



IDEOI, KOKEILE JA KEHITÄ!

Innovatiivinen toiminta Centria-ammattikorkeakoulun kielten ja viestinnän opetuksessa



Centria. Puheenvuoroja, 10

Lena Segler-Heikkilä & Tuija Tolonen-Kytölä (toim.)

IDEOI, KOKEILE JA KEHITÄ!

Innovatiivinen toiminta Centria-ammattikorkeakoulun kielten ja viestinnän opetuksessa

Centria-ammattikorkeakoulu 2016

JULKAISIJA:

Centria-ammattikorkeakoulu
Talonpojankatu 2, 67100 Kokkola

JAKELU:

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

Taitto: Centria-ammattikorkeakoulun markkinointi- ja viestintäpalvelut
Kannen kuva: Lena Segler-Heikkilä, *Kielipuu ja sen lapset*, 2016

Centria. Puheenvuoroja, 10
ISBN 978-952-7173-08-4 (PDF)
ISSN 2342-9356

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	7
2. INNOVATIIVISUUS AMK:N KIELTEN JA VIESTINNÄN OPETTAJIEN TYÖSSÄ	9
2.1 Johdanto	9
2.2 Mitä innovatiivisuus on?	9
2.3 Innovatiivisuus AMK- kielten ja viestinnän opetuksessa	9
3. MONIMUOTO- JA AVERKO-OPETUS KIELTEN JA VIESTINNÄN OPETTAJIEN NÄKÖKULMASTA	12
3.1 Johdanto	12
3.2 Centria-amk:n kielten ja viestinnän työryhmän ratkaisukeskeinen työpaja	12
3.3 AVERKO-opetus kielten ja viestinnän työryhmän näkökulmasta	13
3.3.1 Aika ja paikka	13
3.3.2 Oppimateriaali ja tehtävien palautus	14
3.4 AC-opetus osana monimuoto-opetusta	14
3.4.1 Aika ja paikka	15
3.4.2 Oppituntien olemus	16
3.4.3 Vuorovaikutus	16
3.4.4 Ajatuksia	16
3.5 Omia kokemuksia AC-välitteisestä ruotsin opettamisesta	17
3.5.1 Etukäteisvalmistelut	17
3.5.2 Opintojaksoon liittyvät yleiset asiat ja kommunikointi	18
3.5.3 Aikataulu	19
3.5.4 AC-välitteinen opetus	19
3.5.5 Tehtävien teko ja palautus	20
3.5.6 Arviointi	20
3.5.7 Kokemukset	21
4. MONIMUOTOISTA VIESTINNÄN OPETUSTA - KOKEMUKSIA JA KOKEILUJA CENTRIA-AMK:SSA LUKUVUONNA 2015–2016	22
4.1 Johdanto	22
4.2 Viestinnän opetuksen suunnittelun lähtökohta monimuotokoulutuksessa	23
4.3 Verkkopalaveriharjoitus ja alustus Viestintä -opintojakson oppimistehtävänä liiketalouden monimuotokoulutuksessa	24
4.4 Opiskelijoiden itsearviota ja palautetta harjoituksesta	25
4.5 Opettajan itsearvio	27
4.6 Vaihtoehtoinen tehtävä: Videosittely työpaikanhakua varten	28
4.7 Arvioita ja kehittämisideoita	28
4.8 Yhteenvedo	29
5. LEARNING CAFÉ INNOVATIIVISENA OPETUSMENETELMÄNÄ	31
5.1 Johdanto	31
5.2 Learning Café -menetelmän käsite ja periaatteet	31

5.3 Oppimiskahvila Harjoitusyritys-opintojaksolla	34
5.4 Reflektiota Learning Cafén toteuttamisesta.....	37
6. TANDEMMETODER I CAMPUS ALLEGRO	39
6.1 Inledning	39
6.2 Språkinläring enligt tandemmetoden	39
6.3 Närtandem	39
6.4 eTandem	40
6.5 Allmänna principer	40
6.6 Tandemmetoder i Campus Allegro	41
6.6.1 Bakgrund	41
6.6.2 Två fallbeskrivningar	42
6.7 Utvecklingsförslag	43
7. OPISKELIJATYYPPIETOU DEN HYÖDYNTÄMINEN AMK-KIELTEN LUOKKAOPETUKSESSA	45
7.1 Johdanto	45
7.2 Ryhmäkäyttäytyminen, roolit ja tyypit	45
7.3 Oppijaryhmän analysointi ja opiskelijatyypituntemus	46
7.3.1 Ikäulottuvuus	47
7.3.2 Koulutusalaulottuvuus	48
7.3.3 Yksilöulottuvuus	49
7.4 Case Deutsch im Arbeitsleben und in der Freizeit.....	55
7.5 Yhteenvedo	57
8. DET O MVÄNDA KLASSRUMMET GÖR ENTRÉ	59
8.1 Inledning	59
8.2 Vad är det omvända klassrummet?	59
8.3 Från tanke till handling	59
8.4 Verktyg	60
8.5 De nya rollerna	63
8.6 Fördelar	63
8.7 Nackdelar	63
8.8 Erfarenheter	63
8.8.1 Elevernas tankar och åsikter	64
8.8.2 Lärarens tankar och åsikter	64
8.9 Sammanfattning	65
9. KUINKA TARPEELLISTA ON PUHUA KIELITARPEISTA?	66
9.1 Johdanto	66
9.2 Kielitarpeet eksyksissä puheviidakossa	68
9.3 Eskon tarina	69
9.4 Eijan tarina	71
9.5 Yhteenvedo	72

10. MAARIT TAMMISTON INNOVATIIVINEN URA CENTRIA-AMMATTIKORKEAKOULUN	
VIESTINNÄN OPETTAJANA	75
10.1 Johdanto	75
10.2 Kaikki alkoi nolasta	75
10.3 Opiskelijoiden taidot kehittyneet - ja taantuneet	76
10.4 Suomea ulkomaalaisille – mahdotontako?	76
10.5 Tekniikka ei ongelma	77
10.6 Luotu kulkemaan	77
KIRJOITTAJAT	79

ESIPUHE

Tämä artikkelikokoelma on syntynyt Centria-ammattikorkeakoulun kielten ja viestinnän asiantuntijatyöryhmän yhteistyönä. Se on todiste innostuksesta opettamista kohtaan sekä siitä, että opettajat haluavat olla dialogissa sekä jakaa ajatuksiaan ja kokemuksiaan kollegoidensa kanssa.

Julkaisun sisältö voi auttaa muiden ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opettajia omassa opetustyössään. Lisäksi monia artikkeleissa esitettyjä menetelmiä voi hyvin soveltaa myös muiden aineiden opetuksessa. Näin ollen artikkelikokoelma palvelee koko opetushenkilökuntaa valtakunnallisesti ja Centria-amk:n sisällä.

Centria-amk:n kielten ja viestinnän työryhmä on monella tapaa raja-aitoja kaatava ryhmä. Tästä kertoo se, että julkaisun tekstit ovat syntyneet maantieteellisesti katsottuna eri kampuksilla: Kokkolassa, Pietarsaareissa ja Ylivieskassa. Lisäksi avoin ja utelias asenne uusia menetelmiä kohtaan on ryhmän työskentelylle ominaista. Opettaminen ainoastaan vanhalla, tutulla tavalla ei palkitse, vaan yhdessä keksitään, tutkitaan ja testataan eri menetelmiä ennakkoluulottomasti ja rohkeasti. Innovaation synnyttäminen, testaus ja kehittäminen vaativat kuitenkin paitsi luovuutta, myös työrauhaa, aikaa, kärsivällisyyttä ja sitkeyttä. Artikkelikokoelma on osoitus siitä, että Centria-ammattikorkeakoulun kielten ja viestinnän opettajat hyödyntävät uusia menetelmiä laajasti, ja kykenevät toimimaan sinnikkäästi yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi.

Tämän artikkelikokoelman toimittajat kiittävät lämpimästi kaikkia kirjoittajia ja toivottavat lukijoille hyviä lukuhetkiä!

Ylivieskassa 13.6.2016
Lena Segler-Heikkilä

Kokkolassa 13.6.2016
Tuija Tolonen-Kytölä

1. JOHDANTO

Artikkelikokoelmassa käsitellään innovatiivisuutta monesta eri näkökulmasta ja aihetta työstetään eri muodoissa. Tekstien yhteiset ominaispiirteet ovat konkreettisuus ja käytännönläheisyys. Aiheita käsitellään raportteina, tieteellisinä artikkeleina ja haastatteluina.

Ensimmäisessä artikkelissa Tuija Tolonen-Kytölä avaa lukijalle innovatiivisuuskäsitteen yleisesti ja selittää, missä merkityksessä sitä tässä artikkelikokoelmassa käytetään. Lena Segler-Heikkilä pohtii saman artikkelin toisessa osassa innovatiivisuutta kielten ja viestinnän opettajan työssä. Mikä tekee kielten ja viestinnän opettajan työskentelystä innovatiivista? Mitkä tekijät kytkeytyvät innovaation syntymiseen? Millä tavalla digitalisaatio on yhteyksissä innovaatioon kielten ja viestinnän opetuksessa?

Toisessa luvussa Lena Segler-Heikkilä kirjoittaa AVERKO- ja monimuoto-opetuksesta kielten ja viestinnän opettajien näkökulmasta. Aluksi hän referoi 3.5.2016 pidetyn työpajan tulokset. Työpajan aikana työryhmä käsitteli AVERKO- ja monimuoto-opetukseen liittyviä hyötytekijöitä, kehitettäviä kohtia ja ratkaisumalleja. Referointiosuuden jälkeen hän kertoo omista kokemuksistaan liittyen ensimmäiseen AC-välitteiseen ruotsin kielen opintojaksoon. Innovatiivisuuskäsite kytkeytyy tähän artikkeliin siten, että hän on keksinyt uusia tapoja toteuttaa ruotsin opetusta verkkovälitteisesti. Monimuoto-opetus on lukuvuonna 2015/16 myös ensimmäistä kertaa otettu osaksi opetustarjontaa.

Tuija Tolonen-Kytölä käsittelee artikkelissaan sitä, millä tavalla Centria-ammattikorkeakoulussa on ratkaistu opetuksen käytäntöön ja sisältöihin liittyviä kysymyksiä yhden monimuoto-koulutusryhmän viestinnän opintojaksossa lukuvuonna 2015–2016. Hän ottaa esille opiskelijan näkemyksiä jo toteutuneista harjoituksista ja pohtii, millä tavalla viestinnän opetusta verkkopohjaisessa monimuotokoulutuksessa voitaisiin ohjata interaktiiviseen ja työelämän osaamistarpeita paremmin vastaavaan suuntaan. Tarkastelun kohteena on liiketalouden alan monimuotototeutuksen Viestintä-opintojakso (3 op). Tarkoituksena on kuvata yhtä jo toteutunutta prosessia, arvioida sitä ja siitä saanutta palautetta. Tämän perusteella on mahdollista tehdä päätelmiä siitä, kuinka toteutusta voisi soveltaa muihin ryhmiin ja muilla opintojaksoilla. Tuija Tolonen-Kytölä esittää artikkelinsa lopussa kehittämisideoita sekä pohtii toteutukseen liittyviä mahdollisia haasteita jatkoa ajatellen.

Eija Huotari kirjoittaa artikkelissaan Learning Cafén eduista oppimisprosessissa. Artikkelin alussa hän perehdyttää lukijaa oppimiskahvilan periaatteisiin ja ideaan sekä sen käyttömahdollisuuksiin. Sen jälkeen hän kertoo toteuttamastaan oppimiskahvilasta harjoitusyrityso-pintojakson loppuvaiheessa. Learning café -session tavoitteena oli kerätä opiskelijoiden palautetta opintojaksolla toteutetuista NY-yritysten toiminnasta sekä saada opiskelijoiden ajatuksia mahdollisesta yrittäjyydestään sekä faktatietoa yritystoiminnasta.

Viidennessä luvussa Maria Åhman-Nylund kirjoittaa Tandem-menetelmän eduista ja konkreettisesta käytöstä amk:n kielten opetuksessa. Aluksi kirjoittaja esittää erityyppisiä Tandem-menetelmiä. Artikkelin toisessa osassa Maria Åhman-Nylund kertoo käyttämistään menetelmistä toisen kotimaisen kielen opetuksessa Campus Allegrossa Pietarsaaressa. Tämä artikkelin osa pohjautuu yhden Tandem-opiskelijaparin haastatteluun ja toisen parin kirjalliseen raporttiin. Artikkelin tarkoitus on antaa lukijalle yleistä tietoa Tandem-menetelmästä ja sen konkreettisesta käytöstä kielten opetuksessa. Lisäksi kirjoittaja antaa ehdotuksia kyseisen menetelmän kehittämiseksi korkeakouluopetuksessa.

Seuraavassa artikkelissa Lena Segler-Heikkilä käsittelee eri opiskelijatyyppejä sekä eri tyyppien yhteistyöprosessia pienryhmätyöskentelyssä. Kirjoittaja pohjustaa artikkelia luvulla, jossa hän käsittelee opiskelijatyyppejä ikä-, ryhmä- ja yksilötasolla. Sen jälkeen hän kirjoittaa opiskelijatyypitestauksesta, jonka hän suoritti keväällä 2016 19-henkisen saksaa opiskelevan ryhmän kanssa. Hän kokeili kyseisen ryhmän kanssa erilaisia pienryhmäkokoontia analysoituaan ryhmää yksilötasolla ja tuli siihen tulokseen, että pienryhmien tyypikohtaisilla kokoonpanoilla on suurta vaikutusta oppimiseen. Hän esittää lopuksi, millä tavalla ammattikorkeakoulun kielten opettaja pystyy hyödyntämään opiskelijatyypitietoutta luokkaopetuksessa.

Mia Holmbäck kirjoittaa artikkelissaan Flipped Classroom -menetelmän hyödyntämisestä ruotsin opetuksessa. Mia Holmbäck esittää kirjoituksessaan menetelmän yleisen esittelyn jälkeen Repetera svenska -opintojakson oppimateriaalin laatimisprosessiin liittyviä osavaiheita ja selittää, miten nauhoitustyötä tehdään ja materiaalia laaditaan. Artikkelissaan hän kertoo myös erään alakouluoppilasryhmän ja ryhmän opettajan kokemuksista.

Esko Johnson ja Eija Torkinlampi pohtivat tekstissään puolestaan sitä, kuinka tarpeellista on puhua kielitarpeista ammattikorkeakoulussa ja työelämässä. He kertovat oman henkilökohtaisen opettajatarinansa ja osoittavat, että tutkivan opettajan käytännön näkemys siitä, mitä taitoja työelämässä tarvitaan vieraiden kielten osalta, on yhtä tärkeää kuin jo olemassa oleva tieteellinen tutkimus. Tutkimukset ja tarvekartoitukset, yhteydet työelämään sekä keskustelu kielitarpeista ovat kirjoittajien mukaan kuitenkin yhtä lailla välttämättömiä amk:n kielten opetuksen kehittämisen kannalta.

Artikkelikokoelman päättää Centria-amk:n viestinnän yliopettajan Maarit Tammiston haastattelu. Tammisto on toiminut Centria-amk:n lehtorina ja yliopettajana sekä sitä aiemmin Yli-vieskan teknillisen oppilaitoksen viestinnän opettajana yhteensä kaksikymmentäkuusi vuotta. Tänä aikana opetus on muuttunut sekä sisällöllisesti että opetusmenetelmiltään. Tätä taustaa vasten hän arvioi ammattikorkeakoulujen viestinnän opetuksen nykytilaa ja tulevaisuuden tarpeita eläkeikänsä kynnyksellä.

2. INNOVATIIVISUUS AMK:N KIELTEN JA VIESTINNÄN OPETTAJIEN TYÖSSÄ

Lena Segler-Heikkilä ja Tuija Tolonen-Kytölä

2.1 Johdanto

Tämän Centria-ammattikorkeakoulun kielten ja viestinnän opettajien tuottaman artikkelikokokoelman punaisena lankana on innovatiivisuus. Tässä artikkelissa käsitellään sitä, miten innovatiivisuutta aiemmin on määritelty ja mitä se voisi ammattikorkeakoulun kielten ja viestinnän opettajan arjessa tarkoittaa.

Eri kielten opettajat kuvaavat omissa teksteissään luovia ja perinteisestä poikkeavia tapoja toteuttaa kielten ja viestinnän opintojaksoja – joko suunnittelu- tai toteutusvaiheen näkökulmasta. Artikkeleissa sivutaan myös työelämään liittyvää työskentelytapojen ja kielitaitotarpeiden muutosta. Millä tavalla näihin muutoksiin tulisi ammattikorkeakoulujen opetuksessa reagoida, jotta opiskelijat saisivat ajanmukaisia ja nykytyöelämän tarpeita vastaavia vuorovaikutus- ja kielitaitoja koulutuksensa aikana?

2.2 Mitä innovatiivisuus on?

Alun perin sana innovatiivisuus juontaa juurensa latinan kieleen, ja tarkoittaa uudistumista ja uudistamista. Innovaatioihin liitetään yleensä myös taloudellinen kasvu ja kilpailukyky. (Siltala 2009, 9.) Yhteiskunnallisesta näkökulmasta innovatiivisuus koskee myös sosiaalisia yhteisöjä: nykyisin korostetaan usein työyhteisöjen innovatiivisuuden merkitystä.

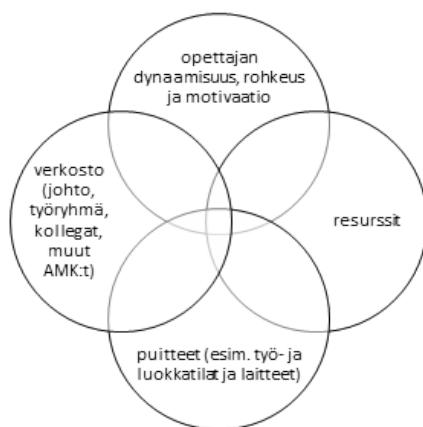
Innovaatiota on määritelty yksinkertaisimmillaan toimivaksi ideaksi, joka tuottaa lisäarvoa jo olemassa olevaan järjestelmään tai asiaan (Mulgan 2007). Rogersin (1995) mukaan innovaatio on idea, käytäntö tai tuote, jonka yksilö tai yhteisö kokee uudeltaiseksi. Yksilön tai yhteisön kokemus asian uutuudesta on tällöin ratkaiseva, ei innovaation reaalinen ikä. Myös organisaatiossa tapahtuvat myönteiset muutokset voidaan kokea innovaatioiksi. (Han, Kim & Srivastava 1998.)

Reijo Siltala (2009) on todennut innovatiivisuudesta muodostuneen muotikäsitteen. Innovatiivisuus-sanaa käytetään hänen mukaansa yhteyksissä, joissa sitä ei edes tulisi käyttää. Käsite olisikin hänen mukaansa joka kerta määriteltävä käyttöyhteydessään uudelleen. (Siltala 2009, 9.) Tässä artikkelikokoelmassa määrittelemme innovatiivisuuden opettajan työn käytännöissä ja oppimistilanteissa tapahtuviksi myönteisiksi uudistuksiksi tai muutoksiksi. Innovaatioihin liittyy tällöin jo olemassa olleen käytänteen tai olosuhteen muuttuminen, jonka tavoitteena on kehittää ja muokata oppimiskokemusta entistä tarkoituksenmukaisemmaksi ja tehokkaammaksi.

2.3 Innovatiivisuus AMK- kielten ja viestinnän opetuksessa

Innovatiivinen toiminta kielten ja viestinnän opetuksessa on motivoivaa ja piristävää sekä opettajalle ja opiskelijaryhmälle, se parantaa opetuksen laatua ja edistää oppimista. Omaan opetukseen integroidut innovatiiviset elementit ovat jännittävä lisä.

Kielten ja viestinnän opettajan innovatiivisen toiminnan aikaansaaminen on sidoksissa seuraaviin tekijöihin:



KUVA 1. Kielten ja viestinnän opettajan innovatiiviseen toimintaan liittyvät tekijät

Kielten ja viestinnän opetus kehittyy ainoastaan silloin, kun opettajalla on rohkeutta ja motivaatiota ryhtyä innovatiiviseen toimintaan. On helppoa toimia tuttuun tapaan ja turvautua vanhoihin käytäntöihin. Uusien elementtien integroiminen kielten ja viestinnän opetukseen vaatii motivaatiota ja rohkeutta, koska siihen liittyy aina epävarmuustekijä ja mahdollisen epäonnistumisen ja virheiden tekemisen riski. Schoemaker (2011a) korostaa kirjassaan virheiden sietämisen ja virheistä oppimisen taitoa yrityksen innovaatiotoiminnassa. Innovaatiivinen toiminta vaatii myönteisen asennoitumisen epäonnistumisia ja virheitä kohtaan:

“The more you want to innovate, the more you have to adopt the view that mistakes are necessary on your way to success.” (Schoemaker 2011a)

Schoemakerin mukaan virheiden kautta saavutetulla oppimisella, osaamisella ja kokemuksella on suurta painoarvoa. Tutkija haastatteli menestyneiden suuryrityksien johtajia ja kysyi heiltä, mistä ja miten he olivat oppineet eniten. Moni vastasi omien virheiden olleen opettavaisimpia, ei niinkään koulunkäynnin tai onnistumisen (Schoemaker 2011b, 55-57, 135-138).

Rohkeus kielten ja viestinnän opetuksessa on sitä, että keksitään ja kokeillaan uusia menetelmiä ja materiaaleja. Opetusta toteutetaan uudella, innostavalla ja ajankohtaisella tavalla pelkäämättä epäonnistumisia ja virheitä.

Dynaamisuus tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että opettaja kehittää menetelmiään ja materiaalejaan, on ajan hengessä, on liikkeellä ja päivittää opetustaan nykyajan tarpeisiin sopivaksi hyödyntäen nykYTEKNIikkaa. Esimerkiksi mukavuudenhaluisuus, muutosvastarinta sekä vanhentuneiden, nykyopetuksen sopimattomien materiaalien ja menetelmien käyttö ovat innovatiivisen toiminnan vastakohtia. On kuitenkin hyvä muistaa, ettei ole syytä uudistaa aivan kaikkea. Jotkut vanhat menetelmät ja tehtävät ovat sellaisinaan toimivia ja hyviksi todettuja, joillekin pieni päivitys tai ehostus riittää. Maltillisuus on hyve myös tässä yhteydessä.

Innovaatiivisuus kielten ja viestinnän opetuksessa ei kuitenkaan ole yksinkertaisesti uuden teknisen laitteen tai sovelluksen käyttöönotto. Kyseessä on silloin vain apuvälineen käytöstä eikä innovatiivisesta toiminnasta. Innovaatiivista kielten ja viestinnän opetus on vasta silloin, kun keksitään, kokeillaan ja toteutetaan jokin uusi idea kielten opetuksessa. Laite tai sovellus toimii hyödyllisenä apuvälineenä ja se voi olla kytkettynä hyvään ideaan. Voimme siis toimia innovatiivisesti *laitteen tai sovelluksen avulla*, mutta sillä ei ole itsetarkoitusta innovatiivisessa

toiminnassa. Toisaalta emme digitaalisatuaikakautena voisi kuvitella innovatiivista kielten ja viestinnän opetusta ilman tekniikkaa, koska tekniikka on olennainen osa työelämää ja innovatiivista toimintaa.

Kielten ja viestinnän opettajan dynaamisuuella, rohkeudella ja motivaatiolla on siis avainrooli. On kuitenkin muistettava, että myös resursseilla, tiloilla ja laitteilla sekä verkostolla on vahva tukeva funktio kielten ja viestinnän opettajan innovatiivisessa työskentelyssä.

Hyvät ideat syntyvät useimmiten silloin, kun on riittävästi aikaa ja rauhaa ideoita ja kehittää. Kiireessä ja melussa innostus pysyy piilossa eikä hyviä ideoita synny. Kypsyäkseen ne vaativat mietiskelyä, pohdiskelua, testausta, edelleenkehittämistä ja jalostamista. Riittävät resurssit takaavat myös sen, että kielten ja viestinnän opettaja pystyy osallistumaan seminaareihin ja konferensseihin ja lukemaan ammattikirjallisuutta. Siten hän saa ideoita omaan opetukseen myös ulkoapäin.

On tärkeää, että opettajalla on oma rauhallinen paikka, jossa hänen on mahdollista kehittää työtään. Rauhallinen työhuone tai koti etätöpaikkana antavat mahdollisuuden keskittyneeseen työskentelyyn. Työryhmätyöskentelyä varten on hyvä olla ideointihuoneita, joissa olisi mahdollisuutta ideointiin ja kehittämiseen yhdessä kollegoiden kanssa. Myös luokkatilojen ja teknisten laitteiden olisi hyvä olla innovatiivista toimintaa tukevia. Esimerkiksi sohvaurkat, kevyet, helposti siirrettävät pöydät pienryhmätyötä varten, raikkaat, innostavat värit ja hyvä ilmanlaatu tukevat innovatiivista toimintaa. Jotta kielten opettaja voisi apuvälineenään käyttää digitaalisia sovelluksia, teknisten laitteiden tulisi olla nykyaikaisia ja internetyhteyksien riittävän nopeita.

Kielten ja viestinnän opettajan innovatiivista toimintaa voivat edistää myös dynaaminen johto, työryhmät, kollegat ja yhteyshenkilöt muissa ammattikorkeakouluissa. Parhaassa tapauksessa tämä verkosto on tuki, yhteisten innovaatioiden verstaas ja inspiraation lähde.

LÄHTEET

Han, J.K., Kim, N. & Srivastava, R. K. 1998. Market Orientation and Organizational Performance. Is Innovation a Missing Link? *Journal of Marketing*. Vol. 62. (October). 35–40.

Mulgan, G. 2007. Social Innovation. What it is, why it matters to be accelerated. Saatavissa: http://eureka.sbs.ox.ac.uk/761/1/Social_Innovation.pdf. Viitattu 26.5.2016.

Rogers, E. 1995. *Diffusion of innovations*. 4th Edition. New York: Free Press.

Schoemaker, P. J. H. 2011a. Saatavissa: https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=Ghc7zvHdvSo. Viitattu 4.6.2016.

Schoemaker, P. J. H. 2011a. *Profiting From Uncertainty: Strategies For Succeeding No Matter What The Future Brings*. Boston: Free Press.

Schoemaker, P. J. H. 2011b. *Brilliant Mistakes: Finding Success on the Far Side of Failure*. Philadelphia: Wharton.

Siltala, R. 2009. Innovaatiot, luovuus ja innovatiivisuus. Teoksessa *Innovaatioiden lähteillä*. Toim. Vesa Taatila. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisu A 68. Helsinki: Edita Prima Oy. 8–28.

Siltala, R. 2010. *Innovatiivisuus ja yhteistoiminnallinen oppiminen liike-elämässä ja opetuksessa*. Turku: Turun yliopisto.

3. MONIMUOTO- JA AVERKO-OPETUS KIELTEN JA VIESTINNÄN OPETTAJIEN NÄKÖKULMASTA

Lena Segler-Heikkilä

3.1 Johdanto

Verkkovälitteinen opetus on jo kauan ollut osa kielten ja viestinnän opettajan työtä. AVERKO-kielten ja viestinnän opetusta on tarjottu vuodesta 2001 lähtien. Centria-ammattikorkeakoulussa on vasta käynnistetyt monimuoto-opetuksen myötä syntynyt voimakas tarve keskustella ratkaisumalleista, jotka antaisivat kielten ja viestinnän opettajille eväitä tarjota opiskelijoille hyödyllistä, tehokasta ja aidosti oppimista edistävää verkko-opetusta. Monimuoto-opetus sisältää sellaisia elementtejä, joita AVERKO- opintojaksoja toteuttanut kielten ja viestinnän opettaja ei ole aikaisemmin kohdannut, kuten esimerkiksi reaaliaikaista opetusta verkon kautta.

Verkkovälitteistä kielten ja viestinnän opetusta verrataan helposti luokkaopetukseen. Ajatellaan esimerkiksi, että fyysisen läsnäolon tai kehonkielen puuttuminen tekevät opetuksesta huonomman. Voiko edes syntyä ryhmädynamiikkaa, jos kaikki istuvat kotona oman tietokoneen ääressä? Pystyykö opettaja verkon kautta välittämään karismaansa; eikä vuorovaikutus jää melko laimeaksi, jos emme kohtaa luokassa? Koska verkkovälitteinen opetus on tullut jäädäkseen, vertaamisen sijaan kannattaisi keskittyä siihen, millä tavalla voimme tehdä verkko-opetuksesta mahdollisimman paljon oppimista edistävää sen omissa puitteissa. Tässä yhteydessä on hyödyllistä ymmärtää verkkovälitteistä opetusta aivan omana oppimisympäristönä omine lainalaisuuksineen. Verkkovälitteinen opetus on kuin oman kulttuurin omaava maa, johon voi ennakkoluulottomasti matkustaa ja jonka mahdollisuuksia ja tapoja voi olla mukana kehittämässä. Kun tämän on oivaltanut, verkko-opetus näyttäytyy yhtäkkiä uudessa valossa. Palatakseni kulttuurivertaukseen, kumpi suhtautuu järkevämmiin uuteen maahan, L. vai O.?

L: "Täällä Italiassa vesi ei maistu kyllä yhtä hyvältä kuin meillä Suomessa. Ruisleipääkään ei ole."

O: "Katso, miten ihania, makeita persikoita täällä Italiassa onkaan, ja niin edullisia!"

3.2 Centrian kielten ja viestinnän työryhmän ratkaisukeskeinen työpaja

Centrian kielten ja viestinnän työryhmän työpajassa 3.5.2016 pääteemaana oli verkkovälitteinen kielten ja viestinnän opetus. Halusimme keskustella kielten ja viestinnän opettajien ajatuksista liittyen verkko-opetukseen ja yhdessä löytää ratkaisuja esille tullessiin ongelmakohtiin. Keskityimme kahteen pääteemaan, AVERKO-opetukseen sekä AC:n välityksellä opettamiseen osana monimuoto-opetusta. Aiheita työstettiin pienryhmätyönä. Aluksi ryhmä jaettiin kahteen pienryhmään. Toinen ryhmistä pohti yhdessä monimuoto-opetukseen ja AVERKO-opetukseen liittyviä myönteisiä asioita ja toinen ryhmä keskittyi ongelmatekijöihin. Ajatukset kirjoitettiin fläppitaulupapereille. Näkökulmaa vaihdettiin 20 minuuttia myöhemmin ja ryhmät lisäsivät toisen ryhmän paperille omia ajatuksia. Sen jälkeen purettiin tehtävä siten, että esitettiin aluksi hyvät puolet, sitten ongelmalliset puolet ja yritettiin sen jälkeen yhdessä löytää ratkaisuja ongelmiin.

3.3 AVERKO-opetus kielten ja viestinnän työryhmän näkökulmasta

Työpajan aikana opettajat kirjasivat seuraavat AVERKO-opetukseen liittyvät edut ja ongelmatekijät:

TAULUKKO 1. AVERKO-opetuksen edut ja ongelmatekijät

+	-
<ul style="list-style-type: none">• mahdollistaa etätöiden ja joustavan työajan• opettajalla on mahdollisuus suunnitella aikataulua sopivaksi• tarkoista aikatauluista palautuksille ja palautteille on hyvä pitää kiinni• materiaali on valmiina• kaikki palautukset ovat Optimassa tallessa• tutorin rooli• valmiit mallivastaukset nopeuttavat korjaamista	<ul style="list-style-type: none">• tekemättömät korjaukset / keskeneräiset opintojaksot ovat aina mielessä• opiskelu on opiskelijoille liian vapaata, opiskelijat tarvitsevat rajoja ja tarkkoja sääntöjä• puhumisen harjoittelu ei ole helppoa• keskustelu ei toimi keskustelualueella• blogitekstit• ei synny yhteisöllisyyttä• paljon palautustöiden korjaamista• isot ryhmät• Copy-paste-ongelma on lisääntynyt• on paljon opiskelijoita, jotka valitsevat kurseja "kaiken varalta" eivätkä loppujen lopuksi osallistu kurssiin

Seuraavissa alaluvuissa käsitellään työryhmän AVERKO-opetusta koskevan keskustelun sisältöä.

