unelmakartan, jossa keskityttiin vastuullisuuteen. Karttaharjoituksen avulla haluttiin tuoda esiin, kuinka yksilön pienetkin teot esim. kestävän kehityksen teemoihin liittyvät ovat tärkeitä, sillä yksittäisistä pienistä teoista voi kasvaa iso puro tai kenties maailman eri kolkat tavoitettava hyökyaalto, joka saa aikaan pysyvän muutoksen ihmisten käyttäytymisessä. Vastuullisuus on globaalisti kasvava trendi niin yrity maailmassa kuin meidän kaikkien arjessa ja kasvussa maailmankansalaiseksi pienilläkin teoilla on merkitystä.

Neljännessä aktiviteetissa opiskelijat olivat keränneet ilmaisesta kuvapankista vaikuttavia valokuvia, joissa esitellään globaaleja haasteita kuten ympäristötuhoa, luonnonkatastrofeja, köyhyyttä, eriarvoisuutta ja rasismia. Kuvat herättävät varmasti ajatuksia ja aktiviteetissa opiskelijoilla harjoitetaan vaikuttavaa viestintää, joka on osa kasvua aktiiviseksi maailmankansalaiseksi, joka ottaa viestinnällään kantaa globaalikasvatuksen teemoihin. Vaikuttavaa viestintää toteutetaan ver-

kosta löytävän meemitehtaan sivuston kautta.

Opiskelijat joutuivat pohtimaan digitaalisissa toimeksiantoissa myös eettisyyttä ja turvallisuutta, minkä seurauksena he eivät käyttäneet videoissa näyttelijöinä ihmisiä, vaan käsinukkeja ja opiskelijoiden omia ääniä. Tietoturva on oleellinen osa tämän päivän digimaailmaa. Sosionomit joutuvat myös tulevassa työssään miettimään psykologista turvallisuutta, digijalanjälkeä ja mitä tietoja minnekin voi ja kannattaa tallentaa ja jakaa, joten hankeyhteistyö oli hyvää harjoitusta tässä.

Opiskelijoiden työpanos toimeksiantojen toteutuksessa oli ilahduttavaa. Heidän luovuutensa oli ihailtavaa ja yhteistyö toimi kaikin puolin hienosti. Heidän aikaansaannoksiaan voidaan hyvin käyttää elävöittämässä globaalikasvatuksen opetusta. Kaikki laatukriteerit täyttivät toimeksiannot ja niihin laaditut pedagogiset ohjeistukset julkaistiin käsikirjana keväällä 2024 (Häkli et. al. 2024) Käsikirja jaetaan myös verkossa Erasmus+ -hankkeiden sivustolla Open Access -periaatteella, joten sitä voidaan hyödyntää ympäri maailman.

LÄHTEET

Heino, J., & Karttunen, R., Lammensalo S., & Maukonen, J. 2023. Suunnitelma GLOBDIVES – toiminnalliset aktiviteetit -toimeksiantoon.

Häkli, J. & Ciula, R., Garnjost, P., Heuwinkel, K., de Prada E. 2024. Activity handbook for global citizenship and diversity training in higher education. Viitattu 29.8.2024. Saatavissa: <https://www.theseus.fi/handle/10024/820923>

Kivimäki-Pelluz, A. & Isomäki, N. Globaalin sivistyksen matkassa. Kuinka kannustaa globaaliin vastuuseen ja kestävän tulevaisuuden rakentamiseen? Globaalin sivistyksen edelläkävijät -hanke. Viitattu 29.8.2024. Saatavissa: <https://fingo.fi/wp-content/uploads/2022/05/Globaalin-sivistyksen-matkassa.pdf>

Opetushallitus. Globaalikasvatus ja kestävän kehityksen tavoitteet. Viitattu: 29.8.2024. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/globaalikasvatus-ja-kestavan-kehityksen-tavoitteet>

Vestman, A. 2021. Opettajien kokemuksia toimivasta globaalikasvatuksesta ja globaalikasvatukseen soveltuvista työtavoista. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 29.8.2024. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/78948>

Jaana Loipponen:

Mitä on moninaisuusviestintä?

Moninaisuusviestintä nousi tämän tekstin aiheeksi, kun kollega kysyi Suvi-kielitiimin ensimmäisessä syksyn tapaamisessa, mitä on moninaisuusviestintä. Aloitan kohtaamisesta, etenen moninaisuuteen ja kerron moninaisuusviestinnästä työyhteisötaitojana ja sen keinoista. Miten otetaan huomioon kaikkien lähtökohtainen erilaisuus, sitä jo on moninaisuusviestintä. Se on pedagogiikan filosofiaa ja se on käytännön toimia.

"Työelämässä tarvitaan kaikenlaisia osajia", Vatesin erityisasiantuntija Kaija Ray sanoitti, kun hän päätti Vates-säätiön työelämäseminaarin nepsyasiakkaan kohtaamisesta (2024). Seminaarissa koulutuksen asiantuntijat kertoivat kokemuksiaan siitä, miten kohdataan neurologisen kirjon opiskelija ammatillisen koulutuksen eri vaiheissa ja saateltaessa häntä työelämään. Nepsykirjo on laaja. Se ei silti korostunut esimerkeissä. Puhuttiin enemmän ylipäänsä ihmisen kohtaamisesta.

Kun puhutaan ihmisten kohtaamisesta, ollaan myös viestinnän ytimessä. Viestintä on kohtaamista. Jos kohtaa, jo viestii. Tai on jäänyt kohtaamatta. Pieleen se voi mennä, mutta onpa edes viestitty. Kun kohdataan toinen, jolla saattaa olla haasteita ja tunnistetaan edes pienesti haasteet sekä oma viestijän vastuu, sitä on moninaisuusviestintä. Viestijän vastuu tarkoittaa tässä sitä, että yrittää viestiä niin, että ymmärrämme toisiamme, taustat hyväksyen. Moninaisuus on nähtävä ja hyväksyttävä, viestintä sovitettava siihen, silloin on kyseessä moninaisuusviestintä.

Selvittelimme Suvi-kielitiimin tapaamisessa osaamisiamme kirjattavaksi meitä asiantuntijoina markkinoiviin teksteihin. Kävi tietysti ilmi, että osaamme enemmän kuin osaamme sanoittaa. Oma osaamistani on moninaisuusviestintä. Sitä täytyykin sanoittaa – kollega kysyi osuvasti - koska se ei ole virallinen termi. Minulle se tarkoittaa sitä, että tiedän meidän kaikkien olevan kovin erilaisia ja olen myös opiskellut erilaisuuden perusteita erityis- ja sosiaalipedagogiikan avulla. Sosiologina tiedän, että jokainen meistä

on yhteisönsä ja kulttuurinsa kautta tullut siksi mikä on.

Olen yrittänyt kasvattaa osaamistani kertoakseni opiskelijoille, miten heidän tulisi ottaa huomioon moninaisuus, kun he ovat osa työyhteisöä. Näen heidät työyhteisönsä kehittäjinä. Opetan moninaisuuden johtamista liiketoiminnan johtamisen ja hr:n polun opiskelijoille. Kyseessä ei ole viestinnän kurssi, mutta se, miten viestitään johdettaessa, on johtamisen ydin.

Moninaisuus ja monimuotoisuus ovat avainsanoja organisaatioiden ymmärtämiseen ylipäänsä. Jos jokaista johtaa samoin, ei johda ketään, voisi tiivistää. Pitäisi ymmärtää, että me olemme fundamentaalisesti omia ihmisiämme. Onko normaali normi vai onko erilaisuus normi, voisi myös asian kiteyttää.

Moninaisuusviestintä on työyhteisötaito

Palaan alkuun ja Vatesin työelämäseminariin, jossa ammattilaisten katse kohdistui nuoriin tukea tarvitseviin osajiin. Heidän on totta kai päästävä työelämään. Heitä koulutetaan ja tuetaan osaamaan ja pärjäämään. Esteenä eivät olekaan he ja heidän taitonsa, vaan se että he eivät saa työtä. Tällöin myös työyhteisöjä on koulutettava siihen, että yhteisö hyväksyy erilaisuuden ja osallistuu sen tukemiseen. Tämä reititys vasta auttaa täsmätyöntekijää työelämään. Työelämän on ensin muututtava. Moninaisuuden kirjon ymmärtäminen on silloin jo työyhteisötaito ja moninaisuusviestintä työkalu.

Entä he, jotka jo ovat työelämässä, miten heidän moninaisuutensa otetaan huo-

mioon? Voiko kaikkien asettumista osaksi työyhteisöä miettiä? Erilaisuus saattaa asiantuntijayhteisössä joskus näennäisesti piiloutua katseelta. Asiantuntijoiksi valikoituu kovin samanoloisia ihmisiä. Onko heistä jollain ollut lukihäiriö, jonka kanssa hän on kamppaillut ja selvittänyt tiensä korkeakoulun opettajaksi? Onko heistä jollain Aspergerin piirteitä? Onko mielen terveyden haasteita ja väsymystä ylipäänsä edes viestiä? Onko neurokirjon oireita? Onko oppinut suomensa missä ja miten? Onko kulttuurisesti samantaustainen kuin eteläkarjalainen tai päijäthämäläinen? Ymmärtävätkö edes he toisiaan, idän ja lännen vahvan linjan erottamat. Kaikki tämä on ihmisten moninaisuutta. Kun viestitään moninaiselle joukolle ihmisiä ja kun ollaan tietoisia siitä, että minun täytyy viestintääni miettiä ja siten voin tukea yhteistä ymmärrystä, tehdään jo moninaisuusviestintää.

Vatesin täseminaarissa ammattilaiset eri kouluista ja eri asemista korostivat, kuinka moninaisuuden kirjo on koulu-tuksen arkipäivää ja kuinka tuen tarvetta pidetään nykyään normaalina esimerkiksi peruskoulussa. Valmistuvilla opettajilla on jo enemmän tietoa tuesta ja sen merkityksestä opiskelussa ylipäänsä. Tuen tarve tunnistetaan ja sitä annetaan luontevasti. Se on sitten eri asia, mitkä ovat resurssit ja miten siihen vaikuttaa vaikkapa kukin hallituskausi ja poliittinen päätöksenteko. Miten työyhteisöissä yleensä, saavatko siellä sen jäsenet tukea osallisuuteen?

Moninaisuusviestinnän työkaluja

LUT/LAB tarjosi henkilöstölleen kurssia selkokielestä. Se peruttiin, koska osallistujia ei ollut tarpeeksi. Juttelin siitä hr:n edustajan kanssa ja mietin, voisiko olla niin, että emme huomaa tarvetta sille, miten voisimme viestiä nykynuorison tarpeita palvelevasti. Heidän viestinnän mittansa on mobiilinäyttö. Selkokielen perusteiden opettelu kuulostaa itselleni sellaiselta, joka voisi auttaa meitä selkeyttämään tehtävänäntöjä. Tässä voi jo olla sukupolvien kuilu: me aikoinamme akateemisesti koulutetut mahdollisimman esseistiseen ilmaisuun tottuneet vs. nuoret, joiden kielimuoto poikkeaa olennaisesti kirjoitetustakin kielestä. Selkokieli voisi yhdistää opettajia myös näkemyksenä. Olisimme uuden ää-

ressä ja joutuisimme miettimään tapaamme viestiä. Tällöin jo ottaisimme huomioon kohderyhmämme moninaisuuden. Tekisimme moninaisuusviestintää.

