



KOHTAAMISIA JA KUMPPANUUKSIA

– Centria-ammattikorkeakoulu kielten ja viestinnän opetuksen verkostoissa



Centria. Puheenvuoroja, 13

Tuija Tolonen-Kytölä ja Maria Åhman-Nylund (toim.)

KOHTAAMISIA JA KUMPPANUUKSIA

– Centria-ammattikorkeakoulu kielten ja viestinnän opetuksen verkostoissa

Centria-ammattikorkeakoulu 2020

JULKAISIJA:

Centria-ammattikorkeakoulu
Talopojankatu 2, 67100 Kokkola

JAKELU:

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

Taitto: Centria-ammattikorkeakoulun markkinointi- ja viestintäpalvelut
Kannen kuva: Jenny Tolonen

Centria. Puheenvuoroja, 13
ISBN 978-952-7173-53-4 (PDF)
ISSN 2342-9356

SISÄLLYS

ESIPUHE

Tuija Tolonen-Kytölä 5

I JOHDANTO: VERKOSTOT CENTRIA-AMMATTIKORKEAKOULUN KIELTEN JA VIESTINNÄN OPETUKSEN TUkena

Tuija Tolonen-Kytölä & Maria Åhman-Nylund 6

II CENTRIAN KIELTEN JA VIESTINNÄN OPETUS VALTAKUNNALLISISSA HANKKEISSA JA TIIMEISSÄ

SAMUNDERVISNING PÅ NÄTET ÖVER HÖGSKOLEGRÄNSERNA

Maria Åhman-Nylund, Sofia Sevón & Tomi Ylkänen 9

PUHEKIELEN OPETUSMATERIAALIA VERKKOON – YHTEISTYÖN VOIMAA SUUNNITTELUSSA JA TOTEUTUKSESSA

Hertta Erkkilä, Emmi Pollari & Laura Uusitalo 20

KOKEMUKSEN SULATUSUUNISSA: TUTKIMUSVIESTINNÄN YAMK-OPINTOJAKSON TUOTTAMINEN KOLLEGIAALISENA YHTEISTYÖNÄ

Tarja Ahopelto, Kaarina Murtola & Tuija Tolonen-Kytölä 24

MAAILMANLAAJUISESTI KIINNOSTAVAT JAPANIN OPINNOT KIVAKO-HANKKEESSA

Jussi Jussila 33

VENÄJÄ 1 –OPINTOJAKSO KIVAKO-OSAHANKKEEN TULOKSENA

Elena Chernorot 37

KOHTAAMISIA KORONA-AJASSA – MEDIA-ANALYYSI-OPINTOJAKSON PÄIVITYSPROSESSI KEVÄÄLLÄ 2020

Mikko Hautakangas & Tuija Tolonen-Kytölä 40

III CENTRIA KANSAINVÄLISESSÄ YHTEISTYÖSSÄ

CENTRIA INTERNATIONAL LANGUAGE WEEK – INTERNATIONALISERING FÖR SPRÅKTEAMET

Mia Holmbäck & Karin Kallis 45

VISITING A EUROPEAN PARTNER INSTITUTION OPENS UP NEW POSSIBILITIES OF CO-OPERATION – REPORT ON A TEACHER EXCHANGE TO INTERNATIONAL DAYS IN BRUSSELS

Karin Kallis 48

TUTKIVA OPETTAJA, DOPPELGÄNGER JA KULTTUURIENVÄLISYYS Esko Johnson	50
---	----

ENTERING FOREIGN MARKETS VIA NETWORK Virve Antinoja & Katarzyna Jämsä	55
--	----

IV OPIKELIJAT JA OPETTAJAT VERKOSTOITUMASSA

FINNISH JA SWEDISH CLUB: HYVINVOINTIA, KOTOUTUMISTA JA INSPIROIVAA KIELEN OPPIMISTA UUDELLA KOTIPAIKKAKUNNALLA Hertta Erkkilä, Inge Heleven, Teija Muuraiskangas & Maria Åhman-Nylund	58
---	----

TANDEM LANGUAGE LEARNING – A NEW COURSE AT CENTRIA IN THE AUTUMN SEMESTER 2019 Hertta Erkkilä, Teija Muuraiskangas & Maria Åhman-Nylund	62
---	----

KIRJOITTAMISEN OPETUKSEN HAASTEITA JA MAHDOLLISUUKSIA KORKEAKOULUISSA Katriina Veikkolainen	66
--	----

A SPANISH TEACHER'S EXPERIENCES FROM TEACHING HER NATIVE LANGUAGE AT CENTRIA – MEETING FINNISH AND NON-FINNISH STUDENTS IN TRADITIONAL AND ONLINE CLASSROOMS Soledad Björkqvist	71
--	----

VALTAKUNNALLISET KIELTEN OPETTAJIEN TYÖRYHMÄT JA YHDISTYKSET KOHTAAMISEN MAHDOLLISTAJINA Tuija Tolonen-Kytölä & Maria Åhman-Nylund	73
--	----

ESIPUHE

Centria-ammattikorkeakoulun kielten ja viestinnän tiimi on jo pitkään toiminut aktiivisesti erilaisissa valtakunnallisissa hankkeissa ja kehittämissryhmissä, kielten opetuksen asiantuntijaverkostoissa sekä yhdistyksissä. Tiimin keskinäinen yhteys sekä yhteistyö eri koulutusalojen kanssa on ollut ammattikorkeakoulun sisällä parinkymmenvuotisen historiansa ajan vahva. Tätä taustaa vasten olemme halunneet tuoda esille käytännön kokemuksiamme ja näkemyksiämme verkostojen merkityksestä kielten opettajien työssä.