3.3.1 Aika ja paikka

AVERKO-opetuksen etuna korostui ennen kaikkea vapaus sekä riippumattomuus paikasta ja ajasta. Opettajat kehuivat erityisesti aikataulun suunnitteluun liittyvää vapautta ja perinteisen opettajan roolista vapautumista. Opettajat kertoivat myös kokemuksistaan AVERKO-työskentelystä eri paikoissa, kuten esimerkiksi kotona ja matkoilla. Keskustelua syntyi etenkin kotona työskentelystä. Osa ryhmästä koki työskentelyn kotona mielekkäänä. He korostivat työrauhan myönteisenä tekijänä. Osa ryhmästä taas koki kodin ongelmalliseksi työpaikaksi. Tämä ryhmä mainitsi häiritsevinä tekijöinä kotiolojen ja työn sekoittumisen, heikon keskittymiskyvyn johtuen kotiin liittyvistä askareista sekä perheenjäsenten aiheuttamat keskeyttämiset.

Kävi ilmi, että kielten ja viestinnän opettajat organisoivat AVERKO-opetusta ajanhallinnollisesti hyvin yksilöllisesti. Toisilla on kiinteä viikoittainen AVERKO-työskentelyaika, kun toiset tekevät AVERKO-työtä hyvin joustavasti aina silloin, kun se aikatauluun mahtuu. Ajanhallintakeskustelu liittyi vahvasti toiseen aiheeseen, jota mainittiin ongelmapaperissa. Osa opettajista kertoi tekemättömien korjausten ja yleisemmin keskeneräisten opintojaksojen aiheuttavan stressiä. Kävi ilmi, että kiinteästi aikataulutettu AVERKO-työaika vaikutti myönteisesti mielenrauhaan. Eräs opettaja sanoi:

”Kun tiedän, että teen AVERKO-työtä maanantaisin klo 10–12 ja torstaisin klo 12–14, voin olla varma, että työ tulee tehdyksi. En voisi kuvitellakaan, että teen AVERKO-työtä aina silloin tällöin, kun se työaikaan sopii. Se olisi todella stressaavaa.”

Ajanhallintaan liittyen suositeltiin myös tarkkojen aikataulujen laatimista ja noudattamisesta palautuksille ja palautteille. Keskustelimme joustavuuden ja aikataulujen noudattamisen taapainoilusta. Miten voisi olla joustava ja samalla välttää jälkipalautusten tulvaa? Ryhmä tuli siihen tulokseen, että on hyvä laatia jo ennen opintojakson alkua tarkka tehtävien palautussuunnitelma, lisätä se aloituskirjeeseen ja korostaa kirjeessä palautusaikojen noudattamisen tärkeyttä. Tutoropettajan on oltava jämäkkä ja hänen on vaadittava aikataulujen noudattamista esimerkiksi käyttämällä apunaan Optima-ohjelman kalenteria. Näin voidaan minimoida jälkipalautusten määrä. Osa opettajista oli sitä mieltä, että myöhään palautettuja tehtäviä ei tarvitse ollenkaan ottaa vastaan tai vain silloin, kun opiskelijalla on siihen pätevä syy.

3.3.2 Oppimateriaali ja tehtävien palautus

Tärkeiksi keskustelun aiheiksi nousivat oppimateriaali sekä tehtävien teko ja palautus. Etuna mainittiin, että oppimateriaali on valmiina ja että kaikki palautukset ovat Optima-ohjelmassa tallessa. Ongelmaksi koettiin se, että samaa opintojaksoa tutoroinut opettaja voi väsyä korjaamaan samoja tehtäviä vuosikausia.

Ratkaisu tähän ongelmaan olisi joko opettajien säännöllinen vaihtaminen, yhteisopettajuus tai tehtävien vaihtaminen tai päivittäminen joka kierrokselle.

Keskustelimme myös opiskelijoiden palauttamista tehtävistä. Ongelmana nousi esiin viime aikoina lisääntynyt plagiointi ja muut huijausyritykset. Opiskelijat olivat joko suoraan kopioineet tekstejä internetsivuilta, palauttaneet opiskelukaverin tekemiä tehtäviä tai käännohjelmalla tehtyjä käännostehtäviä. Ratkaisu tähän ongelmaan voisi olla, että asiasta mainitaan jo aloituskirjeessä ja kerrotaan huijausyrityksen seurauksista (=arvosana nolla kyseisestä tehtävästä, kolmesta tai useammasta huijausyrityksestä arvosana nolla koko opintojaksosta). Aloituskirjeessä on hyvä kertoa Urkund-ohjelman käytöstä.

Suuryhmäkeskustelun yhteydessä syntyi myös palautustöiden korjaamisen paljouteen liittyvää keskustelua. Ehdotettiin mallivastauspankin perustamista, jonka etuna olisi korjaamisen nopeuttaminen. Haittana pidettiin huijausten määrän lisääntymistä edelleen lähettämällä näitä mallivastauksia.

Suurimpana ongelmana koettiin vuorovaikutustilanteiden rajallisuus. Suullisen taidon harjoittelu ei toimi riittävän hyvin, yhteisöllisyyden syntyminen ja kehittyminen on rajallista sekä keskustelu keskustelualueella ja blogeissa on puutteellista. Ratkaisu tähän voisi olla reaaliaikaisen opettamisen lisääminen esim. AC:n kautta, videointitehtävien lisääminen sekä keskusteluviestien ja blogitekstien arviointi. Aloituskirjeeseen on hyvä lisätä ohjeistus myös keskusteluun osallistumisesta (esimerkiksi maininta tekstin pituuteen liittyvästä vähimmäismäärästä).

Apua olisi myös siitä, että tutor-opettaja ottaisi jatkossa digitaalisia työkaluja osaksi AVERKO-opetusta sopivalla tavalla. Se vaatii opettajalta harjoittelua ja ennen kaikkea innokkuutta ja motivaatiota kehittyä.

3.4 AC-opetus osana monimuoto-opetusta

Työpajan aikana ryhmän jäsenet mainitsivat taulukossa 2 listatut AC-opetukseen liittyvät edut ja ongelmatekijät.

TAULUKKO 2. AC-opetuksen edut ja ongelmatekijät.

+	-
<ul style="list-style-type: none">• sopii työssä käyville ja äitiys- tai isyysvapaalla oleville aikuisille• on vähemmän häiriötekijöitä• oppimistapahtuma on hyvin intensiivinen, kaikki kuuntelevat ja osallistuvat• ei synny henkilökemiaan liittyviä ristiriitoja• pysytään asiassa, ei "rönsyillä"• chattimahdollisuus on hauska ja hyödyllinen lisä• opiskelijan voi kohdata yksilönä• videotallenteen avulla oppitunnin sisällön voi katsoa myös jälkepäin• jokaista opiskelija on helppo osallistaa• kotiryhmien käyttö on hyvä työkalu pienryhmätöille	<ul style="list-style-type: none">• opiskelijoilla on tiukka aikataulu, mikä vaikeuttaa joustamista ja ohjelman muutoksia• AC:ssä on melko yksinäistä ja tylsää puhua yksin tietokoneelle• chatti ei jää talteen• tekninen puoli ei aina toimi, verkko voi kaatua tms.

Seuraavissa alaluvuissa käsittelemme keskustelussa esiin tulleita hyöty- ja ongelmatekijöitä sekä mahdollisia ratkaisumalleja esiin tulleisiin ongelmiin.

3.4.1 Aika ja paikka

Kielten ja viestinnän työryhmän jäsenet totesivat AC-välitteisen opetuksen olevan eduksi työssä käyville ja äitiys- tai isyysvapaalla oleville aikuisille. Samalla keskusteltiin myös opiskelijoiden joustamattomuudesta aikataulun suhteen. Eräs kielten opettaja kertoi sairastuneensa opintojakson aikana. Hän ilmoitti opiskelijoille uutta ajankohtaa, joka oli noin kolme viikkoa myöhemmin peruutetusta ajasta. Osa etäopiskelijoista oli kritisoinut aikataulun muuttamista jyrkästi eikä osallistunut AC-tapaamiseen. Osalla on niin tiukka aikataulu, että joustaminen ja ohjelman muutos kesken opintojakson on hyvin vaikeaa. Työryhmä keskusteli mahdollisesta ratkaisusta. Ehdotettiin, että sairastumisen vuoksi peruutettua AC-opetusta voisi jatkossa korvata esim. teettämällä opiskelijoille nauhoitettuja videointitehtäviä, joissa olisi samanlaisia elementtejä kuin AC-opetuksessa. Tehtävässä voisi korostua suullisen taidon harjoittelu ja vuorovaikutus.

Ryhmä keskusteli myös sopivasta tuntimäärästä opetustuokiota kohti ja oli yksimielinen siitä, että nyt toteutetut neljä tuntia oli liian paljon kerrallaan opetettaviksi ja opiskeltaviksi. Opetus sessiot ovat varsinkin kielissä hyvin intensiivisiä (ks. alaluku 3.4.2). Osa opettajista oli jakanut ryhmän kahtia ja opettanut kummallekin ryhmälle kaksi tuntia kerrallaan. Opiskelijapalautteen mukaan kaksi tuntia kielten opiskelua kerralla oli ollut sopiva määrä.

Kuten myös AVERKO-opetus, AC-välitteinen opetus mahdollistaa opettajan etätöiden. Osa monimuotoryhmää opettaneista työryhmän jäsenistä oli kuitenkin käyttänyt etäopetukseen tarkoitettua luokkatilaa Kokkolassa johtuen mm. mahdollisuudesta saada tarpeen tullen teknistä tukea. Osa ryhmästä, varsinkin henkilöt, jotka eivät asu Kokkolassa, olivat opettaneet kotoa käsin. Molemmat ryhmät olivat tyytyväisiä omaan ratkaisuunsa.

3.4.2 Oppituntien olemus

Työryhmä oli yksimielinen siitä, että etäopetuksena toteutetut oppitunnit olivat hyvin intensiivisiä ja oppimista edistäviä monesta syystä. Verrattuna luokkaopetukseen opiskelijalla ei ollut mahdollisuutta "luistaa" tai piiloutua ryhmän taakse. Jokaista opiskelijaa oli helppo osallistaa. Kaikki kuuntelivat ja osallistuvat. Ei syntynyt häiriötekijöitä kuten melusta tai henkilökeskusteluihin liittyviä ristiriitoja. Myös opetustilanteen todettiin olevan hyvin kompakti, pysyttiin asiassa eikä syntynyt ylimääräistä, turhaa puhetta. Työryhmä korosti tässä yhteydessä opettajan roolin tärkeyden. Opetusession kulku on oltava tarkkaan etukäteen mietitty.

3.4.3 Vuorovaikutus

On selvää, ettei vuorovaikutus etäopetuksessa voi olla samanlaista kuin luokkatilanteessa. Edellisessä aluvussa korostui etäopetuksen kompakti luonne. Kompaktius johtuu mm. sosiaalisen kanssakäymisen, fyysisen läsnäolon ja siihen liittyvän kehonkielen puuttumisesta. On kuitenkin hyvin mahdollista saada aikaan toimivaa etäopiskeluvuorovaikutusta, joka poikkeaa luonteeltaan paljon luokkavuorovaikutuksesta. Tällainen tilanne on kuitenkin ymmärrettävä erityislaatuinen, eikä sitä saisi verrata luokkatilanteeseen. (ks. kulttuurivertaus luvussa 3.1.)

Kuten myös oppitunnin kulkuun liittyen, opettajalla on avainrooli myös vuorovaikutusasiassa. Hänen tekemillään päätöksillä on olennainen vaikutus etäopiskeluvuorovaikutukseen. Työryhmä keskusteli siitä, että nimenomaan verkkovälitteisessä kielten opetuksessa opettajan on vaadittava kameran käyttöä. Kameraa olisi hyvä käyttää lisäksi niin, ettei se ole pysäytetty. Vain näin on mahdollista saada elävyyttä ja dynaamisuutta verkkoluokkaan. Jos opiskelijat eivät näytä kasvojaan ja jos opettaja on ainoa, jolla on kamera päällä, hänelle voi helposti tulla yksinäinen olo. Opettaja voi silloin tuntea puhuvansa koneelle eikä ihmisille.

Kielten opettajan tehokkain keino edistää vuorovaikutusta verkossa on valita sellaisia tehtäviä ja menetelmiä, jotka rohkaisevat opiskelijaa puhumaan ilman pelkoa. Osa työryhmän jäsenistä oli esimerkiksi käyttänyt kotiryhmiä (erillisiä AC-huoneita) pari- tai pienryhmätöitä varten, jolloin ryhmät olivat keskustelleet aktiivisemmin ja vapautuneemmin kuin yhteisessä huoneessa. Kielten opettaja voi pienryhmäsession jälkeen osallistaa jokaista opiskelijaa tehtävän purkuvaiheessa. Tämä on kuitenkin mahdollista vain suhteellisen pienen ryhmän kanssa. Flipped classroom -menetelmää kehitettiin toimivaksi menetelmäksi.

Työryhmä mainitsi myös ikonien käyttömahdollisuuden (esim. "raise hand" - ja "applause"- ikonit) sekä chat-mahdollisuuden hauskoina ja hyödyllisinä lisinä. Osa kielten opettajista oli myös käyttänyt piirtotoimintoa.

Ryhmä totesi, että verkko-opetuskokemuksen karttuessa myös vuorovaikutusta tukevien toimenpiteiden kirjo tulee kasvamaan.

3.4.4 Ajatuksia

"Digiloikka" on tuonut mullistavia muutoksia opetukseen. Opettajalla on samanlainen olo kuin muutaman tunnin lentomatkan jälkeen: Juuri äsken olimme vielä tutulla maaperällä ja yhtäkkiä olemmekin jo tuntemattomassa maassa, jossa emme ole aikaisemmin käyneet. Lentomatka on sujunut esimerkiksi auto- tai laivamatkaan verrattuna niin nopeasti, ettemme oikein ole ehtineet työstää ja sulattaa muutosta mielessämme. Saavuttuamme digimaahan meidän tulee

tutkia ja opetella sen lainalaisuuksia, mahdollisuuksia ja sääntöjä. Vähitellen voimme ottaa digimaan osaksi omaa opetuskulttuuria ja mahdollisesti jopa muuttaa sinne joku päivä.

3.5 Omia kokemuksia AC-välitteisestä ruotsin opettamisesta

Opetin syksyllä 2015 aloittaneelle liiketalouden monimuotoryhmälle kaksi ruotsin opintojaksoa syksyn ensimmäisessä ja toisessa periodissa. Seuraavaksi keskityn ensimmäisenä opetet- tuun opintojaksoon *Svenska för arbetslivet* (3op), johon oli ilmoittautunut 35 opiskelijaa.

Kaikki liiketalouden koulutusohjelman opettajat tapasivat ryhmän yhden kerran syyslukukau- den alussa. Ensivaikutelmani ryhmästä oli myönteinen. Opiskelijaryhmä vaikutti motivoitu- neelta, ulospäin suuntautuneelta ja huumorintajuiselta. Opintojakson aikana tämä vaikutelma vahvistui.

3.5.1 Etukäteisvalmistelut

Syyskuussa syötin kyseisen opintojakson Optima-alustan kansioon nimellä *Preppausmateriaa- lit* runsaasti kertausmateriaalia, kuten esim. itse tehtyjä tehtäviä ja vastauksia, internet-linkke- jä itseopiskeluun sekä informaatiota Promentor-kieliohjelman käytöstä. Ennen opintojakson alkua loin Optima-alustaan viisi moduulia, joihin tein alakansioita, tehtäviä ja palautuslaatikoi- ta seuraavasti (alla näkyy ensimmäisen moduulin kansio):

Material och uppgifter 1 (vecka 4)
Tema 1
Skriftlig kommunikation 1
Grammatik 1
material 26.1.
material 29.1.
Muntlig kommunikation 1

KUVA 1. *Svenska för arbetslivet* -opintojakson kansio "Material och uppgifter 1"

Avattuna esimerkiksi "Material 26.1." näytti seuraavalta (info-tiedosto näkyy avattuna):

materiaali 26.1.
korvaava_tehtävä_26.1.2016.docx
<p>info</p> <p>Hei!</p> <p>Meillä on ensimmäinen Adobe Connect Pro- tapaaminen 26.1. Vi har vårt första Acobe Connect Pro- möte den 26 januari. Tarvitset seuraavat materiaalit: Du behöver följande material:</p> <ul style="list-style-type: none">- Oma (täytetty ja korjattu) "att berätta om sig själv"- lomake/ din egen (ifylld och korrigerad) "att berätta om sig själv"- blankett- tiedosto "datorord"/ filen "datorord" <p>Nähdään! Vi ses! Lena</p> <p>datorord.docx</p> <p>nauhoitus 26.1. AC</p>

KUVA 2. Svenska för arbetslivet -opintojakson alakansio "Material 26.1."

Kaikki materiaalit olivat valmiiksi syötettyinä ennen opintojakson alkua. Halusin antaa opiskelijoille mahdollisuuden perehtyä opintojaksoon kokonaisuudessaan jo ennen sen alkua. Infotekstiin laitoin noin viikko ennen seuraavaa tapaamista tietoa muun muassa materiaaleista ja mahdollisista ennakotehtävistä. Korvaavat tehtävät ja AC-nauhoituslinkit lisäsin kunkin opetustuokion jälkeen.

Mietin ennen opintojakson alkua arviointimenetelmiä tarkkaan. Päätös arvioinnista oli tehtävä jo siinä vaiheessa, koska koin tärkeänä kertoa siitä opiskelijoille ensimmäisen AC-tapaamisen aikana. Lisätietoa käytetyistä arviointimenetelmistä löytyy alaluvusta 3.5.6.

Liiketalouden opettajille ja opiskelijoille oli tarjottu AC-koulutusta ennen lukuvuoden alkua. Sen kautta tulleesta tiedosta oli nyt paljon apua.

3.5.2 Opintojaksoon liittyvät yleiset asiat ja kommunikointi

Ennen ensimmäistä AC-tapaamista lähetin koko ryhmälle sähköpostiviestin, jossa mainitsin kaikkia olennaisia kurssin suorittamiseen liittyviä asioita (aikataulu, tehtävien teko ja palautusajat, arviointi). Kirjoitin myös Optima-alustan käytöstä ja korostin aloitussivun tärkeyttä tärkeimpänä infokanavana. Sähköpostitulvan välttämiseksi käytin jatkossa akuuttia asioita varten ainoastaan Svenska för arbetslivet -aloitussivua.

Ennen ensimmäistä tapaamista syötin sinne esimerkiksi seuraavan tekstin:

Päivitetty 23.1.:

Hei kaikki ja tervetuloa ruotsin kurssille Svenska för arbetslivet. Olen opettajanne Lena ja tapasimmekin jo aloituspäivillä viime syksynä.

Aloitamme ruotsin opinnot ti 26.1. klo 17.00 ja ryhmä jaetaan kahtia niin, että klo 17–18.30 osallistuvat 1. ryhmän opiskelijat (yhteensä 17 opiskelijaa, ks. alla oleva lista) ja klo 18.45–20.15 ryhmä 2 (yhteensä 18 opiskelijaa, ks. lista). Vaikka oppitunteja on tällä menetelmällä vain 2/kerta, pystyt oppimaan näillä tunneilla tehokkaammin pienemmän ryhmäkoon ansiosta.

Aikataulu: 29.1. lähitapaaminen, AC-opetus ti 2.2., ti 16.2., pe 17.3.

Pyydän tekemään yhden ennakkotehtävän, jonka löydät vasemmalla olevasta "Materiaali ja tehtävät 1"-kansiosta/Tema 1. Tehtävän nimi on "Att berätta om sig själv". Palauta tämä tehtävä 23.1. mennessä palautuslaatikkoon, jotta ehtisin kommentoimaan ja korjaamaan kaikki ennen sen purkua 26.1.

Kurssin suorittamiseen vaaditaan tehtävien suorittamisen lisäksi aktiivista osallistumista lähiopetukseen/ AC-opetukseen, **arvosanan saamiseksi vaaditaan läsnäoloa vähintään kolme kertaa**. Kaikki poissaolot korvataan korvaavilla tehtävillä (eli jos olet esim. ollut kolme kertaa mukana AC:n kautta, teet kaksi korvaavaa tehtävää).

KUVA 3. Svenska för arbetslivet -opintojakson aloitussivu Optimassa

Opintojakson aloitussivulle tuli kurssin aikana viisi lisäystä. Epäselvyyksien välttämiseksi päätin kirjoittaa ohjeet ja kurssin organisoimiseen liittyvät asiat suomeksi. Tehtävänannot kirjoitin sekä ruotsiksi että suomeksi.

3.5.3 Aikataulu

Svenska för arbetslivet -opintojaksoa oli aikataulutettu siten, että reaaliaikaiselle opetukselle oli varattu yhteensä 20 (5x4) tuntia. Opetus alkoi yhdellä AC-sessiolla. Sen jälkeen oli yksi lähitapaaminen ja kolme AC-sessiota. Aikaväli opetustuokioiden välillä oli kahdesta neljään viikkoon. Koska kyseessä oli suuri ryhmä (35 opiskelijaa), päätin jakaa ryhmän kahtia (ks. yllä oleva teksti Optima-alustan aloitussivulla). Lisäksi oletin opetuskokemukseni perusteella, että neljä tuntia kielen opiskelua tauotta voisi olla opiskelijoille liian väsyttävää. Kysyin asiaa opiskelijoilta, ja he olivat kanssani samaa mieltä. Näin reaaliaikaista opetusta oli kahdeksan tuntia per pienryhmä sekä neljä lähituntia. "Puuttuville" lähitunneille (8 t) keksin mm. itsenäisiä videointitehtäviä ja teetin runsaasti kirjallisia tehtäviä.

3.5.4 AC-välitteinen opetus

Opetin kaikki AC-tunnit kotoa päin ja valitsin työskentelyyn rauhallisen tilan. Kerroin perheenjäsenille tulevasta opetussessiosta ja pyysin olla häiritsemättä opetusta. Ennen opetusta latsin ohjelmaan tarvittavat materiaalit pdf-muodossa. Koska kyseessä oli ensimmäinen AC-välitteinen opintojakso, jännitin hieman ennen ensimmäistä tuntia varsinkin teknisen toteutuksen

takia. Kaikki sujui onneksi hyvin mm. saamani koulutuksen sekä etukäteen valmistellun AC-huoneen ja ladatun materiaalin ansiosta. Jäin kuitenkin miettimään, olenko hyödyntänyt ohjelman mahdollisuutta riittävän hyvin.

Tyypillinen kahden tunnin sessio koostui lyhyestä, maksimissaan 20 minuuttia kestävästä aloitusosasta, joka sisälsi tunnin kulusta kertomisen, teoriapohjan ja ohjeistuksen. Sen jälkeen jaoin ryhmän jäsenet ko. tehtävälle sopiviin ryhmiin (joko pariin, kolmen tai neljän hengen ryhmiin) ja kerroin jokaiselle ryhmälle oman kotiryhmän numeron. Tehtävää työstettiin kotiryhmässä n. 30 minuuttia, jonka jälkeen tuotos esitettiin koko ryhmälle yhteisessä huoneessa. Kotiryhmät ovat AC-huoneita, joihin opiskelijoilla on käyttöoikeus. Kävin kuuntelemassa pienryhmien työskentelyä kommentoimatta ja häiritsemättä. Vastasin kuitenkin kysymyksiin, jos opiskelija niitä esitti. Pienryhmätyön päätarkoitus oli harjoitella puhumista ja yhdessä pohtia myöhemmin purettavaa tehtävää.

Käytin opetuksessa kameraa ja pyysin ryhmän jäseniä tekemään samoin. Tarkoitus oli saada virtuaaliluokka näkyviin. Opintojakson alussa noin 60 % ryhmästä käytti web-kameraa ja opintojakson lopussa sitä käytti noin 70 %. Kaikki käyttivät pause-toimintoa, kun itse käytin kameraa. Elävä kuva olisi ollut mukavampi, mutta tyydyin pysäytettyyn kuvaan. Tämä johtui osittain siitä, että huomioni keskipisteessä olivat tekniset asiat enkä muistanut pyytää opiskelijoilta elävän kameran käyttöä. Opetusession loppupuolella varasin joka kerta n. 5-10 minuuttia aikaa opintojaksoon liittyviin kysymyksiin.

Yritin elävöittää opetusta pienillä yksityiskohdilla. Näytin esimerkiksi ensimmäisen AC-tapaamisessa esittelykierroksen aikana harrastuksiini liittyviä kuvia ja kerroin niistä ruotsiksi. Näytin kameran edessä joitain esineitä, joista piti sitten ryhmätyönä tehdä tuotekuvauksia. Välillä kisamme tuli syliin istumaan ja tuli kerran niin lähelle kameraa, että vain kuono näkyi ja kaikkia nauratti. Yllätyksekseni viimeisellä tunnilla monella ryhmäläisellä oli lemmikki sylissä. Huumori on osoittautunut myös verkossa erinomaiseksi vuorovaikutusta edistäväksi keinoksi.

3.5.5 Tehtävien teko ja palautus

Kirjallisia palautettavia, laajuudeltaan vaihtelevia tehtäviä oli yhteensä 15. Osa tehtävistä oli ennakkotehtäviä ennen AC-tapaamisia, osa oli käsiteltyyn aiheeseen liittyviä tehtäviä ja muutama tehtävä ei liittynyt suoranaisesti AC-opetukseen tai lähiopetukseen. Palautuspäivä kaikille tehtäville oli sama, kaksi viikkoa opintojakson loppumisen jälkeen. Korjasin kaikki tehtävät ja lähetin opiskelijoille kommentit ja korjaukset Optiman kautta. Annoin kaikista tehtävistä numeerisen arvosanan.

Opintojakson suorittamiseen vaadin vähintään kolme osallistumista reaaliaikaiseen opetukseen. Kerroin asiasta ensimmäisen tapaamisen aikana, aloituskirjeessä ja opintojakson aloitus sivulla Optimassa. Kaikki poissaolot korvattiin tehtävillä, esimerkiksi kolme läsnäoloa tarkoitti kahden korvaavan tehtävän tekoa. Lisäsin nämä tehtävät kunkin moduulin kansioon "Korvaava tehtävä".

3.5.6 Arviointi

Kokonaisarvosana koostui sekä suullisesta (50 %) että kirjallisesta (50 %) osasta. Arvioin opiskelijan suullista osaamista jokaisen AC-session aikana numeerisesti. Arviointiin sisältyi aktiivisuus/aloitteellisuus, sujuvuus ja oikeakielisyys. Kirjallisen taidon arvosana koostui 14 kirjallisen tehtävän keskiarvosta. Erillistä loppukoetta ei ollut.

3.5.7 Kokemukset

Opetus AC:ssä oli minulle uusi kokemus ja se vaati paljon keskittymistä. Halusin tarjota opiskelijoille korkealaatuista ja ammattimaista opetusta, ja siitä syystä olin harjoitellut ohjelmaan liittyvää tekniikkaa ennen opetusta paljon. Käytin ohjelman perustoimintoja mielestäni sujuvasti. Käytin esimerkiksi erilaisia, etukäteen laadittuja AC-sivustoja, annoin opiskelijoille oikeuksia ja näytin haluamani internetsivuja sekä ääni- ja tekstitiedostoja, käytin piirtotoimintoja, nauhoitin sessioita ja lähetin opiskelijoille myöhemmin linkit jne.

Kokemattomuuteni näkyi omasta mielestäni kuitenkin siinä, että käytin joka kerta samankaltaisia menetelmiä. Olen varma, että olisin voinut monipuolistaa ja opettaa vielä mielenkiintoisemmalla tavalla. Uskon kuitenkin vahvasti, että tämän kokemuksen jälkeen voin ns. laajentaa reviiiriä ja keksiä entistä enemmän juuri verkko-opetukseen soveltuvia, oppimista edistäviä tehtäviä ja menetelmiä. On kuitenkin muistettava, että aikaa on vain rajallisesti, tehtävien on oltava selkeitä ja menetelmien helppokäyttöisiä.

Pidin erityisen myönteisenä asiana, että AC-opetussessiot olivat hyvin intensiivisiä ja ytimekkäitä. Vaikka reaaliaikaista opetusta oli määrällisesti vähän, sain opetettua paljon niistä asioista, joita myös käsittelen luokkaopetuksessa. Luokkaopetuksessa menee usein aikaa muuhun kuin itse käsiteltävään asiaan. Verkko-opetuksessa nämä aikaa vievät asiat on karsittu pois. Intensiivisyys näkyi myös siinä, että oli helppo osallistaa jokaista opiskelijaa ja kohdata kaikki yksilöinä. Jokainen opiskelija oli aktiivisesti mukana eikä "piiloutunut takapenkille muiden taakse".

Olin myös positiivisesti yllätynyt siitä, että opiskelijoiden persoonallisuuksia pystyi havaitsemaan, vaikka emme olleetkaan fyysisesti samassa tilassa. Opin, että kaikilla osallistujilla on olemassa digipersonallisuus, joka on jokseenkin piiloutuneempi fyysisyyden puuttumisen takia, mutta silti olemassa. Digipersonallisuuteen kuuluu esimerkiksi ääni, äänen sävy, kysymysten sisältö ja tyyli, miten kysytään, kameran kautta näkyvät kasvot ja tila, jossa hän istuu jne.

Opintojakso verkkovälitteisenä toteutuksena oli hyvin opettavainen kokemus. Vaikka se mielestäni oli onnistunut, tekisin ensi kerralla joitakin asioita eri tavalla. Koska olo oli välillä yksinäinen pysäytettyjen kamerakuvien takia, vaatisin ensi kerralla niiden käyttöä aidomman ryhmätunnelman saavuttamiseksi.

Ensi kerralla 5–10 minuutin kestävän kyselyhetken tarkoitusta opetussession lopussa tarkentaisin hieman. Rajaisin sitä esimerkiksi kysymällä, onko opiskelijoilla tehtäväntoon tai tiettyyn moduuliin liittyviä kysymyksiä. Henkilökohtaiseen arviointiin liittyviä asioita pyytäisin esittämään esim. sähköpostitse tai soittamalla. Tällä kierroksella eräs opiskelija nimittäin kysyi henkilökohtaiseen arviointiinsa liittyvän kysymyksen: "Miksi olen saanut nelosen tehtävästä X, olen mielestäni tehnyt vain muutaman virheen ja minun mielestäni arviointi oli liian ankara?" Tämän tyyppiset kysymykset eivät koske koko ryhmää, vain ainoastaan yhtä henkilöä. Opiskelijan esittämän kysymyksen kautta myös, että sekä opiskelijalla että opettajalla on myös olemassa "digihienotunteisuus-ulottuvuus". Opettajan on lisäksi osattava improvisoida ja olla spontaani myös verkossa. Opiskelijan kömpelästi esitetty kysymys (opettajan arviointikyvyn kyseenalaistaminen koko ryhmän edessä hyökkäävällä äänensävyllä) vaati minulta kekseliäisyyttä ja vastasin: "Kiitos palautteesta, sopiiko sinulle, että selvitetään tämä kahden kesken, koska se ei koske koko ryhmää?"

Odotan innolla uusia opetuskokemuksia verkossa, jotka ovat itselleni samalla myös oppimiskokemuksia.