"Monimuotoisuutta edistävä viestintä on tietoisia kuva-, kieli- ja kanavalintoja", Shadia Rask (2023) kiteyttää blogissaan FIBS-yritysvastuuverkoston sivustolla. Kuvapankkikuvien sijaan voisi käyttää oikeita työelämäkuvia. Tällöin viestitään, että työelämän monimuotoisuus on aitoa. Totta, olemme kukin nähneet aivan liian monta kertaa kuvan, jossa on monivärisiä lyijykyniä tai erilaisten ihmisten käsiä yhdessä. Ne ovat juuri sitä, mikä ei viesti moninaisuutta vaan sen kuvittamista. Moninaisuuspesua.

Rask esittää oivalluttavan ohjeen: "Kun seuraavan kerran valitset tai suunnittelet työelämäkuvia, kiinnitä tietoisesti huomiota siihen, että kuvaat moninaisia, eri-ikäisiä ja erikokoisia ihmisiä. Ole myös kriittinen naisten ja miesten stereotyyppistä esittämistä kohtaan. Rooleja ja valta-asemia voi purkaa kiinnittämällä huomiota esimerkiksi siihen, keneen kuva on tarkentunut ja kuka on kuvassa aktiivinen tai etualalla. Pienilläkin tietoisilla valinnoilla edistää ja tehdä näkyväksi monimuotoisuutta ja inklusiivisuutta."

Monikanavaisuus tarkoittaa sekä kanavia että kielitietoisuutta, ja varsinkin somen käyttöä esimerkiksi työpaikkailmoituksen julkaisemisessa. Kaikki eivät löydä perinteisiä työpaikkojen ilmoituskanavia; kaikki löytävät tiensä someen. Kielitietoisuus tarkoittaa esimerkiksi sitä, että työpaikkailmoitus julkaistaan kahdella kielellä, jolloin tehdään todeksi mahdollisuus todelliseen monimuotoiseen ja monikulttuuriseen työpaikkaan ja sitä myötä työyhteisöön.

Myös visuaalinen ilme, sen yhtenäisyys merkitsee. Tällöin ollaan jo tietoisia siitäkin, että ihmiset oppivat eri tavoin, hankkivat tietoa kukin itselleen sopivin tavoin. Tämän kun vie työyhteisöön, useimmat monen työpaikan ohjeista joutaisivat kierrätykseen. Onko niissä värejä, kunnon taitto? Tai, niille jotka eivät opi tai muista visun kautta, voiko ohjeet kuunnella?

Rask ehdottaa monimuotoisuuslausauksen käyttämistä työpaikkailmoituksissa. Työnantaja voi näin viestiä arvoista ja kannustaa vähemmistöön kuuluvia hakemaan työtä. Kovin vähän näkee ilmoituksia, joissa

painotetaan sitä, kuinka me olemme täällä kaikki vajavaisia, tervetuloa mukaan vaan. Kun sellainen ilmaantuu verkkoon, siitä on jo uutiseksi.

Kesällä 2024 puhkesi kohu DEI:stä, inklusiivisuudesta, wokesta ja canceloinnista. Yhteinen tekijä oli se, ottavatko työpaikat huomioon inklusiivisuuden vai mennäänkö asiassa pieleen. Moninaisuusviestinnän tekijä viestii ohi kohujen, jokapäiväisesti työs-

sään. Nimikkeet vaihtuvat. Ihmisten moninaisuus on pysyvä asia ja se on työyhteisön onni ja vahvuus. Jokaisella on merkitys. Samasta puhutaan sosiaalipedagogiikan sanoin siten, että koettuun yhteisyyteen perustuvat yhteisöt ovat kiinnostavia. Kun suhde toiseen koetaan merkitykselliseksi, silloin suhde vaikuttaa ihmisen persoonallisuuteen ja sosiaaliseen kasvuun. (Nivala & Ryyänen 2024.)

LÄHTEET

Nivala, E. & Ryyänen, S. 2024. Sosiaalipedagogiikka: Kohti inhimillistä yhteiskuntaa ja kestävä elämää. Helsinki: Gaudeamus.

Rask, S. 2023. Monimuotoisuutta edistävä viestintä on tietoisia kuva-, kieli ja kanavalintoja. Viitattu 5.9.2024. Saatavissa <https://fibsry.fi/uutishuone/blogit/monimuotoisuutta-edistava-viestinta-on-tietoisia-kuva-kieli-ja-kanavalintoja/>

Ray, K. 2024. Nepsy-asiakkaan kohtaaminen - oppilaitoksen näkökulma. Esitys Vates-säätiön Työhönvalmennuksen teemapäivässä 28.8.2024.

Jaana Loipponen: Moninaisuus käytännön opetustyössä LABistä LUTiin

Opettajan intohimoihini on kautta opetusaikojeni kuulunut kokeilu. LAMKin aikana puhuimme kokeilukulttuurista. LABissa olen jatkanut tällä valitsemallani tiellä. LUTiin kun tieni kävi, miksipä ei sielläkin. Yhdistän mielelläni tki:n ja opetuksen sisältöjä käytännön harjoitteiksi. Kuvaan tässä tekstissä kolmea sellaista kokeilua: Yhdistin moninaisuuden tki-hankkeen LIITOn liiketoiminnan kurssiin Moninaisuus organisaation voimavarana sekä Muotoiluinstituutin opiskelijoiden Asiantuntijan viestintätaitojen kurssiin. LUTin tuotantotalousinssit saivat tuta tki:tä Tuotantotalouden asiantuntijaviestinnässä.

Tki-integrointia on pohjustanut muukin yritysysteistyö. Moninaisuus organisaation voimavarana -kurssilla teemme yhteistyötä Kiipulan ammattiopiston kanssa siten, että Kiipula tuottaa kurssiin työpaikkaohjaakoulutuksen, josta opiskelijamme ovat saaneet heiltä todistukset. Kiipulan kanssa olemme myös olleet kahdessa yhteisessä hankkeessa, Ihan Samat (LAB a) ja Moninaisuus työyhteisössä (LAB b).

Pitkään jatkunut yhteistyö Kiipulan kanssa on tuonut luontevasti mukaan tki-integroinnin kohderyhmäksi Kiipulan opiskelijat, vaativan erityisen tuen nuoret. Yhteistyö on auttanut minua työssäni, kun pystyn selventämään LABin opiskelijoille kohderyhmän tarpeita. Tärkein asia yhteistyössä on ollut eettinen aspekti. Moninaisuus organisaation voimavarana -kurssin perustamisen taustalla oli ajatus ihmisten täydellisestä yhdenvertaisuudesta, kuten sanoo YK:n ihmisoikeuksien julistus: jokaisella meistä on jakamaton ihmisarvo. Käytännössä kun olemme kuplissamme, kohtaamisia täytyy järjestää, niin että näemme toistemme todellisuuksiin. LABin opiskelijat ja Kiipulan opiskelijat huomaaavat yhdenvertaisuutensa toimiessaan yhdessä.

Työpaikkaohjaakoulutuksen yhdistäminen johtamisen opetukseen

Työpaikkaohjaakoulutuksessa LABin opiskelevat käyvät Kiipulan merkonomiopiske-

lijoiden työssäoppimispaikoilla kaupoissa eri puolilla Lahtea. He juttelevat ja kyselevät nuoren työssäoppimisesta perehdyttämisen näkökulmasta. LABin opiskelijat tekevät sitten perehdyttämissuunnitelman, jossa erityisen tuen tarve otetaan huomioon. Tätä varten he opiskelevat myös sekä teoriaa että tutkivat käytännössä LABin fysioterapiaopiskelijoiden tuottamia esteettömyyskartoituksia.

Työpaikkaohjaajakoulutuksessa korostuu kohtaamisen merkitys. Nuori kiipulainen on uudessa ympäristössä, samoin on LABin opiskelija - miten he löytävät työn teon tuoksinassa yhteisen sävelen. LABin opiskelijan työnä on myös saada kohtamisesta käytännön työkaluja ja varsinkin näkemystä omaan työhönsä. Työyhteisöt moninaistuvat ja niihin perehdyttämissuunnitelmien teko on osa tradenomin osaamista. Erityisryhmien kohtaamiseen hän saa koulutusta tällä johtamisen kursilla.

LABin opiskelijat erityisnuoria kouluttamassa

Moninaisuus työyhteisössä -hankkeen myötä laajensimme yhteistyötä myös Kiipulan seinien sisälle. Hankkeen yksi tavoitteista on kouluttaa Kiipulan nuoria saamaan työtä. Osa moninaisuuskurssin opiskelijoista teki koulutussisältöjä Kiipulaan aiheista työelämävalmiudet, henkilöbrändi, työhakemus ja -haastattelu sekä video-CV. Heidän tuntemuksensa erityis-

nuorista rajoittui tähän kurssiimme, joten tehtävää riitti.

Taustoitimme hyvin teoriaa, kävimme Kiipulassa ja tutustuimme nuoriin. Molempien koulujen nuoret ovat kaikissa kokeiluissa aina lähettäneet pienen videotervehdyksen itsestään ennen tutustumista. LABin opiskelijat eivät olleet kouluttaneet aiemmin, mikä lisäsi kokeilun jännittävyyttä. Koulutuksia oli kaksi kertaa Kiipulassa valmistuvien opiskelijoiden luokalle.

Tarvittiin myös tietoa siitä, mitä tarkoitetaan erityisryhmille viestintä. Kutsun tätä moninaisuusviestinnäksi (ks. toinen tämän julkaisun tekstini aiheesta). Kun ihmisellä on tietoa kohderyhmän mahdollisista rajoitteista, hän osaa tuunata viestiään. Opiskelijoiden tuli pyrkiä mahdollisimman visuaaliseen esittämiseen, selkeään ja lyhyeen kirjoittamiseen, havainnollistamiseen käytännössä ja ylipäänsä saavutettavuuteen. Yksi valituista keinoista oli esimerkiksi omien aiempien työhakemusten ja CV:iden näyttäminen, mikä toi opettavan asian jokaisen nuoren kokemustasolle. Ei puhuttu miten teoriassa, vaan miten käytännössä, miten siinä on onnistuttu ja miten omille virheilleen myös voi nauraa.

Pedagogiikan filosofiaani on aina kuulunut etiikka, ja se on myös tämän kokeilun ytimessä. Kun nuori labilainen oppii käytännön työssä kohtaamaan vertaisensa nuoren, se kantaa hedelmää taitoina työelämään ja siellä erilaisuuden kohtaamiseen.

Palautteiden perusteella tavoitteeseen päästiin: "Se, miten näen asian, on laajentunut huomattavasti, ja osaan ottaa huomioon erilaiset asiat, joita ennen ei tullut edes huomioitua. Se miten paljon tietämystä erilaisten ihmisten kanssa saa, kasvoi hurjasti. Koska harvemmin rajoite on oikeasti rajoite, enemmänkin se on voimavara, jota oikein kohdistamalla voi saada enemmän aikaan, mitä normaalisti saisin."