Centria-ammattikorkeakoulun opetuksen strategian 2018-2021 missiona on ”Oppimisen ja opettamisen iloa kansainvälisissä ja alueellisissa verkostoissa”. Tämä johtoajatus on ollut kielten ja viestinnän opettajien mielessä kirkkaana, kun olemme kirjoittaneet tätä yhteistä artikkelikokoelmaa. Mukana julkaisun tuottamisessa on ollut yhteistyökumppaneita eri korkeakouluista. Kiitän kaikkia kirjoittajia aktiivisuudesta ja lämminhenkisestä tiimityöstä. Yhdessä olemme vahvempia.

Kokkolassa 25.6.2020

Tuija Tolonen-Kytölä

I JOHDANTO

VERKOSTOT CENTRIA-AMMATTIKORKEAKOULUN KIELTEN JA VIESTINNÄN OPETUKSEN TUKENA

Kirjoittajat Tuija Tolonen-Kytölä & Maria Åhman-Nylund, Centria-ammattikorkeakoulu

Verkostoituminen on päivän sana. Sitran megatrendien 2020 mukaan sosiaalisissa verkostoissa toimiminen on tulevaisuuden kehityssuunta: niissä syntyvä vuorovaikutus synnyttää luottamusta ja vahvistaa hyvinvointia ja työelämää. Myös Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle -vision tiekartassa niin globaali kuin kansallinenkin yhteistyö eri toimijoiden kesken nähdään suomalaisen yhteiskunnan vahvuutena ja mahdollisuutena. Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan korkeakoulujen kansainvälinen vetovoima ja kilpailukyky eivät riitä ilman tiivistyvää yhteistyötä. (Sitra 2020; OKM 2019.)

Centria-ammattikorkeakoulu on yksi Suomen kansainvälisimmistä korkeakouluista, jonka alueellinen ydinvaikutus ulottuu kolmen eri maakunnan alueelle. Vaikutusalueesta suuri osa on kaksikielistä, ja opiskelijoista yli viidennes on muualta kuin Suomesta. Myös Centrian strategiassa 2021–2024 korostuu kansainvälisyys ja monikulttuurisuus – samoin kuin verkostoituminen ja kumppanuudet (Centria-ammattikorkeakoulun strategia 2021–2024). Perinteisesti Centrian opetuksessa onkin arvostettu kielten opetusta osana eri alojen koulutuksia, ja vapaavalintaisina opintoina tarjottavien kielten opintojaksojen määrä on ollut korkeakoulun kokoon nähden runsas.

Myös kielten opettajien oma kielellinen tausta on kielitiimissä kirjava ja rikas: opettajan äidinkieli voi olla yhtä hyvin ruotsi kuin suomikin – tai esimerkiksi espanja, venäjä tai unkari. Siksi myös tämä artikkelikokoelma on haluttu toteuttaa monikielisesti: kahden kotimaisen virallisen kielen lisäksi teksteistä osa on englanniksi.

Kansallinen yhteistyö eri korkeakouluissa ja verkostoitumisen merkitys eri toimijoiden kesken on noussut yleisesti ottaen keskeiseksi hankkeissa, joissa opetusta tuotetaan yhteistyössä eri korkeakoulujen koulujen käyttöön. Tällaisia ovat viime vuosina olleet muun muassa eAMK-, KIVAKO ja Digijoujou. Yhteiset toteutukset vaativat eri toimijoilta yhteistyötä, ideointia sekä hallinnon ja organisoinnin kehittämistä. Hankkeet ovat merkityksellisiä, kun korkeakoulukentässä ponnistellaan kohti jatkuvaa oppimista, yhä joustavampia koulutuspolkuja ja tasapuolisempaa opetuksen saavutettavuutta ajasta ja paikasta riippumatta.

Hankkeet, joissa Centria aktiivisesti on toiminut, ovat auranneet tietä tulevaisuuteen. Niissä on kehitetty materiaaleja, opetusmenetelmiä tai kokonaisia opintojaksoja verkko-opetuksen tueksi. Nämä tulokset palvelevat myös Korkeakoulujen oppimisen digitaaliset ympäristöt 2030 -digivisiota, johon suomalaiset yliopistot ja ammattikorkeakoulut ovat sitoutuneet (Arene 17.2.2020). Jo testatut toimintamallit soveltunevat käyttöön myös silloin, kun kielten opetusta suunnitellaan jatkossa myös kansainvälisissä yhteistyöverkostoissa.

Tämän julkaisun artikkelit käsittelevät verkostoitumista ja verkostoja kielten ja viestinnän opetuksessa jokaiselle kirjoittaneelle opettajalle tai opettajatiimille omalla persoonallisella tavalla. Tekstit eivät ole varsinaisia tieteellisiä artikkeleja, vaan puheenvuoroja ja esseitä, joista useissa korostuu henkilökohtainen ja oma pohdinta. Osa teksteistä sisältää myös henkilöhaastatteluja. Julkaisu käsittelee Centrian kielten ja viestinnän opetusta kolmesta eri näkökulmasta. Ensimmäisen

mäisessä osassa käsitellään Centrian opettajien osallistumista valtakunnallisiin, korkeakoulujen yhteisiin opetuksen kehittämisen hankkeisiin tai muihin yhteistyöprojekteihin. Seuraavaksi kuvataan Centrian kieltenopettajia kansainvälisessä yhteistyössä. Kokoelman viimeisen osan artikkeleissa käsitellään sitä, kuinka opiskelijat luovat opintojensa aikana kontakteja eri toimijoihin ja kuinka opettajat ovat viime vuosina Centriassa verkostoituneet.