4. MONIMUOTOISTA VIESTINNÄN OPETUSTA - KOKEMUKSIA JA KOKEILUJA CENTRIA-AMK:SSA LUKUVUONNA 2015–2016

Tuija Tolonen-Kytölä

4.1 Johdanto

Digitalisaatio on ammattikorkeakouluissa kehityssuunta, joka vaikuttaa kaikkiin oppiaineisiin – myös viestintään. Aikuisryhmät ovat muuttuneet monimuotokoulutuksiksi, ja niiden toteutukset voivat olla hyvin erilaisia eri ammattikorkeakouluissa ja eri koulutusaloilla. Monimuotoisuudelle ei ole annettu valmista toimintamallia tai tapaa, mutta useimmiten mielikuvissa monimuotoisuuteen kytkeytyvät niin digitalisaatio kuin erilaiset oppimismenetelmätkin.

Suomen opiskelijakuntien liitto SAMOK on selvittänyt opiskelijoiden suhtautumista digiopeutukseen ja digitalisaatioon (Digipaperi 14.12.2015). SAMOK esittää myös konkreettisia toimenpite-ehdotuksia, mitä tekniikan kehitys voisi tuoda tullessaan. Selvityksessä todetaan, että digitalisaatio tuo korkeakouluihin hienoja mahdollisuuksia, jos resursseja varataan riittävästi ja vastuunjako määritellään selkeästi. Opiskelijat uskovat uusien sovellusten ja toimintatapojen joustavoittavan opintoja ja lisäävän opiskelun vapautta. Kuitenkaan lähiopetusta tai perinteisiä opetusmenetelmiä ei haluta hylätä. SAMOK:n mielipide on, että ajan mittaan valtakunnallinen verkko-opetustarjonta monipuolistuisi ja että opetusmateriaaleissa olisi tarjolla yhä enemmän interaktiivisia vaihtoehtoja. Toiveissa on myös korkeakoulujen yhteinen laaja e-kirjasto. (UAS-journal 1/2016.)

Tässä artikkelissa käsittelen sitä, millä tavalla Centria-amk:ssa on ratkaistu viestinnän opetuksen käytäntöön ja sisältöihin liittyviä kysymyksiä yhden monimuotokoulutusryhmän aikana lukuvuonna 2015–2016. Suunnitteluvaihetta ja pedagogisia lähtökohtiani olen jo aiemmin käsitellyt artikkelissa *Voiko puheviestintää opettaa verkossa? Viestinnän monimuotokoulutuksen suunnittelua liiketalouden koulutuksessa* (Tolonen-Kytölä 2015), ja nämä näkökulmat rajaen nyt käsittelyn ulkopuolelle. Tämän sijaan otan esille opiskelijan näkemyksiä jo toteutuneista harjoituksista ja pohdin, millä tavalla viestinnän opetusta verkkopohjaisessa monimuotokoulutuksessa voitaisiin suunnata interaktiiviseen ja työelämän osaamistarpeita paremmin vastaavaan suuntaan.

Tarkoituksena on kuvata yhtä jo toteutunutta prosessia, arvioida sitä ja siitä saatua palautetta. Tämän perusteella on mahdollista tehdä päätelmiä siitä, kuinka toteutusta voisi soveltaa muihin ryhmiin ja muilla opintojaksoilla. Teen yhteenvetoa kahden oppimistehtävän pohjalta, esitän kehittämisideoita sekä arvioin haasteita, joita opettaja viestinnän monimuoto-opetusta toteuttaessaan kohtaa.

Tarkastelun kohteena on Centria-amk:n liiketalouden alan Viestintä-opintojakson (3 op) monimuotokoulutus. Tämä opintojakso ja opetusala valikoituivat artikkelin aiheeksi siitä syystä, että ryhmän lähes koko opetussuunnitelma toteutetaan verkkopohjaisesti, eikä mm. viestinnässä ole lähiopetusta lainkaan. Samanaikaisesti opetin myös kemiantekniikan monimuotokoulutusryhmää, mutta toteutus oli tuolla opintojaksolla erilainen siten, että opetukseen sisältyi myös lähitunteja, mm. puheviestintää. Video-opetusta käytin osittain myös yhden, perinteisenä aikuiskoulutuksena käynnistyneen liiketalousryhmän Yritysviestintä-opintojaksolla. Nämä rinnakkaiset kokeilut ovat syventäneet mielikuvaani siitä, miten verkko- ja video-opetus soveltuvat viestinnän opetukseen ja antavat pohjaa tulevien opintojaksojen suunnitteluun.

4.2 Viestinnän opetuksen suunnittelun lähtökohta monimuotokoulutuksessa

Niin tekniikan kuin liiketalouden alankin työtehtävissä ryhmätyöskentely tiimeissä ja kokouksissa on kustannussyistä siirtynyt yhä enemmän verkkoon, myös globaalisti. Verkkokokoukset ovat edullisia ja nopeita toteuttaa, mutta vaativat puheenjohtajilta ja osallistujilta uudenlaisia viestintätaitoja. Yritysten asiakaspalvelu on usein vuorovaikutusta, jota käydään verkon välityksellä lähes vuorokauden ympäri, kaikkina viikonpäivinä (Elisa 2015).

Verkkopalaverin johtaminen sekä verkossa esiintymisen taidot, samoin kuin asiakaspalvelu verkossa ovat puhumisen osa-alue, jota asiantuntijatehtävissä toimivat ammattilaiset tulevat yhä useammin tarvitsemaan liike-elämän asiantuntijatehtävissä. Myös rekrytointiviestinnässä käytetään yhä enemmän digitaalisia välineitä, ja mm. CV voidaan nykyisin monissa työpaikoissa vaatia videon muodossa.

Monimuotokoulutuksessa lähtökohtana on useimmiten se, että useimmat opiskelijat ovat aikuisia, ja heillä on entuudestaan monenlaista kokemusta työelämästä, myös verkkoviestinnästä. Vaikka työpaikoilla uutta teknologiaa ja mm. verkkokokouksia on jo ehkä käytetty, voi opiskelija tuntea arkuutta uusia viestintätapoja kohtaan uudessa ympäristössä. Ryhmässä muut ovat vieraita ja välineet voivat olla uusia, vaikka motivaatiota olisi ja uudenlaiset tarpeet tiedostettaisiin. Opiskelijoilla saattaa olla keskenään myös erilainen lähtötaso toteuttaa esimerkiksi videoneuvotteluja tai johtaa niitä. Ryhmään he tulevat usein maantieteellisesti laajalta alalta, ympäri Suomea, jolloin ryhmäytyminen voi olla vaikeaa – varsinkin jos opiskelijoilla ei ole lähiopetusta juuri lainkaan.

Viestintä-opintojakso (3 op) monimuotokoulutusta suunnitellessani yksi lähtökohta oli valmentaa opiskelijoita mahdollisimman pitkälle niihin tilanteisiin ja uudenlaisiin viestintätilanteisiin, joita työpaikoilla vaaditaan. Autenttisen oppimisen periaate ja konstruktivistinen oppimiskäsitys ovat olleet punaisena lankana opintojaksoa suunnitellessani (mm. Herrington. Reeves & Oliver 2010; Leino & Leino 1997, 44–47 ; Kiviniemi, Leppisaari & Teräs 2013.).

Liiketalouden verkkopohjaisen monimuotokoulutuksen ensimmäisellä toteutuksella teoriaosuus kirjallisen viestinnän osalta toteutui videoluentona AC:n kautta. Kirjallista viestintää opiskelijat harjoittelivat melko perinteisesti kirjoittamalla yhden referaatin sekä yhden esseeseen, joka oli integroitu Asiakaspalvelu-opintojakson kanssa. Mukana oli myös kirjallista viestintää verkossa Optiman keskustelualueella kulttuurienväliseen viestintään liittyen annetun materiaalin pohjalta.

Suullisen viestinnän osalta keskeisin oppimistehtävä oli verkossa toteutettu puhe-esitys pienryhmässä sekä sen pohjalta käyty keskustelu ja puheenjohtajana toimiminen. Vaihtoehtoisena varatehtävänä niille, joilla ei ollut mahdollisuutta osallistua verkkotapaamiseen mm. työn takia, oli video-CV:n toteutus itsenäisesti annettujen ohjeiden pohjalta. Molempiin kuului keskeisenä osana myös itsearviointiraportti. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin näiden kahden oppimistehtävän toteutusta ja onnistumista sekä kokoan opiskelijoiden palautetta ja arviointia yhteen. Samalla esitän myös joitakin huomioita ja kehittämissideoituja harjoituksista opettajan näkökulmasta.

4.3 Verkkopalaveriharjoitus ja alustus Viestintä-opintojakson oppimistehtävänä liiketalouden monimuotokoulutuksessa

Verkossa Adobe Connect -oppimisympäristössä toteutetun verkkopalaveritehtävän tavoitteena oli harjaannuttaa opiskelijan *verkossa esiintymisen taitoja* alustustehtävässä sekä antaa kokemusta verkkopalaverin organisoinnista ja puheen johtamisesta. Harjoituksen avulla oli tavoitteena oppia myös suullista verkkokeskustelua ja rakentavan palautteen antamisen taitoa. Harjoitukseen kytkeytyi myös raportin kirjoittamistehtävä itsenäisenä, erikseen arvioitavana tehtävänä.

Puheviestintätehtävässä suoritettiin verkossa Adobe Connect -työtilassa 1.12.2015. Tehtävänantona oli valita itseä kiinnostava, täysin vapaavalintainen aihe, jota tuli esitellä ryhmäläisille mikrofonin välityksellä kymmenen minuutin ajan. Suositeltavaa oli myös kameran käyttö. Puhetehtävän tueksi opiskelijat saivat tehdä PowerPoint-esityksen, joka jaettiin huoneessa olevien ryhmäläisten nähtäväksi ja tallennettiin Optimaan.

Toteutus tapahtui samanaikaisesti etukäteen AC-ympäristöön luoduissa ryhmätyötiloissa, 6–8 hengen ns. kotiryhmissä, joissa opiskelijat pitävät omat tiimipalaverinsa. Osoitteet AC-huoneisiin sekä kuhunkin ryhmään kuuluvien opiskelijoiden nimet oli jaettu Optiman kautta etukäteen. Ryhmissä yksi opiskelija kerrallaan toimi puheenjohtajana. Verkkopalaveriharjoitus toteutettiin työjärjestykseen varatun verkko-opetusajan aikana, mutta yksi vara-aika sovittiin varsinaisen työjärjestyksen ulkopuolelta. Opettajana olin mukana kunkin ryhmän tapaamisen alussa, jotta pystyin olemaan tukena puheenjohtajalle teknisten ongelmien varalta – toisaalta myös palautteen antamisen takia. Tämä vaatii aikataulujen sovittamista, mutta onnistui kuitenkin tarkan suunnittelun avulla.

Harjoitustilanne eteni siten, että käynnistin kymmenen minuutin välein viisi eri pienryhmää niiden omissa AC-osoitteissa kokoushuonetta varten. Tarkistin tekniikan, kirjasin paikallaolijat AC-huoneessa sekä avasin tilaisuuden jakamalla puhe-esitysvuorot paikallaolijoille. Myös nauhoitus käynnistettiin.

Tehtävässä jokainen opiskelija sai alustaa aluksi haluamastaan aiheesta 5–10 minuuttia Powerpoint-esityksellä teemaa havainnollistaen. Sen jälkeen seurasi noin kymmenen minuutin mittainen yleiskeskustelu sekä puheenjohtajan yhteenveto keskustelusta (2–3 minuuttia). Kun kaikki ryhmät oli käynnistetty, kävin vuorollaan kuuntelemassa eri AC-huoneissa esitysten lopetuksen, antamassa palautetta onnistumisesta ja sulkemassa lopulta nauhoituksen kaikissa huoneissa yksi kerrallaan. Koko istunto päättyi yhteiseen keskustelu- ja palauteistuntoon tunnin lopuksi omissa viestinnän AC-huoneessani, mitä varten oli etukäteen sovittu aika.

Opettajan roolissa olin paikalla verkkotapaamisessa vierailijana ja havainnoijana. Opettajana en puuttunut keskusteluun puheenjohtajan pyytämättä, mutta toimin teknisenä ja henkisenä tukena tilanteessa. Havainnoin harjoituksen kulkua autenttisessa tilanteessa hetkittäin, mutta minulla oli myös mahdollisuus palata materiaaliin arviointia varten myöhemmin, koska keskustelut tallennettiin.

Opiskelijat antoivat vertaispalautetta toisilleen etukäteen laadittujen palautteenantokriteerien mukaisesti. Näitä olivat sisällön rakenne, vuorovaikutus ryhmän kanssa, havainnollistaminen sekä äänenkäyttö ja tekninen toteutus. Vertaispalaute annettiin suullisesti autenttisessa tilanteessa. Opettaja arvioi alustuksen ja puheenjohtajana toimimisen kirjallisesti jälkikäteen nauhoitteiden pohjalta. Arvio annettiin opiskelijalle henkilökohtaisesti kirjallisesti.

4.4 Opiskelijoiden itsearviota ja palautetta harjoituksesta

Kirjallisena harjoituksena oli kirjoitettavana myös lyhyt itsearviointiraportti tehtävästä. Itsearviointiraportti palveli arviointia, mutta toimi samalla kirjallisen viestinnän raporttiharjoituksena. Palautetut raportit ovat myös opettajalle jatkoa varten tärkeä työväline.

Opiskelijapalautteissa tuli esille monia kiinnostavia näkökulmia. Ennakkoon tehtävää kohtaan oli monien opiskelijoiden mielessä vallinnut kriittisyys ja epäröinti, mutta onneksi onnistumisen ilo jäi usealle kokemuksesta päällimmäiseksi tunteeksi.

Opiskelija 1:

”Ajattelin ensin että onpa turha tehtävä aikuisille ihmisille, mutta näin jälkeenpäin ajateltuna se ei ollut yhtään sellainen. Puheen pitämisen kertaus ei ollut yhtään huono idea, kun ottaa huomioon että minäkin olen pitänyt puheita viimeksi vuosia sitten. Vaikka puhun paljon työssäni ihmisten kanssa, ei se kuitenkaan ole sama asia kuin oikean puheen pitäminen. Puheen pitämisessä on aina se oma jännityksensä.”

Opiskelija 2:

”Muiden aiheet olivat mielenkiintoiset, ja kaikkien aiheet olivat aivan erityyppisiä. Tämä oli mielestäni oikein hyvä juttu ja piti mielenkiintoa yllä verrattuna siihen, että kaikki olisivat pitäneet esitelmän jostain liiketalouteen liittyvästä asiasta. Esitelmien jälkeen kiinnitimme huomiota toistemme esityksiin, ei mitenkään yli-kriittisesti kuitenkaan, vaan lähinnä kannustaen ja toisten aiheita kehuen. Kokonaisuudessaan AC-istunto oli mielestäni oikein onnistunut ja opettavainen varmasti meille kaikille.”

Opiskelija 3:

”Kokonaisuutena harjoitus sujui mielestäni hyvin. Koin, että puheharjoitus oli tarpeellinen viestinnän kursilla. Verkossa pidettävä puhe oli tietenkin erilainen kuin normaali esiintymistilanne, mutta se ei haitannut. Harjoituksen vaativuus oli mielestäni sopiva, koska tilanne oli kaikille uusi ja uuden järjestelmän käyttöä vasta harjoiteltiin.”

Opiskelija 4:

”Tehtävä oli mielestäni mukava. Oli kiinnostavaa päästä itse käyttämään AC-ympäristöä. -- Aiheen valinta oli vaikea, piti yrittää keksiä aihe jota myös toiset jaksaisi sen 10 minuuttia kuunnella. -- Opettaja ohjasi tehtävään mielestäni riittävästi, ehkä esiintymiskammo tai -jännitys oli se suurin peikko monelle jo ennen esitystä.”

Palautetta tulikin runsaasti harjoitukseen liittyneestä esiintymisjännityksestä. Se tuntui joistakin opiskelijoista vaikealta, mutta suuri osa koki harjoituksen hyödyllisenä ja vaatimustason sopivana.

Opiskelija 5:

”Aluksi olin aika kauhuissani annetusta tehtävästä. Puheen pitäminen on minulle vierasta. En ole koskaan halunnut pitää puheita ja olla yksin äänessä. Olen mieluummin kuuntelija kuin puhuja. Onneksi aihe oli vapaavalintainen, koska tutusta asiasta oli helppo puhua. Ver-

kon välityksellä oma osuus oli varmasti helpompi toteuttaa kuin face-to-face-tilanteessa. Uskon, että tämän harjoituksen ansiosta jatkossa pidettävät puheet ja esiintymiset ovat minulle vähän helpompia. ”

Opiskelija 6:

”Vaatimustaso oli sopiva. Emme olleet vielä aikaisemmin pitäneet verkkoesityksiä, joten tilanne oli kaikille uusi. Uutta oli esimerkiksi verkossa puhuminen niin että oma kuva näkyy ruudulla, sekä myös Power Pointin esittäminen. Tämä tehtävä loi mielestäni hyvät puitteet näiden asioiden harjoitteluun oikeassa tilanteessa. Harjoitus tekee mestarin, ja onnistumisen tunne kannustaa jatkossa. Seuraavalla kerralla ei ehkä jännitä enää niin moni asia.”

Harjoituksen organisointi sai opiskelijoilta pääosin myönteistä palautetta, vaikka opettajan näkökulmasta harjoituksen toteutus oli vaatinut etukäteen runsaasti suunnittelua ja aiheutti eniten paineita. Myös tekninen toteutus aikatauluineen oli ollut kysymysmerkki.

Opiskelija 7:

”Harjoitus oli mielestäni hyvin organisoitu, ja oli järkevää jakaa meidät pienempiin ryhmiin. Harjoitus sujui mielestäni todella hyvin pienryhmissä ja meidän ryhmällämme oli hyvä henki koko harjoituksen ajan. Opettajan alustus oli kannustava ja jollain lailla myös rauhoittava.”

Opiskelija 8:

”Pienemmissä ryhmissä toimiminen oli hyvä valinta. Porrastetut aloitukset olivat myös hyvä idea. Meidän ryhmässä kaikki sujui mielestäni hyvin ja lähes ongelmitta.”

Opiskelija 9:

”Harjoituksen alussa joutui hieman odottelemaan ja kävi jo mielessä, että olinko tullut paikalle oikeaan aikaan tai edes oikeaan paikkaan. Onneksi siinä tilanteessa pystyimme hyödyntämään ryhmän omaa Facebook-ryhmää ja viesti tuli opettajalle asti perille.”

Opiskelija 10:

”Opettajalle haluaisin antaa palautetta siitä, että mielestäni oli rohkeaa kun sait näin ison porukan organisoitua pitämään tällaisen harjoituksen. Ja harjoituksen kauttahan tässä opitaan kerta kerralta enemmän hyödyntämään verkko-opiskelun eri työkaluja.”

Myös ryhmälle annettiin palautetta vuorovaikutuksesta, yhteistyöstä sekä ryhmässä toimimisesta. Kokemus yhteistyöstä oli myönteinen.

Opiskelija 11:

”Ryhmämme vuorovaikutus oli mielestäni pääsääntöisesti hyvää ja aktiivista. Jonkin verran tuli keskusteluakin puheiden jälkeen. Pääasiallinen vuorovaikutus tapahtui chatiin kirjoitettujen tekstien perusteella, mutta monet uskalsivat käyttää myös puheenvuoroja puheiden loputtua. Minusta tuntui, että oli melkein helpompi antaa kommentteja ja kysymyksiä puhumalla.”

Opiskelija 12:

”Esityksen jälkeen jäi tuntuma, että ryhmä kuunteli ja hieman keskusteluakin virisi lopussa. Ryhmä toimi mielestäni hienosti yhteen ja jo ennen varsinaista aloitusta teknistä opastusta annettiin. - Mukava oli saada heti esityksen jälkeen. Kaikki taisivat saada positiivista palautetta ja kannustusta ryhmäläisiltä. Jokainen meistä teki varmasti hyvin itsensä näköisen esityksen.”

Opiskelija 13:

”Meidän kolmen hengen ryhmämme toimi ihan hyvin. Olimme toistemme tukena ja kaikki saivat osallistua. Pyrimme antamaan enimmäkseen hyvää ja kannustavaa palautetta, koska tilannehan oli kaikille uusi. Jokainen löysi jotakin hyvää sanottavaa toisten esityksistä. Ryhmässämme oli mielestäni hyvä henki.”

Opiskelija 14:

”Alustusten jälkeen keskustelimme ryhmässä kaikkien esityksistä. Jokaisesta aiheesta saimme ihan mukavasti puheenaiheita. Puhuimme asiasta ja asian vierestä. Oli mukavaa, että ehdimme antaa toisillemme palautetta.”

4.5 Opettajan itsearvio

Oma kokemukseni oppimistehtävän toteutuksesta oli palkitseva, mutta myös huojentava. Harjoituksen suunnittelu aikatauluineen ja pohjustustöineen vaati etukäteen paljon työtä, ja tilanne jännitti etukäteen myös opettajaa, ehkä kaikista eniten. Lähtisivätkö opiskelijat motivoituneina mukaan harjoitukseen? Onnistuisiko yhteisen ajan löytäminen, sillä useat opiskelevat työn ohessa? Lisäksi jännitystä aiheutti tekniikka: miten AC-yhteys toimii, toimivatko kaikkien opiskelijoiden verkkoyhteydet ja mikrofonit?

Itse tilanteessa minulla oli turvanani ammattitaitoinen ja innostava it-tukihenkilö. Tämä apu oli tarpeen eri huoneita luotaessa ja käynnistettäessä, mutta loppuaika sujui itsenäisesti ilman tukea. Päivystävä it-tuki on kuitenkin hyvä olla läsnä koko harjoituksen ajan, myös opiskelijoiden ongelmatilanteita varten.

Kun tilanne oli ohi, positiiviset kokemukset jäivät päällimmäisiksi: heräsi uusi innostus tehdä kaikki uudelleen ja parantaa niitä asioita, joita vielä on parannettava. Jatkossa on mahdollista hyödyntää nyt tehtyä suunnittelua tehtävänantoinen ja ajankäyttösuunnitelmiseen, sillä toteutus toimi pääpiirteittäin tällaisena melko hyvin. Parannettavaa on yhä tehtävänantojen täsmentämisessä sekä tilanteen organisoinnissa.

Myös varajärjestelyitä on jatkossa mietittävä. Kaikki eivät koskaan isossa ryhmässä pääse paikalle tiettyyn aikaan edes verkossa: vara-aika rästisuorittajille oli sovitettava. Myös esiintymisjännitys ja ujous ovat ongelma osalle: kaikki eivät halua osallistua kasvoillaan ja äänellään verkotapaamiseen, eikä siihen voi myöskään pakottaa. Koska monimuotokoulutuksessa ryhmä jää melko vieraaksi, ellei alussa ole varsinaista tutustumis- ja ryhmäytymistilannetta, opettajan on vaikea arvioida, kenelle kyseinen harjoitus on liian vaikea.

Harjoituksen arviointi vaatii myös vielä pohdintaa. Tarvitaanko numeerista arvosanaa vai riittääkö pelkkä tehtävän suorittaminen hyväksytysti? Osa opiskelijoista kaipaa tarkkaa palautetta, osa taas ei sitä halua saada. Siksi päädyin tällä kertaa soveltamaan harjoituksessa jo olemas-

sa olevia puhe-esitykselle aiemmin laadittuja arviointikriteereitä, joita olin hieman muokannut ja jotka annoin opiskelijoille etukäteen.

Kokemus verkkopalaveriharjoituksesta oli opettajan näkökulmasta opettavainen, vaikkakin kehittämistä riittää ja rutiinia tarvitaan. Parasta oli kuitenkin lukea opiskelijoiden itsearviointi-raportteja, joista jäi tunne, ettei harjoitus ollut mennyt hukkaan.

4.6 Vaihtoehtoinen tehtävä: Videoesittely työpaikanhakua varten

Vaikka sovimme etukäteen verkkopalaveriharjoitusta varten yhden varapalaveriajan, jäi kuitenkin joitakin opiskelijoita, joille annetut ryhmäajat eivät sopineet. Heitä varten laadin korvaavan itsenäisen tehtävän.

Tehtävänanto oli seuraava:

Tutustu liitteenä olevaan linkkiin ja toteuta videoesittely itsestäsi. (*Linkki yrityksen työpaikkailmoitussivulle*)

Kuvittele, että olet hakemassa työpaikkaa jossakin omaa ammattialaasi vastaavassa yrityksessä.

Vastaa videolla kuvitellun haastattelijan kysymyksiin. Täydennä esittelyä kuvaamalla opin-tojasi Centria-amk:ssa sekä omaa taustaasi ja harrastuksiasi.

Kesto 5–10 minuuttia.

Voit kuvata esim. puhelimella. Tallenna tiedosto Optiman palautuslaatikkoon.

Varatehtävän suoritti opintojakson aikana lopulta yksi opiskelija. Hän antoi tehtävästä seuraavaa palautetta:

“Oli ensimmäinen kerta, kun tuollaista olen tehnyt ja erittäin mielenkiintoista oli. Se on hyvä, että ensimmäinen kerta kun tämmöisen tekee, on koulussa. Editoinnissa huomasin, missä olisi voinut pikkasen parantaa, esim. kuvaamalla pidempiä pätkiä, että siitä olisi helpompi editoida. Kiitokset siis tehtävästä ja hyvä filis jäi sen teosta kun oppi paljon.”

Vaikka varatehtävää ei kovin moni opiskelija lopulta tehnytään, yhden opiskelijan palaute kannustaa toteuttamaan vastaavanlaisen harjoituksen myöhemminkin, jossakin muussa yhteydessä. Voi kuitenkin olla parempi, että jatkossa viestintä-opintojakson videopalaveriharjoitukselle pyritään järjestämään niin monta vaihtoehtoista kokoontumisaikaa, että mahdollisimman moni pääsee paikalle tuohon harjoitukseen. Koska osa opiskelijoista ei aktivoitunut tekemään video-CV:tä varatehtävänä, voisi päätellä, että jatkossa on toimivampaa tarjota varatehtäväksi luokassa tapahtuvaa esitystä jonkin kontaktiopetuspäivän yhteydessä. Tällöin video-CV:n toteutus voidaan siirtää osaksi Yritysviestintä-opintojaksoa.

4.7 Arvioita ja kehittämisideoita

Liiketalouden verkkopohjaisen monimuoto-opetusryhmän parissa tehty kokeilu osoittaa, että opiskelijan työelämätaitojen kannalta monipuolisten opetusmenetelmien ja -välineiden käyttö on myös *Viestintä*-opintojaksolla kannatettavaa. Työelämän vuorovaikutustaitojen oppiminen

on opintojaksolla keskeinen tavoite, ja opetuksessa on hyvä käyttää samoja välineitä, joihin jo työpaikoilla on paljolti siirrytty.

Työelämässä jo toimineiden opiskelijoiden kokemukset ja jo olemassa olevista verkkoneuvottelutaidot rohkaisevat muita tarttumaan harjoituksiin. Kokeneet ja taitavat opiskelijat toimivat hyvinä esimerkkeinä ja elävinä ”todisteina” siitä, kuinka tärkeitä kyseiset taidot työelämässä nykyisin ovat. Vuorovaikutustaidot kytkeytyvätkin olennaisesti liiketalouden parissa työskentelevän ammattilaisen, samoin kuin lähes minkä muun asiantuntijan menestykseen.

Omassa opetuksessani vaikuttaisi tämän yhden opetusvuoden kokemusten perusteella kannatettavalta vakiinnuttaa Viestintä (3 op) -opintojakson sisältöihin yksi verkossa toteutettava palaveri/-esitysharjoituksen, yksi kokous- ja neuvotteluharjoitus lähiopetuksena sekä vaihtelevasti tallennettavaa video-opetusta ja siihen liittyviä itsenäisiä kirjallisia harjoituksia. Verkossa autenttisesti toteutettavia suullisia keskusteluharjoituksia on hyvä liittää mukaan, kunhan ryhmä on tarpeeksi pieni ja ryhmähenki kyllin rohkaiseva ja verkossa viestimistä ajatellen turvallinen.

Olisi kiinnostavaa laajentaa samojen verkkoa hyödyntävien opetusmenetelmien käyttöä myös päiväopetukseen, jossa opiskelijat ovat keskimäärin nuorempia. On oletettavaa, että digiaikaan kasvaneet nuoret ottaisivat verkossa oppimisen omakseen vielä mutkattomammin kuin aikuisopiskelijat, joista monille kyseiset tavat viestiä ovat vielä osittain tai kokonaan uusia. Uskonkin, että raja-aita monimuoto- ja päivätoteutuksella käytettävien menetelmien välillä ohenee ajan mittaan. Sitä ennen on kuitenkin vakiinnutettava monimuotokoulutuksessa käytettäviä opetusmenetelmiä ja -välineitä sekä yhtenäistettävä sisältöjä. Tämä vaatii kärsivällisyyttä, ennakkoluulottomuutta ja intoa uuden oppimiseen ennen kaikkea opettajalta.

4. 8 Yhteenveto

Tehtävä opettaa viestintää verkkopohjaisesti on ollut yhden lukuvuoden perusteella kiinnostava ja opettavainen. On ollut hyödyllistä havaita, että valmiudet verkossa viestimiseen on opiskelijoilla keskenään erilainen, ja paljolti riippuu myös ryhmähengestä ja -koosta, miten asiaan suhtaudutaan.

Lukuvuosi on antanut eväitä tarkastella viestinnän opettajuutta uudesta näkökulmasta ja saada ideoita jatkoa varten. Vaikka alku on ollut ajoittain haparoivaa ja esimerkiksi opiskelijoiden ohjeistusta on jatkoa varten tarkennettava, olen vakuuttunut siitä, että monimuotokoulutusta kannattaa jatkaa niin sisällöllisistä kuin käytännöllisistäkin syistä. Erityisesti opiskelun ajankäytön joustavuus videointien myötä on etu, joita monet työelämässä olevat opiskelijat arvostavat.

Tulevaisuuden haasteena viestinnän opetuksessa onkin vakinaistaa tietyt käytännöt kyseisen opintojakson sisällä eri aloilla sekä hankkia rutiinia uusien opetusvälineiden käytöstä. Jatkuva kokeilu ja suunnan hakeminen heikentää opetuksen laatua, ja kokemus helpottaa ohjeiden antoa ja kokonaisuuden selkeyttämistä opiskelijalle. Koska eri oppiaineissa käytänteet saattavat vaihdella ja käytössä saattaa olla useita erilaisia oppimisympäristöjä ja -välineitä, niiden samanaikainen haltuunotto voi tulla opiskelijan kannalta raskaaksi. Myös opettajan näkökulmasta jatkuva käytänteiden ja käytettävien sovellusten vaihtuminen tekee työstä vaativaa ja vie huomiota pois olennaisesta: opetettavasta sisällöstä ja opiskelijan oppimisen tulemisesta.

Neuvottelu- ja ryhmäviestintätilanteissa on tärkeää osata esittää ajatuksensa ja tavoitteensa, ilmaista tunteitaan sekä pystyä perustelemaan mielipiteensä vakuuttavasti – olipa kyseessä kasvokkainen tilanne tai verkossa tapahtuva kokoontuminen. Siksi perinteisten viestintätapojen opetuksen ja lähiopetuksen paikka on yhä olemassa kaiken viestinnän opetuksen perustana. Sitä tuntuvat myös opiskelijat kaikesta huolimatta toivovan.

LÄHTEET

Digipaperi#. Saatavissa: <http://samok.fi/uploads/2015/12/DIGIPAPERI-.pdf>
Viitattu 22.4.2016.

Elisa 2015. Asiakastapahtuma NYT! -uratapahtuma opiskelijoille. Kokkola 22.9. 2015.

Herrington, Reeves & Oliver 2010. A guide to authentic learning. New York and London: Routledge.

Kiviniemi, K., Leppisaari, I. & Teräs, H. 2013. Autenttiset verkko-oppimiskäytännöt asiantuntijuuden kehittäjinä. Teoksessa J. T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 99–114.

Leino, A.-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä oy.