Osa moninaisuuskurssin opiskelijoista haastatteli Kiipulassa nuoria liittyen heidän toiveisiinsä työyhteisöstä. Tästä kokeilusta tehty raportti tiivistää olennaisen opitusta ja opitun soveltamisesta: "Turvallisuuden tunne tarkoittaisi tässä kohtaa sitä, että täsmäosaaja kokee osaavansa ja pystyvän suorittamaan tehtävästä, ilman pelkoa epäonnistumisesta. Täsmäosaajalla tulisi

olla tunne siitä, että hänet kuullaan ja hänellä on avoin sekä lämmin ilmapiiri ympärillä, missä voi olla ja työskennellä täysin omana itsenään. Nämä ovat toki asioita, mitkä pitäisi toteutua kaikilla työpaikoilla, eikä ainoastaan täsmäosaajien kohdalla. Heille tilanne ei kuitenkaan ole samanlainen, kuin ilman mitään työllistymiseen vaikeuttavia ominaisuuksia olevalle henkilölle (Opiskelijatyöryhmä)".

Muotoilun opiskelijoiden tsemppivideot Kiipulaan

Asiantuntijan viestintätaitojen kurssiin on sen lyhyiden takia vaikea sisällyttää tki:tä, koska taustoitus vaatisi aikaa. Päätin kuitenkin ohittaa tämän esteen moninaisuus-hankkeen integroinnin osalta. Olen vakuuttunut, että iso osa nuoristamme elää jo moninaista yhteiskuntaa ja käy työssä monimuotoisissa työyhteisöissä.

Muotoilussa kestävyys on olennainen asia ja sitä kautta myös sen yksi aspektista, sosiaalinen vastuu. Muotoilijan on otettava huomioon tuotteiden ja palvelujen käyttäjien moninaisuus. Viestinnässään asiantuntijoina heidän on ymmärrettävä kohderyhmää, mikä samoin on kaiken asiantuntijaviestinnän lähtökohta. Näillä eväin ja käytyämme Kiipulassa tutustumassa kouluun ja sen oppilaisiin, oppilaat saivat toimeksiannoksi tuottaa Kiipulan työhönvalmennuksen kurssille tsemppivideoita Kiipulan opiskelijoille.

Haasteita oli jokunen. Piti tuntea erityisryhmille viestintää, piti tajuta viestinnän etiikkaa, piti osata tehdä videoita: käsikirjoittaa, kuvata, äänittää, editoida, tekstittää. Piti ylipäänsä olla toteutuskelpoinen idea ja toteuttaa se. Tämän kaiken oppimiseen ei yksi kurssi riitä, joten opiskelijoiden piti yhdistää aiempaa osaamista ja hakea uutta myös opettajan materiaalien ohi. Kurssin tavoitteista tämä liittyi kirjoittamisen, keskustelu- ja neuvottelutaidon, raportoinnin ja esiintymistaidon osa-alueisiin.

Tsemppivideoiden katselmus pidettiin luokassa, jonne kutsuttiin hanketoimijat. Tunnelma oli ylpeä, innostunut ja iloinen. Jokainen tsemppivideo oli täysin omanlaisensa ja jokainen oli loistavasti toteutettu. Oli piirrosvideoita. Oli näyteltyjä kohtauksia työpaikan hakemisesta ja kuinka kaikki ei aina onnistu ja mitä väliä. Oli tietoisukuja

ja varsinkin oli nuorilta nuorille viestintää täti- ja setämaisyysdettä. Hankkeen toimijat ottivat työt vastaan huomattavan kiitollisina. Toimeksianto oli onnistunut.

LUTin tuotantotalousinsinöörien teoriasta yrityksen käytäntöön viestintä

LUTin insinöörien Tuotantotalouden asiantuntijaviestintään integrointi tehtiin kurssitehtävänä. Tehtävänannoksi tuli, miten tuotantotalousinsinöörit perustelevat teorian avulla ja esittelevät johtoryhmälle tarpeen yrityksen moninaisuusohjelmalle. Kohteeksi he itse valitsivat olemassa olevan pääjähämäläisen tai eteläkarjalaisen yrityksen. Teoriaosuuteen he kirjoittivat artikkelin, jossa he taustoittivat yrityksen vastuullisuusjohtajan heille antamaa tehtävää perustaa yritykseen sosiaalisen vastuun ohjelma, jollainen jo oli eurooppalaisilla partnereilla. Vastuullisuusohjelmaan sitoutumisella oli tärkeä merkitys laatuketjussa, jota yrityskumppanit painottivat.

Nyt oli tullut eteen tilanne, jossa suomalainen yritys poikkesi muiden sitoutumisesta: sillä ei ollut sosiaalisen vastuun ohjelmaa. Vastuullisuusjohtajan toimeksiantona tuotantotalousinsinööreille oli taustoittaa ja perustella yhteistyö ammatillisen erityisoppilaitoksen kanssa. Siellä logistiikan tutkintoa suorittavat erityisen tuen nuoret tekisivät työharjoittelua yrityksessä ja valmistuttuaan ammattiin voisivat päästä sinne työhön. Sosiaalisen vastuun ohjelma

sisältäisi siten erityisen tuen nuorten palkkaamisen yritykseen logistiikan toimintoihin. Tuotantotalousinsinöörit oli valittu tekemään taustakartoitus ja pitämään johtoryhmälle lyhyt esitys aiheesta.

Tuotantotalousinsinöörit taustoittivat ja työstivät perustelut sosiaalisen vastuun ohjelmalle kirjoittaessaan tutkimusartikkelin, jonka aiheeksi tuli "Mitä tarkoittaa moninaisuus ja sen edistäminen osana yrityksen sosiaalisen vastuun ohjelmaa ja DEIB-näkökulmaa". Tehdessään siitä johtoryhmäesityksen he joutuivat miettimään, miten saadaan laajasta aineistosta supistettua vaikuttava esitys ja vielä erityisen vaativalle kohderyhmälle. Kaikessa tässä he tarvitsivat ryhmäviestintä- ja neuvottelutaitoja. Näin he tuottivat tarkasti kurssin sisältö-tavoitteet. Lisähyötynä sain tukea heidän perusteluistaan ja tavastaan perustella Moninaisuus työyhteisössä -hankkeeseen, jossa etsittiin yrityksiä hankkeen toimien kohteiksi.

Yhdeksi kohdeyritykseksi valittiin esimerkiksi Stora Enso. Opiskelijat perustelivat suunnitellun sosiaalisen vastuun ohjelman yritysjohdolle siten, että ohjelma "vastaa erinomaisesti yhteiskunnallisia rooli-dotuksia, joita yritykseltämme voidaan vaatia. Kuluttajat ovat yhä tietoisempia yritysten toimista, joten sosiaalisen vastuun edistäminen on entistä tärkeämpää. Maine on elintärkeä osa yrityksen menestystä ja ohjelmalla on mahdollisuus houkutella uusia asiakkaita" (Opiskelijatyöryhmä).

LÄHTEET

LAB a. Ihan samat - Vertaisoppimista ja kohtaamisia erilaisille oppijoille. Viitattu 3.9.2024. Saatavissa [Ihan samat - Vertaisoppimista ja kohtaamisia erilaisille oppijoille | LAB.fi](#)

LAB b. Moninaisuus työyhteisössä. Viitattu 2.9.2024. Saatavissa: [Moninaisuus työyhteisössä | LAB.fi](#)

Opiskelijatyöryhmä 2023 - 2024. Kurssien Moninaisuus organisaation voimavarana, Asiantuntijan viestintätaidot ja Tuotantotalouden asiantuntijan viestintätaidot harjoitustehtävät. Ei saatavissa.

**Hamid Guedra:
Students' Views about AI Tools at LAB
University of Applied Sciences and LUT
University**

ChatGPT, chatbot, deep learning, generative AI, hallucinate, large language model, machine learning, neural network, prompt... These terms and others have become business buzzwords and entered educational discourse, especially following the launch of the generative artificial intelligence chatbot ChatGPT in late November 2022. The discussion is lively and ongoing; there already exists a growing body of literature on how the widespread use of generative AI (GenAI) tools may impact higher education, academic integrity, and teaching and learning, specifically students' literacy, writing, and critical thinking skills (e.g., Baron 2023; Bourjaily 2023; Carrera 2023; Dempere et al. 2023; Dobrin 2023; Peters 2023; Rosenzweig 2022, 2023a & 2023b; Anson 2024).

While educators have voiced their opinions, it is equally important to hear how students view and use AI tools. This article introduces some key findings from a small-scale survey conducted to examine students' views about AI tools at LAB University of Applied Sciences and LUT University.

Background: The Survey

The survey (LAB & LUT 2024) was administered in the spring term of 2024 across 16 English language and communication courses taught at the Language Centre of LAB University of Applied Sciences (LAB) and LUT University (LUT). The courses had a total of 581 active students, of whom 91 responded to the survey (response rate: 16%). The survey was conducted as part of a research and development project to meet the requirements of the DigiErko postgraduate continuing education programme at the Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki.

When considering that LAB and LUT have a combined total of 17,500 enrolled students (LAB 2024; LUT 2024), the survey sample size is admittedly minute. Still, I trust the survey findings provide at least some insight into understanding how university students use GenAI tools, and they

may help individual teachers consider how to address the use of AI in their teaching.

Some Key Findings and Discussion

As the survey was conducted in the context of teaching English language and communication, one of the background questions was designed to find out the respondents' perceptions of their average written English language skills according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Out of the 91 respondents, 39% (n=35) answered having upper-intermediate or CEFR B2 level writing skills, and 15% (n=14) answered having intermediate or CEFR B1 level writing skills. Moreover, 26% (n=24) of the respondents answered having advanced or CEFR C1 level skills. Such results are not surprising, as university students are generally expected to have CEFR B2 level English skills (cf. Tarnopolsky 2012, 157). Figure 1 below shows how the respondents answered when asked about their average writing skill level in English. Eight per cent (n=7) of the respondents preferred not to answer the question.