Centrian kielten ja viestinnän opetusta valtakunnallisissa hankkeissa esittellään tämän kokoelman useissa artikkeleissa. Maria Åhman-Nylund kuvailee yhdessä Sofia Sevónin (Aalto-yliopisto) sekä Tomi Ylkäsen (JAMK) kanssa yhteisopetusta korkeakoulujen yhteisellä verkko-opintojaksolla. Hertta Erkkilä kuvaa suomen puhekielen opetusmateriaalin tuottamista DigiJouJou-hankkeessa yhdessä Emmi Pollarin (Helsingin yo) ja Laura Uusitalon (Haaga-Helia amk) kanssa. Tuija Tolonen-Kytölä kirjoittaa yhdessä Kaarina Murtolan (Laurea) ja Tarja AhoPELLON (JAMK) kanssa ylemmän amk:n Tutkimusviestintä-opintojakson toteuttamisprosessista ammattikorkeakoulujen yhteishankkeena. Kielten ja viestinnän opetuksen valtakunnallisessa KIVAKO-hankkeessa toiminut Centrian japanin opettaja Jussi Jussila esittelee artikkelissaan omia kokemuksiaan ja kirjoittaa ensimmäisen japanin kurssin pilotoinnista sekä valmistautumisesta siihen. Elena Chernorot käsittelee puolestaan KIVAKO-venäjä 1 -opintojakson suunnittelua ja toteutusta venäjän osahankkeessa. Muista viimeaikaisista yhteistyöprojekteista kirjoittavat Mikko Hautakangas Helsingin yliopistosta ja Tuija Tolonen-Kytölä Centriasta. He kertovat yhteistyöstään Media-analyysi-verkko-opintojakson päivitysprojektissa.

Centrian toimintaa kansainvälisessä yhteistyössä kuvaavat Mia Holmbäck ja Karin Kalllis artikkelissaan Centria International language week – internationalisering för språkteamet. Karin Kallis kirjoittaa omassa tekstissään kokemuksistaan opettajavaihdossa Brysselissä, ja Virve Antinoin ja Katarzyna Jämsä käsittelevät puolestaan messukokemuksiaan kansainvälisessä T&K-projektissa Puolassa.

Opiskelijoiden ja opettajien verkostoitumista sekä ammattikorkeakoulun sisällä että organisaation ulkopuolella kuvaavat artikkelissaan Inge Heleven, Hertta Erkkilä, Teija Muuraiskangas ja Maria Åhman-Nylund. He kertovat opintojaksojen Finnish Club ja Swedish Club toteutuksista Centrian Kokkolan ja Pietarsaaren kampuksilla. Kielten tandem-opiskelua suomalaisten ja ulkomaalaisten opiskelijoitten yhteistyön edistäjänä käsittelevät pilottiopintojaksoon perustuvassa tekstissään Teija Muuraiskangas, Hertta Erkkilä ja Maria Åhman-Nylund.

Soledad Björkqvist kertoo tekstissään espanjan kielen opettajan kokemuksista ulkomaalaisten ja suomalaisten opiskelijoitten parissa. Katriina Veikkolainen vertailee puolestaan kirjoittamisen opetusta ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa: millaisia eroja ja yhteneväisyyksiä on nähtävissä? Esko Johnson käsittelee tutkivaa opettajuutta ja kulttuurienvälisyyttä pedagogiikan tutkijan näkökulmasta. Lopuksi Tuija Tolonen-Kytölä ja Maria Åhman-Nylund tiivistävät artikkelissaan valtakunnallisen kollegiaalisen yhteistyön ja eri verkostojen merkitystä opettajan pedagogisen osaamisen tukena.

LÄHTEET

Arene 2020. Opiskelijaliikkuvuus lisääntyy Suomessa – korkeakoulut solmivat sopimuksen tulevaisuuden yhteistyöstä. Saatavissa: <http://www.arene.fi/ajankohtaista/opiskelijaliikkuvuus-lisaantyy-suomessa-korkeakoulut-solmivat-sopimuksen-tulevaisuuden-yhteistyosta/>. Viitattu 15.6.2020.

Centria-ammattikorkeakoulun strategia 2021–2024 (2030).

Saatavissa: https://web.centria.fi/Data/content/STRATEGIA_centria_2021-2024.pdf

OKM 2019. Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-vision tiekartta. Saatavissa: https://minedu.fi/documents/1410845/12021888/Korkeakoulutus+ja+tutkimus+2030-luvulle+VISION+TIEKARTTA_V2.pdf. Viitattu 15.6.2020.

Sitra 2020. Megatrendit. Saatavissa: <https://www.sitra.fi/julkaisut/megatrendit-2020/>. Viitattu 15.6.2020.