Tolonen-Kytölä, T. 2015. Voiko puheviestintää opettaa verkossa? Viestinnän opintojakson suunnittelu ja muokkaaminen monimuotokoulutukseksi. Teoksessa Opettajuus päivittyy –koulutus kehittyy. Toim. Irja Leppisaari, Merja Meriläinen, Maarika Piispanen & Anna Pulkkinen. Centria-amk. Tutkimuksia 1. 51–60.

UAS-journal 1/2016. Joko otetaan digitalisaatio haltuun? Opiskelijat 14.3.2016. Saatavissa: <https://uasjournal.fi/opiskelijat/joko-otetaan-digitalisaatio-haltuun/>. Viitattu 22.4.2016.

5. LEARNING CAFÉ INNOVATIIVISENA OPETUSMENETELMÄNÄ

Eija Huotari

5.1 Johdanto

Learning Café -opetusmenetelmää eli oppimiskahvilaa, voidaan toteuttaa erilaisissa luokkatilanteissa ja dialogiin pyrkivissä opetus- ja oppimistilanteissa, kuten seminaareissa ja innovatiivisuuteen tähtäävissä aivoriihissä. Myös verkossa oppimiskahvila on onnistunut. Tässä artikkelissa kerron toteuttamastamme oppimiskahvilasta harjoitusyritysohjauksen loppuvaiheessa. *Learning Café* -session tavoitteena oli saada opiskelijoiden palaute opintojaksolla toteutetuista NY-yritysten toiminnasta sekä opiskelijoiden ajatuksia esille mahdollisesta yrittäjyydestään sekä faktatietoa yritystoiminnasta. Toteutus onnistui erinomaisesti ja kaikki opiskelijat osallistuivat aktiivisesti pöydissä olevien teemojen käsittelyyn.



KUVA 1. *Learning Café* -menetelmä mahdollistaa kaikkien osallistumisen

5.2 *Learning Café* -menetelmän käsite ja periaatteet

Learning Café on konstrukttiivinen opetusmenetelmä, jossa pyritään avoimella keskustelulla yhteiseen oppimiseen (Brown & Isaacs 2005, 3–4). *Learning Cafén* tavoitteena on luoda yhteinen näkemys aiheesta dialogin avulla ja se on osa yhteistoiminnallista oppimista. Dialogi luodaan pöytäryhmissä, joissa kussakin keskustellaan eri teemasta. Hyötyjä ovat tiedon ja ongelmanratkaisukyvyyn kehittymisen lisäksi muistin ja kriittisen ajattelukyvyyn kehittyminen. Menetelmä tukee opetuksen järjestämistä opettajakeskeisestä opetuksesta opiskelijakeskeiseen opetukseen. (Junnila, Koskinen, Stolt & Salminen 2011, 38–39.) *Learning Cafén* tietoteorian kehittivät japanilaiset Nonaka ja Takeuchi. He irrottivat tiedon informaatiosta ja määrittelevät tiedon seuraavasti:

1. Tietoon, toisin kuin informaatioon, liittyy aina uskomuksia ja sitoumuksia; tieto määrittyy näkökulman, asenteen tai aikomuksen kautta.
2. Tiedon vaikutus on rajallista: se on totta aina vain tiettyyn pisteeseen saakka.
3. Tieto on suhteellista ja konteksti- eli tilannesidonnaista. (Nonaka & Takeuchi, 1995, 58-59.)

Menetelmällä on tarkoitus saada myös hiljaista tietoa esiin. Toisaalta sekä tiedon että informaation merkitys syntyy varsinaisesti vasta ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Learning Café soveltuu suurille ryhmille. Menetelmässä opiskelijat jaetaan pöytiin, joista kukin käsittelee samaa teemaa eri näkökulmista. Keskustelun tulokset kirjataan joko fläppitaulun paperille tai suoraan pöydällä olevalle paperiselle pöytäliinalle. Tilaisuuden tarkoituksena on olla rento ja keskusteluun rohkaiseva, joten muodostetaan tietoisesti kahvilamainen ilmapiiri. Jokaiselle pöytäryhmälle asetetaan kysymys, johon ryhmän jäsenet pyrkivät vastaamaan. Pöytäryhmässä keskustelevista voidaan valita emäntä tai isäntä eli assistentti, puheenjohtaja ja sihteeri, joilla kullakin on oma roolinsa. Loput osallistujat pöydässä osallistuvat yhtäläisesti keskusteluun. (Nurmi & Alanen 2010; Junnila ym. 2011, 40–41.)

Sovitun ajan kuluttua pöytäryhmiä vaihdetaan siten, että assistentti jää pöytään, kun muut jäsenet siirtyvät seuraavaan pöytäryhmään. Jokaisella pöydässä tulee olla mahdollisuus asioiden kirjaamiseen, piirtämiseen tai hahmotteluun keskustelunlomassa. (Nurmi & Alanen 2010; Junnila ym. 2011, 40–41.)

Keskustelu toteutetaan dialogina pöydissä keskustelevien kesken. Tämä antaa osallistujille mahdollisuuden kysyä, vastata ja kommentoida käytyä keskustelua. (Kauhanen, Heikkilä, Koskeniemi & Salminen 2015, 80.) Puheenjohtaja varmistaa, että jokainen saa puheenvuoron ja että tuloksista tehdään yhteenveto. Sihteerin tehtävänä on kirjata olennainen ylös, vaikka kaikilla on oikeus ja velvollisuus hahmotella asioita käsittekarttaan keskustelun edetessä. Assistentin tehtävänä on keskustelun vauhdittaminen ja kahvilaetikin noudattaminen. (Nurmi & Alanen 2010.)

Learning Cafén on todettu edistävän autenttista keskustelua. Kahvilavierailuiden aikana on mahdollisuus tutustua uusiin ihmisiin ja luoda verkostoja. (Ojala 2001.)



KUVA 2. Centria-ammattikorkeakoulun Harjoitusyritys -opintojakson palautetta

Kontaktiympäristössä toimitaan seuraavalla tavalla:

1. Pöytäkeskustelut käydään annetun aiheen kannalta olevasta kysymyksestä.
2. Näin saadaan keskustelijoiden hiljainen tieto esille.
3. Kahvilassa kirjoitetaan ja piirretään pöytäliinoinhin kaikki yhdessä. Jokainen voi hahmotella ajatuksiaan pöytäliinaan.
4. Jokainen voi kehittää ja jalostaa jotain jo kirjoitettua ajatusta samaan pöytäliinaan.
5. Jokaisessa pöydässä on emäntä tai isäntä, joka vauhdittaa keskustelua ja tekee muistiinpanoja sekä yhteenvedon.

6. Muut pöytäseurueen jäsenet toimivat tiedon siirtäjinä.
7. Pöytäryhmiä vaihdetaan muutamaan kertaan siten, että emäntä tai isäntä jää paikalleen ja muut etsivät itselleen uuden istumapaikan toisesta pöydästä.
8. Pöytäkeskustelujen tulokset puretaan kahvilan puheenjohtajan ohjaamana: Jokainen pöytäkunta kiteyttää keskustelunsa tulokset parilla lauseella koko osallistujajoukolle, puheenjohtaja tekee lopuksi yhteenvedon.
9. Pöytäliinoiniin tuotettu materiaali koostetaan muistioksi, joka tulee näkyvin
10. Muodostetaan 4-5 hengen ryhmiä, jotka istuvat kahvilatyypissä pöydissä.
11. Pöydillä on kertakäyttöpöytäliinat ja jokaisella on oma tussi.
12. Ryhmille annetaan aihe tai teema, esim. "Millainen on unelmaloma"?
13. Jokainen osallistuja puhuu ajallaan ja samalla hahmottelee pöytäliinaan ajatuksiaan muiden näkyville.
14. Osallistujat kuuntelevat tarkasti puhujaa ja jatkokehittävät ajatusta pöytäliinalle.
15. Pöytäryhmiä vaihdetaan muutaman kerran siten, että yksi valitaan jäämään pöytään emännäksi tai isännäksi.
16. Ryhmä organisoituu spontaanisti uudelleen aina kellon soidessa.
17. Muu ryhmä menee kokonaisuutena toiseen pöytään.
18. Emäntä tai isäntä esittelee ed. ryhmän ajatuksia.
19. Uudella kokoonpanolla jatketaan asian kehittelyä.
20. Purku voidaan tehdä vaikka galleriakävelynä, eli laitetaan pöytäliinat seinälle luettaviksi. (Ojala 2001.)

Tavoitteena oppimiskahvilalla Otalan (2001) mukaan on, että kollektiivinen älykkyys saadaan esille vuorovaikutuksen avulla. Tärkeä tavoite on myös moniäänisyysaspekti. Moniäänisyys tarkoittaa sitä, että kuunnellaan toisten kokemuksia ja ajatuksia sekä jaetaan omat kokemukset ja ajatukset toisille. Oppimiskahvilassa on tärkeä koko osallistujajoukon yhteinen dialogi, yhteisen näkemyksen luominen sekä ideoiden synnyttäminen, priorisointi ja kiteytys. Tämän pohjalta levitetään, jalostetaan ideoita ja levitetään tietoa. Oppimiskahvilan prosessin aikana syntyy uutta osaamista.

Learning Café -menetelmän käyttö edellyttää ohjaajilta perehtyneisyyttä sekä tarkan suunnitelman tavoitteisiin pääsemiseksi. Mielenkiintoisten, konkreettisten ja hyvin rajattujen kysymysten valmistelu jokaiseen pöytään on avainasemassa keskustelun onnistumisen kannalta. (Junnila ym. 2011, 45–47.) Dialogin onnistumisen kannalta kysymysten tulee olla sellaisia, että ne sallivat eriävät mielipiteet ja näkökannat. Osallistujilla tulee olla käsitys käsiteltävästä aiheesta, jotta he kykenevät antamaan tietoa lisääviä kommentteja. Aiheeseen liittyvän kirjallisuuden tunteminen ennalta syventää keskustelua ja näin myös oppimista. (Kauhanen ym. 2014, 82.)

Oppimiskahvilan pöydissä keskustelu käynnistetään sopivalla virikkeellä tai kysymyksellä, jota voi tukea esimerkiksi yhteinen alustus. Kunkin pöydän ympärillä olevat keskustelevat ja kirjoittavat pöytään ideoitaan ja ajatuksiaan (KUVA 2). Menetelmän ohjaaja on määrännyt aikarajan, jonka umpeutuessa keskustelijat, pöydän kirjuria lukuun ottamatta, siirtyvät toisiin pöytiin. Siirtyminen voidaan tehdä joko järjestelmällisesti tai satunnaisesti, mutta tavoite on, että sama seurue ei pysy yhdessä, vaan keskustelijat hajautuvat eri paikkoihin. Kunkin pöydän kirjuri tiivistää nopeasti siihen mennessä käydyn keskustelun, josta jatketaan eteenpäin. Vaihtoja tehdään niin monta, että jokainen on ehtinyt käydä kaikissa pöydissä. Maksimiajaksi suositellaan pöytäkeskusteluille noin 1,5 tuntia. Keskustelun päätyttyä ryhmiä pyydetään tiivistämään keskustelunsa tulokset muutamaan keskeiseen näkökulmaan. (Lahtinen & Virtainlahti 2016.)

Pöydän isäntä tai emäntä jää pöytään, sillä hänen tehtävänä on kertoa pöytään tulevalle uudelle ryhmälle, mihin edellisen ryhmän keskustelu on päättynyt ja mistä aiheista ryhmässä keskusteltiin. Uusi ryhmä jatkaa keskustelunsa siitä, mihin edellinen ryhmä on sen lopettanut. Kahvilapöytien puheenjohtaja, isäntä tai emäntä, voi myös tehdä yhteenvedon kaikista pöydässä käydyistä keskusteluista, joita aiheesta on käyty. Näin saadaan esiin prosessi, joka on syntynyt keskustelujen aikana. Tämän yhteenvedon aikana kaikilla keskusteluun osallistuneilla on vielä mahdollisuus kommentoida sekä eri kahvilapöytien prosesseja että niiden tuotoksia. Pöydissä tuotettu materiaali voidaan toimittaa kaikille osallistujille. Menetelmän lopussa voidaan kunkin pöydän tulokset purkaa yhteisesti, mutta se ei ole välttämätöntä, sillä kaikki ovat joka pöydässä jo käyneet kaikki teemat läpi. (Lahtinen & Virtainlahti 2016.)

5.3 Oppimiskahvila Harjoitusyritys-opintojaksolla

Centria-ammattikorkeakoulun liiketalouden koulutusohjelmassa toteutettiin NLIS13Y-ryhmän Harjoitusyritys-opintojakson viimeisellä tapaamiskerralla *Learning Café*- opetus- ja oppimismenetelmää 25 opiskelijan kanssa. Tilaisuuden suunnittelivat ja vetivät lehtorit Marja-Liisa Kaakko, Markku Lahtela ja Eija Huotari.

Koska menetelmän keskeisenä ajatuksena on, että sen avulla voidaan jakaa kokemuksia, luoda uutta tietoa ja rakennetaan yhteistä näkemystä, päätimme Harjoitusyritys-opintojakson valmentajien kanssa käyttää oppimiskahvilaa NY-yritysten päätöstilaisuudessa, jossa käytiin läpi 15 opintopisteen Harjoitusyritys-opintojaksossa opittuja asioita ja opiskelijan asennetta mahdollista yrittäjyyttä kohtaan tulevaisuuden ammattina. Koska ryhmä oli aika iso, ja aikaisempien kokemusten perusteella sen kokoisessa ryhmässä vain muutamat rohkenevat sanoa mielipiteensä ja antaa palautteensa, halusimme menetelmällä rohkaista opiskelijoita käymään dialogia niin keskenään kuin saamaan yhteinen näkemys yrittäjyydestä ja opintojaksossa käydyistä yritystoimintaan liittyvistä asioista.

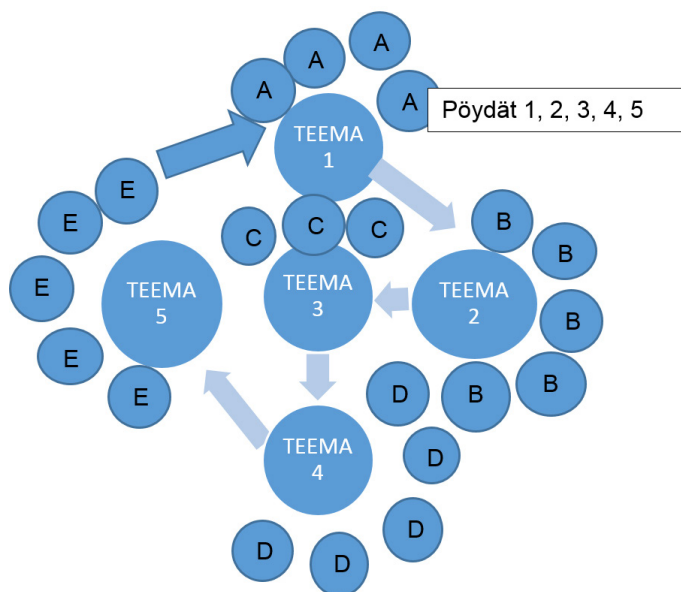


KUVA 3. *Learning Café*ssa pohdittiin mm. asennetta yrittämiseen Ennakkoon valitsemamme pöytäteemat olivat:

1. Mitkä olivat onnistumisia, mitkä kriittisiä tilanteita NY-yrityksessänne?
2. Asenne yrittämiseen: Mitä ajattelet yrittäjyydestä nyt? Miten koit yrittämisen? Oletko tulevaisuudessa yrittäjä (KUVA 3)?
3. Työskentely tiimissä: Miten työskentely tiimissänne onnistui?

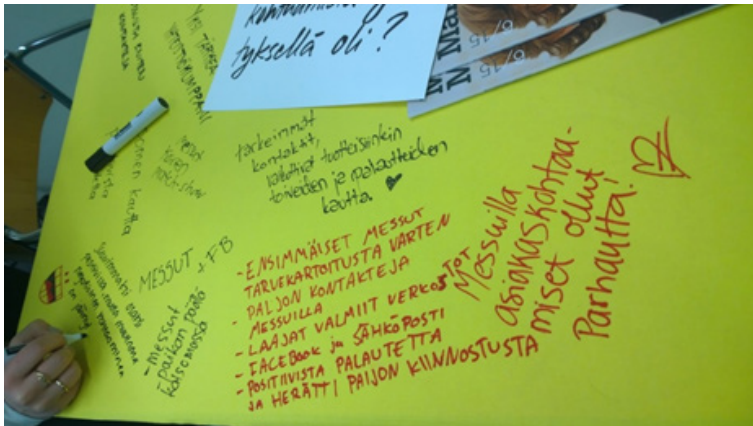
4. Vastuut: Miten vastuut ja velvollisuudet oli jaettu NY-yrityksessänne? Miten ne yleensä yrityksessä pitäisi jakaa?
5. Asiakaskohtaukset: Millaisia asiakaskohtauksia NY-yrityksellänne oli? Miten ne mielestänne onnistuivat? Millaista palautetta saitte asiakkailta? Miten NY-yrityksenne markkinointiviestintä hoidettiin?
6. Talous: Millainen oli NY-yrityksen taloudellinen tulos? Mitä olisi pitänyt tehdä toisin? Mihin olet erityisen tyytyväinen?

Learning Café on työskentelymenetelmä, jonka avulla suurikokoinen ryhmä saadaan toimimaan ja yhdessä kehittämään sekä kehittymään. Tämä onnistuu aktivoimalla pienryhmiä. (Järvensivu, Nykänen & Rajala 2011.)



KUVIO 1. Esimerkki *Learning Café* -opetustavasta (mukaillen Haukijärvi, Kangas, Knuutila, Leino-Richert & Teirasvuo 2014, 37.)

Työskentely tapahtui oppimiskahvilassa (kuvio 1) pienissä ryhmissä (yleensä neljä–viisi henkilöä/ryhmä) kahvilapöydissä. Teemat 1, 2, 3, 4, ja 5 kuvaavat pöytiä, joihin on valittu tietyt aiheet käsiteltäviksi. Pienryhmät A, B, C, D ja E vaihtoivat pöytiä ja pohtivat teemoja yhdessä. Koska NY-yrittäjyys on aitoa yrittäjyyttä, laitoimme myös aidon kahvilan työskentelytilaksi, eli tarjolla oli teetä, kahvia, mehua ja leivonnaisia. Työskentelyn aluksi osallistujat jakautuivat kahvilapöytiin, joissa oli paksut kertakäyttöliinat ja hyvin toimivia tusseja. Kussakin kahvilapöydässä oli pöydälle tekstattu yrittäjyyteen ja yritystoimintaan liittyvä teema, josta keskustelua käytiin. *Learning Cafén* ideaan kuuluu, että jokaisessa pöydässä on puheenjohtaja (isäntä/emäntä), jonka tehtävänä on pitää yllä keskustelua ja olla apuna tarvittaessa, kun asioita kirjataan ylös keskustelusta. Pöydässä on pöytäliina, joka toimii muistiinpanovälineenä. Muistiinpanot voivat olla sanallisia, mutta ne voivat olla myös kuvia tms. Tarkoitus on, että jokainen osallistuja voi kirjoittaa vapaasti ajatuksiaan ja keskustelun aiheita.



KUVA 4. Ajatuksia asiakaskohtaamisesta

Vaikka pöydässä voi olla joskus vain yksi iso otsikko, jota pöytäkunnassa lähdetään keskustelemaan auki, me päädyimme tekemään seitsemän eri yrittämiseen ja yritystoimintaan liittyvää aihetta, ja myös pöytiä oli seitsemän. Pöydät olivat erisuuruisia, joten opiskelijat kiersivät pöydissä eri tahtiin. Keskusteluaikaa yhdessä kahvilapöydässä on noin 10–20 minuuttia, yhteensä aikaa oli varattu kaksi tuntia.

Teoreettisesti neuvotaan, että ajanottajan tehtävänä on antaa merkki keskusteluajan päättymisestä, mutta me emme käyttäneet ajanottajaa, vaan valmentajien tyyliin vain suosittelimme mahdollisesta pöydän vaihdosta. Jo ensimmäisten vaihtojen jälkeen opiskelijat vaihtoivat spontaanisti pöytiä eri tahtiin. Osallistujat vaihtoivat toiseen kahvilapöytänsä, mutta jättivät pöytäliinan, eli tekemänsä muistiinpanot paikalleen. Kun pöydässä oli vielä muutamia aiemmasta ryhmästä, siirsivät he edellisen ryhmän tiedot seuraaville ja he pääsivät helposti mukaan pöydässä olevan aiheen käsittelyyn. Uusi ryhmä jatkoi keskustelunsa siitä, mihin edellinen ryhmä on sen lopettanut.

Ryhmien kokoonpanoa voidaan vaihdella myös siten, että osa ryhmän jäsenistä jää samaan pöytänsä ja osa jäsenistä vaihtaa uuteen kahvilapöytänsä. Näin pöytä vaihtavat henkilöt vievät mukanaan edellisestä pöydästä hankitut ideat uuteen keskusteluun reflektoitavaksi. *Learning Café*lle varatusta ajasta riippuen jokainen ehtii käymään useammassa kahvilapöydässä.



KUVA 5. Yhteinen pohdinta tulevaisuuden yrittäjyydestä

Valmentajat vetivät keskustellen yhteen pöydissä esiin tulleet ajatukset ja kehittämisideat sekä asenteet yrittäjyyttä kohtaan, ja opiskelijat kommentoivat aktiivisesti pöytäkeskustelujen tuloksia. Loppukeskusteluun osallistuivat myös opetusjohtaja Hannele Teir (KUVA 5, 2. oik.) ja liiketalouden koulutusohjelmajohtaja Pekka Paajanen. Tämän yhteenvedon aikana kaikilla keskusteluun osallistuneilla oli vielä mahdollisuus kommentoida eri kahvilapöytien prosesseja ja niiden tuotoksia.

Pöydissä tuotettu materiaali yrittämiseen liittyen olisi voitu toimittaa myöhemmin koostettuna kaikille osallistuneille, mutta me jätimme pöytäliinat seinille muutamaksi viikoksi, jolloin opiskelijat pystyivät käymään vielä tutustumassa tietoihin ja mielipiteisiin ja käyttämään niitä hyödyksi loppuraporttia kirjoittaessaan. Näin heillä oli mahdollista palata *Learning Cafessa* tuotettuun materiaaliin myös kahvilapäivän jälkeen.

5.4 Reflektiota Learning Cafén toteuttamisesta

Centria-ammattikorkeakoulun liiketalouden koulutusohjelmassa Ylivieskassa toteutettu *Learning Café* poikkesi joiltakin osin *Learning Cafén* teoriasta. Koska halusimme pitää tilaisuuden mahdollisimman rentona, pöytiin ei valittu puheenjohtajia eikä sihteereitä, vaan kaikilla opiskelijoilla oli mahdollisuus toimia niin puheenjohtajana kuin kirjoittaa mielipiteitään ja keskustelujen yhteenvetoja pöytäliinoin. Se sai aikaan spontaania aktiivisuutta ja vaihdot pöydistä toiseen sujuivat aktiivisesti ja ongelmitta.

Opiskelijat olivat erittäin aktiivisia eikä valmentajien tarvinnut heitä muistuttaa asiassa pysymisestä. Emme käyttäneet kelloa tai merkkiä pöytien vaihdosta, sillä opiskelijat oivalsivat heti alussa kerrottuamme menetelmästä, miten toimitaan. Kaikki opiskelijat osallistuivat ja saimme erittäin hyvän palautteen opiskelijaa yrittäjyyteen ja yritystoimintaan liittyvistä asioista. Viestintä toimi erittäin hyvin, ja opiskelijat saivat oppimiskahvilasta sisältöä loppuraporttiinsa.

Learning Café -opetusmenetelmä sopii hyvin viestinnän opetukseen. Erityisen hyvin se soveltuu esimerkiksi kokous- ja neuvottelutaidon opetukseen sekä työelämän vuorovaikutustaitojen opetukseen. Seuraavaksi aion kokeilla vielä muodollisempaa oppimiskahvilaa, jossa on ennakkoon määritellyt roolit emännille tai isännille, assistenteille ja kirjureille. Tähän tilaisuuteen sopi hyvin rennompia menetelmiä, jossa kaikki kirjoittivat pöytäliinoin keskustelujen tuloksia. Opiskelijat olivat erittäin innostuneita osallistumaan oppimiskahvilatyöskentelyyn, ja opettajat pääsivät tavoitteeseen saada myös hiljaista tietoa harjoitusyrityksestä.

LÄHTEET

Haukijärvi, N., Kangas, A., Knuutila, H., Leino-Richert, E. & Teirasvuo, N. 2014. Tavoitteena aktiivinen ja työelämälähtöinen oppiminen. Käytännön opetusmenetelmiä opiskelija- ja työelämälähtöiseen opetukseen ja koulutukseen. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 91. Tampere. Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.

Junnila, R., Koskinen, S., Stolt, M. & Salminen, L. 2011. Näyttöön perustuva opettaminen ja ohjaaminen. Turku. Turun yliopisto.

Järvensivu, T., Nykänen, K. & Rajala, R. 2011. Verkostojohtamisen opas: Verkostotyöskentely sosiaali- ja terveysalalla. Saatavissa: <http://verkostojohtaminen.fi/wpcontent/uploads/2011/01/VerkostojohtamisenOpas.pdf> Viitattu 5.5.2016.

Kauhanen, L., Heikkilä, K., Koskenniemi, J. & Salminen, L. 2014. Näyttöön perustuva opettaminen ja ohjaaminen, vol. 2. Turku. Turun yliopisto.

Lahtinen, P. & Virtainlahti, S. Learning Café –menetelmä johtamisen kehittämisen apuvälineenä. Lahden ammattikorkeakoulu. Saatavissa: http://www.lpt.fi/tykes/methods_docs/learning_cafe_menetelmakortti.pdf . Viitattu 11.4.2016.

Nonaka I. & Takeuchi, H. 1995. The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. An inside look at how Japanese businesses create knowledge. Oxford. University Press.

Nurmi, M. & Alanen, J. 2010. eLearningCafe -eOpen verkkotyökalu. Tampereen ammattikorkeakoulu. Saatavissa: https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/15099/Alanen_Jani_Nurmi_Mikko.pdf?sequence=3. Viitattu 11.5.2016.

Otala, L. 2001. Osaajana opintiellä. Opas elinikäisen oppimisen matkalla. Helsinki. WSOY.

6. TANDEMMETODER I CAMPUS ALLEGRO

SAMARBETE MELLAN SVENSK- OCH FINSKSPRÅKIGA STUDERANDE VID HÖGSKOLORNA I JAKOBSTAD

Maria Åhman-Nylund

6.1 Inledning

Tandem är en typ av språkinlärning där människor med olika modersmål samarbetar. Samtidigt som man lär sig tandempartners modersmål så fungerar man som språklig modell på sitt eget modersmål och hjälper sin partner i inlärningen av det språk som man själv har som modersmål. I den här artikeln beskrivs först olika typer av tandem inom språkinlärning, och sedan följer en beskrivning av olika typer av tandemmetoder som använts inom språkundervisningen i det andra inhemska språket i Campus Allegro i Jakobstad. Beskrivningen baserar sig delvis på en kvalitativ intervju med ett tandempär i Jakobstad och på skriftlig rapportering av ett annat tandempär. Målet med artikeln är att ge läsaren en bild av vad tandem innebär och metoderna som använts inom högskolorna i Jakobstad. Vidare ges förslag till fortsatt utveckling av tandemmetoderna inom ramen för högskolornas studieperioder i det andra inhemska språket.

6.2 Språkinlärning enligt tandemmetoden

Tandem inom språkinlärningen är ingen ny metod, då den började tillämpas redan på 1960-talet (FinTandem 2016). Till Finland kom tandemkonceptet något senare, men har redan länge hunnit tillämpas i många olika former och kontexter. Karjalainen (2012, 6) jämför språkinlärningsmetoden med en tandemcykel, där man måste samarbeta för att cykelturen ska kunna genomföras. På motsvarande sätt kräver tandem som språkinlärningsmetod ömsesidig motivation både att lära sig själv och att fungera som lärare eller tutor.

Inom fria bildningen har man flitigt utnyttjat tandemmetoden, där två infödda talare med olika modersmål möts och samarbetar för att dels lära sig den andres modersmål och dels fungera som tutor då partnern lär sig eller förbättrar sina kunskaper i det egna modersmålet. Ett exempel på detta är kursmodellen FinTandem, som i Vasaregionen erbjuder möjligheten att lära sig svenska eller finska av modersmålstalare (FinTandem 2016). Tandemmetoder har också använts såväl i klassrumsundervisningen som för självständigt arbete i utbildning på olika nivåer (t.ex. inom grundläggande utbildning, på gymnasier och högskolor).

Tandemsamarbete kan genomföras på många olika sätt, men intressant i det här sammanhanget är skillnaden mellan s.k. närtandem, där man träffas fysiskt, och eTandem, som sker virtuellt. Därför ges en kort introduktion till dessa i kapitel 5.3 respektive 5.4. Karjalainen (2012, 7) påpekar, att båda typerna av tandem kan tillämpas med olika grader av autonomi och intensitet.

6.3 Närtandem

Närtandem, där deltagarna eller paren träffas fysiskt, innebär oftast att man kommunicerar främst muntligt. Man träffas i realtid, vilket oftast kräver att parterna har åtminstone grundkunskaper i det språk som de håller på att lära sig. (Karjalainen 2012, 8.) Närtandem kan syfta både på s.k. klasstandem som utförs under handledning av språklärare, och på självständiga tandemträffar.

6.4 eTandem

eTandem gällde ursprungligen främst personer från olika länder och innebar främst skriftlig kommunikation via t.ex. e-post (Karjalainen 2012, 8; eTandem 2001). Numera möjliggör teknologin att man kommunicerar virtuellt även i realtid, så eTandem kan lika väl tillämpas för muntlig kommunikation. Den stora fördelen med eTandem jämfört med närtandem är att man inte är bunden till tid och plats. Då det gäller tandemsarbete mellan svensk- och finskspråkiga i Finland innebär det här att personer från olika geografiska områden i landet lätt kan träffas och samarbeta enligt tandemmetoder, även om man inte har möjlighet att träffas fysiskt. Skillnaden mellan närtandem och eTandem har på det här sättet blivit mindre (Karjalainen 2012, 8).

6.5 Allmänna principer

Tandeminläring betyder att man fokuserar såväl på språk som på innehåll i en äkta interaktionssituation. Diskussionerna baserar sig vanligen på deltagarnas egna intressen och tankar, och motivationen att kommunicera kring dessa. (Karjalainen 2012, 8-10.) Trots att tandeminläring kan ta sig i uttryck på många olika sätt finns det vissa allmänna principer som oftast tillämpas oberoende av vilken form man väljer. Här följer en beskrivning av några allmänna principer.

Det vanligaste är att tandeminläring sker i par, främst via olika typer av diskussioner. Därför behöver man ha åtminstone grundkunskaper i det språk man lär sig, och ha det andra språket som modersmål. Däremot krävs det inte några speciella pedagogiska förkunskaper, eller att man ska kunna förklara grammatiken i det egna modersmålet. Att man fungerar som språklig modell och expert på sitt modersmål är tillräckligt. Man ger även feedback, korrigerar fel och hjälper vid behov partnern att uttrycka sig. (FinTandem 2016.)

Två viktiga grundprinciper är ömsesidighet och självstyrning. Ömsesidigheten betyder att båda parterna bör ha nytta av samarbetet, och normalt använder man i praktiken ungefär lika mycket tid för båda språken. Självstyrningen å sin sida innebär att var och en gör upp sina egna mål och ansvarar för sin egen inläring. Tandemparen kommer överens om arbetsmetoderna (t.ex. språklig nivå och hur mycket man korrigerar varandras fel) och arbetar eventuellt på olika sätt på de olika språken, för att båda ska uppnå sina mål. (FinTandem 2016.)