The genie is out of the bottle—students are not only familiar with but use AI tools. Based on the survey, the five most well-known AI tools among LAB and LUT

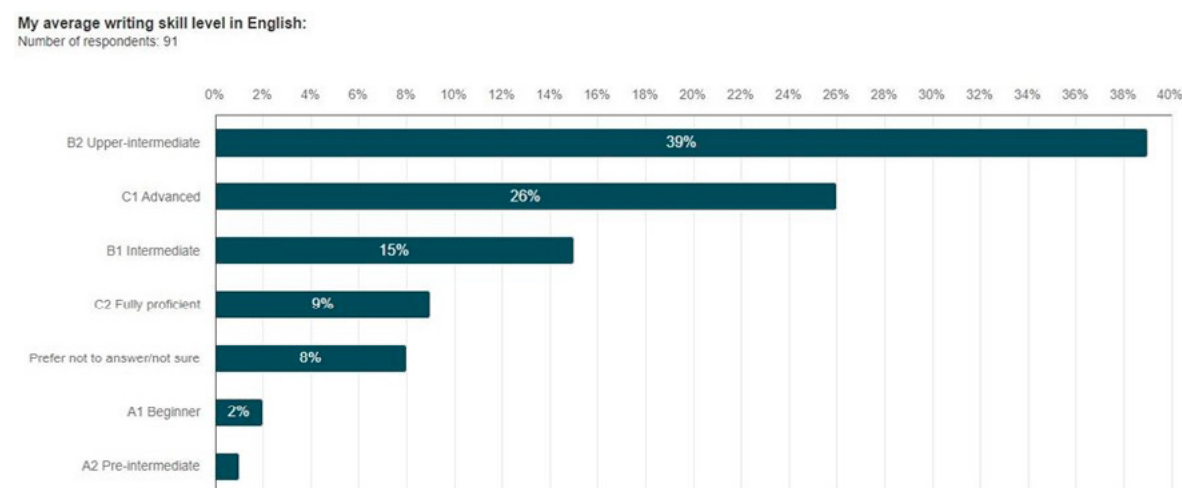


Figure 1. My average writing skill level in English

students were as follows: At the time of administering the survey, 86% (n=78) of the 91 respondents were familiar with OpenAI's ChatGPT 3.5 (the free version), 59% (n=54) were familiar with Grammarly, 42% (n=38) were familiar with Microsoft's Bing

(now Copilot), 29% (n=26) were familiar with Microsoft's Editor, and 16% (n=15) were familiar with Google's Bard (now Gemini). Figure 2 below shows how the respondents answered when asked about which AI tools they know.

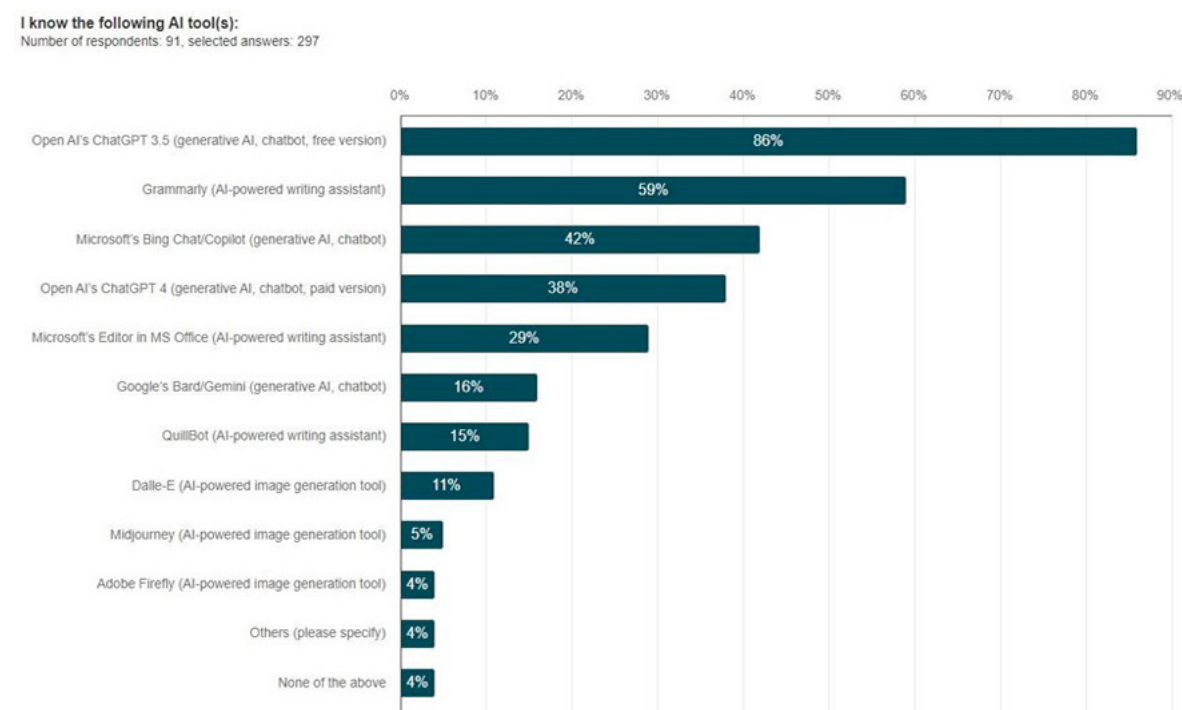


Figure 2. I know the following AI tool(s)

Such results are to be expected, considering how much ChatGPT, and other GenAI tools, have generated hype. In addition, some LAB/LUT English teachers recommend using Editor and Grammarly for proofreading and getting automated feedback on writing. Knowing how to use these tools effectively and critically is, after all, an important skill for academic and professional settings.

It is apparent that students are not only familiar with GenAI tools but actively use them for various purposes. One of the survey questions listed 16 statements about the frequency (often, sometimes, rarely, never) of using AI tools. The stated uses ranged from brainstorming to using AI tools to generate paragraphs, even complete essays (or other longer texts), presentations, images, and videos.

Figure 3 below outlines how the respondents answered 12 of the 16 statements and categorises these into three groups: using AI tools 1) for proofreading, 2) for general purposes, and 3) for gene-

rating content. For example, on average, 53% (n=48) of the respondents had often or sometimes used AI tools for proofreading tasks (checking for typos 58% (n=53), checking for grammar 56% (n=51), or checking for punctuation 45% (n=41)). Moreover, on average, 30% (n=27) of the respondents had often or sometimes used AI tools for general purposes (brainstorming 45% (n=41), getting a better understanding of coursework instructions 28% (n=25), getting a better understanding of source text 25% (n=23), or getting general feedback on coursework 22% (n=20)). Lastly, on average, 12% (n=11) of the respondents had often or sometimes used AI tools to generate content (translating source texts 19% (n=17), generating complete paragraphs 8% (n=7), generating images 9% (n=8), or generating complete longer texts 4% (n=4)). From the perspective of academic integrity, students both use and misuse AI tools. LAB policies for the use of AI tools state the following:

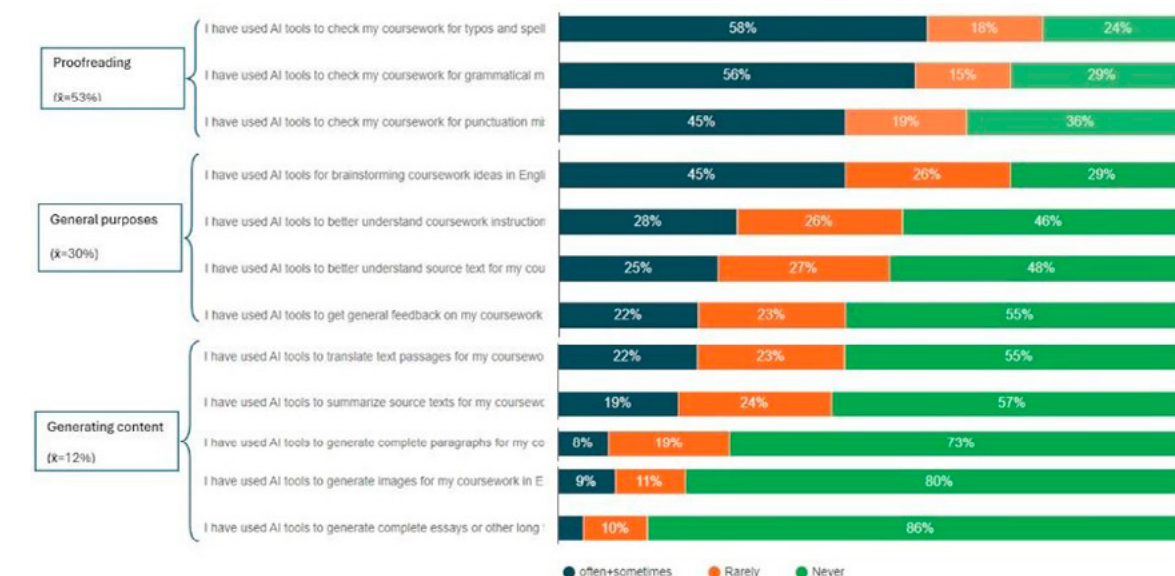


Figure 3. Students' uses of AI tools

AI applications can be used in many ways:

- Creating a big picture and structuring things
- Creating and sketching ideas
- Understanding concepts and searching for information within constraints
- Improving grammar, text and style according to the assignment
- Testing your own knowledge and deepening your understanding, e.g., by asking an AI application to create learning tasks on a topic [...]
- Students are always responsible for the tasks they return and the work they do to achieve the learning objectives. Students are not allowed to present AI-generated text as their own. Students must document their use of AI, where and how they have used the AI, as instructed by the teacher.
- AI tools must not be used for fraudulent purposes. For example, using AI applications against the teacher's instructions can be interpreted as fraud.
- Students should respect copyright and note that text or content generated by AI applications may be based on copyrighted material. (LAB 2023.)

ACKNOWLEDGEMENTS

I wish to thank my wonderful colleagues Ella Hujala, Vesa Koskela, Tessa Laba, Anneli Rinnevali, and Hanna Vihava for kindly sharing the survey in some of their spring 2024 English courses.

Using AI tools for proofreading or general purposes fall on the ethically more acceptable end of the spectrum. In contrast, using AI tools to generate complete content (e.g., complete paragraphs or even longer written passages) arguably lies in the much murkier, unethical end. Teachers need to pay careful attention to all this and start figuring out how to help their students become responsible human-AI collaborators.

Conclusion

The launch of ChatGPT and other AI tools has impacted higher education. Students are already using and misusing AI tools for various purposes, ranging from brainstorming and proofreading to generating complete coursework. It is therefore crucial for educators to recognise these trends and start adapting to help their students gain the knowledge and skills necessary to use AI tools critically and responsibly, both in their academic studies and future careers.

REFERENCES

Anson, D. W. J. 2024. The impact of large language models on university students' literacy development: a dialogue with Lea and Street's academic literacies framework. Higher Education Research & Development. 1–14. Cited on 28 August 2024. Available at <https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2332259>

Baron, N. 2023. Who Wrote This? How AI and the Lure of Efficiency Threaten Human Writing. Stanford: Stanford University Press.