II CENTRIAN KIELTEN JA VIESTINNÄN OPETUS VALTAKUNNALLISISSA HANKKEISSA JA TIIMEISSÄ

SAMUNDERVISNING PÅ NÄTET ÖVER HÖGSKOLEGRÄNSERNA

Skribenter: Sofia Sevón, Aalto-universitetet, Tomi Ylkänen, Jyväskylän ammattikokeakoulu,
& Maria Åhman-Nylund, Centria-ammattikorkeakoulu

1. INLEDNING

De flesta högskolelärare har hört om och själva provat på samundervisning i någon form. Däremot är det oss veterligen inte särskilt vanligt att tre lärare från olika högskolor tillsammans planerar och genomför en kurs på nätet, där deltagarna kommer från olika branscher och högskolor. Då även gränsen mellan yrkeshögskola och universitet suddas ut i samarbetet tror vi att vår erfarenhet är ganska unik i finländsk kontext, och vill därför dela med oss av våra erfarenheter. I den här artikeln beskrivs hur lärare från två olika yrkeshögskolor i Finland tillsammans med en universitetslärare inom ett nationellt projekt gemensamt har planerat och hållit en kurs på B-nivå helt på nätet. Förutom beskrivningen av själva processen kring samundervisningen beskrivs även det pedagogiska fokus som kursen byggde på samt olika praktiska lösningar.

2. BAKGRUND

Det treåriga projektet DIGIJOJOU (2017–2019), som finansierades av Undervisnings- och kulturministeriet, fokuserade på att skapa nytt digitalt material och nya flexibla metoder för undervisningen i svenska och finska på högskolorna i Finland. I projektet deltog 12 olika högskolor och 52 lärare, och dessa lärare jobbade under läsåren 2017–2018 och 2018–2019 i smågrupper med lärare i samma språk. I varje grupp fanns både yrkeshögskole- och universitetslärare. (Hemsidan för projektet DIGIJOJOU 2019.) Under en av de första träffarna på hösten 2017 för alla lärare som deltog i projektet ombads varje lärare kort berätta om sina personliga mål och förväntningar inför projektet. Efter presentationerna skulle de deltagande lärarna själva forma små arbetsgrupper med 3 eller 4 lärare från olika organisationer. I varje grupp skulle både yrkeshögskolor och universitet finnas representerade. Vi, skribenterna av denna artikel, märkte att vi hade liknande pedagogiskt fokus, och beslöt då att bilda en grupp. Sofia Sevón (bild 1, uppe till höger) är universitetslärare i svenska på Aalto-universitetet i Esbo, Tomi Ylkänen (bild 1, nere) är lektor i svenska på Jyväskylän yrkeshögskola och Maria Åhman-Nylund (bild 1, uppe till vänster) är lektor i språk på yrkeshögskolan Centria i Jakobstad.

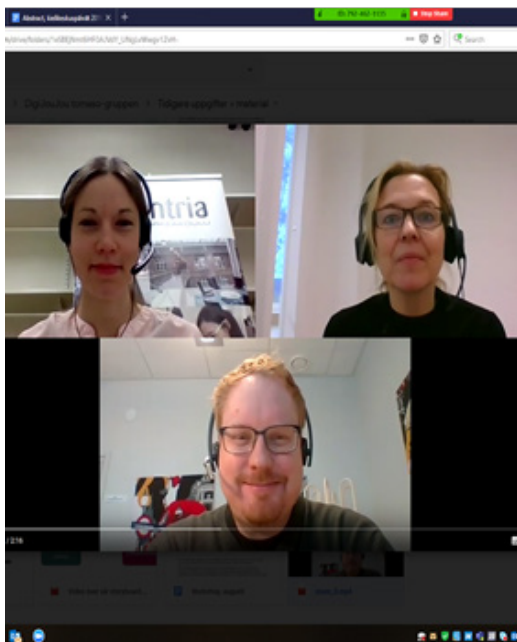


BILD 1. Planeringsmöte via Zoom.

Vi valde att jobba utgående från tre olika pedagogiska fokusområden gällande kurser som hålls helt på nätet, utan att man träffas fysiskt. Dessa fokusområden var lärarnärvaro, interaktion och mångsidig respons. Redan i början av vårt samarbete bestämde vi oss för att hålla en gemensam kurs i svenska på nätet, där deltagarna skulle komma från de tre olika högskolor som vi representerar och från olika branscher. Två av oss deltog inom projektet i kurser om att bygga upp kurser på nätet, och den kunskapen vi fick via kurserna samt praktiska erfarenheter från tidigare nätkurser delade vi med varandra, och den hjälpte oss att planera, strukturera och designa vår gemensamma pilotkurs, som hölls för studerande under höstterminen 2018. Att vi skulle samundervisa i kursen kändes som en naturlig del av processen eftersom vi ända från början jobbade tillsammans och gemensamt utarbetade hela upplägget.

3. SAMUNDERVISNING PÅ NÄTET I EN PILOTKURS

I det här kapitlet definieras först samundervisning, varefter vårt pedagogiska fokus för pilotkursen preciseras och exempel på praktiska lösningar ges. Sedan beskrivs processen med planering och genomförande av pilotkursen, och de utmaningar och det mervärde som samundervisningen förde med sig diskuteras.

Samundervisning definieras enligt Peda.net (2019) som en process där minst två lärare planerar, handleder samt bedömer en överenskommen studiehelhet. I optimala fall innebär samundervisning samarbete, interaktion och att man delar på det vardagliga arbetet (Peda.net 2019). I forskningslitteraturen kring samundervisning skrivs det ofta om arbetspar (t.ex. Pulkkinen & Rytivaara 2015, s. 10–13), och utgångspunkten är att två personer samundervisar. I vårt fall var vi tre lärare som samundervisade, och vi tillämpade så kallad teamundervisning, där alla tre lärare hade samma roll och vi undervisade tillsammans, inte vid sidan av varandra eller för skilda mindre grupper (Peda.net 2019).