En annan princip är att man alltid talar samma språk som sin partner så att man turvis övar hörförståelse och att själv uttrycka sig på målspråket. Då man sedan ungefär hälften av tiden använder sitt modersmål, och alltså fungerar som språklig modell och som stöd, bör man välja en sådan språklig nivå att partnern kan förstå, men man kan också utmana denne lite för att stöda partnerns inläring av språket. Inlärarens språkliga nivå avgör alltså diskussionens nivå. (Taylor, Karjalainen, Sandås & Boström 2016, 5.)

6.6 Tandemmetoder i Campus Allegro

I det här kapitlet beskrivs vilka typer av tandemmetoder som hittills använts inom studieperioderna i det andra inhemska språket vid högskolorna i Campus Allegro i Jakobstad, och därefter följer två fallbeskrivningar av tandempar. I kapitel 5.7 ges förslag om fortsatt utveckling av tandeminläring inom högskolorna i Campus Allegro i Jakobstad.

6.6.1 Bakgrund

I Campus Allegro i Jakobstad verkar tre olika högskolor. Yrkeshögskolan Centria erbjuder utbildning inom företagsekonomi på finska och engelska. Åbo Akademi utbildar barnträdgårds- och förskolelärare som en del av verksamheten inom fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier. Yrkeshögskolan Novia erbjuder i Jakobstad utbildning inom formgivning, bildkonst, fotografering och musik. Gemensamt för alla finländska studerande inom högskoleutbildningarna i Jakobstad är bl.a. att det i alla utbildningar ingår obligatoriska studier i det andra inhemska språket. I de finskspråkigas studier (vid Centria) ingår alltså studier i svenska medan de svenskspråkiga (vid Novia och Åbo Akademi) studerar finska som det andra inhemska språket.

Redan innan alla högskoleutbildningarna flyttade till det nya campuset år 2011 hade ett samarbete av tandemtyp genomförts mellan Centria (dåvarande Mellersta Österbottens yrkeshögskola) och Åbo Akademis barnträdgårdsläro- och lärutbildning. Samarbetet innebar två gemensamma träffar i små grupper, där t.ex. två finsk- och två svenskspråkiga studerande kunde utgöra en grupp, under lektionstid. En träff hölls i Centrias utrymmen och den andra i Åbo Akademis lokaler. Grupperna arbetade i två klassrum, och läraren i finska var närvarande i det ena rummet och gav instruktioner och stöd i uppgifterna. I det andra rummet fanns den andra högskolans lärare i svenska, och hade motsvarande roll. Båda lärarna höll sig helt till målspråket i kommunikationen med grupperna. Grupperna arbetade varje gång två lektioner delvis med förberedda uppgifter och delvis med material som de fick först på plats. De grupper som jobbade under handledning av läraren i finska första gången handleddes istället av läraren i svenska vid nästa träff, och tvärtom. Uppgifterna var planerade så att hälften av diskussionerna skulle ske på svenska och andra hälften på finska. Uppgifterna handlade bl.a. om att lära känna varandra, varandras högskolor och utbildningar, kunna beskriva vägen till olika platser och guida på det andra inhemska språket, prata om boende, hobbyer och aktuella nyheter. Vidare var målet med vissa uppgifter att få fram t.ex. kulturella drag, så som musik eller hur man firar vissa högtider, eller litteratur som var typisk för den ena språkgruppen. Förutom de två gemensamma träffarna skulle grupperna även träffas en gång på fritiden och rapportera till respektive kurslärare om träffen. Därutöver skulle grupperna skriftligt ha kontakt och visa upp dokumentation om detta för den kursansvarige. Den här typen av tandemsamarbete har genomförts flera gånger med grupper på Centria och Åbo Akademi i Jakobstad.

Det gemensamma campuset har fört de olika högskoleutbildningarna i Jakobstad fysiskt närmare varandra, och därmed har också möjligheten till olika samarbetsformer ökat. I Campus Allegro har förutom det ovan beskrivna samarbetet mellan Centria och Åbo Akademi också under de senaste tre åren förekommit ett liknande samarbete i mindre skala mellan studerande inom Centrias och Novias olika utbildningar. I det här samarbetet har man tagit med mera fackterminologi inom de branscher som varit representerade och på våren 2015 gjordes ett försök med gemensamma muntliga presentationer. Det innebar att svenskspråkiga studerande deltog och stödde de finskspråkiga i deras presentationer på svenska och vice versa. Studerandena diskuterade på förhand de ämnen som de skulle presentera på det andra inhemska språket. Alla höll sedan en presentation på tandemspråket, och tandempartnerna var närvarande. De kunde t.ex. hjälpa till med ord som den som presenterade inte kom ihåg eller så kunde tandempartnern ställa stödfrågor för att inget väsentligt innehåll skulle utelämnas. Under våren 2015 jobbade också några svensk- och finskspråkiga inom Centrias engelskspråkiga utbildningar med tandemuppgifter inom sina grundkurser i det andra inhemska språket. Överlag har samarbetet inom högskolornas kurser i det andra inhemska språket fått positiv respons av studerande och kan därför anses vara värt att satsa på även i framtiden.

6.6.2 Två fallbeskrivningar

Sini studerar sedan hösten 2013 företagsekonomi och event management på Centria i Jakobstad. Hon kommer från ett enspråkigt finskt hem i östra Finland och har därför inte använt svenska i praktiska sammanhang i desto större utsträckning innan hon påbörjade sina studier i Jakobstad. Maria däremot kommer från en övervägande svenskspråkig omgivning i Maxmo, och har trots att hon i skolan studerat finska med start redan i början av den grundläggande utbildningen inte använt finskan så ofta utanför skolan. Nu studerar Maria för andra året på Åbo Akademis utbildningslinje för barnträdgårdslärare i Jakobstad. Varken Sini eller Maria har avlagt godkända prov i det andra inhemska språket i studentexamen, och Maria upplevde skol-finskan som mycket grammatikbetonad och har ofta undvikit att tala finska på grund av rädsla att säga fel.

Sini och Maria har båda aktivt sökt möjligheter att förbättra sina kunskaper i det andra inhemska språket, och hösten 2015 fick de av sin lärare i svenska respektive finska förslaget att de kunde bli ett tandempar och träffas för att i ett autentiskt, praktiskt sammanhang förbättra sina kunskaper i tandemparets modersmål. Av läraren fick Sini och Maria lite tandemmaterial med diskussionsuppgifter på båda språken, men det har de ändå inte använt eftersom de upplever att kommunikationen löper mera naturligt då de själva strukturerar sina diskussioner och väljer samtalsämnen fritt. I början kändes det lite nervöst att tala det andra inhemska språket, men nu då de har lärt känna varandra så går det bra. Att de använder engelskan som hjälp då de har svårt att uttrycka sig händer inte lika ofta längre som i början. Efter att sedan slutet av 2015 ha träffats ungefär en gång i veckan är Sini och Maria inte längre blyga då det gäller att tala med varandra, även om de fortsättningsvis kan undvika att tala tandemspråket i andra situationer. Det jobbar de dock aktivt med att ändra på. Som exempel så kom de en gång överens om att de båda ska beställa på tandemspråket då de besökte ett café i Jakobstad.

Både Sini och Maria har en stark motivation och vilja att lära sig tandemspråket, och att de upplever sig vara på ungefär samma språkliga nivå tycker de att har varit en fördel. Förutom att de känner sig säkrare på att tala tandemspråket och tycker att deras språkkunskaper förbättrats tack vare tandemarbetet så har Sini och Maria också blivit goda vänner.

Sini har även tidigare varit med om tandemmetoder i klassen inom de kurser i svenska som hör till hennes studier på Centria. Där upplevde hon delvis materialet och uppgifterna som ganska svåra. I klassen arbetade man i små grupper, och Sini kan konstatera att hon föredrar att jobba i tandempar, där det är lättare att stöda varandra språkligt. Både Sini och Maria tycker att man framöver kunde sträva efter att inkludera tandemmetoder i alla kurser i det andra inhemska språket på högskolorna i Campus Allegro, och utnyttja den språkliga mångfald som finns bland högskolestuderandena i Jakobstad. Förutom tandem inom och utanför kurserna i svenska och finska föreslår Sini att man kunde ordna frivilliga språkkvällar för studerande där alla skulle få chansen att kommunicera med infödda talare på språk som man lär sig.

Både Sini och Maria väljer hellre närtandem än eTandem, eftersom de tycker att det känns mera genuint att träffas fysiskt. Som tips till andra tandempar rekommenderar de att man inte träffas för långa stunder per gång, utan hellre oftare. Själva orkar de koncentrera sig aktivt på kommunikationen i ungefär en timme.

Ett annat tandempar är Elin och Katariina, som under våren 2016 också har fått positiva erfarenheter av sina tandemträffar och stärkt sina kommunikativa färdigheter i det andra inhemska språket. Svenskspråkiga Elin studerar inredningsdesign med sikte på formgivarexamen vid

yrkeshögskolan Novia i Jakobstad, medan finskspråkiga Katariina är i slutskedet av sina tradenomstudier inom internationell handel på Centria. Båda har i skolan lärt sig tandemspråket sedan lågstadiet, men Elin har inte tidigare behövt finskan i sin vardag. Katariinas intresse för det svenska språket väcktes redan som barn då hon hörde en av sina klasskompisar kommunicera med sin svenskspråkiga mamma. Katariina har behövt och använt svenska bl.a. på flera arbetsplatser.

Både Elin och Katariina tycker att de som ett resultat av sina träffar har fått mera självförtroende då det gäller att tala tandemspråket, och Katariina gladdes över att märka en klar förbättring redan från den första till den andra tandemträffen. Även ordförandet har de kunnat utöka med hjälp av tandemövningarna, och Elin har fått ett sommarjobb som kräver kunskaper i finska.

Elin tycker att alla borde erbjudas tandem eller någon annan form av äkta verbala övningar i finska redan från början av den grundläggande utbildningen. Katariina påpekar dock att det i ett tandemsamarbete är viktigt att utgå från inlärnarnas egen vilja att lära sig. Hon tror t.ex. att hennes och Elins samarbete lyckats så bra och känts naturligt p.g.a. att båda är motiverade och ivriga att förbättra sina kunskaper. Katariina menar att risken med tandem som en obligatorisk del av språkkurser är att även studerande som saknar äkta motivation deltar, och att det kan vara otrevligt och misslyckas om den ena personen i ett tandempar är motiverad och vill få ut så mycket som möjligt av samarbetet ifall partnern är omotiverad. Därför tycker hon att lärarna istället borde satsa på att aktivt bjuda ut möjligheten att få ett tandempar utanför de obligatoriska kurserna, och eventuellt istället ge extra studiepoäng för det. Även Elin tycker att det är viktigt att man väljer ut tandemparen noggrant så att de ges goda förutsättningar för ett lyckat samarbete. Både Elin och Katariina tycker att närtandem är ett mera tilltalande alternativ, men Elin nämner att en fördel med eTandem ändå kan vara att det är lättare att hitta tider för träffarna t.ex. om man bor på olika orter.

6.7 Utvecklingsförslag

I Campus Allegro har man redan i viss mån tillämpat tandemmetoder inom inläringen av det andra inhemska språket på högskolorna. Här följer förslag till hur man i framtiden kunde utveckla metoderna och förbättra högskolestuderandenas möjligheter att stärka sina språkkunskaper genom tandemsamarbete.

I alla kurser i det andra inhemska språket kunde det i mån av möjlighet ingå en obligatorisk del, förslagsvis ca 1 studiepoäng, vilket innebär totalt 27 timmar arbete för den studerande, som genomförs enligt tandemmetoder. I detta samarbete kunde man gärna jobba parvis, dvs. de finskspråkiga studerandena får en svenskspråkig tandempartner, eftersom parvist tandemsamarbete har upplevts löpa smidigare än om man jobbar i små grupper med t.ex. två finskspråkiga och två svenskspråkiga. Samarbetet kunde omfatta såväl träffar under lektionstid som egna träffar och skriftliga uppgifter. Novia och Åbo Akademi har svenskspråkiga utbildningar i Jakobstad, så studerande från dessa högskolor skulle tilldelas en tandempartner med finska som modersmål. Finskspråkiga studerande finns på Centria, men numera tar Centria i Jakobstad in nya finskspråkiga studerande enbart till utbildningsprogram som förverkligas som flerformsstudier. Det här innebär att en stor del av tandemsamarbetet på Campus Allegro framöver troligtvis kommer att genomföras som eTandem, eftersom många av de finskspråkiga studerandena är bosatta på andra orter än Jakobstad.

Utöver de tandemmetoder som kan tillämpas inom språkkurserna så föreslås även att man på högskolorna i Jakobstad mera systematiskt börjar erbjuda de finsk- och svenskspråkiga stude-

randena möjligheten att få en tandempartner och introducera arbetssättet samt erbjuda tandemparen material för träffarna. Redan nu har studerande på högskolorna i Campus Allegro möjlighet att via ett s.k. föreläsningsspass samla fritt valbara studier som de kan inkludera i sin examen. För föreläsningar som inte hör till kurserna så kan man få kryss i detta pass, och då man efter tio kryss skrivit en rapport om föreläsningarna så berättigas man till en studiepoäng. Från och med hösten 2016 skulle man kunna ge kryss i föreläsningsspasset även för tandemträffar och efter att man träffats och rapporterat om minst 10 träffar så skulle de studerande få en studiepoäng till sina fritt valbara studier. En koordinator skulle informera om möjligheten, berätta om arbetsmetoderna för de intresserade samt välja ut lämpliga tandempar. Varje tandempar skulle få stöd samt lämpligt material att arbeta med. De här förslagen kunde förverkligas under en testperiod läsåret 2016–2017, och i slutet av läsåret borde man sedan utvärdera resultaten. Statistik över tandemarbetet under läsåret skulle göras upp och en undersökning med hjälp av en kort enkät kunde genomföras bland deltagarna. Därefter skulle man utgående från resultaten bestämma i vilken form man ska tillämpa tandemmetoder på högskolorna i Jakobstad framöver.

KÄLLOR

eTandem 2001. Hemsida. Hämtat:

<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-sv.html> Läst: 3.4.2016

FinTandem 2016. Hemsida. Hämtat:

<https://www.fintandem.fi/fintandem/vad-ar-fintandem/> Läst: 1.4.2016

Karjalainen, K. 2012. Cykeltur i språkets landskap. Nordisten, oktober 2012, 6-10. Hämtat: http://www.uva.fi/sv/about/organisation/faculties/scandinavian_languages/nordisten/nordisten_10_2012.pdf Läst: 3.4.2016

Taylor, U., Karjalainen, K., Sandås, P. & Boström, M. 2016. FinTandem handbok för koordinatörer. Pdf-dokument. Hämtat:

<https://www.fintandem.fi/assets/Uploads/FinTandem20handbok20ff6r20koordinatorer38ao.pdf> Läst: 5.4.2016

7. OPISKELIJATYYPPIETOUDEEN HYÖDYNTÄMINEN AMK-KIELTEN LUOKKAOPETUKSESSA

Lena Segler-Heikkilä

7.1 Johdanto

Ammattikorkeakoulun kielten opetuksen tärkeänä tavoitteena pidetään opiskelijan saattamista hyvään oppimistulokseen oppimista tukevan prosessin avulla. Opettaja tarvitsee tähän tehtävään substanssiosaamisen lisäksi muun muassa ihmistuntemusta sekä ryhmäkäyttämiseen liittyvää tietoa ja sovellustaitoa. Ryhmässä toimimiseen liittyy aina tietyn roolin ottaminen. Opettaja voi ryhmässä havaita opiskelijatyyppejä, jotka näitä rooleja omaksuvat ja toteuttavat. Myös opiskelijatyypin ja heidän ottamansa roolien tiedostaminen sekä sopivien pienryhmien luominen kuuluu opettajan osaamisalueisiin.

Käsittelen tässä artikkelissa sitä, millä tavalla kielten opettaja pystyy hyödyntämään opiskelijatyypitietoutta luokkaopetuksessa. Pyrin samaan vastauksen kysymykseen, onko tyyppisiin perustuvilla pienryhmäkokoisuuksilla vaikutusta ryhmän ryhmädynamiikkaan ja tehtävänratkaisuun.

Pohjustan artikkelia luvulla, jossa käsittelen ryhmäkäyttämistä, rooleja ja tyyppisiä ryhmissä yleisellä tasolla. Kirjoitan sen jälkeen opiskelijatyypeistä ikä-, ryhmä- ja yksilötasolla sekä opiskelijatyypitestauksesta, jonka suoritin keväällä 2016 19-henkisen saksaa opiskelevan ryhmän kanssa. Kokeilin kyseisen ryhmän kanssa erilaisia pienryhmäkokoisuuksia analysoituani ryhmän jäseniä yksilötasolla. Pohdin lopuksi, mitä hyötyä on opiskelijatyypitiedosta luokkaopetustilanteessa.

7.2 Ryhmäkäyttäytyminen, roolit ja tyypit

Ryhmätoiminta on sosiaalipsykologiassa paljon tutkittu alue. Ryhmän jäsenet voivat omaksua ryhmässä erilaisia rooleja. Tyypillisesti ne ovat ryhmää ylläpitäviä, tehtävän suorittamiseen suuntautuvia sekä toimintaa edistäviä tai häiritseviä rooleja. Ryhmässä voi esiintyä rooliristiriitoja kahdessa tapauksessa. Joko ryhmän jäsenet eivät hyväksy yksilön ottamaa roolia tai jäsen ei hyväksy sitä roolia, jonka muut jäsenet ovat hänelle antaneet. (Suomen Virtuaaliammattikorkeakoulu 2006.)

Pienryhmän työskentelyä voi tarkastella ryhmäprosessin tai sen rakenteen näkökulmasta. Ryhmäprosessin tarkastelussa keskitytään siihen, mitä ryhmässä työskentelyprosessin aikana tapahtuu. (TYT 2016.) Voidaan tutkia joko ryhmän kehitysprosessia (ryhmäytyminen, kriisi- ja kuohuntavaihe, vakiintumisvaihe, kypsän ryhmätoiminnan vaihe) tai viimeisen vaiheen saavuttanutta ryhmän toimintaa.

Opiskelijaryhmän yleisin tavoite on tehtävän tai ongelman ratkaisu. Koska tavoitteenani on tutkia eri pienryhmien tyyppikokoisuuksiin perustuvaa tehtävänratkaisun tehokkuutta, on tässä yhteydessä tärkeä määritellä tehokkaan ryhmän ominaisuuksia. Helsingin yliopiston kielikeskuksen Kielijelpin (2010) mukaan tehokasta ryhmää voidaan luonnehtia seuraavasti:

- Ryhmän jäsenet hyväksyvät ryhmän tarkoituksen.
- Ryhmän arvot, tavoitteet ja säännöt ovat yhteiset.

- Ryhmän jäsenet ovat henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa keskenään.
- Ryhmän jäseniä yhdistää tietoisuus ryhmään kuulumisesta eli heillä on selkeä ryhmäidentiteetti. Tämä tarkoittaa useimmiten myös hyvää ryhmähenkeä.
- Ryhmällä on riittävät resurssit (esim. riittävästi aikaa) tehtävän suorittamiseen.
- Ryhmän suhteet sitä ympäröiviin ryhmiin ja organisaatioihin tukevat tehtävän suorittamista.

Tutkimuskohteenani oleva 19-henkinen saksan ryhmä oli jo saavuttanut kypsän ryhmätoiminnan vaiheen. Keskityn tutkimuksessani pienryhmän työskentelyyn ja tehtäväratkaisuun liittyviin kysymyksiin. Pienryhmällä tarkoitan ryhmää, joka koostuu vähintään kolmesta ja maksimissaan 12 henkilöstä ja jolla on yhteinen tehtävä tai tavoite. Jäsenet kokevat kuuluvansa ryhmään ja kaikilla jäsenillä on vuorovaikutusta keskenään. (Brown 2004, 2–5; Juuti 1989, 106; Kielijelppi 2010.)

Tarkastelen myös, miten suurryhmässä tietyn roolin ottaneet opiskelijat käyttäytyvät erilaisissa pienryhmäkokoonpanoissa (ryhmät, joissa on mahdollisimman paljon 1. samantyyppisiä ja 2. erityyppisiä jäseniä). Keskityn toisin sanoen pienryhmän rakenteiden tarkkailuun ja analysointiin.

Opiskelijan rooli ja opiskelijan tyyppi ja hänen persoonallisuutensa ovat eri asioita. Rooli on vakiintunutta toimintaa ryhmässä, kun taas tyyppi on se henkilö, joka tätä roolia suorittaa. Tällä tyypillä on tiettyjä ominaisuuksia, jotka roolisuorituksessa ilmentyvät. Osa yksilön persoonallisuuden piirteistä voi heijastua tämän tyyppin omaisuuksissa. Opiskelijatyyppejä ei saisi kuitenkaan täysin samaistaa yksilöiden persoonallisuuteen pohjautuviin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Roolisuorituksessa luokassa ”tyypillä” voi olla voimakkaita piirteitä, jotka yksilöllä ”siviilissä” eivät korostu. Tähän ilmiöön opettaja törmää esimerkiksi silloin, kun hän tapaa opiskelijan luokkaopetuksen ulkopuolella esimerkiksi työhuoneessa tutortapaamisessa, koulun käytävällä tai kaupungilla.

Joko annettu tai otettu rooli ryhmässä voi vaihdella tilanteesta ja ryhmäkokoonpanosta riippuen, kun taas persoonallisuus on kiinteä osa ihmistä. Taulukossa 4 on lista tyypeistä, jotka olen havainnut, kerännyt ja analysoinut 15 opetusvuoden aikana.

Jokaisella ryhmän jäsenellä voi olla virallinen tai epävirallinen rooli. Virallinen rooli on aina ennalta määrätty (esim. puheenjohtaja tai sihteeri kokouksessa). Epävirallisella roolilla tarkoitetaan sitä, että jokin ryhmän jäsenen tietty käyttäytyminen ilmenee toistuvasti. Yleensä tämä rooli vakiintuu ja voimistuu ryhmän kehitysprosessin aikana. Tehtäväkeskeiset roolit, jotka auttavat saavuttamaan tiettyä tavoitetta, ovat esimerkiksi arvioija, kriitikko tai ehdottaja. Suhdekeskeiset roolit taas ylläpitävät sosiaalisia suhteita ja ilmapiiriä. Näihin rooleihin kuuluu muun muassa sovittelija ja portinvartija. Kolmanteen kategoriaan kuuluu yksilökeskeiset roolit, jotka palvelevat yksilön omia tavoitteita. Tähän ryhmään kuuluu esimerkiksi vastustaja ja johtaja. (Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos 2016.)

7.3 Oppijaryhmän analysointi ja opiskelijatyypituntemus

Toimivaan vuorovaikutukseen kielten opetuksessa kuuluu opettajan opiskelijatuntemus sekä ryhmä- että yksilötasolla. Tuntemalla ryhmänsä jäseniä ja heidän käyttäytymismallejaan hyvin hänen on helpompi valita juuri tälle ryhmälle sopivia opetusmenetelmiä ja miettiä jokaiselle yksilölle sopivia pienryhmätyöjänsä.

Yksi tapa oppia tuntemaan opiskelijaryhmää kokonaisuudessaan ja yksilötasolla on pyytää tekemään esim. oppimistyyllitestejä ja persoonallisuustestejä, jos niitä ei ole vielä tehty toisen opintojakson yhteydessä. Hyvin tunnettu persoonallisuustesti on Myersin ja Briggsin kehittämä testi (MyersBriggs 2016).

Persoonallisuustestitulokset on hyvin henkilökohtainen asia, ja testituloksia tulisi käsitellä luottamuksellisesti. Opettaja voi kuitenkin opintojakson ensimmäisellä tunnilla kysyä opiskelijaryhmän jäseniltä, minkälaisia oppimistyyliä, omaan persoonallisuuteen liittyvää tietoa ja työskentelytapoja heillä on. Tämä voi tapahtua esimerkiksi lomakkeen kautta. Opettajan kannattaa ennen kyselyä korostaa kyselyn vapaaehtoisuutta luonnetta sekä sitä, että opettaja pitää tulokset omana tietonaan. Muutaman oppitunnin jälkeen kokenut opettaja huomaa yksilöissä piirteitä, jotka viittaavat tiettyyn tyyppiin. Yhtäläisyyksiä löytyy myös ryhmätasolla koulutusaloittain.

Kauan opetustyössä ollut ja eri koulutusaloja opettanut amk:n kieltenopettaja on havainnut, että on olemassa sekä alakohtaisia ominaispiirteitä (esim. jotkut piirteet ovat tyyppisiä sosiaalialan opiskelijoille, jotkut taas tietotekniikan opiskelijoille jne.). On myös käyttäytymismalleja, jotka toistuvat yksilötasolla.

Olen kerännyt alla mainitut ikäkohtaiset ja alakohtaiset yhteiset piirteet 12 opetusvuoden aikana (syksy 2004 – kevät 2016) ammattikorkeakouluopetuksessa tehtyjen havaintomuistiinpanojen sekä opettajahaastattelujen perusteella. Tein havaintomuistiinpanoja jokaisen opettamani kieliryhmän kanssa. Ryhmiä oli lukuvuodessa keskimäärin 15 ja muistiinpanoja on tehty yhteensä 310 ryhmästä. Mukana oli ruotsin, saksan ja venäjän eritasoisia ja -kokoisia ryhmiä samalta koulutusosalta (pakolliset opintojaksot) tai eri koulutusaloilta (valinnaiset opintojaksot). Käytin siihen laatimani lomaketta, johon merkitsin koko ryhmän olemukseen liittyvää sekä tyyppisiin liittyvää tietoa. Yksilötason kuvaukset perustuvat ainoastaan omiin havaintomuistiinpanoihin.

Ikäluottavuuteen liittyvää tutkimusosiota varten haastattelin viittä ammattikorkeakoulussa työskentelevää opettajaa, jotka olivat opettaneet sekä aikuisryhmiä että nuorisoryhmiä. Pyysin heitä kuvaamaan aikuis- ja nuorisoryhmien eroja eri näkökulmista (esim. asenne, käytös, oppiminen). Haastattelu oli tyyliään puolistrukturoitu.

Koulutusalojen yhteisiin piirteisiin liittyvät opettajahaastattelut suoritettiin talvella ja keväällä 2016. Haastattelin seitsemää Centria-ammattikorkeakoulun opettajaa, jotka opettavat monta koulutusala (kaksi viestinnän opettajaa, yksi englannin opettaja, yksi liiketalouden opettaja, sekä matematiikan, ruotsin ja tietotekniikan opettajat). Käytin puolistrukturoitua haastattelua.

Opiskelijaryhmien ja opiskelijoiden käytöksen ja työskentelytapojen tarkkailu on hauskaa ja opettavaista. Olemalla tarkkailijan roolissa opettaja omaksuu analyytikon roolin. Hänen on näin myös helpompi suhtautua eteen tuleviin haasteisiin. Opiskelijoiden käyttäytymistä ei oteta enää yhtä henkilökohtaisesti, vaan sitä tarkastellaan kiinnostavana ilmiönä, tilanteen ulkopuolelta.

7.3.1 Ikäluottavuus

Eroavaisuuksia yksilöiden kesken on mahdollista löytää myös ikätasolla. Viiden amk-opettajan haastattelussa korostui aikuisryhmien elämäkokemus. Asenne oppimiseen on tavoitteellista, opiskelijat ovat kyseenalaistavia ja ilmaisevat mielipiteitään avoimesti, ryhmän jäsenet ovat tunnollisia, kehittyneet persoonallisuudet näkyvät selvästi, heillä on aikuismaiset käytöstavat,

yleensä opiskelijoista huokuu rauhallisuus ja luokassa hallitsee työrauha. Syy poissaoloihin on yleensä aito, ja opiskelussa näkyy tavoitteellisuus ja ”tiedonjano”¹.

Nuorisoryhmän käytöksessä voi olla osittain lapsellisia piirteitä. Useammin kuin aikuisryhmissä siellä saattaa esiintyä hälinää ja häirintää. Vilkkautta ja energisyyttä esiintyy enemmän kuin aikuisryhmissä. Opiskelijat ovat innokkaita oppimaan digitaalisia menetelmiä, poissaolot eivät ole aina perusteltuja, opiskelussa vaaditaan usein perinteisiä, tuttuja tapoja (esim. ulkoa opettelu, odotetaan toisen asteen kautta tulleita opetusmalleja, tenttikäytäntö jne.). Nuorisopuolen opiskelijat ovat myös epävarmempia kuin aikuisryhmien jäsenet.

7.3.2 Koulutusalaullottuvuus

Koulutusalaakohtaisia eroja pystyy havaitsemaan ainoastaan silloin, kun on vertauskohtia. Siitä syystä haastattelin seitsemää Centria-ammattikorkeakoulun opettajaa, jotka opettavat monta koulutusala (kaksi viestinnän opettajaa, yksi englannin opettaja, yksi liiketalouden opettaja, sekä matematiikan, ruotsin ja tietotekniikan opettajat). Kysely toteutettiin sähköpostitse kevätlukukauden 2016 aikana.

Seuraava koulutusalaakohtainen ominaispiirrelista perustuu edellä mainittuihin haastatteluvastauksiin. Hyödynsin myös omia havaintomuistiinpanoja. Alla olevasta taulukosta löytyy kolme tai neljä piirrettä, joita kaikki seitsemän haastattelussa mukana olleet mainitsivat ja joita myös itse olin havainnut:

TAULUKKO 3. Amk- opiskelijaryhmien ominaispiirteet koulutusaloittain.

Humanistinen ja kasvatusala (yhteisöpedagogit, nuoret)	heterogeenisuus, avoin mielipiteen ilmaisu ja kriittisyys, yllätyksellinen käytös, yksilöllisyys, toisinaan jopa egosentrisyys, taiteellisuus/luovuus, sosiaalisuus/vuorovaikutteisuus
Kemiantekniikka (nuoret)	pragmaattisuus, hyvä käytös, korkea opiskelumoraali, ahkeruus, tarkkuus
Liiketalous (nuoret)	aitous, heterogeenisuus, puheliasuus, pyrkimys kehittyä, ulospäinsuuntautuneisuus, kiinnostus urheiluun, vapaa-aikaan ja muuhun koulun ulkopuoliseen elämään
Matkailuala (aikuiset)	ennakkoluulottomuus, ulospäinsuuntautuneisuus, rohkeus heittäytyä
Mediatekniikka (nuoret)	luovuus, idearikkaus, huumorintaju, kokeiluhalu, suurpiirteisyys, aktiivisuus
Musiikki (nuoret)	hauskuus, idearikkaus, taiteellisuus, huumorintaju, suurpiirteisyys

¹ Korostan, että kuvaukset ovat hyvin yleistäviä ja pääpiirteitä esiin tuovia. Jokainen ryhmä on tietysti sen yksilöistä johtuen aina ainutlaatuinen kokonaisuus. Siitä huolimatta on piirteitä, jotka ovat toistuneesti korostuneet ryhmäta-
solla.

Sosiaaliala (nuoret ja aikuiset)	puheliaisuus, vilkkaus, ihmisläheisyys, tunnelma on oppimistilanteessa tärkeä, tunnollisuus, avoin mielipiteen ilmaisu (monella eriytyllä), tavoitteellisuus
Sähkötekniikka	huumorintaju, yksilöllisyys, kiinnostunut yksityiskohdista, keskittyneisyys, tavoitteellisuus
Tietotekniikka	hiljaisuus, keskittyneisyys, hyvä pienryhmätyöskentelytaito
Tuotantotalous	aitous, idearikkaus, aktiivisuus, tavoitteellisuus, rauhallisuus, keskusteleva

Tästä tiedosta on kielten opettajalle hyötyä esim. menetelmien ja sisältöjen valinnassa. Mediatekniikan ryhmä innostuu esim. ruotsin tunnilla itsenäisestä videoprojektista, jossa voi käyttää luovuutta ja huumoria. Tämä taas edistää ruotsin oppimista, koska ryhmä ei takerru kielen ”pakollisuuteen”, vaan oppii ikään kuin leikin kautta ja huomaamatta. Tietotekniikan ryhmä taas saattaa pitää enemmän hiljaisesta pähkäilystä. Opetettavia asiakokonaisuuksia kannattaa lähestyä eri opetusryhmissä eri tavoin, jotta opiskelijat voisivat toimia omien ominaispiirteitensä mukaisesti ja oppisivat itselleen mahdollisimman sopivalla tavalla.