Bourjaily, P. 2023. Embrace AI tools to improve student writing. Times Higher Education. Cited on 28 August 2024. Available at <https://www.timeshighereducation.com/campus/embrace-ai-tools-improve-student-writing>

Carrera, M. 2023. Writing responsibly: how to use reflective practices to navigate ChatGPT. Times Higher Education. Cited on 28 August 2024. Available at <https://www.timeshighereducation.com/campus/writing-responsibly-how-use-reflective-practices-navigate-chatgpt>

Dempere, J., Modugu, K., Hesham, A. & Ramasamy, K.L. 2023. The impact of ChatGPT on higher education. Frontiers in Education. Vol. 8. Cited on 28 August 2024. Available at <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1206936>

LAB. 2023. AI-based tools policies. Cited 28 August 2024. Available at <https://elab.lab.fi/en/completing-studies/rules-and-regulations/ai-based-tools-policies>

LAB & LUT. 2024. AI Survey. 2024. Students' Use of AI, spring 2024. Language Centre, LAB University of Applied Sciences & LUT University. Cited on 30 August 2024. Available at <https://link.webropol-surveys.com/short/06e2916cb10b4053bf5dbb84706fc37b>

LAB. 2024. About Us. Cited on 28 August 2024. Available at <https://lab.fi/en/info/about-us>

LUT. 2024. Key Facts and Figures 2023. LUT University. Cited on 28 August 2024. Available at <https://www.lut.fi/en/about-us/introducing-university/key-facts-and-figures>

Peters, M. 2023. Stop Focusing on Plagiarism, Even Though ChatGPT Is Here. Create a Culture of Academic Integrity Instead. Harvard Business Review. Cited on 28 August 2024. Available at <https://hbsp.harvard.edu/inspiring-minds/stop-focusing-on-plagiarism-even-though-chatgpt-is-here>

Rosenzweig, J. 2022. What We Lose When Machines Do the Writing. Boston Globe. Cited on 28 August 2024. Available at <https://www.bostonglobe.com/2022/11/02/opinion/what-we-lose-when-machines-do-writing/>

Rosenzweig, J. 2023a. Writing and Learning to Write in the Age of AI. Three Questions from Your College Writing Teacher. Cited on 28 August 2024. Available at <https://writinghacks.substack.com/p/writing-and-learning-to-write-in>

Rosenzweig, J. 2023b. Four Rules for Writing in the Age of AI. Cited on 28 August 2024. Available at <https://writinghacks.substack.com/p/four-rules-for-writing-in-the-age>

Tarnopolsky, O. 2012. Constructivist Blended Learning Approach to Teaching English for Specific Purposes. De Gruyter Open. Cited on 28 August 2024. Available at <https://doi.org/10.2478/9788376560014>

Derek Mitchell:

Teaching mixed ability students: struggles and solutions

The following article flows out of work within the Preparatory Programme for Higher Education Studies (PrepProg) project and more broadly, personal, and shared struggles and frustrations of teaching core content to students with mixed language ability. It explores the topic of mixed ability teaching and considers viable solutions.

The PrepProg project was jointly run by nine Universities of Applied Sciences in Finland with the aim of supporting immigrants residing in Finland that were interested in applying to study higher education in English. The pilot program (2023-2024) focused on supporting Ukrainian refugees. Taught in English, it integrated the simultaneous development of language skills and knowledge of field related core content (health care, technology, business).

Early in the program it was quickly noticed that integration of content and language proved challenging for planning and teaching. Prerequisites were set related to ethnicity and aspects of prior knowledge, such as English or mathematics skills. Regarding English, a standard of basic everyday English was required (B1), however, as the program had varied aims not simply linguistical, no upper level was set for language skills, and despite screening for B1 English ability, students' language ability varied from beginner to advanced (A2-C1). The diversity of language skills made teaching core content and developing English skills challenging and impacted on student learning, engagement and possibly even retention. Put simply, diversity proved problematic.

While diversity might be viewed as problematic, the reality is that it is the norm of all classrooms and not the problem as such. While students may be Finnish, for example, their Finnish language ability, learning needs, prior knowledge, educational background, motivation, wellbeing, gender, or cognitive function

are diverse. To illustrate the point, while all student within PrepProg were uniformly Ukrainian, their backgrounds and abilities were heterogeneous. Based on occupation alone, enrolments in the health and wellbeing courses included a civil rights lawyer, business owner, English literature translator and a nurse. Thus, the students had very diverse academic experiences. It is arguably true that student homogeny is an illusion.

With mixed success, tertiary institutes work hard to manage aspects of academic diversity through the process of screening such aspects as prior knowledge, ethical standards, or language ability. However, these methods are not always effective. Within PrepProg teachers, seeking to screen students into mathematical ability for effective teaching, found that the use of technology made their ability groupings redundant, and resulted in messy teaching and organisation (Porras et al. 2024). This problem of teaching core content is even more pronounced with the inclusion of the variable of instruction provided in English to students with mixed language ability ranging from A2-C1.

So, how does one simultaneously integrate content and language training while seeking the potential of all students when some students are racing far ahead or others potentially falling behind due to linguistic ability? This is an important question to consider but a better question at this stage is, why would a teacher even want to? Of course, students outcomes are the driving factor but over and over again research indicated that teachers percei-

ve mixed ability teaching as demanding and time consuming and generally feel underequipped for the task (Ashton 2018; Ziernwald et al. 2022). Obviously, the effort to teach students the same content at different levels at the same time in the same learning space complicates planning. It increases pressure on time resources and this inability to manage workloads and outcomes impacts teachers' wellbeing (Räsänen et al. 2022; Mäkelä et al. 2022; Lutovac et al. 2024). The complexity exasperates teachers and creates overwhelmingly negative perception of the mixed ability teaching.

Solutions?

Research on the topic suggests that there are three major solutions to the problem of mixed level teaching. The necessary first, is good screening. However, as mentioned, depending on the criteria, screening often sets a lower limit but struggles to limit beyond this. The second solution in some ways seeks to solve this and lies in the idea of teaching to the middle ability of students. This is a common practice, where teachers, focusing on equality, pitch lessons to the average ability of students (Pozas et al. 2020). This solution works for delivering content for the majority, while for those at the opposite poles of ability, higher or lower, it could fail to engage students or extend their potential and actually increase disparity, reduce student inte-

raction and create less equitable student workloads (Pozas et al. 2020; Nikula et al. 2023), with some students spending hours to complete tasks due to language ability and others, few. Further, failure to address student needs can result in a continuum where those that are able and active remain active and shift teacher focus to the active students and those that are less able and passive students experience little positive development or learning progress (Hedge 2000).

The third solution, differentiation, is by far the most effective and proven method. It requires tailoring learning to fit student needs. In this approach the learning outcomes do not necessarily shift but rather the delivery and demonstration of competence is adjusted to account for different ability, in the aim of allowing all students to achieve their potential. This approach is considerably more complex in relation to planning, time allocation, and, as research indicates, often requires support or training (Tomlinson et al. 2003; Ashton 2018; Ziernwald et al. 2022). Consequently, the mathematics of potential student outcomes plus increased workloads and reduced well-being does not equate well. Compounding the issue, it is commonly understood that teacher willingness and comfortable is directly correlated with student engagement and retention. Thus, an unhappy teachers create unhappy students.

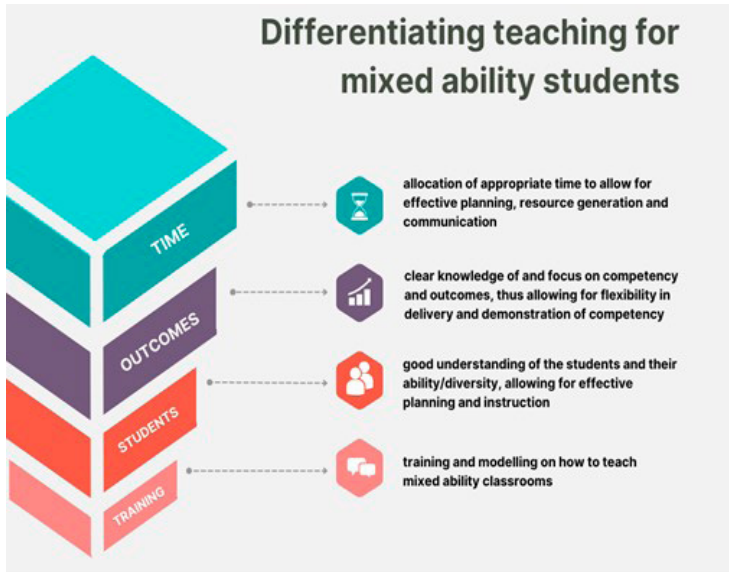


Figure 1. Differentiating teaching of mixed ability students. (Image: author)

Differentiation

So, what can be done? Firstly, combined with supportive educational system and teacher willingness as already suggested, a combination of all three of the mentioned solutions is key. In terms of differentiation, Figure 1 outlines the key issues for successful student-centred planning, including the allocation of time for planning and development, strong knowledge both of competencies/outcomes and the diversity and ability of students and, combined with this, in-service training related to helping teachers effectively differentiate learning (Ashton 2018).

The design of differentiated instruction is achievable by looking at three factors: content, product, and processes (Tomlinson 2001; Dudley and Osváth 2016). The **content** could be differentiated by focusing and adapting what one teaches and how students access it (Tomlinson 2001). Through the use of certain AI applications, the linguistic complexity a text can be relatively easily adjusted for reading ability. PowerPoint presentations could be supported to highlight key vocabulary or written at a lower level so all can understand the key content. Efforts could be taken to speak slower or to adjust the vocabulary.

Product refers to the tasks that need to be achieved as a result of engaging with the content. Attention on competence and not the task that the students need to complete to perform that ability (Tomlinson 2001) allows for flexibility. Potentially students could have multiple alternative assessment pathways for demonstrating the same competence. For example, if the competence is not related to writing; students could share their knowledge orally or in writing. For some educators this idea seems possibly unfair or unstandardised and might not reflect the core competencies being assessed (Nikula et al. 2022). However, no matter how well students understand a competency depending on their language ability, a standardised assessment task like a written exam could easily be barrier to demonstrating learning. Thus, an exam might not be indicative of competency but rather the skill in communicating it in the appropriate language. The core competency is the focus not the pathway to demonstrating it.

The final aspect to consider is the **process** by which students engage in the learning. A guiding question could be, what is the best way for all students to develop their competence of the content? In such a climate the process of learning is not transferal from teacher to student but constructivist (Pozas et al. 2020). To enable this, a good understanding of student ability and an ongoing process of formative assessment is needed combined with scaffolding for different levels of ability. In terms of processes, a combination of many different approaches could include teacher led whole class instruction, student led learning, tutoring individualised support, homogenous and heterogenous grouping, problem-based learning, pre-class activities, mind mapping and even simply open questions. Interestingly, meta-analysis of research related to mixed ability teaching has found that students in small grouping (3-4 students) do better than ungrouped (Tomlinson et al. 2003). However, in Finland research has found teacher reluctance to group based on ability due to the desire to not draw attention in the classroom to the disparity of ability (Nikula et al. 2022).

So, what can be concluded from this paper? If we work back through the paper the logic is that student diversity can be problematic for building competency and the potential of all students. That complexity exasperates teacher workloads, ability to plan effective learning and ultimately willingness and wellbeing. Screening is a necessary step to controlling the diversity but not solely the solution. Neither is exclusively teaching material to the average ability of students. However, with time, effective planning and support it is possible to facilitate learning to different levels of students simultaneously – to differentiate instruction. The devil is in the detailed and intelligent consideration of the combination of three factors: a foundation of a clear knowledge of learning content and objectives: a strong knowledge of student diversity and ability; and the necessary time to be considered, creative and flexible in planning, resourcing and facilitating learning. To promote willingness to teach mixed ability student, collaboration and teacher professional development are also essential.