3.1 Pedagogiskt fokus

Vår grupp ville från första början fokusera på pedagogiken på nätet framom de tekniska verktygen. Naturligtvis är det också viktigt att som lärare i kurser på nätet vara insatt i tekniska frågor för att kunna handleda studerandena och erbjuda inspirerande tekniska lösningar, men som vi ser det så är lärarnas viktigaste uppgift ändå den pedagogiska expertisen, och ville reflektera kring hur man använder tekniken och de digitala resurserna på ett sätt som gynnar undervisningen och inläringen (se även Cox 2019). De frågor som vi utgick från var hur man som lärare kan ge studerandena känslan av att man är närvarande på webbkurser, hur man får studerandena att samarbeta och hur man kan utveckla sina metoder att ge respons till studerande. I kapitlen 3.1.1, 3.1.2 och 3.1.3 beskrivs närmare hur vi beaktade dessa frågor i vår pilotkurs.

3.1.1 Lärarnärvaro

Hur ger du studerandena känslan av att du som lärare i en kurs på nätet finns där för hen och kan handleda och stöda vid behov? Vårt antagande var att det är viktigt att den studerande känner att läraren eller lärarna finns nära till hands och är engagerade i studerandenas arbete, då vi antog att det kan resultera i höjd motivation hos studerandena. Betydelsen av att som lärare i nätkurser vara synlig och tillgänglig för att skapa bästa möjliga förutsättningar för inlärningsprocessen har behandlats i tidigare forskning, bl.a. av Öjefors Stark (2018, s. 43). Vårt mål var att de studerande skulle känna sig sedda och delaktiga i ett socialt sammanhang, och att de skulle uppleva att lärarna var närvarande även om alla jobbade framför sin egen datorskärm.

Känslan av lärarnärvaro försökte vi befrämja genom tillgänglighet och att snabbt svara på studerandenas kontakter med oss lärare via e-post eller kursplattformen. Vi uppmanade studerandena att skicka sina frågor till alla tre lärare, och då svarade den av oss tre lärare som först hade tid, vilket innebar att studerandena fick svar på sina frågor snabbare än vid kurser med bara en lärare. En vanlig rekommendation enligt Scribner-MacLean & Miller (2011, s. 423) är att man som lärare på nätkurser borde svara på kursdeltagarnas kontakter inom 24 timmar. Eftersom vi var tre lärare på kursen som delade på ansvaret kunde vi i de allra flesta fall uppnå det målet, och av kursdeltagarna fick vi också positiv respons för att vi snabbt svarade på deras frågor.

För att öka känslan av tillgänglighet erbjöd vi, utöver möjligheten att ta kontakt med lärarna via kursplattformen eller e-post, vissa tider för synkron drop-in mottagning via Zoom eller Skype for Business. Bara några studerande utnyttjade den möjligheten, men vi tänkte att det ändå var viktigt att erbjuda möjligheten att träffa lärarna i realtid under kursen. De som besökte mottagningarna var nöjda över att få direkta svar på sina frågor.

I början av kursen hölls ett webinarium som erbjöd kursdeltagarna möjligheten att träffa alla kursens lärare i ett synkront videomöte. Webinariet fungerade som ett första möte i kursen där lärare och studerande fick en första bild av varandra och kursens upplägg. Vikten av social närvaro och sett socialt sammanhang i samband med studier på nätet lyfts fram i forskningslitteraturen, bl.a. av Öjefors Stark (2018). Med webinariet ville vi skapa en positiv och uppmuntrande atmosfär och få studerandena att känna sig trygga och delaktiga i ett socialt sammanhang. För att få studerandena att känna sig bekväma valde vi att hålla ett trespråkigt webinarium (BILD 2), där alla fick välja om de använde kursens målspråk svenska, eller finska eller engelska. Även vi lärare talade i viss mån finska eller engelska, och ingen tvingades tala eller ha på sin kamera. Studerandena valde själva om de bara ville lyssna eller aktivt delta och

interagera. En positiv överraskning för oss lärare var att de flesta var aktiva och vågade använda kamera, ställa frågor och diskutera. Under webinariet presenterades kursens upplägg, vilket naturligtvis var viktig information, men den sociala aspekten och försöket att förmedla en positiv atmosfär samt lärarnärvaro var ändå vårt viktigaste mål. Enligt vår egen bedömning lyckades vi väl med detta och webinariet blev en trevlig startpunkt för kursen.

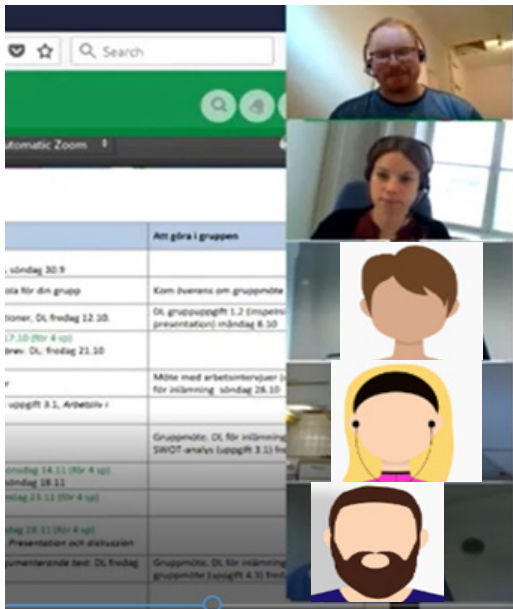


BILD 2. Bild från det inledande webinariet.