7.3.3 Yksilöulottuvuus

On mahdollista löytää jokaisessa ryhmässä toistuvia käyttäytymispiirteitä myös yksilötasolla. Tässä luvussa esittelen itse luomiani opiskelijatyyppejä, jotka havaintojeni mukaan toistuvat eri ryhmissä. Olen antanut opiskelijatyypeille nimet, jotka ovat humoristisia, metaforisia ja kärkeviä, jotta ne toisivat ominaispiirteet paremmin esille. Tarkoitus ei ole olla loukkaava eikä osoitella yksittäistä opiskelijaa erityisesti. Taustalla ei myöskään ole yhtä todellista henkilöä, vaan kyse on karkeista tyypeistä, jotka toistuvat isossa opiskelijajoukossa.

Tässä yhteydessä on mainittava, että samoja piirteitä voidaan nähdä positiivisina tai negatiivisina. Se, mitä jokin saattaa kokea negatiivisena ominaisuutena, voi toisen näkökulmasta olla hyvin miellyttävä piirre. Siitä syystä olen yrittänyt löytää sekä positiivisen että negatiivisen ilmaisun. Ominaisuudet eivät välttämättä ole vastakohtia, mutta näkyvät joissakin tilanteissa vastapareina. Sinisellä korostetut ovat suhteellisen passiiviset, hiljaiset tyypit, kun taas punaisella korostetut ovat aktiiviset, puhelias tyypit. Ilman korostusta jääneet tyypit ovat siitä välisiä. Tyypit näkyvät listassa aakkosjärjestyksessä. Nimet olen keksinyt itse.

Mielenkiintoista on, että opiskelija voi eri oppimisympäristössä toimia eri tavalla kuin toisessa. Haastattelin tätä varten kahta opettajaa. Halusin selvittää, kuinka omalla ruotsin tunneillani viittä tyyppiä edustavat opiskelijat toimivat heidän oppitunneillaan. Näytin heille taulukon ja pyysin kertomaan, mitä tyyppiä kyseiset opiskelijat heidän mielestään edustivat. Kävi ilmi, että ensimmäisellä ja toisella ruotsin tunnilla selvästi Pellenä toiminut opiskelija oli englannin tunneilla Kallio ja matematiikan tunnilla Haamu. Toisessa tapauksessa omilla ruotsin tunneillani selvästi Auringon roolissa toiminut opiskelija toimi englannin tunneilla Zorrone, mutta matematiikan tunnilla Aurinkona. Oletan, että käyttäytymiseen vaikuttavat mm. kiinnostus opiskeltavaa asiaa kohtaan, opiskelukavereiden vaikutus, osaamistaso ja ennakoasenteet.

Yksilötasolla on tyyppejä, joita olen havainnut ja kerännyt 15 opetusvuoden aikana seuraavasti:

TAULUKKO 4. AMK-opiskelijoiden omaispiirteet yksilötasolla.

Tyyppin nimi	Ominaisuudet	Kielten oppiminen	1. Miten tyyppiä tulee käsitellä: 2. Tyyppi, jota ei saisi laittaa samaan ryhmään hänen kanssaan:	1. Miten tyyppi toimii pienryhmässä: 2. Kenen kanssa ryhmätyö toimii parhaiten:
Aurinko	<p>puhelas ja aktiivinen - ei anna muille riittävästi tilaa</p> <p>innostunut ja positiivinen – yli-innokkuus saattaa häiritä muita (kokevat jäävänsä varjoon)</p> <p>muita motivoiva, kannustava ja huomioiva hänen poissa ollessa ”puuttuu” jotain</p>	<p>rohkea puhuja, ei pelkää virheitä</p>	<p>1. yhtä aurinkoisesti ja kannustavasti, muistuttaen ystävällisesti siitä, että annetaan kaikille puheenvuoro</p> <p>2. osaa toimia kaikkien kanssa hyvin</p>	<p>1. saa ryhmään positiivista, muihin tarttuvaa energiaa, toimii ”moottorina”</p> <p>saattaa ottaa tahattomasti paljon tilaa (tarkoittaa hyvää)</p> <p>2. Kallio</p>
Haamu	<p>yksin ja passiivinen ryhmätyöt ovat vaikeita, pelkää esiintymistä - kykenee tekemään tehtäviä yksin, ajattelee itsenäisesti</p> <p>pyrkii olemaan mahdollisimman näkymätön - hyvä kuuntelija ja tarkkailija</p> <p>hyvin hiljainen - ei tee itsensä numeroa</p>	<p>ei uskalla puhua (sen takia vaikea arvioida tasoa) eikä kysyä</p>	<p>1. käsiteltävä hyvin varovasti ja löydettävä hänelle sopivia menetelmiä</p> <p>2. ei muita haamuja samaan ryhmään</p>	<p>1. antaa muiden tehdä työt ei osallistu, jos häneltä ei erikseen kysytä; reagoi, mutta ei ole omaaloitteinen; haamua koetaan usein ylimääräisenä kanssamatkustajana, jolla ei ole ryhmälle paljon annettavaa</p> <p>2. ei merkitystä</p>

<p>Emäntä/ isäntä</p>	<p>voimakas persoona, sukulainen Auringolle</p> <p>hyvin aikaansaava, positiivinen ja tehokas – yksityiskohdat voivat vauhdin takia jäädä huomaamatta, ihmissuhteet voivat kärsiä, muut saattavat saada alemmuuskomplekseja</p> <p>loistava organisoija, tekevä, moniottelija – vaatii itseltään liikaa ja odottaa muilta yhtä tehokasta toimintaa, silloin jyräävä, vaativa ja kärsimätön</p>	<p>kysyy aktiivisesti ja rohkeasti, puhuu rohkeasti, aidon motivaation siivittämänä</p>	<p>1. annetaan toimia tietyissä puitteissa</p> <p>2. ei muita emäntiä/ isäntiä samaan ryhmään</p>	<p>1. johtavassa asemassa</p> <p>2. Kameleontti, Aurinko</p>
<p>Kallio</p>	<p>tyytyväinen - ei kyseenalaista ääneen</p> <p>rauhallinen - hiljainen</p> <p>diplomaattinen - oma mielipide ei aina selvästi esillä</p> <p>ahkera luotettava kohtelias</p>	<p>rauhallinen, määrätietoinen ja suhteellisen nopeasti etenevä</p>	<p>1. hyvin asiallisesti, vakavasti</p> <p>2. osaa toimia kaikkien kanssa hyvin</p>	<p>1. tuo ryhmään tyyneyttä ja osaa hyvin ratkaista riitatilanteita neutraloi tuliselujen terävyyttä</p> <p>2. Aurinko</p>

Kameleontti	<p>varovainen - tekee kuten valtaosa, pelaa varman päälle, ei erotu joukosta</p> <p>sulautuu hyvin ryhmään – ei kyseenalaista, ei vie toimintaa eteenpäin omalla panostuksella</p> <p>sopeutuu olosuhteisiin – omaa mielipidettä ei ole tai sitä ei sanota ääneen</p>	tekee kuten pyydetään ja melko nopeasti	<ol style="list-style-type: none"> 1. ei tarvitse erikseen miettiä kovin tarkkaan, koska hän on "helppo" ihmisenä, ystävällinen 2. tulee toimeen kaikkien kanssa 	<ol style="list-style-type: none"> 1. tasapainottavasti 2. muut Kameleontit
Lapatossu	<p>lötkö, laiska, ei tehokas, vapaamatkustaja – tuo tilanteeseen rentoutta, ei stressaa</p> <p>tekee muuta, ei keskity - aktivoi opettajan, koska tämä olettaa tehtävän olevan liian tylsä</p> <p>valittaa informaation puutetta ja on itse syyppää siihen, kehittää opettajan itsehillintää ja kärsivällisyyttä</p>	ei jaksa ponnistella (kyse ei ole pelosta vaan laiskuudesta), etenee hitaammin kuin muut, ei keskity, tekee helposti muita tehtäviä (ei kuunnellut) tai käyttää tunnilla kännykkää	<ol style="list-style-type: none"> 1. aktivoitava melko voimakkaasti 2. ei muita Lapatossuja tai Haamuja 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ei myötävaikuta 2. Aurinko, Pelle, Emäntä/Isäntä
Pelle	<p>heittää vitsejä, positiivinen ja hauska, voi häiritä tuntia ja loukata (tahattomasti) muita</p> <p>tuo energiaa - levoton</p>	osaisi paremmin, jos keskittyisi, tekee helposti muuta, jos asia ei kiinnosta	<ol style="list-style-type: none"> 1. hänelle on hyvä antaa hauskoja, luovia tehtäviä, joiden aikana saa liikkua ja joihin hän voi purkaa energiansa 2. ei muita Pellejä samaan ryhmään 	<ol style="list-style-type: none"> 1. tuo positiivista energiaa ryhmään 2. kaikkien rauhallisten kanssa

<p>Tuhkimo</p>	<p>ei osaa puolustautua, kiltti</p> <p>hiljainen, osaa keskittyä</p> <p>ujo, pelokas, varovainen</p> <p>ei kyseenalaista ääneen pedantti, täsmällinen ja tarkka</p> <p>rentoutuminen vaikeaa, ratkaisee tehtäviä nopeasti</p>	<p>pyrkii kieliopilliseen täydellisyyteen, on arka puhumaan, kirjallinen parempi kuin suullinen taito, vastaa vain silloin, kun kysytään suoraan (ei oma-aloitteisesti)</p>	<p>1. varovasti, hellästi, kannustavasti</p> <p>2. Haamuja tai Lapatossuja (tehtävän teko ei etene)</p>	<p>1. ei edistä aktiivisuudella tehtävän tekemistä, odottaa, että häntä otetaan mukaan, ryhmän muut jäsenet joutuvat aktivoimaan häntä, mutta silloin hänellä voi olla oikein hyviä oivalluksia ja ideoita</p> <p>2. Aurinko, Kallio</p>
<p>Zorro</p>	<p>”cool”, peittää osaamistaan</p> <p>hiljainen - hyvä kuuntelija ja tarkkailija (tutkii tilannetta takapenkiltä)</p> <p>aluksi usein negatiivinen</p> <p>tekee tehtävät, mutta vastahakoisesti</p> <p>älykäs</p>	<p>hänellä ”ei ole tarvetta” näyttää osaamistaan, koska tietty imago on säilytettävä</p>	<p>1. jätettävä rauhaan, asiallinen suhtautuminen, kannustavasti, kehuttava paljon jolloin hänestä yleensä kuoriutuu erinomainen opiskelija</p> <p>2. Kimalle, Emäntä/Isäntä</p>	<p>1. pienryhmän johtaja, asioiden yläpuolella, tarkkailee ryhmän toimintaa, häneltä voi pitkän ryhmäkeskustelun jälkeen tulla ytimekäs ratkaisu koko ongelmaan</p> <p>2. Kameleontti, Kallio</p>

<p>Kimalle</p>	<p>rupattelee tunnilla parhaan kaverin kanssa, ei keskity kunnolla, asiat menevät helposti ohi – sosiaalinen, positiivinen, ystävällinen</p> <p>älypuhelin ahkerassa käytössä tunnilla, jos asiaa ei kiellettä – osaa käyttää sovelluksia hyvin</p>	<p>kysyy tehtävänantoa usein siinä vaiheessa, kun muut ryhmän jäsenet ovat jo työstäneet ko. pitkään</p>	<p>1. on asetettava rajoja ystävällisesti, kohdattava huumorilla, kannustettava (uskoo myös hyviä asioita helposti)</p> <p>2. ei muita Kimalteita samaan ryhmään</p>	<p>1. rönsyilee, ei seuraa tehtävän punaista lankaa vaan puhuu muista asioista, ei pysy asiassa</p> <p>2. Kallio, Emäntä/Isäntä</p>
<p>Vampyyri</p>	<p>kriittinen ja kyseenalaistava</p> <p>negatiivinen ja hyökkäävä saattaa pomotella muita haalii "kätyreitä"</p> <p>älykäs</p>	<p>rohkea puhuja, kyseenalaistaa kielten opettajaa ja tarkistaa usein esim. sanakirjasta, sanoiko opettaja oikein</p>	<p>1. jätettävä rauhaan, asiallinen suhtautuminen, kannustavasti, kehuttava paljon</p> <p>2. ei muita Vampyyrejä samaan ryhmään</p>	<p>1. ei salli vastalauseita, saattaa pomottaa</p> <p>2. Kameleontti, Haamu</p>

On mielenkiintoista testata erilaisia ryhmäkoonpanoja. Kokemukseni perusteella voin suositella passiivisuus-aktiivisuusakselilla mahdollisimman heterogeenista ryhmää. Suosittelen siis passiivisten, aktiivisten ja siitä välistä olevien opiskelijoiden laittamista samaan ryhmään.

Kun opettaja on tehnyt ryhmäkohtaisen analyysin (on tietoinen opetettavan ryhmän kokonaisuustyypistä, sen yksilötyypeistä, yksilöiden oppimistyyleistä ja persoonallisuuksista), hänen on helpompi suunnitella opintojakson sisältöä juuri tälle ainutlaatuiselle ryhmälle sopivaksi. Silloin on myös mahdollista jakaa ryhmää pienryhmätyötä varten mahdollisimman sopivalla tavalla.

Ryhmän kokoonpanotietoisuudella on myös opettajan hyvinvointia edistävää vaikutusta. Ole-malla tutkivan tarkkailijan roolissa opettaja oivaltaa, ettei opiskelijoiden käyttäytyminen liity häneen henkilökohtaisesti. Ryhmä on hänelle annettu opetettavaksi ja se koostuu ainutlaatuista yksilöistä. Opiskelija käyttäytyy hänelle tyyppillisellä tavalla. Opettajan tärkeimpiin tehtäviin kuuluu asian opettamisen lisäksi se, että hän opettaa asiansa **juuri tälle ryhmälle sopivalla tavalla**. Se vaatii ihmistuntemusta ja tarkkailukykyä. On hyvin mahdollista, että sopivan opetuksen myötä opiskelijan negatiiviset piirteet siirtyvät taka-alalle ja hyvät piirteet tulevat esiin. Rooli saattaa muuttua kurssin aikana.

On tärkeä muistaa, että ryhmän jäseniä ei kannata lokeroida liian mustavalkoisesti vaan käyttää tyyppitietoutta suuntaa antavana apuvälineenä. Jokaiseen ihmiseen liittyy monta ulottuvuutta. Mielenkiintoista on, että sama opiskelija saattaa toimia eri roolissa riippuen opiskeltavasta aineesta, opettajasta, henkilökohtaisista asioista ja ulkotekijöistä. Vaikka perusolemusta voidaan havainnoida, on lisättävä, että jokaisesta ryhmästä löytyy myös ns. hybridejä. Usein käy niin, että opintojakson prosessin aikana yksilöstä voi kuoriutua täysin toisenlainen tyyppi kuin oli olettanut.

Pohjatyo kannattaa tehdä, jotta valitut opetusmenetelmät sopisivat mahdollisimman hyvin ja tukisivat siten oppimista parhaalla mahdollisella tavalla.

7.4 Case Deutsch im Arbeitsleben und in der Freizeit

Valitsin tutkimusmenetelmäksi osallistuvan havainnoinnin ja toimin enemmän toimijan kuin havaitsijan roolissa. Opiskelijoiden luvalla nauhoitin opetustuokiot.

Kyseinen 19-henkinen ryhmä opiskeli saksan jatkokurssia (3op) ja se koostui 16:sta liiketalouden opiskelijasta (kolmelta eri vuosikursilta), yhdestä musiikin opiskelijasta, yhdestä Information Technology- opiskelijasta sekä yhdestä Business Management- opiskelijasta. Opetin ryhmää sekä englanniksi että suomeksi. Tunsin ryhmän jäseniä hyvin, koska olin opettanut heitä noin puoli vuotta ja olin analysoinut valmiiksi opiskelijoiden tyyppejä. Ryhmä oli kokeilun vaiheessa ja saavuttanut kypsän ryhmän työskentelytason (ks. 7.2). Ryhmän kokoonpano oli seuraava (opiskelijoiden nimet on tarkoituksella jätetty pois):

- 4 Kameleonttia
- 4 Kalliota
- 3 Tuhkimoa
- 3 Kimalletta
- 2 Emäntää
- 1 Vampyyri-Kimalle
- 1 Vampyyri-Kameleontti
- 1 Lapatossu

Ensimmäistä havaintotilannetta varten annoin koko ryhmälle pienryhmätehtävän. Aiheena oli junalipun ostaminen. Kyseessä oli neliosainen tehtävä: 1. Perussanastoon perehtyminen, 2. lukutekstin lukeminen ja kääntäminen, 3. kirjallisen, lukutekstiin perustuvan tehtävän teko sekä 4. puhutun saksan harjoittelu (dialogi). Kerroin opiskelijoille pienryhmien jäsenten nimet ennen tehtävää. Ensimmäistä havaintotilannetta varten jaoin ryhmät niin, että niissä olisi tyypiltään mahdollisimman paljon erilaisia opiskelijoita. Otin tässä yhteydessä myös huomioon, että kaikissa ryhmissä oli sekä ulospäin suuntautuneita että hiljaisempia opiskelijoita:

Ryhmä 1: Kallio, Emäntä, Tuhkimo, Kameleontti
Ryhmä 2: Kameleontti, Tuhkimo, Vampyyri-Kimalle, Kallio
Ryhmä 3: Emäntä, Kimalle, Kameleontti, Tuhkimo
Ryhmä 4: Vampyyri-Kameleontti, Kallio, Lapatossu, Kimalle
Ryhmä 5: Kameleontti, Kallio, Kimalle

Toisessa havainnointitilanteessa oli tarkoitus järjestää henkilöt niin, että tyypiltään mahdollisimman samankaltaiset henkilöt toimisivat yhdessä. Tällä kertaa annoin ryhmälle uuden tehtävän, joka vastasi edellistä tehtävää laajuudeltaan ja vaikeustasoltaan. Koska ryhmä on suhteellisen pieni, jaoin sen neljään ryhmään niin, että laitoin saman tyyppin edustajat ja hiljaisuus-/äänekkyytasoltaan samaan ryhmään:

Ryhmä 1: kaksi Emäntää, kaksi Kimalletta ja yksi Vampyyri-Kimalle
Ryhmä 2: Kameleontit ja yksi Vampyyri-Kameleontti
Ryhmä 3: Kalliot
Ryhmä 4: Tuhkimot ja Lapatossu

Kaikki opiskelijat olivat paikalla, joten oli mahdollista jakaa pienryhmät suunnitelman mukaisesti. Olimme pienryhmätöitä edistävässä luokkatilassa, jossa on pyöreitä pöytiä ja jossa opettaja pystyy hyvin liikkumaan ja tekemään havaintoja. Sama tila on muokattu AC-opetukselle sopivaksi. Luokassa on hyvät mikrofonit, kaiuttimet ja videolaitteet.

Annoin ennen ensimmäistä ryhmätyötä tarkat ohjeet ja tehtävät toteutettiin suunnitelman mukaisesti. Ensimmäisen ryhmätyön aikana ryhmät työskentelivät ahkerasti. Havainnoin ryhmien 1-5 toimintaa opetustilanteen aikana ja katsoin videoita opetustunnin jälkeen monta kertaa. Tiivistetysti voi todeta, että ryhmät olivat työskentelyssään tasavahvoja ja ryhmädynamiikaltaan tasapainossa, vaikka pieniä eroja oli havaittavissa. Hitain oli ryhmä 4, jolla tehtävän teko kesti noin 10 minuuttia kauemmin kuin muilla. Kaikissa ryhmissä oli havaittavissa "vastapainon" voima ja "toisten käytösten korjaaminen" sillä tavalla, että esim. Emännät ja Kimalteet aktivoivat Tuhkimoita ja Lapatossua ja samalla Tuhkimot ja Lapatossu rauhoittivat Emäntiä ja Kimalteita. Kameleonteilla ja Kallioilla oli tasapainottava vaikutus ja varsinkin Kalliot toimivat ristiriitatilanteissa diplomaattisesti.

Toisen tehtävän aikana olin jakanut ryhmät tyypiltään mahdollisimman homogeenisiksi pienryhmiiksi. Näissä ryhmissä tehtävien teko ja ryhmädynamiikka toimivat eri tavalla.

Ryhmä 1, joka koostui vain hyvin ulospäin suuntautuneista opiskelijoista, toimi kuin ilotulitus. Tehtävät tehtiin niin äänekkäästi ja tulisesti, että ryhmä 4 selvästi ärtyi ja kysyi minulta, voisivatko he siirtyä viereiseen luokkaan. Emännät pitivät Kimalteet kurissa, kun he yrittivät tehdä muuta kuten esim. kännykällä pelaamisen. Havaittavissa oli myös mielenkiintoinen tehtävien työstämiseen liittyvä yksityiskohta. Kun Kimalteet hyppivät tehtävästä toiseen ("ei tätä jaksa tehdä"), Emännät pitivät huolen siitä, että tehtävät tehtiin järjestyksessä. Vastauksista keskus-

teltiin ja ratkaisuja haettiin yhdessä (konsensus). Emäntiä häiritsi selvästi kimalteiden työskentelyasenne ja keskittymättömyys. Tulos oli melko hyvä, mutta kovan, isoäänisen debatin kautta saavutettu ja muita häiritsemällä.

Ryhmä 2, joka koostui kameleonteista, ryhmätyöskentely sujui hiljaisemmin kuin ryhmällä 1 ja työskentelyä voi kuvata tasaiseksi, tasapainoiseksi, rauhallisesti eteenpäin meneväksi, kuin virtaavaa puroa. Ryhmä työskenteli keskittyneesti ja johdonmukaisesti ja sillä oli selvästi hauskaa. Ryhmällä 2 oli välillä selvästi ongelmia päättää työnjakoon liittyvistä kysymyksistä. Keskusteltiin kauan siitä, tekisikö tietty henkilö jotain tehtävää yksin vai tehtäisiinkö kaikki yhdessä. Usein käytetty lause tässä ryhmässä oli ”kaikki käy” ja päätöksen tekoon meni enemmän aikaa kuin muilla. Lopuksi päädyttiin siihen, että tehtävät tehtäisiin yhdessä. Lopputulos oli hyvä ja tasaisen, miellyttävän ja keskittyneen työskentelyn kautta saavutettu, muita häiritsemättä.

Ryhmä 3 koostui ainoastaan Kallioista ja se saavutti parhaan tuloksen lyhyessä ajassa. Työskentelytavaltaan se oli jokseenkin samanlainen kuin ryhmä 2, mutta teki työtään vielä myönteisemmin, nauroi paljon ja oli aktiivisempi kuin ryhmät 2 ja 4. Ryhmä ryhtyi heti yhdessä töihin keskustelematta työnjaosta. Työskentely sujui aktiivisemmin kuin ryhmällä 2, mutta yhtä keskittyneesti, vakavasti ja johdonmukaisesti sekä muita häiritsemättä.

Ryhmä 4 koostui Tuhkimoista ja Lapatossusta. Ryhmä oli erittäin hiljainen ja valitti monta kertaa ryhmä 1:n äänekkäästä työskentelytavasta. Ahkeria ja hiljaisia Tuhkimoita häiritsi selvästi Lapatossun passiivisuus (katsoi kännykkää ja teki muuta), mutta he eivät pyytäneet häntä osallistumaan, vaan tekivät tehtävät hiljaisesti ja suhteellisen vähäisellä kommunikaatiolla. Opiskelijat eivät nauttineet oppimistilanteesta tai eivät ainakaan näyttäneet sitä. Työskentely eteni niin, että opiskelijat tekivät tehtävät pääosin yksin ja vertailivat vastauksia sitten jälkikäteen. Ryhmän jäsenet kommunikoivat keskenään vähiten verrattuna muihin ryhmiin. Vastaukset olivat hyviä, mutta oppimisprosessi oli yksinäinen, tylsä ja jännittynyt.

7.5 Yhteenveto

Yhteenvetona voi todeta, että heterogeeniset ryhmät ovat ryhmädynamiikaltaan ja oppimisprosessiltaan hyvin samanlaisia johtuen siitä, että eri tyypit tasapainottavat toisensa. Jos haluaa kaikille taata työrauhan ja suhteellisen samanlaisen tempon ja ryhmädynamiikan, tämä on oikea vaihtoehto. Homogeeniset ryhmät toimivat eri tavalla. Kun ryhmä 2 ja 3 pystyvät tasavahaan suoritukseen (Kameleontit omassa ryhmässä ja Kalliot omassa ryhmässä), joka on tasoltaan jokseenkin parempi kuin heterogeenisessä ryhmässä, hyvin ulospäin suuntautuneet ja hyvin hiljaiset tyypit (Emännät/Isännät ja Kimalteet samassa ryhmässä sekä Tuhkimot ja Lapatossu samassa ryhmässä) eivät saavuta yhtä hyvää ryhmädynamiikkaa ja oppimisprosessia kuin Kalliot, Kameleontit tai heterogeeniset ryhmät. Jos tavoitteena on mahdollisimman hyvä oppimisprosessi, ryhmädynamiikka ja niiden tuoma oppimistulos, on siis syytä pitää huolta siitä, että Emäntiä/Isäntiä, Kimalteita, Tuhkimoita ja Lapatossuja eivät tekisi ryhmätöitä samantyyppisten oppijoiden kanssa. Usein käy niin, että toisessa ihmisessä häiritsevät eniten ne ominaisuudet, jotka ovat myös omia heikkouksia. Kameleontit ja Kalliot kykenevät hyvään työskentelyyn myös samantyyppisten oppijoiden kanssa.

LÄHTEET

Brown, R. 2004. Group processes. Dynamics Within and Between Groups. Cornwall: Blackwell.

Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos 2016. Www-sivusto. Saatavissa:
<https://www.jyu.fi/viesti/verkkotuotanto/ryhmaviesti/prosessi/roolit/epavirallisia.html>.
Viitattu 8.6.2016.

Kielijelppi 2010. Saatavissa:
<http://kielijelppi.virtamieli.fi/puheviestinta/ryhma-ja-ryhmaviestinta>. Viitattu 8.6.2016.

MyersBriggs 2016. Saatavissa: <https://www.16personalities.com/free-personality-test>.
Viitattu 8.6.2016.

Suomen Virtuaaliammattikorkeakoulu 2006. Saatavissa:
http://www2.amk.fi/mater/viestinta_ja_media/ryhmatyotaidot/ryhmaen_jaesenten_rooleja_ja_tehtaevia_12219.html. Viitattu 7.6.2016.

TYT 2016. Saatavissa: <http://www.uta.fi/avoinyliopisto/arkisto/sosiaalipsykologia/ryhmat.html>
Viitattu 8.6.2016.

8. DET OMVÄNDA KLASSRUMMET GÖR ENTRÉ

Mia Holmbäck

8.1 Inledning

Undervisningsmetoderna behöver uppdateras i samma takt som digivärlden gjort sin fram-marsch. Därför valde jag att dels gå kurser där nya undervisningsmetoder presenterades och dels läsa in mig på redan beprövade metoder, vilka ändå anses vara förhållandevis moderna. *Flipped classroom* eller *Det upp- och nervända klassrummet* eller *Det omvända klassrummet* är en gammal metod men känns ändå mycket aktuell. Under en längre tid har jag planerat att skriva eget undervisningsmaterial och med det upp- och nervändaklassrummet i fokus började jag planera höstens kurser.

8.2 Vad är det omvända klassrummet?

Personerna bakom *Det omvända klassrummet* är Jonathan Bergmann och Aaron Sams och deras tanke om att spela in alla föreläsningar väcktes när de insåg att de rent fysiskt behövs mera hemma hos studerandena än i själva klassrummet. Hemma skulle de använda sig av den kunskap de tagit till sig under lektionerna. Ändå fanns de största problemen när de skulle lösa uppgifterna hemma. Tills Aaron Sams insåg:

“What if we prerecorded all of our lectures, students viewed the video as ‘homework,’ and then we used the entire class period to help students with the concepts they don’t understand?” Thus, our flipped classroom was born. (Bergmann & Sams 2012, 5)

Det omvända klassrummet handlar om att göra hemuppgifterna i skolan och skoluppgifterna hemma. I praktiken innebär det att föreläsningarna och texterna gör studerandena hemma och de tillhörande uppgifterna till föreläsningarna gör man under lektionerna.

Kemilärarna Jonathan Bergmann och Aaron Sams arbetar vid Woodland Park High School i Colorado, USA. Under våren 2007 började de spela in videolektioner direkt i klassrummet och lade sedan upp dessa på internet. Då kunde också frånvarande studerande följa lektionerna. Dessutom kunde man spola tillbaka och se videor om och om igen ifall det fanns något man inte förstod. Det här ansågs vara mycket värdefullt speciellt när studerande läste inför en kommande tenta.

8.3 Från tanke till handling

Sedan sex år tillbaka undervisar jag i svenska vid Centria Yrkeshögskola i Karleby. Trots att utvecklingen inom IT-branschen varit snabb upplevde jag att min egen undervisning rent tekniskt släpade efter. Det befintliga undervisningsmaterialet var inte det mest optimala för en tvåspråkig ort och en delvis slentrianmässig och traditionell undervisning behövde uppdateras. Tanken att göra eget undervisningsmaterial för studerande i tvåspråkiga Karleby hade funnits en längre tid och med några nya digitala verktyg i bagaget växte självsäkerheten och modet. De nya verktygen fick jag delvis från en fortbildning som ordnades för personalen på Centria (POD-utbildning) och delvis från min man som jobbar aktivt med digitala verktyg.

Under våren fick jag också höra personliga erfarenheter och lyckade lektioner då man använt

sig av den omvända klassrumsmetoden. Intresset för metoden växte allt mera och jag tog reda på vilka maskiner och applikationer jag behövde för att kunna förverkliga undervisningsmetoden. Samtidigt blev jag tillfrågad att göra en ny repetitionskurs i svenska. Kursen skulle helt eller delvis vara nätbaserad. Frågan kom vid ett lämpligt tillfälle och jag valde att genast börja jobba med att planera kursen.

8.4 Verktyg

Det jag behövde för att kunna spela in föreläsningarna var en surfplatta. Jag hade i åtanke att spela in föreläsningarna tills jag insåg att det kräver ett tomt klassrum där jag har möjlighet att filma. Dessutom skulle filmandet ske ostört. Det betydde att jag blev tvungen att flytta fram tidpunkten för inspelningen av videor och det ville jag inte när lågan brann och motivationen var i topp. Istället började jag undersöka nya metoder, nya sätt att filma.

Det visade sig att applikationen *Explain everything* hade det jag sökte efter. Du kunde direkt kopiera dina Keynotes till appen och jobba med dem. Det största arbetet då var att flytta över samtliga PowerPoint till iPaden och att dessutom kunna använda sig av Microsofts program i en Mac. Det visade sig vara en övermäktig handling för mig och efter flera timmars arbete insåg jag att det enklaste är att göra om allt. Så skrev jag in i Keynote föreläsningarna som jag behövde.

Bilderna nedan visar hur du går till väga.