REFERENCES

- Ashton, K. 2018. Exploring teacher views of multi-level language classes in New Zealand secondary schools. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 69, 104-118. Cited 24 May 2024. Available at <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.002>
- Dudley, E. & Osváth, E. 2016. *Mixed Ability teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hedge, T. 2000. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Lutovac, S., Uitto, M., Keränen, V., Kettunen, A. & Flores, M. 2024. Teachers' work today: Exploring Finnish teachers' narratives. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 137. Cited 24 May 2024. Available at <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104378>
- Mäkelä, T., Sikström, P., Jääskelä, P., Korkala, S., Kotkajuuri, J., Kaski, S. & Taalas, P. 2022. Factors Constraining Teachers' Wellbeing and Agency in a Finnish University: Lessons from the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*. Vol. 12 (10). Cited 20 May 2024. Available at <https://doi.org/10.3390/educsci121007222022>
- Nikula, T., Skinnari, K. & Mård-Miettinen, K. 2022. Diversity in CLIL as experienced by Finnish CLIL teachers and students: matters of equality and equity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 26 (9), 1066-1079. Cited 24 May 2024. Available at <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2028125>
- Porras, P., Valkonen, T. & Nortunen, S. 2024. Matematiikka osana vieraskielistä korkeakouluopintoihin valmentavaa koulutusta. *LAB Focus*. Cited 24 May 2024. Available at <https://blogit.lab.fi/labfocus/matematiikka-osana-vieraskielista-korkeakouluopintoihin-valmentavaa-koulutusta/>
- Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. 2020. Teachers and differentiated instruction: Exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 20 (3), 217–230. Cited 25 May 2024. Available at <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12481>
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Väisänen, P., Pyhältö, K. & Soini, T. 2022. Experienced burnout and teacher working environment fit: A comparison of teacher cohorts with or without persistent turnover intentions. *Research Papers in Education*. Vol. 39 (2). Cited 24 May 2024. Available at <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2125054>
- Tomlinson, C. A. 2001. *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. 2nd ed. Alexandria, Virginia: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. 2003. Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 27 (2-3), 119-145. Cited 25 May 2024. Available at <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Ziernwald, L., Hillmayr, D. & Holzberger, D. 2022. Promoting high-achieving students through differentiated instruction in mixed-ability classrooms—a systematic review. *Journal of Advanced Academics*. Vol. 33 (4), 540-573. Cited 23 May 2024. Available at <https://doi.org/10.1177/1932202X221112931>

Esa Laihanen:

SIG Writing 2024 – kesäretki kirjoittamisen tutkimukseen

Osallistuin kesällä 2024 EARLIn (The European Association for Research on Learning and Instruction) järjestämään SIG Writing 2024 -tutkijakouluun ja -konferenssiin Pariisissa. EARLI on kansainvälinen tieteellinen yhdistys nuorille ja varttuneille tutkijoille oppimisen ja opettamisen alalla. Sillä on kaikkiaan 27 erityisintressiryhmää (Special Interest Group, SIG). Nämä ryhmät keskittyvät tarkastelemaan oppimisen ja opettamisen eri osa-alueita. Yksi erityisintressiryhmistä on kirjoittamisen tutkijoita ja opettajia yhteen kokoava SIG Writing, joka kokoontuu kansainvälisen konferenssin kahden vuoden välein. Vuoden 2022 konferenssi järjestettiin Uumajassa ja tämänvuotinen, järjestyksessään jo 20:s konferenssi pidettiin Pariisissa. (Ks. tarkemmin EARLI 2024.) Tapahtuma tarjosi tuoretta tutkimustietoa kirjoittamisesta sekä oivallisen mahdollisuuden verkostoitua ja löytää yhteistyökumppaneita kirjoittamisen tutkimuksen, opetuksen ja oppimisen kentältä.

Kirjoittamisen tutkimuksen runsaudensarvi

Vuoden 2024 SIG Writing -konferenssikonaisuuteen liittyvä tutkijakoulu pidettiin 24.–25.6. Pariisiin Sorbonnen yliopistossa ja sen jälkeinen konferenssi 26.–28.6. Nanterren yliopistossa. Edellä mainittujen ranskalaisten yliopistojen lisäksi myös Turun yliopisto ja erityisesti sen ranskan kielen oppiaine oli yksi järjestäjistä. Teemana ja tapahtuman alaotsikkona oli "ways2write" ja vielä lyhyemmin koodikielellä "\{w2w}/". Tutkijakouluun kokoontui useita kymmeniä tutkijoita, konferenssissa osallistujia oli useita satoja. Kaikkia osallistujia yhdisti kirjoittamisen tutkimus eri muodoissaan. Pääosa esitysten aiheista liittyi tavalla tai toisella kirjoittamisen opetukseen ja oppimiseen.

Itse pidin esityksen tuotantotalousteekkareiden asiantuntijaviestinnän opintojakson rekrytointiviestinnän osuudessa kirjoittamista hylkäyskirjeistä eli kieltävistä rekrytointivastauksista työnhakijoille. Englanninkielisessä esityksessäni Evaluative attitudes in job-refusal letters käsittelin hylkäyskirjeisiin kirjoitettuja arvioivia asenteita. Vertasin opiskelijoiden kirjoittamien hylkäyskirjeiden arvioivia asenteita aitojen yritysten tuottamien hylkäyskirjeiden sisäl-

tämiin arvioivia asennemerkitä kielen-
taviin valintoihin. Halusin pitää esitykseni nimenomaan tutkijakoulussa, koska siellä oli mahdollisuus käydä hyvin perusteellista keskustelua ja saada palautetta myös kansainvälisiltä guruilta tekeillä olevaan artikkelikäsikirjoitukseenkin. Sainkin esityksestäni erinomaista, eteenpäin kannustavaa ja uusia ajatuksia herättävää palautetta, jonka voin ottaa huomioon esitelmääni pohjautuvassa artikkelikäsikirjoituksessani.

SIG Writing 2024 -kokonaisuutta voi esitysten aiheiden ja tieteenalakytkentöjen puolesta luonnehtia yleisellä tasolla tekstintutkimuksen, soveltavan kielitieteen, kirjoittamisen opetukseen ja oppimiseen suuntautuneen kasvatustieteen, oppimistutkimuksen ja (oppimis)psykologisen sekä kognitio- ja neurotieteellisen tutkimuksen ajankohtaiskattaukseksi. Kaiken yhdistävänä teemana oli kirjoittaminen, jota lähestyttiin esityksissä monitieteisesti ja moninäkökulmaisesti sekä kirjoittamisen opetukseen ja oppimiseen painottuvasti. Aiheiden kirjo oli runsas: tutkijakoulussa plenaariesitelmien (ns. keynote-puheen-
vuorot) lomaan sijoitetut esitelmät ja artikkelikäsikirjoitusseminaarit olivat jaettu kahteen rinnakkaiseen sektioon; konferenssissa rinnakkaisia sektioita oli jopa kolmelta.

Valinnanvaraa riitti päivittäin aamuyhdeksästä iltakuuteen. Mielenkiintoiset esitykset osuivat tietysti osittain päällekkäin, joten ihan kaikkea haluamaansa ei millään ehtinyt kuunnella. Perinteisten esitysten lisäksi ohjelmassa oli posterisessioita, pyöreän pöydän keskusteluja, työpajoja, symposiumeja ja demonstraatioseminareita. Parina iltana oli lisäksi yhteistä järjestettyä ohjelmaa: iltakävely läpi Pariisin latinalaiskortteleiden sekä konferenssiristeily ja siihen liittyvä illallinen kulinaristisine nautintoineen Seinellä. Ne tarjosivat vapaa-
muotoisten kohtaamisten ja verkostoitumisen sekä yhteistyöhankkeiden virittelyn mahdollisuuksia.

Esitysten teemojen keskeisiksi päälinjoiksi voitaisiin erottaa karkeasti kirjoittamisen prosesseihin ja tekstigenetiikkaan, kirjoittamisen opetukseen ja oppimiseen sekä tällä hetkellä ajankohtaisen tekoälyn hyödyntämiseen liittyvät juonteet. Lisäksi esitelmissä käsiteltiin eri tulokulmista muun muassa kirjoittamistaitojen kehittymistä ja kehittämistä sekä tekstien ja tekstitaitojen arviointia. Tutkimusten kohderyhmät ja aineistot ulottuivat aivan pienistä kirjoittajista korkeakouluopiskelijoihin sekä erilaisiin erityisryhmiin ja näiden kirjoittamisprosesseihin ja teksteihin. Kirjailijoidenkin kirjoittamista tarkasteltiin, esimerkiksi Veijo Pulkkinen Helsingin yliopistosta tarkasteli esityksessään kirjailija Kalle Päätalon tekstejä ja kirjoitusprosessia. Ks. ohjelmasta ja abstrakteista tarkemmin SIG Writing 2024.

Näppäilyvakoilusta tekstigenetiikkaan

Tekstigenetiikkaan ja tekstien prosessointiin liittyvä näppäilytallennus eli tietynlainen näppäilyvakoilu ja kirjoittamisen aikainen silmänliikkeiden tutkiminen antavat tietoa kirjoittajan tavasta prosessoida tekstiä. Englanniksi näppäilyjen tallennukseen perustuvasta tutkimuksesta puhutaan termeillä keystroke logging, keylogging ja keyboard capturing. Tästä itselleni aika eksoottisesta ja tuntemattomastakin tutkimusalasta oli useita esityksiä, joissa menetelmän antia argumentoitiin ja visualisoi-
ttiin monenlaisin kaavoin ja graafein.

Näppäily- ja silmänliiketutkimuksissa

kirjoittajan sormien liikkeitä näppäimistöllä ja silmien liikkeitä näytöllä seurataan ja tallennetaan analysointia varten ja koehenkilön sitä tietämättä. Tallennusohjelmilla saadaan tietoa muun muassa siitä, miten kirjoittaja konkreettisesti prosessoi tekstiä kirjoittaessaan, missä tulee taukoja, missä kohdin kirjoittaja palaa työstämään jotakin kohtaa ja miten kirjoittaminen näppäimistöllä ja näytöllä kaiken kaikkiaan etenee ja teksti muokkautuu.

Näppäilytallennusmenetelmien avulla on mahdollista ymmärtää kirjoittamisprosessia, tarkastella kirjoittajan tapoja työstää tekstiä ja antaa hänelle myös henkilökohtaista palautetta prosessin tarkkailun avulla. Menetelmä voi hyödyttää kirjoittamisen ja kielen opetusta sekä kirjoittamisprosessin mallintamista. Tällaisen tutkimuksen avulla voidaan tarkentaa kirjoittamista kuvaavia prosessimalleja. Tuoretta tietoa menetelmästä ja sen soveltamisesta kirjoittamiseen ja kielenoppimiseen tarjoavat suomeksi esimerkiksi Leblay ym. (2022) ja Mutta ym. (2022). Turun yliopiston ranskan kielen oppiaineen tutkijat Christophe Leblay ja Maarit Mutta pitivät omat esityksensä Pariisissa. Leblay tarkasteli esityksessään näppäinpainallusten tallentamisen ja siihen käytettävien ohjelmien ja menetelmien antia tutkimukselle. Maarit Mutta käsitteli monikielisten kirjoittajien tietoisuutta kirjoittamisprosessistaan.