Ett annat sätt att förmedla lärarnärvaro under pilotkursen var veckovideor som publicerades på kursplattformen varje måndag under kursens gång. I dessa videor summerades veckan som gått, vi lärare informerade om vad som skulle göras under den kommande veckan, och ibland kommenterade vi andra aktuella teman, t.ex. firandet av Svenska dagen i november. Den viktigaste informationen som förmedlades i veckovideorna fanns även i skriftligt format på kursplattformen, men vår tanke var att det känns mera personligt att höra och se läraren som förmedlar den aktuella informationen, och samtidigt fungerade det som en övning i hörförståelse. I en undersökning av Öjefors Stark (2018) framkommer också att studeranden kan uppleva det som mycket viktigt att lärarna i nätkurser inte bara distribuerar material, utan verkligen visar sin närvaro trots att man inte träffas i ett fysiskt klassrum.

Ytterligare ett sätt som vi använde för att förstärka känslan av lärarnärvaro i vår pilotkurs var att göra och ladda upp videor på kursplattformen för att få studerandena att bli påmindas om att jobba med språket även utöver de obligatoriska uppgifterna. Jämfört med veckovideorna som alltid görs separat för en viss grupp och vecka är de här inlärningsvideorna mera tidlösa och kan återanvändas i andra kurser. Vi gjorde videor om t.ex. svensk grammatik, uttal och olika verktyg på nätet som vi rekommenderade för kursen.

3.1.2 Interaktion

Språk handlar om kommunikation, och då man på en nätkurs inte träffas och interagerar i ett fysiskt klassrum ansåg vi att det var extra viktigt att skapa förutsättningar för äkta interaktion

mellan studerandena, inte bara mellan studerandena och lärarna. Cox (2019) lyfter i sin artikel fram att man lär sig tillsammans i ett sammanhang med andra, och att kollaboration är en framgångsfaktor. Utgående från samma grundtanke utgick vi i vår pilotkurs, och delade därför in kursdeltagarna i smågrupper genast i början av kursen. Målet var att studerandena genom att i den egna gruppen med 3–5 studerande komma överens om mötestider, småprata, presentera och diskutera skulle lära sig av varandra och öva på dessa färdigheter som alla är viktiga i arbetslivet.

Pilotkursen bestod av fyra moduler, och i varje modul ingick minst en gruppuppgift. Uppgifterna förutsatte samarbete via videokonferens, och ofta bandades en del av videomötet in för att skickas till lärarna som produkt av uppgiften. Den gällde t.ex. presentationer, gruppdiskussioner och intervjuer. Interaktionen mellan studerandena befrämjades även genom att studerandena bekantade sig med och kommenterade varandras uppgifter, antingen som grupp eller individuellt.

Inom smågrupperna kommunicerade studerandena på olika sätt. För varje grupp fanns det ett privat diskussionsforum på kursplattformen som bara gruppmedlemmarna och lärarna hade tillgång till. Vissa grupper skötte den större delen av sin kommunikation genom att använda det här diskussionsforumet, medan andra grupper föredrog att skapa egna grupper via t.ex. Whatsapp eller Facebook. Vissa lärare i nätkurser önskar att studerandena alltid kommunicerar via kursplattformen i ärenden som berör kursen i fråga, medan andra anser att det viktigaste är att studerandena kommunicerar på ett naturligt sätt med varandra och rekommenderar därför att man sätter upp och även andra digitala platser (Öjefors Stark 2018, s. 25). I vår pilotkurs kunde studerandena fritt välja vilken kanal de ville använda för den interna kommunikationen i gruppen.

3.1.3 Mångsidig respons

För att stöda inläringen är det viktigt att studerandena får respons för sitt arbete under hela kursens gång (Löfström, Kanerva, Tuuttila, Lehtinen & Nevgi 2010, s. 71). Vi tror att det är ganska vanligt att studerande får respons enbart i skriftligt format för sina uppgifter i språkkurser på nätet. Möjligheterna att variera formatet för återkopplingen är dock omfattande, och stöd av lärarna i form av meningsfull och uppmuntrande respons under kursens gång gynnar inlärningsprocessen (Rottman & Rabidoux 2017). Det här var en sak som vi ville ta fasta på i vår pilotkurs och vi strävade efter att ge lättfattlig och regelbunden respons i varierade former.

I och med att vi var tre lärare och hade en relativt liten grupp studerande i pilotkursen hade vi möjlighet att ganska snabbt ge återkoppling för de olika uppgifterna som studerandena lämnade in individuellt eller som grupp. Det viktigaste tror vi ändå är att studerandena regelbundet får feedback under kursen och att man tydligt meddelar tidtabellen för när man kan vänta sig respons för de olika uppgifterna.

Vi använde oss ofta av olika typer av videoformat för responsen, ofta kombinerat med text i Word eller Power Point. Ibland gavs responsen individuellt och ibland till grupper, och läraren eller lärarna fanns alltid med i bild på responsvideorna. Vårt mål var att ta fasta på det positiva och det som gjordes bra, samtidigt som vi tipsade om hur studeranden kunde utveckla sina kunskaper vidare. För några uppgifter använde vi också kamratrespons, och konstaterade då att man bör ge studerandena tydliga och genomtänkta instruktioner och modeller för att kamratresponsen ska bli värdefull.