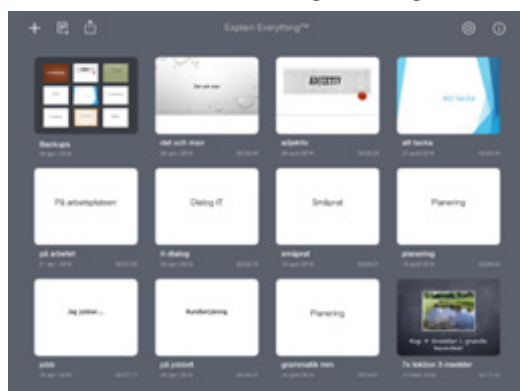


BILD 1. Framsida på *Explain Everything*

Välj och öppna den presentation du vill förklara.



BILD 2. Ett exempel på en presentation

Som exempel har jag valt att öppna *Småprat*.



BILD 3. *Dela*-ikonenmuotoina (esim. Hänninen 2003).

Välj *dela*-ikonen och välj *Öppna i annan app*.



BILD 4. *Öppna i annan app 1*.

Välj PDF.



BILD 5. Öppna i annan app 2.

Välj *Kopia* till *Explain Everything*.



BILD 6. *Småprat* -materialet i *Explain Everything*.

Så här ser det ut i *Explain Everything*. Till vänster finns verktyg och längst ner finns inspelning.

Nu när du ska börja spela in ljudfiler till Keynoten behöver du en mikrofon och hörlurar. Mikrofon för att du ska höras och hörlurar för att undvika rundgång. Jag använder mig av iRig Mic eftersom den verkar vara den som fungerar bäst för den här appen. Hörlurar av valfritt märke och modell.

Nu är det bara att sätta igång med inspelningen. Den röda knappen i mitten berättar att du spelar in. Sidorna på Keynoten är du tvungen att själv trycka fram. Du kan med pennan välja att strecka under, ringa in eller helt enkelt förtydliga något du sagt. Bland färgerna på pennan kan du välja mellan svart, rött och blått.

Du kan enkelt radera och spela över en sida ifall du misslyckas. Du behöver inte spela in allt på nytt utan du kan gå tillbaka en sida och spela in där du tyckte det gick fel. När du är klar går du till dela-ikonen längst ner. Självt har jag valt att dela allt material på Youtube. *Småprat* finns på adressen <https://www.youtube.com/watch?v=CbnlrBLrBqY>

8.5 De nya rollerna

Med den omvända klassrumsmetoden får både studerandena och läraren en ny roll. Läraren är inte längre föreläsaren i klassrummet utan får en stödjande och hjälpande roll. Den traditionella läraren som står framme vid katedern och undervisar existerar inte. Istället finns läraren bland studerandena. Där hjälper hen till med uppgifterna.

Studerandenas roll ändras också i klassrummet. Från att ha varit en lyssnande studerande blir hen en aktivt deltagande studerande. Det är också av yttersta vikt att hemuppgifterna dvs. att lyssna på föreläsningarna, teorin, görs. Den studerande får en aktivare roll i sin inläring och i sina studier med den omvända metoden.

8.6 Fördelar

Den största fördelen med metoden ser jag som friheten att välja när man vill lära sig teorin och möjligheten att se den teoretiska delen i flera omgångar. Du kan pausa och du kan slå upp ord som du inte förstår. Metoden är också mera jämlik. Studerandena behöver inte känna sig stressade för att de på grund av sjukdom eller andra orsaker kan delta i undervisningen. Lärarens roll blir också tydligare. Lärarens uppgift är inte att föreläsa utan att hjälpa, stöda och motivera. Också studerandena har en möjlighet att hjälpa varandra då man tillsammans gör uppgifterna under lektionerna. Metoden ger också mera utrymme för diskussion och problemlösning. Metoden sätter fokus på studerandenas inläring inte på föreläsningar.

I dag kan du också se nytänkande som en fördel. Traditionell undervisning i all ära, men många saknar nytt och den här metoden kan, trots flera år på nacken, ses som en ny metod. Sällan vill pedagoger använda sig av samma undervisningsmetoder, samma material i tiotals år. Det ger också läraren en nytändning i sin undervisning.

8.7 Nackdelar

Det är naturligtvis en stor omställning för samtliga, både för läraren och för studerandena. Materialet behöver göras om från början till slut och det kräver timmar av arbete. Läraren kan inte längre använda sig av boken utan skapar sitt eget material med hjälp av boken. En inspelning i sig tar inte lång tid men förberedelserna desto längre.

Studeranden ställs också på prov. Nu behöver de ta sig en kvart eller en halvtimme för att verkligen lyssna och förstå föreläsningen, teorin. Dessutom behöver de ett fungerande nät och en dator. Den som inte har uppkoppling hemma har inte samma frihet att lyssna på materialet. Samtliga grundskolor, gymnasier, högskolor och universitet har datorer till studerandenas förfogande men det betyder att metoden är tidsbunden. Studeranden behöver lyssna på materialet inom en viss tidsram.

8.8 Erfarenheter

Kaj Holmbäck, lärare i biologi i Donnerska skolan har valt att använda sig av *Det omvända klassrummet*. Jag intervjuade fyra elever för att få höra om deras tankar och åsikter om metoden. Eleverna går i årskurs 7 och läraren Kaj Holmbäck har använt sig av metoden i den här gruppen. Eleverna fick först prova på metoden och sedan fick de välja mellan traditionell undervisning eller den omvända klassrumsmetoden. Eleverna valde det omvända klassrummet.

8.8.1 Elevernas tankar och åsikter

Elev 1 berättar att de under lektionerna jobbat med pekplattor. De har haft i uppgift att göra en egen e-bok. E-boken har de jobbat med under lektionerna. E-boken har eleverna sedan skickat till läraren.

Elev 4 berättar att det i princip nog blev färre hemuppgifter med metoden. Den enda uppgiften var att koncentrerat lyssna på videorna på Youtube, där läraren förklarade veckans tema. Vissa videor var lättare att förstå än andra. En del bilder upplevde elev 4 som svåra att förstå trots förklaringar till bilden. Samtliga elever tyckte videorna var aningen för långa. 10 minuter/video är mest lämpligt.

Elev 2 gillade friheten metoden gav. Hen berättade att hen lyssnade och såg videorna under bilresan till fotbollsträningarna. Då en väg tar 30 minuter gav det gott om tid att lyssna på videorna. Samtliga elever berättar att de tittat på videorna via telefonen. Samtliga elever är också av den åsikten att en surfplatta eller en stor skärm hade underlättat.

Eleverna lyfter som största fördel fram det att de slapp släpa med sig skolböckerna, då det enda redskap de behövde var sin telefon. Inga anteckningar behövde göras. Elev 2 tyckte det var skönt att inte behöva skriva av tavlan och göra anteckningar.

Elev 3 och 4 tyckte lektionerna var effektiva. De visste vad de skulle göra under lektionerna och kunde genast börja jobba med pekplattan. Elev 3 berättar att alla videor fanns samlade och hade man missat något eller glömt någon detalj kunde man enkelt se videoklippen under lektionen.

Samtliga berättar att de haft nytta av videoklippen. Klassen har tillsammans med läraren en WhatsApp-grupp och där finns länkarna till Youtube. De har också i gruppen kunnat diskutera lektionerna och Youtubeklippen. Inför provet lyssnade de på alla videor och övade med hjälp av videor och e-boken de skapat till provet. Elev 3 hade gärna haft e-boken utskriven. Det hade underlättat hans läsande.

Eleverna ser metoden som intressant, men de hade gärna haft variation i metoderna. En traditionell lektion då och då som motvikt hade varit trevligt. Det var tungt att jobba effektivt i 70 minuter.

Eleverna tror också metoden varit särskilt bra för elever med läs- och skrivsvårigheter. De har inte behövt läsa på svåra biologitexter utan fått samtliga texter i bild med förklaringar till. Eftersom de skapat en e-bok har de inte heller behövt skriva något för hand och också det har underlättat för elever med läs- och skrivsvårigheter.

8.8.2 Lärares tankar och åsikter

Kaj Holmbäck berättar att metoden kräver en hel del förberedelser. Han tycker att applikationen *Explain everything* är ett utmärkt hjälpmedel till att skapa videoklipp och när klippen väl finns på Youtube kan de användas flera gånger. Han tyckte också det fanns mycket tid för handledning under lektionerna då eleverna redan bearbetat den teoretiska delen hemma.

Holmbäck säger vidare att metoden gynnar elever med läs- och skrivsvårigheter då dessa ofta är auditiva och tar emot information bättre genom att lyssna. Eleverna hade allt material på

nätet och inför provet kunde de repetera och lyssna på klippen en gång till. Dessutom kan du spela upp på nytt sådant du inte förstår.

Metoden kan bli rätt ensamt och individuellt, säger Holmbäck. Därför är det viktigt att i början av en lektion diskutera innehållet i klippen. Eleverna kan jämföra vad de lärt sig och om de lyckats plocka ut det väsentliga ur klippen.

Genom att skapa en produkt som läggs till i en molntjänst, som t.ex. Showbie så finns det goda förutsättningar för formativ bedömning och du kan konkretisera för eleven vad hen borde göra för att nå upp till en viss nivå, säger Holmbäck.

Eleverna saknade en del traditionell undervisning under testperioden. Elevernas önskemål för framtiden var att de ville att den omvända klassrumsmetoden skulle varieras med lektioner där traditionell undervisning ges där läraren förklarar och berättar.

8.9 Sammanfattning

Mina tankar om att använda mig av metoden i undervisningen är klara och tydliga. Det här är definitivt värt ett försök. Om jag har rätt verktyg för metoden får tiden utvisa. Det finns tiotals verktyg man kan använda och mitt val har fallit på applikationen *Explain Everything*. Den är förhållandevis enkel att använda då du kan gå tillbaka och radera misslyckade sekvenser. Applikationen innehåller allt det jag behöver. Möjligtvis undersöker jag flera applikationer som kunde fungera.

Det man behöver komma ihåg är att hålla videorna tillräckligt korta. Personligen tror jag en video på ca 15 minuter är en lämplig längd för högskolestuderande. För att studerandena skall lyckas med sin inläring behöver hen se videoklippen före lektionen och det kan vi kräva av studerandena.

Jag ser fram emot att få börja kursen Repetera svenska med den omvända klassrumsmetoden. Hur resultatet blir återstår att se. Förväntningarna är i alla fall höga.

KÄLLA

Bergmann, Jonathan, and Sams, Aaron. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Eugene, US: ISTE, 2012. ProQuest ebrary.

9. KUINKA TARPEELLISTA ON PUHUA KIELITARPEISTA?

Esko Johnson ja Eija Torkinlampi

Navigare necesse est, vivere non est necesse. (Purjehtiminen on tarpeellista, eläminen ei. - Gnaeus Pompeius)

Sanat eivät riitä kertomaan. (Juha Vainio)

9.1 Johdanto

Tässä artikkelissa kysymme, miten tarpeellista on puhua kielitarpeista. Pohdintamme aihe on pääosin tuttua artikkelimme kohdeyleisölle eli ammattikorkeakoulun kielten ja viestinnän piirissä työskenteleville opettajille. Tavoitteenamme on pitää vireillä keskustelua kielitaitotarpeista, lyhyesti sanottuna ammatillisista kielitarpeista. Tutkivan opettajan kokemuksemme niistä ovat tässä vähintäänkin yhtä tärkeä lähtökohta kuin tutkimustieto. Siksi kerromme myös oman tarinamme.

Korostamme kielitarpeiden keskeistä asemaa ammatillisesti suuntautuneen kieltenopetuksen syklissä, joka muodostuu opetuksen suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Tätä kutsumme *hyväksi kolmiyhteydeksi* - emme siis ”pyhäksi” yhteydeksi. Vaikka meitä kiinnostaa kielitarveanalyysi ja kielitarpeet kieltenopetuksen määrittely- ja lähestymistapana, emme aio kuitenkaan keskittyä tarkastelemaan kielitarvetutkimusten tuloksia.

Pyrimme osoittamaan, että keskustelu kielitarpeista, samoin kuin tarvetutkimukset, ovat edelleen tärkeitä sille erityisalojen kieltenopetukselle, jota järjestetään ja jatkuvasti kehitetään ammattikorkeakoulussa. Väitämme, että kielitarpeista keskustelu on yhtä välttämätöntä kuin sen ymmärtäminen, millaisia ovat keskeiset ammatilliset diskurssit käytäntöineen tietyillä erityisaloilla. Tarvekartoituksilla puolestaan tavoitetaan opetuksessa ja oppimisessa tarvittavat seikkaperäiset tiedot.

Pitkien yhdyssanojen käyttö kuten *amatillisesti suuntautunut kieltenopetus* on hankalaa, joten sen tilalla tai rinnalla käytetään usein termiä ammattikielen opetus (ks. CEF Professional Handbook 2007). Käytämme kuitenkin tässä artikkelissa termiä *Erytisalojen kielenopetus*, koska sillä on eniten liittymäkohtia ESP:n ja LSP:n käsitteisiin (*English for Specific Purposes, Languages for Specific Purposes*: Ks. Dudley Evans & St. John 1998; Huhta, Jaatinen & Johnson 2006). Tarkastelemme tässä artikkelissa ensin kielitarpeita käsitteenä, toisin sanoen kielitarpeiden tietoperustaa avainkäsitteineen. Sen jälkeen kerromme omista kokemuksistamme, jotka liittyvät kielitarvetutkimukseen ja kielitarpeista keskusteluun.

Oppimiseen liittyvä tarpeiden (*needs*) käsite otettiin käyttöön jo vuosikymmeniä sitten kieltenopetusta käsittelevässä jälkibehavioristisessa, oppijan merkitystä korostavassa kirjallisuudessa (ks. Hyland 2006). Tarveanalyysi ja tarvekartoitukset ovat toki menetelminä laajemminkin tuttuja esimerkiksi käytännönläheisessä päätöksenteon kehittämisessä (Watkins, West Meiers & Visser 2012). Niillä on myös keskeinen rooli arviointitutkimuksissa (Robson 2001, 191–209), joita tehdään edelleen useilla eri toteutustavoilla, myös tieteellisen tutkimuksen piirissä. Juurakko-Paavola ja Airola (2002) kirjoittavat:

Tarveanalyysin tavoitteena on määrittellä mahdollisimman tarkasti, minkälaisissa kielenkäyttötilanteissa selviytymiseen oppija tarvitsee vieraan kielen taitoa. Erytisalojen kiel-

tenopetusta suunniteltaessa on otettava riittävästi huomioon oppijoiden tarpeet, jotta pystytään määrittelemään opintojakson sisältö. Samoin tulee olla tietoa oppijoiden tulo- ja elämäntilanteesta, jotta pystytään päättämään opiskelumuodoista, esim. painotetaan enemmän suullista vai kirjallista kieltä. (Juurakko-Paavola & Airola 2002, 8.)

Airola ja Kantelinen (2008) toteavat ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen kehittämisestä:

Tarvekartoituksilla on haettu tietoa kielten opetussuunnitelmien ja opetussisältöjen laatimiseksi ja ajantasaistamiseksi ammatillisissa tutkinnoissa. Tietoa on haluttu mm. työelämän kielenkäyttötilanteista ja työelämässä tarvittavasta kielitaidosta sekä ennakoitavista työelämän kielitaitotarpeiden muutoksista.

Voimme päätellä, että kielitarveanalyysi ja -kartoitukset ovat välineitä, joilla ammattikorkeakoulun kieltenopetus validoidaan ja suunnitellaan käytännössä. Keskustelu kielitarpeista on ammattikorkeakouluissa kuitenkin liittynyt tai sekoittunut kysymyksiin, joiden aluetta kutsutaan alan kirjallisuudessa kielisuunnitteluksi (*language planning, language status planning*; van Els 2005), meillä Suomessa usein kielikoulutuspolitiikaksi (Huhta 2011; Sajavaara, Luukka & Pöyhönen 2007). Kielisuunnittelun tehtävä on päättää eri kohderyhmille opetettavista kielistä sekä kieltenopetuksen tavoitteista, menetelmistä ja välineistä (van Els 2005). Siihen osallistuvat asiantuntijoiden lisäksi usein myös poliitikot. Eduskunnan sivistysvaliokunnan puheenjohtaja esitti äskettäin korkeakouluissa suoritettavan ”virkamiesruotsin” opettamista kokeilu- luontoisesti lukiossa. Perusteluksi riitti, että järjestely parantaisi ruotsin opiskelumotivaatiota. (Keskipohjanmaa 22.2.2016.) Toinen esimerkki kielisuunnittelusta on hallituksen esitys yliopistolain ja ammattikorkeakoululain muuttamisesta. Lainmuutoksella voi toteutuessaan olla merkittäviä vaikutuksia amk-kieliopinnojen työelämälähtöisyyteen ja alakohtaisuuteen.

Tässä artikkelissa emme käsittele kielisuunnittelun teemaa muutoin kuin toteamalla, että monet ammattikorkeakoulun kieltenopettajat ovat osallistuneet aktiivisesti kielisuunnitteluun eri näkökulmista, muun muassa silloin kun on ollut ajankohtaista keskustella kieltenopetuksen käytännöistä ja kielten ja viestinnän opintojen asemasta. Sen sijaan varsinaiset kielitarvetutkimukset ovat jotakin syystä jääneet taka-alalle viimeisen kymmenen vuoden aikana. Samoin opetussuunnitelmatyöhön oleellisesti liittyvästä tarveanalyysistä on kirjoitettu niukasti.

Dudley-Evansin ja St. Johnin (1998, 4-5) määritelmän mukaan English for Specific Purposes (a) on suunniteltu vastaamaan kielenoppijan erityisiä tarpeita, (b) käyttää kohteena olevien erityisalojen lähestymistapoja ja aktiviteetteja (*disciplines and activities*); (c) keskittyy edellä mainittujen aktiviteettien edellyttämään kieleen (kielioppiin, sanastoon ja rekisteriin), genreen ja kielitaitoon; lisäksi (d) sen opetustavat voivat poiketa yleiskielen (*generic English*) menetelmistä; (e) ESP:a opetetaan tavallisesti aikuisille ja useimmiten ammatillisessa (täydennys) koulutuksessa tai korkeakoulussa, jonka vuoksi (f) oppijat ovat kieliopinnoissaan pitemmälle edistyneitä pikemminkin kuin vasta-alkajia.

Useita kielitarvetutkimuksia johtanut Marjatta Huhta kävi väitöstudiumissaan (2010) läpi seitsemän noin kymmenen vuoden aikana tehtyä tarvekartoitusta, jotka oli tehty lähinnä vientiteollisuuden ja liike-elämän kontekstissa. Huhta analysoi nämä tarvekartoitukset evaluatiivisen menetelmällä eri käyttäjäryhmien näkökulmasta. Hän hahmotteli työssään perinteistä ESP-lähestymistapaa täydentävän otteen, joka on tarkoitettu professionaalisen eli ammatillisen kieli- ja viestintätaidon opettamiseksi (*Language and Communication for Professional Purposes*).

Huhdan tutkimus nosti esille kielitarvetutkimusten yleiset teoreettiset ja metodologiset heikkoudet. Se kyseenalaisti meilläkin jalansijaa saaneen yksipuolisen käsityksen, että erityisalojen kieltä voitaisiin (varsinkaan kvantitatiivisten tutkimustulosten perusteella) tunnistaa, pirstoa, palastella ja ikään kuin siirtää kieliluokkaan sellaisenaan ja että tästä yksilulotteisesta näkymästä voitaisiin onnistuneesti opettaa kohdealojen viestintätoimintoja ja -käytäntöjä kieliluokassa. Tekstilähtöisen ja palastelevan opetuksen pohjalta ei kuitenkaan pystytä tuottamaan erityisaloilla vaadittavaa kielitaitoa. Lähtökohdaksi on otettava myös kielenoppijat, heidän tilanteensa, tietoperustansa ja osaamisen konstruointitapansa. Opettajan monitahoiseen rooliin ja erityisasiantuntuuden kehittämiseen tulee niin ikään kiinnittää huomiota. (Huhta 2010, 56; 216–234; myös Basturkmen 2006; Hyland 2002; Long 2005a).

Samansuuntaisia ajatuksia kuin Huhta (2010) esittivät useat ammattikorkeakoulun kieltenopettajat *Työelämän kieli- ja viestintätaito*-kirjan hankeraporteissaan (Huhta, ym 2006), joissa he sovelsivat Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin eurooppalaisen viitekehysten käsitteitä. Viitekehystä sovellettiin myös EU-rahoitteisessa CEF Professional -kielihankeessa (2005–2007). Hankkeen tutkivat opettajat julkaisivat myöhemmin erityisalojen kieltenopetuksen käsikirjan *Needs Analysis for Language Course Design* (Huhta, Vogt, Johnson & Tulkki 2013). Kirjoittajat tarkastelevat vielä perusteellisemmin LCPP:n lähestymistapaa ja esittävät yksityiskohtaisia esimerkkejä työelämään valmentavasta erityisalojen kieltenopetuksesta.

Kirjan ensimmäinen luku (Huhta ym. 2013, 9–31) käsittelee opetussuunnitelman laatimisessa tarvittavaa kielitarvetutkimusta ja tarveanalyysia. Haasteina pidetään tässä tapauksessa sitä, että tutkimusten ja analyysien tulokset riippuvat erityisalojen kieleen ja viestintään liittyvistä perusolettamuksista, tutkimuksellisista otteista, tiedonkeruumenetelyistä ja tietolähteistä. Tulosten tulkinnassa on myös otettava huomioon useita eri näkökulmia. Kirjassa ei pysähdytä kielitarvetutkimukseen ja kieltenopetuksen suunnitteluun vaan edetään havainnollistavien esimerkkien avulla opetuksen toteutukseen ja jopa oppimisen arviointiin.

Empiirinen kielitarvekartoitus- ja tutkimustyö, jota tehtiin meillä Suomessa aina 1990-luvulta 2000-luvun lopulle saakka erityisesti englannin ja ruotsin kielessä (esim. Airola & Piironen 2005; Huhta 1999; CEF Professional 2006; Lax 2007) väheni tuntuvasti reilun kymmenen vuoden aikana. Sama ilmiö voidaan havaita muissa länsimaissa (Master 2005). Kansainvälisiä tiedejulkaisuja lukiessa voi huomata, että tarvetutkimuksia tehdään pääosin muualla kuin Euroopassa, lähinnä kvantitatiivisilla tiedonkeruumenetelmillä. Tutkimuksissa ja kartoituksissa on usein keskitytty ”mittaamiseen” eli tekstien ja puhediskurssien luokkien, frekvenssien ja tärkeysjärjestysten määrittelyyn. Vastaavasti länsimaaisessa ESP/LSP-tutkimuksessa painottuu yhä enemmän erityisalojen diskurssien tutkimus.

9.2 Kielitarpeet eksoyksissä puheviidakossa

Näyttää siis siltä, että kielitarpeisiin liittyvää empiiristä tutkimusta on tehty viime vuosina yhä vähemmän. Samalla keskustelu kielitarpeista on jäänyt taka-alalle, siitäkin huolimatta että lähes kaikkein ammattialojen toimintaympäristöt ovat muuttuneet nopeasti globalisaation ja digitalisaation vaikutuksesta. Tämän pitäisi päinvastoin kyseenalaistaa vuosia sitten tehtyjen tarvekartoitusten käyttöarvoa tänään, koska iterointi ja paikantuvuus ovat tarvekartoitusten lähtökohta - kielitarpeet eivät ole kiveen hakattuina ”siellä jossakin”.

Meistä tuntuu, että keskustelu kielitarpeista on kadonnut puheviidaksoon, jota ovat eri vaiheissa hallinneet ydinaines- ja kompetenssianalyysit, Bolognan prosessin noudattaminen ja eurooppalaisen viitekehysten soveltaminen. Kielitarpeiden määrittely on monimutkaistunut

kun työelämäosaamista koskevia kannanottoja ja osaamisraportteja on nostettu pöydälle. Lopulta on päädytty paikallisten ja valtakunnallisten AHOT-hankkeiden tiedonjalostusprosesseihin. Puheviidakosta voi kuitenkin löytyä polku, jos kerromme oman tarinamme kielitarpeista.

9.3 Eskon tarina

Noin kymmenen vuotta sitten tutkin kahdessa EU-rahoitteisessa kielihankkeessa teknisen alan asiantuntijoiden kielitarpeita ja kieli- ja viestintäosaamista. Lisäksi tutkin yritysten strategista osaamisen johtamista. Toisessa näistä hankkeista valmensimme ICT-alan pk-yritysten työntekijöitä englannin osaamisessa noin vuoden ajan (Kieli ja viestintä ICT-alan arjessa 2006.). Pyrimme tässä hankkeessa osallistamaan työntekijät mahdollisimman hyvin valmennuksen suunnitteluun yksilöllisten kieli-/oppimistarpeiden pohjalta. Oppimistehtävät valittiin ja tarkennettiin keskusteluiden ja analyysien perusteella.

Tavoitteena oli tehostaa informaalia, yhteistoiminnallista kielen ja viestinnän oppimista arkipäivän työn osana. Tässä pedagogiikassa hyödynsimme kielenoppimisen SLA-teoriaa, toiminnallisen kielitaidon konseptia sekä aiemmin tehtyä pienimuotoista kartoitustyötä (Johnson & Hynynen 2004). Strukturoiduissa verkkokyselyissä oli paljon avoimia kysymyksiä. Nämä kyselyvastaukset yhdistettynä haastatteluiden tuloksiin ja valmennustapaamisten keskusteluihin - jotka kaikki tallennettiin ja litteroitiin - antoivat monipuolisen ja melko tarkan kokonaiskuvan ICT-alan englannin kielitarpeista nimenomaan näissä pienehköissä pk-yrityksissä. Osoittautui, että kriittiset ja vaativimmat kielenkäyttötilanteet oli koettu kansainvälisissä asiakkuus- ja yhteistyökuvioissa.

Tämänhetkiset ja tulevat kielitarpeet painoutuivat eri tavoin eri työntekijöillä. Useimmilla oli merkittävä tarve kehittää suullisia viestintävalmiuksiaan edessä olevien uusien kielenkäyttötilanteiden varalta. Kahdessa valmennukseen osallistuneessa yrityksessä näytti kirjallisten viestintävalmiuksien merkitys olevan suuri. Äskeiset liiketoimintastrategian muutokset ennakoivat kuitenkin näiden yritysten osaamistarpeiden painottumista suullisiin ja kirjallisiin valmiuksiin. Kun yritykset saivat *”ulkomaiset kanavat auki”* ja perustettua globaalille toiminnalle puitteet, niin osaamisen vaatimustaso nousi, ja tämä heijastui osaamistarpeissa ja henkilöstön osaamisen kehittämisessä.

Työntekijät kertoivat oppivansa paitsi työtään ja yritystään myös itseään varten. Nuoremmat työntekijät olivat uralla pitempään työskennelleitä innokkaampia oppimaan kieltä ja viestintää ulkomaan projekteissa. Yritysjohdon ja työntekijöiden yhdessä laatima kielistrategia voi muodostua strategisen osaamisen työkaluksi.

ICT-alan ennakkointitutkimukset, joita kävin läpi ja hyödynsin hankkeessa, selvittivät miten henkilöstön osaamistarpeet olivat muuttumassa. Monipuolinen tekniikan ja liiketoiminnan osaaminen oli tarpeen, kun työ syntyi aikaisempaa laajemmin asiakkuuksien hoitamisesta. Työ perustui nyt yhä enemmän ryhmäpohjaiseen kieli- ja kulttuurirajat ylittävään työskentelyyn kansainvälisissä projekteissa. Kansainvälistymisen myötä yrityksillä tulisi olla kyvykkyyttä palvella asiakkaitaan niiden kieli- ja kulttuuriodotuksiin mukautuen. Vieraan kielen hallinta näkyi sekä yksilöiden että ryhmien osaamisena, joka vuorostaan liittyi konteksteihin, olosuhteisiin, elämäntilanteisiin, kielellisiin toimintoihin, tehtäviin ja aihepiireihin. Työelämän kieli- ja viestintätaidoissa korostui dialogisuus eli kyvykkyys syvälliseen vuorovaikutukseen, luottamuksen luomiseen sekä yhteistyön pitkäjänteiseen kehittämiseen.

Olen ammattikorkeakoulun kielenopettajan työssäni voinut hyödyntää kotimaisten ja kansain-

välisen kielihankkeiden tuomia kokemuksia. Ne tarjosivat monipuolisia ja samalla tarkentavia näkökulmia tekniikan ammattilaisten kielenkäyttötilanteisiin ja heidän tarvitsemaansa kieli- ja viestintätaitoon. ICT-alan kielihankkeessa jouduin myös kyseenalaistamaan omia kieleen ja viestintää liittyviä käsityksiäni, opettamiskäytänteitäni ja menetelmiäni. Tästä kerron lähemmin omaelämäkerrallisessa väitöstyöni tarinassa (Johnson 2011).

Miten on kielitarpeista puhuttu ammattikorkeakouluissa viime vuosina? Amk-kentällä on nousut esiin erilaisia käsityksiä ja monipuolisia näkökulmia kielitarpeista. Mesotasolla niistä puhutaan hyvin laajassa kehyksessä, jossa mainitaan ensinnäkin ”ESP/LSP-argumentti” eli eronteko yleisen kielikoulutuksen kanssa (Huhta 2010; Kantelinen & Heiskanen 2004; Airola & Kantelinen 2008; Vogt & Kantelinen 2012). Toiseksi, kielitarpeista puhuminen liittyy kielen ja viesti viestinnän opetuksen erityisaseman esille nostamiseen. Esimerkiksi Airola ja Juurakko-Paavola (2003) kirjoittavat ammattikorkeakoulupedagogiikan teoksessa:

Ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen tehtävänä on saada opiskelijat ymmärtämään kielitaidon merkitys osana ammatillista osaamista. Tämän päivän työelämä edellyttää kieli- ja viestintätaitojen hallintaa (...) [Y]leiset työelämän edellyttämät valmiudet ovat elämänhallinta, kommunikaatiotaito, ihmisten ja tehtävien johtaminen ja innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen. (Airola & Juurakko-Paavola 2003.)

Tästä ”valmiuspuheesta”, jonka teemoihin lisätään usein myös kulttuurienvälisen viestinnän kompetenssi, rakentuu yhteys kieltenopetuksen ja kieltenopettajien työn oikeuttamiseen sekä opettajien työssään tekemiin painotuksiin ja valintoihin. Usein muistetaan myös mainita se, mikäli opettaja tutkii, selkeyttää ja havainnollistaa kielitarpeita yhdessä opiskelijoiden kanssa, tällainen dialogi luo tilaa heidän toimijuudelleen, syventää heidän motivaatiotaan ja suuntaa heidän oppimistaan mielekkäällä tavalla (Huhta, Jaatinen & Johnson 2006; Huhta 2010).

On hyvä, että amk-kielenopetuksen ja -oppimisen suunnittelussa on menty eteenpäin ja että meillä on suuri joukko kehittyneitä konsepteja, joista voi valita. Ne auttavat jäsentämään amkieliopintojen kokonaisuutta, vaikka näissä käsitelläänkin laajoja työelämäosaamisen vaatimuksia, ”opettajien kielellä” osaamiskuvauksiksi kirjattuina. Voidaan toivoa, että näillä välineillä edistetään oppimiskokemuksen kokonaisvaltaisuutta ja kieliopintojen läpinäkyvyyttä. Ne auttavat ehkä ymmärtämään, kuinka kieli ei ole pelkkä koodi vaan tapahtuma – *kielet eivät puhu vaan ihmiset puhuvat* (Ricoeur 2000); tekstien sanat eivät riitä sitä kertomaan. Oppijan näkökulmaa, toimijuutta ja oppimisen polkua ei osaamiskuvauksissa kuitenkaan käsitellä kovin yksityiskohtaisesti. Ne saattavat sen vuoksi näyttää savuverholta, jonka takana toteutetaan piiloisia kieltenopetuksen arvoja ja vahvistetaan opettajien neuvotteluasemaa, esimerkiksi hankalien opiskelijoiden ja kollegojen kohtaamisen varalta.