Paljon puhetta teko- eli tukiälystä, sen mahdollisuuksista ja rajoista

Useissa esityksissä tarkasteltiin juuri nyt ajankohtaista tekoälyn käyttöä kirjoittamisen opetuksessa ja oppimisessa sekä tutkimuksessa. Esityksissä pohdittiin tekoälyn käyttömahdollisuuksia kirjoittamisen opetuksessa ja oppimisessa, tekoälysovellusten kirjoittajalle tarjoamaa tukea kirjoittamisprosessin eri vaiheissa, prosessin tehostamisessa ja kirjoittamisen (automaattisessa) arvioinnissa. Niin ikään pohdittiin sitä, miten tekoälyn – tai mieluummin tukiälyn – käyttö vaikuttaa kirjoittamisen kognitiivisiin prosesseihin ja prosessimalleihin. Tutkijakoulussa posterinsa esittäneet amerikkalaiset tutkijat Sarah Faye Kalifornian yliopistosta ja Chauntain Shields Texasin teknillisestä yliopistosta olivat selvittäneet,

miten tekoälyä käytetään yrityksissä. He pohtivat, miten opiskelijoita voitaisiin valmentaa jo opintojen aikana hyödyntämään tekoälyä työelämän kirjoittamistehtävissä eettisestikin kestäväällä tavalla. Opetuksen ja työelämän suhde voi olla dialogista peilausta, jossa yhtäältä opetus voi oppia työelämän tekoälyn käytöstä ja toisaalta opetus voi kehittää työelämän käytänteitä.

Tutkijakoulussa pitämässään esityksessä professori Marieke Longcamp muistutti, että vaikka kone kykenee moneen, jopa voittamaan ihmisen shakissa, se ei pysty ihmisen tavoin ns. pehmeisiin liikkeisiin. Ihmiskäsi voittaa koneen esimerkiksi käden liikkeiden motorisessa sulavuudessa ja vuorovaikutukseen liittyvissä ns. pehmeissä liikkeissä, vuorovaikutuksen muotoilun nyansseissa. Useista tekoälyn hyödyntämistä ja arviointia käsittelevistä esityksistä sai runsaasti ideoita opetustyöhön ja sen kehittämiseen sekä opetuskokeiluihin. Esitykset saivat pohtimaan myös tekoälysovellusten eettisiä ulottuvuuksia, rajoja ja rajoitteita sekä sovellusten käytön ohjeistamisen ja säätelyn problematiikkaa. Näitä teemoja pohditaan tällä hetkellä kaikkialla.

Kirjoittamisen tutkimuksen universaalius ja yhteisöllisyys

Konferenssissa syntyi myös kirjoittamisen opetusta ja oppimista tukevan kehittämisen universaalisuuden ja yhteisöllisyyden kokemus. Kun saksalainen kollega Sarah Meier Oldenburgin yliopistosta esitteli erilaisia tapoja tukea äidinkieleltään saksankielisten opiskelijoiden akateemisen kirjoittamisen taitoja saksan kielessä, peilasin hänen tutkimustuloksiaan omiin havaintoihini ja opetuksen arkeen suomenkielisen tieteellisen kirjoittamisen saralla. Esityksen jälkeen keskustelimme siitä, miten tieteellinen kirjoittaminen helposti mielletään pelkästään englannin kielellä kirjoittamiseksi, vaikka pitäisi korostaa kielten rinnakkainoloa ja monipuolista käyttöä kaikilla kielenkäytön osa-alueilla, myös akateemisessa kirjoittamisessa.

Kirjoittamista sekä sen oppimista ja opettamista käsittelevät teoreettiset ja käytännölliset kysymykset ovat paljolti yhteisiä, kirjoittamiseen käytetystä kielestä riippumattomia. Teksti- ja kielitietoisien kirjoittamiseen sekä kirjoittamisproses-

sin hallintaan ja tehostamiseen liittyvät käytännöt – mukaan lukien esimerkiksi tekoälyn hyödyntämisen mahdollisuudet kirjoittamisen tukena – ylittävät kielirajat. Niin ikään kirjoittamiseen liittyvien kokemusten, kuten vaikkapa motivaatioon ja kirjoittamisahdistukseen liittyvien kysymysten, tutkimusperustainen selvittäminen ei aina suinkaan liity tiettyyn kieleen ja sen hallintaan.

Inspiroiva miljö ja ilmapiiri virittivät kohtaamaan ja verkostoitumaan

Pariisi oli kaiken kaikkiaan inspiroiva ympäristö paitsi täyteläisen tieteellisen ohjelmansa myös miljöönä puolesta. Perusnähtävyydet ja illallinen Seinen risteilyllä jäivät tietysti mieleen positiivisina kokemuksina runsaan tieteellisen tarjonnan ja innovatiivisen annin lisäksi. Tutkijakoulun ja kongressin kieli oli englanti, ja englannilla selviytyi varsin hyvin Pariisin alueella muutenkin. Silti Pariisi inspiroi ajatusta aloittaa ranskan kielen opinnot, jatkaa alkeista eteenpäin.

Tutkijakoulun aikana majoituin kansainvälisten opiskelijoiden ja tutkijoiden täyttämällä opiskelija-asuntokampuksella. Cité internationale universitaire de Paris on yksityisen säätiön ylläpitämä puisto ja opiskelija- sekä tutkija-asuntojen muodostama upea kampusalue, missä on yli 40 eri-ikäistä ja erityylistä rakennusta ja niissä asuntoja noin 6000 kansainväliselle opiskelijalle ja tutkijalle. Vanhimmat rakennukset ovat 1920-luvulta ja uusien rakennus 2020-luvulta. Kampuksen perustaminen aloitettiin ensimmäisen maailmansodan jälkeen, ja sen ideana oli lisätä eri kansallisuuksien välistä yhteistyötä sekä edistää maailmanrauhaa. (Ks. tarkemmin CIUP 2021.)

Kohtaamiset ja verkostoituminen muiden kirjoittamisen opetuksesta ja tutkimuksesta kiinnostuneiden kanssa oli tietysti antoisaa ja viritti ajatuksia yhteistyöhankkeista. Suomalaisia opettaja- ja tutkijakollegoita tapasin ehkä kymmenkunta, kansainvälisiä kollegoita sitäkin enemmän. Itävaltalainen ja jo pitkään Japanissa Ritsumeikan yliopistossa muun muassa kulttuurienvälistä viestintää opettanut apulaisprofessori Claudia Kunschack mainitsi kongressin lounaalla, että La Défencen

aukiolla soitetaan jazzia ilmaiskonserteissa viikon ajan. Niinpä yhden pitkän ja helteisen kongressipäivän päätteeksi kävimme – minä ja nuori apulaisprofessori Joe Wilson New Yorkin Syracusen yliopistosta – nauttimassa jazzista ja keskustelemassa työstämme, tutkimuksistamme sekä opetuksesta ja sen kehittämisestä. Kohtaamiset ja keskustelut eri puolilta maailmaa tulleiden kollegojen kanssa olivat monin tavoin avartavia. Illallisristeilyllä tapasin ukrainalaisen tutkijan, joka kertoi, miten yliopiston opetus toimii etäjärjestelyin sodankin keskellä. Kohtaamisissa vuorottelivat valot ja varjot, tutkimuksen ja opetuksen sekä inhimillisen elämän koko kirjo.

Jälkimmäisiä

Paluulennolla Suomeen mielessä risteili monia ajatuksia ja kysymyksiä. Miksi en löytänyt tällaisia konferensseja jo parikymmentä vuotta sitten? Missä nyt olisin, jos olisin löytänyt ja jatkanut tutkijan uralla? Mitä toisaalta olisin menettänyt, jos olisin nuorena ryhtynyt täysipäiväiseksi tutkijaksi enkä tutkivaksi kielikeskusopettajaksi? Näin on hyvä. Kielikeskusopettajan elämää ja uraa en vaihtaisi pois. Tutkivana opetta-

jana on hyvä olla – kielikeskuksessakin.

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen kielikeskukset ovat ja olisivat aivan erinomaisia soveltavan, kieliin ja viestintään sekä niiden opettamiseen ja oppimiseen tähtäävän tutkimuksen areenoita. Ne voisivat olla sitä nykyistä vahvemmin ja näkyvämmin, jos niin haluttaisiin ja soveltavan tutkimuksen mahdollisuudet kielikeskus kontekstissa oivallettaisiin täysimittaisesti sekä resursoitaisiin niitä riittävästi. Miten tutkimuksellisuus voisi näkyä vielä enemmän kielikeskusten toiminnassa ja profiilissa? Haluaisin yhdistää opetuksen sekä oppimisen tutkimuksen entistä syvemmin kielikeskusten toiminnassa – ja omassa toiminnassanikin. Osaltani olen noin yrittänytkin tehdä. Toivottavasti siihen tarjoutuu mahdollisuuksia myös tulevaisuudessa.

Merci à Paris et à SIG Writing 2024! Merci à nos collègues du monde entier! Ce fut un plaisir! Longue vie à l'écriture et à la recherche sur l'écriture! (Et merci à DeepL pour cette traduction.)

Kiitos Pariisi ja SIG Writing 2024! Kiitos kollegat maailmalla! Oli ilo! Kauan eläköön kirjoittaminen ja kirjoittamisen tutkimus! (Ja kiitos DeepL tästä käännöksestä.)

LÄHTEITÄ JA LISÄTIETOA

CIUP. 2021. Cité internationale universitaire de Paris. Viitattu 30.8.2024.

Saatavissa <https://www.ciup.fr/en/>

EARLI. 2024. The European Association for Research on Learning and Instruction. Viitattu 30.8.2024. Saatavissa <https://www.earli.org/>

Leblay, C., Usoof, H. & Caporossi, G. 2022. Kirjoittamisprosessin dynaaminen visualisointi. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. 13(3). Viitattu 30.8.2024. Saatavissa <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2022/kirjoittamisprosessin-dynaaminen-visualisointi>

Mutta, M., Laine, P., Mäkilä, M., Åberg, A.-M., Hintikka, A., Mäntylä, K., Toropainen, O. & Lahtinen, S. 2022. Kirjoittamisprosessin tallentaminen ja visualisointi kielenoppimisen apuna. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. 13(6). Viitattu 30.8.2024. Saatavissa <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-marraskuu-2022/kirjoittamisprosessin-tallentaminen-ja-visualisointi-kielenoppimisen-apuna>

SIG Writing. 2024. Konferenssin ja tutkijakoulun verkkosivut, joilla ohjelmat ja abstraktit. Viitattu 30.8.2024. Saatavissa <https://sites.google.com/view/sig-writing-2024/conference-home>

Наталья Багрова:

Ты мой агро или краш? Изучение молодёжного сленга 21 века на уроках РКИ

В данной статье рассматривается явление молодёжного сленга учащихся 21 века. Автор отмечает этапы развития явления, выделяет виды сленга, указывает на пути и способы образования языкового явления, приводит аргументы «за» и «против» использования в речи, а также даёт ряд практических рекомендаций по изучению сленга на уроках русского языка как иностранного.