Enligt vår erfarenhet är språkinläringen mycket beroende av attityder och motivation, och därför ville vi med responsen skapa en positiv och atmosfär där man tillåts att göra fel. Vi uppmuntrade studerandena att spontant kommunicera på sin egen nivå, och betonade att detaljerna inte var det viktiga så länge kommunikationen fungerade. För oss lärare kändes det dock lite motstridigt att vi ändå var tvungna att betygsätta studerandenas prestationer utgående från de nationella bedömningskriterierna för högskolestudier i det andra inhemska språket, där miniminivån för godkänt vitsord är B.1.1. (OPH 2019). Bedömningskriterierna presenterades tydligt för kursdeltagarna i början av kursen, och fanns tillgängliga på kursplattformen under hela kursen. Studerandena kommenterade inte dessa under kursen, så motstridigheten i att uppmuntra till spontant språkbruk oberoende av förhandskunskaper samt att inte fokusera för mycket på detaljer och att samtidigt betygsätta språkkunskaperna var en problematik som endast lärarna verkade uppleva.

3.2 Planering

Planeringsfasen av pilotkursen var lång och mångsidig, och började hösten 2017, efter att vi hade bildat vår arbetsgrupp. Samtidigt som två av oss deltog i kurser om att bygga upp webbkurser så gjorde vi upp en stomme för vår pilotkurs. Vi testade olika videokonferensversktyg så som Skype for Business, Adobe Connect, Discord, Google Hangouts och Zoom. Vi var överens om att det fungerade smidigast att använda Zoom för våra möten, och kunde arbeta väldigt effektivt då var och en satt vid sin egen dator och vi jobbade med gemensamma dokument. Vi skapade en gemensam mapp i Google Drive där vi sparade de gemensamma dokumenten, och för snabba frågor och kortare ärenden använde vi Whatsapp.

Grundstrukturen för kursen gjorde alla tre lärare upp gemensamt. Därefter utformade vi på egen hand överenskomna uppgifter, och gick sedan igenom det material som producerats och korrigerade och editerade tillsammans materialet så att vi alla var nöjda med helheten. I början av vårt samarbete reflekterade vi inte så mycket kring själva samundervisningen, och vi läste inte litteratur kring samundervisning i det skedet, vilket rekommenderas bl.a. av Pulkkinen och Rytivaara (2015, s. 17). Trots det märkte vi efter kursen att vi följt många av de rekommendationer som finns för planering av samundervisning, då vi började med att lära känna varandra, bekanta oss med varandras sätt att jobba samt våra tankar kring språkundervisning på nätet. I själva kursplaneringen började vi med att planera helheten tillsammans (BILD 3) och gick först i ett senare skede in på mera detaljerade lösningar. I slutet av varje planeringsmöte bokade vi in tiden för nästa möte i våra kalendrar. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, s. 17–22.)

	VECKA 1	VECKA 3	VECKA 3-4	VECKA 5-6	VECKA 7-9	VECKA 10-12	FRITT VALBAR
	ANMÄLAN	KURSINTRO	STUDIER	SÖKA JOBB	KOMMUNIKATION	MITT ARBETE	E-TANDEM
INNEHÅLL	Förhandsuppgift: självvärdering, reflexion, målbild	Info om arbetsätt, kursupplägg mm.	Studera på högskola, presentera sig själv, berätta om sina studier, presentera sin högskola	Video CV, personligt brev, anställningsintervju	Kundservice, marknadsföring, på mässor, möten, affärskultur mm.	Studera branschlitteratur, lära ut något om den egna branschen.	Lära känna -uppgifter, boende, hobbyer, studier och jobb, öva mera
ARBETSSÄTT	Individuellt, svar på frågor och formulering av mål i valfritt format (skriftligt dokument, ljudfil eller video)	Webbinarium	Videopresentationer, videomöte, Padletuppgift	Informationssökning (text, ljud och bild), videopresentation, skriftlig uppgift, videomöte	Läs- och hör-förståelseuppgifter, videopresentationer, videomöten, skriftliga uppgifter	Referat + ordlista, videopresentation	Individuella förhandsstudier, videomöten med arbetsparet, själv- och parutvärdering
RESPONS	Kommentar till varje studerande med studietips	Under webinariet	Kamrat- och lärarrespons	Individuell- och grupprespons	Individuell- och grupprespons	Kamratrespons för video, lärarrespons på referat och video	
LÄRARNÄRVARD		Veckovideor Mottagningstider veckorna 4, 7 och 10 Text, audio och videorespons individuellt och till grupper					
KURSENS MÅL	Att kursdeltagaren efter avslutad kurs har uppnått de personliga mål som hen formulerat i början av kursen, är motiverad och positivt inställd till att använda svenska såväl muntligt som skriftligt både i vardagliga och branschrelaterade kommunikationssituationer samt att hen har uppnått B-nivå på den europeiska referensramen för språk både muntligt och skriftligt						
FEEDBACK	Studerande ger feedback för kursen individuellt						
SIJÄLVUTVÄRDERING	Studerande reflekterar över sina prestationer med hänsyn till uppsatta individuella mål för kursen samt jämför sina prestationer med målbilden.						
BEDÖMNING	Lärarna ger kursvitsord (0-5) + individuella kommentarer.						

BILD 3. Grundplanen för den gemensamma pilotkursen

3.3 Genomförande

Tiden då pilotkursen skulle genomföras i praktiken var hösten 2018. Varje lärare marknadsförde kursen för studerande på sina egna högskolor, och vi valde gemensamt ut en testgrupp med studerande vars förhandskunskaper i svenska varierade. Kursen motsvarade de obligatoriska högskolestudierna i det andra inhemska språket, med även flera studerande med utländsk bakgrund och liknande språkliga färdigheter som finländarna deltog i kursen. Det vi krävde då vi valde studerande till pilotkursen var bakgrundskunskaper som gjorde det realistiskt att under kursen nå upp till B-nivå i svenska (OPH 2019) samt att man kunde tänka sig att göra och dela videor och samarbeta med studerande från andra högskolor och branscher.