Näköalojen avaamisesta eri suuntiin sekä monien uusien ontologioiden eli käsitteiden/teorioiden hyödyntämisestä kielitarvekeskustelussa olisi paljon esimerkkejä, mutta niiden käsittely ei mahdu tähän artikkeliin. Herää kuitenkin käytännönläheisiä, epistemologisia kysymyksiä: Mitä tämä nyt oikein on? Mitä tällä opetukseen ja oppimiseen (vain sisällöllisesti) viittaavalla tiedolla voimme tehdä kieltenopetuksessa? Missä määrin vaikkapa noviisiopettaja voi pelkästään jonkin ”osaamisalueen” perusteella ryhtyä suunnittelemaan ensi viikon opetustaan?

AHOT-työskentelyssä nousi esiin kielisuunnittelupuheen lisäksi (kielen)oppijan osaamisalueita laajentavaa ja rikastavaa käsittepuhetta, vastaavasti spesifejä, ”konkreettisia” kielitarpeita häivyttävää tai peittävää puhetta. Missään ei pohdittu sitä, että kahden näkökulman eli yleisten (kieli)valmiuksien ja erityisten (kieli)valmiuksien vastakkaisuus eli *wide angle vs. narrow angle*

(Basturkmen 2006, 15-28, Hyland 2002, vrt. Huhta 2010, 149-150) voisi olla mikään ongelma tai haaste ammattikorkeakoulun kieltenopetuksessa. Mällisen ja Piiraisen toimittamaa hankera-porttia (2013) lukiessa voin sen nyt uudelleen tunnistaa. AHOT-työskentelyn myötä tuli ”työkalusta” eli kielitarpeista entistä opettajajohtoisempi ja abstraktimpi monitoimikone, jonka yksiselitteistä käyttötarkoitusta ei oikein hyvin ymmärrä.

9.4 Eijan tarina

Olen työskennellyt ammattikorkeakoulussa vuodesta 1994, lähinnä liiketalouden alalla. Uutena, vain muutama vuosi aikaisemmin valmistuneena opettajana oli ensin vaikea suunnitella opintojaksoja, varsinkin kun oma koulutustaustani muodostui englantilaisen filologian ja kasvatustieteen opiskelusta, eikä kokemusta työelämästä juurikaan ollut kertynyt. En varmaankaan ollut kovin vakuuttava hokiessani opiskelijoille: ”Tätä tarvitsette työelämässä”. Enhän oikein itsekään tiennyt, mitä tietoja ja taitoja siellä tarvittaisiin. Lähinnä opettamani aihealueet olivat oppikirjoista valittuja. Ammattikorkeakoulun motto Teoriaa ja käytäntöä sopivassa suhteessa tuntui haastavalta toteuttaa ja opetukseni keskittyi liikaa teoriaan. Pikkuhiljaa tietoa myös työelämästä ja siellä vaadittavista taidoista alkoi kertyä oman kiinnostukseni kautta ja opetussuunnitelmatyössä muiden liiketalouden opettajien kanssa. Vasta viitekehysyhteistyö entisen Stadian, nykyisen Metropolian kieltenopettajien kanssa antoi autenttista tietoa työelämän tarpeista ja vaatimuksista. Samoin kansainvälinen CEF Professional -projekti antoi työkaluja opintojaksojen suunnitteluun ja toteutukseen (CEF Professional Handbook 2007).

Kielitarvekartoitukset ja ammatillisen kieltenopetuksen viitekehukset ovat tärkeitä taustatekijöitä opintojaksojen suunnittelussa ja toteutuksessa. Niiden avulla on helppo suunnitella aktivoivia ja opiskelijoita motivoivia tehtäviä. Samoin pidän tärkeänä opetussuunnitelmatyötä kollegojen kanssa, ei vain kieltenopettajien, vaan myös muiden aineiden opettajien kanssa. Opetussuunnitelmatyö vaatii paljon yhteistä aikaa ja paneutumista, mutta on lähes ainoa tapa integroida opetusta ja yleensä saada tietoa siitä, mitä koulutuksen muilla opintojaksoilla tehdään. Yhteinen opetussuunnitelmatyö tulisi olla jokaisen koulutuksen lähtökohta. Kun esimerkiksi Centriassa päätettiin aloittaa uusi liiketalouden monimuotokoulutus, ns. verkkotradenomikoulutus, koulutukseen osallistuville opettajille varattiin erillinen resurssi ja yhteistä aikaa suunnittelua varten.

Ammatillisten opettajien on koko ajan seurattava myös muuttuvaa työelämää ja sen vaatimuksia. Onko enää edes mahdollista kouluttaa tiettyihin ammatteihin, vaan onko keskityttävä muihin 21. vuosisadan taitoihin? Osaamisen eri osa-alueet, ei ainoastaan kognitiivinen kompetenssi, vaan myös esim. sosiaaliset taidot on otettava huomioon sekä suunnittelussa että toteutuksessa. Yhä tärkeämpiä nykyisessä informaatioyhteiskunnassa ovat taito oppia, taito käsitellä tietoa sekä kyky elää hyvää ja luovaa elämää. Näitä kompetensseja ei kuitenkaan ole juurikaan käsitelty kielitarvekartoituksessa. Ammatilliseen kielten ja viestinnän koulutukseen on kehitelty paljon osaamiskuvauksia, mutta voidaan kysyä, kuinka hyvin niitä pystyvät käyttämään ja tulkitsemaan opettajat, joilla ei ehkä ole juurikaan kokemusta tällä alalla työskentelystä tai työelämästä yleensä.

Lisäksi, ammatillinen koulutus on aina työelämälähtöistä. Voidaanko kuitenkin ajatella, että myös työelämä voisi odottaa saavansa koulutukselta jotakin uutta ja innovoivaa? Kumpi on tärkeämpää: työelämän nykyiset tarpeet vai kehittäminen/kehittyminen? Eivätkö esim. yritykset, jotka palkkaavat vastavalmistuneita tradenomeja tai insinöörejä myös odota heiltä uusia näkökulmia ja ongelmanratkaisutaitoja? Mielestäni on tärkeää pitää luokkahuone avoimena ympäristönä, johon voidaan integroida sekä lähellä oleva työelämä ja yritykset että kansainvä-

liset toimintaympäristöt. Usein mielenkiintoisimmat aiheet esim. luokkahuonekeskusteluihin löytyvät aamun lehdestä, edellisen illan TV-ohjelmista tai opiskelijoiden seuraamista blogeista. Ammattiin opettavat opettajat eivät enää voi keskittyä vain tietyllä alalla tai tietyissä ammateissa tarvittaviin taitoihin, vaan tärkeämpää on huomioida opiskelijan kasvu ihmisenä ja valmistuminen koko ajan muuttuvaan elämään, eikä vain ammattiin.

Opetan sekä suomenkielisessä että englanninkielisessä liiketalouden koulutuksessa. Englanninkielisessä Bachelor-koulutuksessa suurin osa opiskelijoista on kansainvälisiä, lukuvuonna 2015–2016 suurimmat ryhmät ovat vietnamilaiset ja nepalilaiset. On ollut mielenkiintoista huomata, että nuoret ovat nuoria, sama mistä maasta tai maanosasta he tulevat. Lähtökohdat ovat lähes kaikilla samat: lukio/ammattillinen koulutus ja vain vähän työelämäkokemusta. Myös lähtökohdat opetuksen suunnitteluun ovat samat; tavoitteena on, että niin suomalaiset kuin ulkomaalaiset aikanaan työllistyvät Suomessa ja mielellään lähialueella. Tämän takia olen vain vähän muunnellut opintojaksojen tavoitteita ja sisältöjä eri ryhmien välillä. Kansainvälisissä ryhmissä luontevasti enemmän esiin tulevat kulttuurienväliset asiat ja muut osaamisalueet kuin kognitiivinen osaaminen. Tavoitella opetuksen suunnittelussa olisi, että sekä suomenkielisten että englanninkielisten koulutuksien opiskelijat opiskelisivat enemmän yhdessä. Tämä olisi parasta valmistautumista globaaliin työelämään.

9.5 Yhteenveto

Onko tarpeellista puhua kielitarpeista ja niiden merkityksestä? Kyllä on, ja juuri sen vuoksi että objektiivisesti ajateltuna kielitarpeita ei oikeastaan ole olemassakaan – mutta subjektiivisesti ja pragmatistisesti ajateltuna ne ovat tässä ja nyt, eivät ne ole "out there". Tarpeet ovat suhteellisia, tilanteellisia, paikantuvia ja näkökulmista riippuvia (vrt. Robson 2001; Royse, Stanton-Tindall, Badger & Webster 2009, 3-9). Kielitarpeiden moninaiset merkitykset ovat oleellisia ammattikorkeakoulun kielenopetukselle, ja kielitarpeet ovat tarpeellista puhetta amk-kielenopetuksessa. Tämän vuoksi niistä tuskin koskaan puhutaan liikaa.

LÄHTEET

Airola, A. & Juurakko-Paavola, T. 2003. Ammattikorkeakoulujen kielenopetusta kehittämässä. Teoksessa H. Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita. 187–205.

Airola, A. & Piironen, M. 2005. How Can I Help You? Kielitaitotarpeiden kartoitus sosiaali- ja terveysalalla Joensuussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Tiedotteita 22.

Airola, A. & Kantelinen, R. 2008. Kehittämistyöllä kohti ammattikorkeakoulujen kielenopetuksen valtakunnallista vertailtavuutta. KeVer-verkkolehti 7. Saatavissa: <http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/article/view/101/>. Viitattu 13.6.2016.

Basturkmen, H. 2006. Ideas and Options in English for Specific Purposes. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

CEF Professional Handbook 2007. Saatavissa: <http://www.proflang.org/cef-professional-website-handbook/>. Viitattu 13.6.2016.

Dudley-Evans, T. & St. John, M.J. 1998. Developments in English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press.

Huhta, M. 1999. Language/Communication Skills in Industry and Business. Report for Prolang/Finland. Helsinki: National Board of Education, 84–88.

Huhta, M. 2011. Työelämän kielitaidon tarpeet ja kielikoulutuspolitiikka. Kieliverkosto. Saatavissa: <http://www.kieliverkosto.fi/article/tyoelaman-kielitaidon-tarpet-ja-kielikoulutuspolitiikka/>. Viitattu 13.6.2016.

Huhta, M. 2010. Language and Communication for Professional Purposes - Needs Analysis Methods in Industry and Business and their Yield to Stakeholders. Helsinki University of Technology. Department of Industrial Engineering and Management. Doctoral dissertation series 2010/2. Espoo: Aalto-yliopiston teknillinen korkeakoulu.

Huhta, M., Jaatinen, R. & Johnson, E. 2006. Työelämään valmentavan kieltenopetuksen perusteet. Teoksessa M. Huhta, E. Johnson, U. Lax & S. Hantula (toim.) Työelämän kieli- ja viestintätaito. Kohti ammatillisen kielen täsmäopetusta. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja A: Tutkimukset ja raportit 8. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia ja Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu, 32–57.

Huhta, M, Vogt, K., Johnson, E. & Tulkki, H. 2013. Needs Analysis for Language Course Design. A holistic approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, K. 2006. English for specific purposes: some influences and impacts. Teoksessa A. Cummins & C. Davison (toim). The International Handbook of English language education. Vol 1. Norwell, Mass: Springer, 379-390.

Hyland, K. 2002. Specificity revisited: how far should we go now? English for Specific Purposes 21, 385–395.

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

Johnson, E. 2006 (toim.) Kieli ja viestintä ICT-alan arjessa. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. A: Tutkimusraportteja – Forskningsrapporter. Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.

Johnson, E. & Hynynen, N. 2004. Writing Development for the ICT Industry. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun sarja C: Centria tutkimus ja kehitys - forskning och utveckling. Saatavissa: <http://www.cop.fi/kirjastosivut/julkaisumyynti/julkaisut/titureport.pdf>. Viitattu 13.6.2016.

Juurakko-Paavola, T. & Airola, A. 2002. Minustako tehokas kielenoppija? Vinkkejä elinikäisen oppimisen matkalle. Hämeen ammattikorkeakoulu: Hämeenlinna.

Keskipojanmaa 2016. Lehtiartikkeli 22.2.2016.

Lax, U. 2007. "Jag vill men kan inte alltid." Kartoitus eri toimialoilla työtehtävissä tarvittavasta ruotsin kielen taidosta ja sen kehittämistarpeista Kokkolassa. Tutkimusraportteja - Forskningsrapporter. Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.

Long, M. 2005a. Overview: a rationale for needs analysis and needs analysis research. Teoksessa M. Long (toim.) Second language needs analysis. Cambridge University Press, 1-16.

Master, P. 2005. Research in English for Specific Purposes. Teoksessa E. Hinkel (toim.) Handbook in second language teaching and learning. Mahwah, NJ: Erlbaum, 99–135.

Mällinen, S. & Piirainen E. 2013. AHOT korkeakouluissa - kielet ja viestintä. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.

Ricoeur, P. 2000: Tulkinnan teoria. Diskurssi ja merkityksen lisä. Suom. H. Kujansivu. Helsinki: Tutkir.

Robson, C. 2001. Käytännön arvioinnin opas. Opas evaluaation tekijöille ja tilaajille. Helsinki: Tammi.

Royse, D, Stanton-Tindall, M., Badger, K & Webster, M. 2009. Needs Assessment. Oxford: Oxford University Press.

Sajavaara, K., Luukka, M.-R. & Pöyhönen, S. 2007. Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: lähtökoh-
tia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. Teoksessa A. Sajavaara & M. Salo 2007. Työelämän
kielitaitotarpeet ja kielikoulutus. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) Kohti tulevai-
suuden kielikoulutusta. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 13–42.

van Els, T. 2005. Status planning for learning and teaching. Teoksessa E. Hinkel (toim.) Hand-
book of Research in Second Language Teaching and Learning. Mahwah, NJ: Erlbaum, 957–991.

Vogt, K. & Kantelinen, R. 2012. Vocationally oriented language learning revisited. *ELT Journal*
67, 62-69.

Watkins, R., West Meiers, M. & Visser, Y. 2012. A guide to assessing needs. Washington, DC:
World Bank.

10. MAARIT TAMMISTON INNOVATIIVINEN URA CENTRIA-AMMATTIKORKEAKOULUN VIESTINNÄN OPETTAJANA

10.1 Johdanto

”Jokaisella ihmisellä tulisi olla uteliasuus lähteä uuteen”

”Vuorovaikutustaitojen merkitys kasvaa tulevaisuudessa eri aloilla, koska viestintä tapahtuu nykyisin yhä enemmän kännyköiden ja muiden välineiden välityksellä. Esimerkiksi ravintolan pöydässä kaksi nuorta miestä voivat kommunikoida puhumatta sanaakaan ruokailun aikana. Tositarina tuttavapiiristä kertoo puolestaan asemalla junaa odottelevista ystävyksistä, jotka keskittyivät kännyköihinsä niin, että juna ajoi ohi.”

Näin havainnollistaa nykypäivän ammattikorkeakoulujen viestinnän opetuksen tarpeita Centria-ammattikorkeakoulun viestinnän yliopettaja, filosofian lisensiaatti Maarit Tammisto. Kahdenkymmenenkuuden työvuoden jälkeen Centria-amk:ssa hän suuntaa katseensa kohti eläkepäiviä syksyllä 2016, mutta on esikuva seuraajilleen innovatiivisuudessaan ja persoonallisessa tavassaan lähestyä opiskelijoita.

Maarit Tammiston tausta viestinnän opettajan kumpuaa Oulun yliopiston kasvatustieteellisestä tiedekunnasta, jossa hän toimi didaktikkona ja muun muassa ohjasi äidinkielen auskultantteja 1980-luvun loppupuolella. Vuonna 1990 avautui Ylivieskassa silloisessa Teknillisessä oppilaitoksessa suomen kielen lehtorin paikka, joka houkutti vakituisuudellaan. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakouluksi oppilaitos muuttui vuonna 1992. Viestinnän yliopettajaksi Maarit Tammisto nimitettiin vuonna 2004, jolloin toimenkuvaan sisällytettiin hallinnollisia tehtäviä.

10.2 Kaikki alkoi nollasta

Uraa aloittaessaan 1990-luvun alussa Maarit koki, että oli taistelua saada asema tekniikan alan oppilaitoksessa kielille ja viestinnälle.

”Saksan ja englannin opettajien kanssa teimme töitä, että saimme arvostusta. Tekeminen oli jopa siinä, että opiskelijat tulivat paikalle. Ammattiaineissa opettaminen oli eri asia.”

Opiskelijoiden vakuuttaminen onnistui kuitenkin oman persoonan avulla: kielten opettajat poikkesivat tekniikan opettajista niin paljon, että uteliaisuus heräsi. Sen jälkeen luokassa on aina oltu paikalla.

Sisällön osalta ei valtakunnallisia ohjeita ollut, vaan kaikki luotava nollasta. Ensimmäinen vuosi oli taistelua, jotta oppi huomaamaan, mitä piti opettaa. Opiskelijoita piti oppia tuntemaan, samoin kollegoita. Esimerkiksi konetekniikan sanasto annettiin käteen ja sanottiin: ”Opetä tämä”.

Vuoden työn jälkeen palkintona oli kuin olikin Vuoden innovaattori -palkinto YTOL-hengen ylläpidosta ja edelleen kehittämisestä rehtori Keijo Nivalalta. Myös tieteellisen tekstin tuottamisessa kaivattiin ohjausta. Teknikkotyöt olivat aluksi lähinnä kertomuksia siitä, mitä oli tehty - teoriataustaa niissä ei juuri ollut. Ammattiopettajat eivät osanneet ohjata raportointitekniikkaa, vaan pitäytyivät substanssissa. Lisensiaattina viestinnän opettaja Maarit tuli oivaksi avuksi. Yhä edelleen viestinnän yliopettaja näkee tieteellisen tekstin tuottamistaidoissa kehittä-

tämistä, mutta asia on toki mennyt eteenpäin. Opettajien jatkokoulutus ja läheisempi kosketus tutkimustyöhön voisi olla ratkaisu tiellä kohti yhä taitavampaa tieteellistä kirjoittamista.

10.3 Opiskelijoiden taidot kehittyneet - ja taantuneet

Opiskelijoiden viestintätaitojen yleistä kehitystä arvioidessaan Maarit Tammisto toteaa puheviestintätaitojen kehittyneen työvuosien aikana parempaan suuntaan.

”Esityksiä tehdään huolellisesti viestinnän tunneilla, mutta muilla tunneilla esiintymistaitoihin ei ehkä kiinnitetä niin paljon huomiota. Opettajien pitäisi tietää, mistä antaa palautetta, esimerkiksi katsekontaktista tai äänenkäytöstä. Pitäisi myös vaatia ottamaan lippalakki pois päästä ja purkka pois suusta.”

Opiskelijoiden kiinnostus puheviestintätaitoja kohtaan on kuitenkin yleensä suuri. Tästä kertovat esimerkiksi ylimääräisen Ilmaisu- ja opintojakson toteutuminen tai aktiivisuus asiantuntijaviestinnän opintojen parissa. Myös kielenhuolto ja kielikysymykset yleensä kiinnostavat yllättävän paljon.

Kirjallinen viestintä vaatimuksineen on vuosien varrella muuttunut verkon myötä. Kirjoittamisen taso on yleisesti nuorilla heikentynyt, vaikkakin alakohtaisia eroja on. ”Yhteisöpedagogeilla ja sosiaalialalla on esimerkiksi yleensä parempi kirjallisen viestinnän taso kuin tekniikan aloilla”, Tammisto toteaa.

Sukupuolella ei sitä vastoin hänen havaintojensa mukaan ole tässä suhteessa merkitystä: kyse on ennemminkin suuntautuneisuudesta tekniikkaan tai aloille, joissa tarvitaan enemmän kielellistä lahjakkuutta.

10.4 Suomea ulkomaalaisille – mahdotontako?

Maarit Tammisto on opettanut vuosien ajan myös kansainvälisiä opiskelijaryhmiä.

”Opiskelijoille pitää puhua suomea. Henkilökunnan on ymmärrettävä, mitä tarkoittaa kotoutuminen. Kieli on kotoutumisen väline. Tätä ei ymmärretä. Ei ole kyse henkilökunnan oman kielitaidon ylläpidosta, vaan opiskelijan suomen kielen oppimisesta.”

Vaikeimmaksi asiaksi suomen kielen oppimisessa on osoittautunut kielen rakenteen kummallisuus:

”Talossamme” sanotaan ruotsin kielessä kolmella yksinkertaisella sanalla: ”I vårt hus”. Suomen oppimista hankaloittavat sanojen taivutus ja päätteiden moninaisuus. Silti suomen kieli ei ole mahdoton oppia, jos sitä saa käyttää.”

Muutenkin kulttuuriin sopeutuminen on Centria-amk:ssa Tammiston mukaan onnistunut hyvin, ja moni opiskelijoista jää ainakin väliaikaisesti Suomeen töihin.

”Suomen kielen asema ammattikorkeakoulujen opetuksessa näyttää tällä hetkellä vahvalta, ja suomea pyritään opettamaan ulkomaalaisille opiskelijoille yhä enemmän työllistymisen helpottamiseksi.”

Toisaalta suomen kieli tutkimuksen ja sivistyksen kielenä on joidenkin arvioiden mukaan uhattuna.

”Sadon vuoden kuluttua maailman kielistä on arvioitu kuolleen jopa 90 %, ja suomi on mahdollisesti näiden joukossa. Yhteiskunnassamme tarvitaan kuitenkin myös suomen kielellä tuotettua tutkimus- ja kehitystyötä. Tämä auttaa myös osaltaan kielen säilymisessä ja kehittymisessä.”

10.5 Tekniikka ei ongelma

Varsinaisesti tekniikan mullistukset kännyköineen ja tietokoneiden yleistymisineen eivät ole missään vaiheessa tuoneet suuria mullistuksia Maaritin työuraan. Päinvastoin: kehitys meni taaksepäin hänen siirtyessään vuonna 1990 Ylivieskan teknilliseen oppilaitokseen töihin. Yliopistolla olivat olleet käytössä Mac-tietokoneet, joissa käytettiin ns. korppuja tallennusvälineinä. ”Tekulla” olivat käytössä Teko-ohjelmaa käyttävät tietokoneet, joissa oli isot lerput.

Kuitenkin tekniikan kehitys on vaikuttanut viestinnän opetuksen sisältöihin ja niihin tarpeisiin, joita työelämässä viestintä- ja vuorovaikutustaitoihin kulloinkin kohdistuu. ”Verkkoviestintä ja esimerkiksi videopalaverit vaativat uudenlaisia vuorovaikutustaitoja, joita tulisi myös osata opettaa. Tätä varten opettajan täytyy saada omakohtaista kokemusta vastaavista tilanteista, jotta tietää, mitä taitoja oikeasti tarvitaan. Videopalaverissa täytyy puhua hieman hitaammin, ja vuorovaikutus on erilaista.”

Somessa viestittely ja chattaily ovat vuorovaikutustilanteita, joilla myös on omat vaatimuksensa. Opiskelijan pitää osata erottaa, miten kirjoittaa tekstiä sosiaaliseen mediaan, miten puolestaan asiatekstiä.

10.6 Luotu kulkemaan

Opettajapersoonana ja kollegana Maarit Tammisto on ollut esikuva: innovatiivinen, rohkea ja ennakkoluuloton. Tie uralla on kulkenut eteenpäin itsensä jatkuvan kehittämisen ja pohjalaisen peräänantamattoman luonteen siivittämänä.

Pyrkimys katsoa tulevaisuutta kohti on näkynyt paitsi työn tuloksessa ja sisällössä, myös asenteessa työntekoon. Maarit on matkustanut 130 kilometrin työmatkaa Oulusta Ylivieskaan ”muutaman kerran maailman ympäri”: välillä junalla, välillä autolla, joskus bussillakin. Meno on vaatinut sisukkuutta ja luonnetta, kun tie on ollut liukas ja luminen tai taival katkennut raiteille pimeässä, keskellä ”ei-mitään”.

”Toiset on luotuja kulkemaan”, Tammisto toteaa menneitä kilometrejä katumatta. ”Jokaisella ihmisellä tulisi olla uteliaisuus lähteä uuteen.” Yliopettajan mukaan meidän ei tulisikaan jumittua totuttuihin kaavoihin tai asetelmiin. Joskus hyppy tuntemattomaan voi olla palkitseva ja elämää rikastuttava kokemus.



KUVA 1. Viestinnän yliopettaja Maarit Tammisto

KIRJOITTAJAT

FM Mia Holmbäck on toiminut ruotsin kielen lehtorina lukuvuodesta 2015 lähtien. Ennen sitä hän toimi ruotsin kielen tuntiopettajana 2009–7/2015. Hän on opettanut suurimmaksi osaksi insinööriopiskelijoita. Opettajan työtä hän pitää innostavana ja hän on aktiivisesti kehittämässä opetusmenetelmiään digitaaliseen suuntaan. Holmbäck toimii myös tekniikan opiskelijoiden opettajatutorina.

KTT Eija Huotari toimii viestinnän ja markkinointiviestinnän lehtorina opettaen liiketalouden, tekniikan ja matkailualan opiskelijoita. Hän on työskennellyt viestinnän ja markkinoinnin opettajana vuodesta 1989 alkaen. Aikaisemmalta ammatiltaan hän on journalisti, ja aktiivinen lehdistäntekijöiden kirjoittaminen on yhä hänen harrastuksenaan. Hän on tehnyt päätoimittajan työtä mm. Kauppaopettaja- ja Viisari-lehdissä. Yrittäjyyden alaan kuuluvassa väitöskirjatutkimuksessaan Huotari tutki avustavien perheenjäsenten työtä ja lisensiaattitutkimuksessaan naisten rooleja perheyhteyksissä. Myös opiskelijoiden yrittäjyyteen ja kansainvälistymiseen valmentaminen kuuluvat työtehtäviin.

KT Esko Johnson toimi englannin lehtorina ja yliopettajana vuoteen 2013 saakka, jolloin hän siirtyi eläkkeelle. Hän jatkaa edelleen tutkimustyötään harrastuspohjalta. Johnsonin intresseihin kuuluu opettajan ammatillinen oppiminen ja kasvu, josta aihepiiristä hän väitteli Itä-Suomen yliopistossa vuonna 2011. Kulttuurien välinen viestintä ja oppiminen ovat myös hänen kiinnostuksen kohteitaan. Näiden lisäksi hän on julkaissut tutkimuksia kieltenopetuksen tarkoituksen- ja opetus suunnitelmatyöstä sekä musiikkikasvatuksesta elämänlaajuisen oppimisen näkökulmasta.

FT Lena Segler-Heikkilä on toiminut viestinnän yliopettajana lukuvuodesta 2014/15 lähtien sekä saksan ja ruotsin lehtorina (2012–2014) ja tuntiopettajana (2004–2012). Hän on erityisesti kiinnostunut uusien oppimateriaalien ja menetelmien keksimisestä ja niiden kokeilusta käytännössä. Häntä motivoi erityisesti opiskelijoiden into ja myönteinen asenne. Väitöskirjassaan hän tutki kaunokirjallisuudessa esiintyvien kulttuuri-ilmiöiden kääntämistä ruotsista suomeen ja saksaan. Tällä hetkellä Segler-Heikkilä tutkii keksimänsä tarinamenetelmän optimointia ruotsin ja saksan opetuksessa. Hän on julkaissut mm. kulttuurin- ja kirjallisuuden tutkimukseen liittyviä artikkeleita. Ruotsin ja saksan lisäksi hän opettaa kulttuurienvälistä kommunikaatiota, järjestää opiskelijoille kulttuuri-iltoja ja toimii liiketalouden opiskelijoiden opettajatutorina.

KTT, FL Tuija Tolonen-Kytölä toimii viestinnän lehtorina Centria-ammattikorkeakoulussa, jossa hän aloitti vuonna 2005. Puheviestintä, kielenhuolto ja tieteellinen kirjoittaminen kuuluvat hänen erityisaloihinsa, samoin mediatutkimus. Tolonen-Kytölä on tuottanut ja opettanut verkko-opintojaksoja vuodesta 2006 alkaen, ja verkkopedagogiikka onkin yksi hänen kiinnostuksen kohteistaan ja kehittämälajeistaan opetustyössä. Tolonen-Kytölä toimii valtakunnallisessa suomen kielen ja viestinnän amk-opettajien verkostossa viestinnän opetuksen kehittämiseksi. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulussa julkaistu väitöstudiotutkimus vuonna 2014 käsitteli perheyrittäjien arvoja suomalaisten lehtireportaasien kuvaamina.

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

hoitaa myös opinnäytetöiden englanninkielisen kieliasun tarkastuksia ja toimii liiketalouden opiskelijoiden opettajatutorina.

FM Maria Åhman-Nylund on vuodesta 2012 alkaen toiminut kielten lehtorina Centria-ammattikorkeakoulussa. Hän aloitti työnsä amk:ssa jo syksyllä 2007 tuntiopettajana. Päätehtävänään hän on opettanut ruotsin kieltä eri tasoilla (toisena kotimaisena kielenä, ruotsinkielistä viestintää sekä kansainvälisille opiskelijoille suunnattuja ruotsin kielen peruskursseja). Lisäksi hän opettaa myös suomea toisena kotimaisena kielenä sekä suomen kieltä kansainvälisille opiskelijoille. Åhman-Nylundin työkuvaan kuuluu tällä hetkellä muitakin kuin kieltenopettajan tehtäviä. Hän toimii Centrian projektivastaavana valtakunnallisessa Urareitti-hankkeessa (ESR-hanke 2015–2018), jonka kohderyhmä on korkeasti koulutetut maahanmuuttajat ja jossa Centria on mukana osatoteuttajana liiketalouden ryhmässä. Lisäksi hän hoitaa ohjaustehtäviä, tekee käännöstöitä ja kielentarkastuksia.

IDEOI, KOKEILE JA KEHITÄ!

Innovatiivinen toiminta Centria-ammattikorkeakoulun kielten ja viestinnän opetuksessa

Tämä artikkelikokoelma on syntynyt Centria-ammattikorkeakoulun kielten ja viestinnän asiantuntija-työryhmän yhteistyönä. Se on todiste innostuksesta opettamista kohtaan ja siitä, että opettajat haluavat olla dialogissa sekä jakaa ajatuksiaan ja kokemuksiinsa kollegoidensa kanssa.

Julkaisun sisältö voi auttaa muiden ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opettajia omassa opetustyössään. Lisäksi monia artikkeleissa esitettyjä menetelmiä voi hyvin soveltaa myös muiden aineiden opetuksessa. Näin ollen artikkelikokoelma palvelee koko opetushenkilökuntaa valtakunnallisesti ja Centria-amk:n sisällä.

Centria-amk:n kielten ja viestinnän työryhmä on monella tapaa raja-aitoja kaatava ryhmä. Tästä kertoo se, että julkaisun tekstit ovat syntyneet maantieteellisesti katsottuna eri kampuksilla: Kokkolassa, Pietarsaaressa ja Ylivieskassa. Lisäksi avoin ja utelias asenne uusia menetelmiä kohtaan on ryhmän työskentelylle ominaista. Opettaminen ainoastaan vanhalla, tutulla tavalla ei palkitse, vaan yhdessä keksitään, tutkitaan ja testataan eri menetelmiä ennakkoluulottomasti ja rohkeasti. Innovaation synnyttäminen, testaus ja kehittäminen vaativat kuitenkin paitsi luovuutta, myös työrauhaa, aikaa, kärsivällisyyttä ja sitkeyttä. Artikkelikokoelma on osoitus siitä, että Centria-ammattikorkeakoulun kielten ja viestinnän opettajat hyödyntävät uusia menetelmiä laajasti, ja kykenevät toimimaan sinnikkäästi yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi.

Centria. Puheenvuoroja, 10

ISBN 978-952-7173-08-4 (PDF)

ISSN 2342-9356