Очень часто звучит банальное высказывание: «Язык развивается...», которое тут же обычно обрывается и замирает. Многие считают, что язык мифическим образом развивается сам по себе. Это утверждение ложно: сам по себе язык не может развиваться, его развивают. Основная роль в развитии языка отводится детям. Молодому поколению в большей мере присуща креативность не только в создании новых направлений, образов, но и в выражении своих мыслей. Во все времена молодёжь старается самоутвердиться в обществе, создавая свой стиль общения, отличный от общепринятого среди старшего поколения.

Давайте подробнее разберёмся, что же из себя представляет язык молодёжи. Молодёжный сленг – это интереснейший лингвистический феномен, существование которого ограничено не только определенными возрастными рамками, а также и социальными, временными, пространственными. Он в основном «зациклен» на реалиях мира учащейся молодёжи, и зачастую непонятен людям других возрастных категорий.

С начала XX века отмечены четыре бурные волны в развитии молодёжного сленга (Кузнецова К.А., 2017):

1. 20-е гг XX века – время революции, гражданской войны и беспризорщины. Проникновение в речь множества «блатных» словечек,

например, «мура», «буза», «волынить», «шамать», «дай пять», «на большой палец с присыпкой», и т.д.

2. 50-е гг. – время «стиляг» и подражание западному образу жизни. Их особый сленг складывался из английских заимствований, переиначенных на русский лад с элементами музыкального жаргона.
3. 70-80-е гг. – эпоха «хиппи». Молодые люди создали свой «системный» сленг как языковой жест противостояния официальной идеологии.
4. 90-е гг. ознаменовались началом компьютеризации. В речь пришли англицизмы, означающие отсутствующие понятия в русском языке.

Присутствие в речи молодёжного сленга необходимо рассматривать как своеобразное языковое творчество, которое базируется на существующих традициях и одновременно следует текущей моде. В молодёжной среде сленг выполняет роль разрядки внутреннего состояния говорящего, даёт представление о нём/ней, его/её мироощущении и интеллекте. Они придают речи живость и юмористический смысл. Сленговые слова одной возрастной категории непонятны другой.

На основе выше сказанного выделяют следующие виды сленга (Бугаева Е.С., 2017):

1. Эмоциональные слова и выражения, которые передают эмоциональное содержание в самом общем виде. В зависимости от ситуации они выражают эмоции от разочарования, раздражения до восхищения, удивления или радости. Например, блин, елы – палы, «полный атас», «полный абзац», зыка, зыканско, клево, в жилу, в масть, в кайф, по кайфу, потрясная шиза. в падлу, кабздец котенку, смерть птенцу, бобик сдох и т. д.
2. Слова и выражения с эмоциональным значением, которые не только выражают эмоциональное состояние говорящего, но и называют переживаемую им эмоцию. Переживаемые эмоции выражаются в виде состояния психологического комфорта или, наоборот, дискомфорта. К ним можно отнести: балдеть, кайфовать, тащиться, торчать, опухнуть, быть на измене, выпасть в осадок и прочие.
3. Слова с эмоциональным компонентом значения, которые имеют определенное значение и эмоциональный компонент, передающий эмоциональное отношение говорящего к слушающему. Данный вид состоит из фамильярной и презрительно-пренебрежительной лексики. Под фамильярностью подразумевается эмоциональный оттенок, занимающий первую ступеньку в ряду эмоций: фамильярность – презрение – пренебрежение – унижение. Слова данного лексического слоя не имеют оценочного значения, но употребление их в речи демонстрирует фамильярность говорящего по отношению к предмету речи, выражающего в стремлении снизить его (предмета речи) социальную значимость: училка, классуха, папик (представитель старшего поколения). У пренебрежительных слов эмоциональный компонент значительно ярче оценочного (карась – простак, наивный человек; синяк – пьяница и т. д.). У презрительных

же слов преобладает оценочный компонент (овца, мочалка – девушка; долбак, фофан – дурак, глупый человек). Необходимо отметить, что два последних вида лексики часто используются в качестве бранной.

4. Эмоциональные речения, которые по своей форме сходны с побудительными конструкциями, имеющими «значение волеизъявления, адресованного собеседнику», но в отличие от этих конструкций, они не предлагают немедленного исполнения адресатом воли говорящего, тем более что с логической точки зрения это было бы абсурдно («иди ты ежиков паси», «иди ты в пень», «иди ты пустыню пылесось»). Все эти речения демонстрируют раздражение говорящего собеседником и, как правило, желание прекратить общение с ним.

По мнению лингвистов, большинство новых сленговых слов возникает вполне естественным образом из конкретных ситуаций, отражая появление новых предметов, вещей, объектов, идей или событий. Механизм формирования сленговых систем молодёжной речи основан на заимствованиях. Внутренним источником речи для молодых людей является блатная музыка с ее яркими, необычными для обывателя словами. Внешние источники пополнения молодёжной речи в настоящее время ограничиваются англоязычными заимствованиями. Пути и способы образования сленга весьма разнообразны, но все они сводятся к тому, чтобы приспособить английское слово к российской действительности и сделать его пригодным для постоянного использования, поэтому основными способами образования сленга являются (Лакеев Д.М., 2023):

- 1) Калька (полное заимствование)
- 2) Полукалька (заимствование основы)
- 3) Перевод
 - а) Использование стандартной лексики в особом значении
 - б) Использование сленга других профессиональных групп
- 4) Фонетическая мимикрия

Мнения исследователей в вопросе употребления сленга среди молодёжи разделились. Одни всячески поддерживают данное явление, позволяющее языку постоянно находится в развитии, и считают, что:

1. сленг — это маска, игра, попытка преодолеть неяркую обыденность,
2. сленг постоянно обновляется,
3. сленг обладает внутри себя определённым лексическим и словообразовательным богатством,
4. сленг эмоционально окрашен.

Другие же воспринимают молодёжный сленг в виде «языкового мусора», наносящего невосполнимый урон, и в его употреблении видят только негативные стороны:

1. Сленг ограничен тематически.
2. Сленг не может быть основой национальной культуры.
3. Сленговые слова имеют размытое лексическое значение и не могут передать точную информацию.
4. Сленг обладает ограниченной эмоциональной окрашенностью, не передаёт весь спектр эмоций.
5. Сленг сводит общение к примитивной коммуникации.

Нужно ли иностранцам преподавать молодёжный сленг? Мой ответ – твёрдое «да». Неноситель языка должен владеть данной информацией, чтобы правильно среагировать в сложившейся речевой ситуации и чувствовать себя в «свой тарелке» среди сверстников-сокурсников. Преподавание данной темы возможно в группах иностранных студентов, владеющих русским языком как иностранным (далее как РКИ) как минимум на уровне В2. Для изучения молодёжного сленга необходимо отобрать наиболее частотно-употребимые варианты. Введение одиночных слов или выражений уже допустимо на начальных этапах обучения РКИ. Для этого отобранный для изучения материал не должен быть оторван от темы урока и должен быть чётко дозирован. Нельзя вводить большое количество новых образных выражений за раз. Например, при изучении лексической темы «Где мы?» и грамматической – «Предложный

падеж» можно использовать устойчивые выражения современного молодёжного сленга с последующим комментарием:

быть в потоке = быть сильно увлеченным чем-то;

быть в ресурсе = поддерживать себя в здоровом и активном состоянии;

быть в моменте = жить сегодняшним днём, ни о чём не беспокоясь.

При изучении видов спряжения глагола также можно включить элементы сленговой лексики. Такие виды заданий могут быть использованы:

1. проспрягать данные глаголы, используя кубики-кости,
2. придумать с этими глаголами предложения/мини диалоги,
3. вставить подходящий глагол в предложения,
4. интерактивный пазл-угадайка с выбором правильной формы глагола в соответствии с местоимением.

В качестве примеров можно использовать следующие глаголы:

бомбить – негативные эмоции бьют через край

Меня это бомбит.

Я бомблю с этой ситуации.

рофлить – шутить

При каждом удобном случае она рофлит своего парня.

флексить - танцевать

Санёк чётко флексит.

вкрашиться - увлечься

Я так вкрашилась в Меладзе.

апнуться – продвинуться по карьерной лестнице

Я апнулся на своей работе

попить чай с приколюшечками – выпить с чем-то чая

Пойдём попьём чая с приколюшечками.

стримснайпить – узнать геолокацию по видеотрансляции

Серёгу застримснайпили.

На более продвинутом этапе обучения можно:

- а) предложить соединить сленговое слово с его объяснением или литературным синонимом;
- б) найти примеры употребления в Интернете;

в) придумать свои ситуации, в которых данное слово могло бы быть использовано;

г) перевести предложенные предложения на родной язык аудитории

д) найти отрывки из современных песен, где используется данное слово/высказывание.

Ниже представлены некоторые примеры сленговых слов и их контекстное употребление для создания упражнений:

Го – идти / собираться что-то делать

Го в кино!

Го закажем пиццу!

Рофл – шутка

Ну, и рофл!

Жиза – пример другого человека, примеряемый на себя/свою ситуацию

Это настолько относиться ко мне, прям жиза.

Подкрадули – обувь (кроссовки, мокасины)

Ты купил себе охрененные подкрадули.

Куколд – (от англ. old cook) человек, знающий об измене своего партнёра и не предпринимающий никаких мер. В данном слове мы наблюдаем перестановку слов местами и слияние их.

Лена: Вася, ну, ты и куколд!

Краш – человек, который нравится, но он об этом не знает

Покажи краш своей молодости и сейчас.

Сасный – красивый/привлекательный

В параллели такой сасный чел!

Агрица – злиться

Училка агрица.

Подводя итоги, можно сказать, что сленг был, есть и будет присутствовать в лексике молодежи. Он меняется с течением времени: одни слова умирают, другие – появляются, точно так же, как и в любом другом языке. Хорошо это или плохо? Вопрос остается спорным. Сленг – неотъемлемая часть нашей речи. Его нельзя ни запретить, ни отменить. С одной стороны, язык начнёт сильно деградировать, если сленг полностью заменит человеку литературную речь. С другой стороны, совсем без сленга современную молодежь невозможно представить. Его главными достоинствами являются выразительность и краткость. Не стоит призывать молодых людей давать «торжественные обещания» никогда не употреблять слова молодёжного жаргона. Гораздо важнее, заставить задуматься каждого молодого человека о том, как он говорит, какие слова употребляет и в какой ситуации, насколько целесообразно использование в его речи жаргонных слов.

ЛИТЕРАТУРА

Бугаева Е. С., Цой Л. П. Место молодёжного сленга в современном русском мире, Сборник статей VII Всероссийской научно-практической конференции. Пенза, 2021. Просмотрено 27.03.2023. Доступно <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46696171>

Кузнецова К. А. Сленг в молодёжной среде, 19.04.2017. Просмотрено 27.03.2023. Доступно <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/254598-sleng-v-molodjozhnoj-srede>

Лакеев Д. М. Влияние молодёжного сленга на развитие современного русского языка, 2023. Просмотрено 27.03.2023. Доступно https://xn--d1ailn.xn--plai/files/works/848_11594.pdf

LAB-ammattikorkeakoulun julkaisusarja, osa 78

ISSN 2670-1928 (PDF)

ISBN 978-951-827-483-7 (PDF)