Då kursen skulle börja blev det lite hektiskt för oss lärare, eftersom vi hade byggt upp kursen på plattformen Eliademy, men i ett sent skede märkte att plattformen inte motsvarade våra behov, och vi blev tvungna att byta. Som ett resultat av gott samarbete mellan lärarna lyckades vi i tid överföra materialet till plattformen Aalto Open Learning som vi upplevde att fungerade väl för vårt kursupplägg, och studerandena från de olika högskolorna kunde behändigt logga in med redan existerande användarnamn och lösenord via systemet Haka-login. Det var alltså inte nödvändigt att skapa separata användarnamn och lösenord för just den här kursen.

För studerandena gjorde vi upp en kursöversikt (BILD 4), och använde oss själva som lärare av ett liknande dokument. Vi bestämde vecka för vecka under kursen vilken lärare som tar hand om vilka arbetsuppgifter (veckovideor, svar till studerande, respons för olika uppgifter osv.), istället för att slå fast på förhand vem som gör vad. Det här upplevde vi fungerade smidigt och skapade flexibilitet i vårt samarbete. Vi höll regelbundet möten där vi diskuterade bedömningen och gav gemensam feedback till studerande mm. Alla uppgifter bedömdes inte med vitsord, men de vitsord som gavs så kom vi alltid överens om tillsammans innan de presenterades för studerandena.

I genomförandet fungerade vi lärare som teamlärare, dvs. alla hade samma roll och ansvarade gemensamt för helheten (Peda.net 2019). Vi kunde ändå märka att studerandena var mera benägna att ta kontakt med läraren från den egna högskolan då de hade frågor om kursen. I övrigt fungerade arbetsfördelningen smidigt och jämlikt, och alla kursdeltagare såg ungefär lika mycket av alla tre lärare under kursen.

Kursöversikt, Svenska för arbetslivet

Vecka	Tema	Aktuellt	Att göra själv	Att göra i gruppen
39	Introduktion	Webbinarium 25.9 kl. 17.00	1) Förhandsuppgift. DL fredag 28.9 2) Uppgift 1.1, Presentationsvideo. DL söndag 30.9	
40	Introduktion Mina studier	Lärarna informerar om gruppindelning 1.10	Förbered presentation om din högskola för din grupp	Kom överens om gruppmöte + håll mötet
41	Mina studier		Respons på andra gruppers presentationer, DL fredag 12.10.	DL gruppuppgift 1.2 (inspelning + presentation) måndag 8.10
42	Söka jobb	Maria har drop in-mottagning måndag 15.10 kl. 17-18	Uppgift 2.3, 5-i-topp-tips. DL onsdag 17.10 (för 4 sp) Uppgift 2.1: Video-cv eller personligt brev. DL: fredag 21.10	
43	Söka jobb		Förbered uppgift 2.2, <i>Arbetsintervjuer</i>	Möte med arbetsintervjuer (uppgift 2.2). DL för inlämning söndag 28.10
44	Söka jobb		Arbeta med den individuella delen av uppgift 3.1, <i>Arbetsliv i Norden</i>	
45	Kommunikation	Tomi har drop in-mottagning på Zoom onsdag 7.11 kl. 18.30-19.30		Gruppmöte. DL för inlämning av inspelning + SWOT-analys (uppgift 3.1) fredag 9.11
46	Kommunikation		Muntlig uppgift i kommunikation. DL onsdag 14.11 (för 4 sp) Skriftlig uppgift i kommunikation. DL söndag 18.11	
47	Min bransch		Uppgift 4.1a Videopresentation. DL fredag 23.11 (för 4 sp)	
48	Min bransch	Sofia har drop in-mottagning tisdag 27.11 kl. 14.00-15.00	Uppgift 4.1b Forumdiskussion. DL onsdag 28.11 (för 4 sp) Förbered din del av gruppuppgift 4.3, <i>Presentation och diskussion</i>	
49	Min bransch		Uppgift 4.2: <i>Skriftlig essä/rapport/argumenterande text</i> . DL fredag 7.12	Gruppmöte. DL för inlämning av inspelat gruppmöte (uppgift 4.3) fredag 7.12
50	Avslutning		Kursutvärdering	
	E-tandem		Kontakta läraren Maria Åhman-Nylund om du är intresserad av E-tandem. Se kursplattformen "Extra material och länkar"	

BILD 4. Kursöversikt

3.4 Utmaningar

I litteratur kring samundervisning (t.ex. Peda.net 2019) rekommenderas ibland att man väljer ett arbetspar som man känner redan innan man börjar samarbeta. I vårt fall kände vi inte varandra alls innan vi bildade en arbetsgrupp, men vårt täta samarbete under planeringskedet gjorde att vi kände till varandras arbetssätt och pedagogiska förhållningssätt väl vid kursstarten. I vårt fall fungerade samarbetet smidigt, då alla tre lärare var samarbetsvilliga flexibla och beredda att kompromissa. Grundförutsättningen att våra uppfattningar om undervisning och inlämning var tillräckligt lika uppfylldes också, men det bör nämnas att samundervisning kan vara mycket utmanande om dessa kriterier inte uppfylls. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, s.13.)

Olika praktiska frågor var kanske den största utmaningen med den gemensamma pilotkursen. Studerandena från de olika högskolorna behövde olika antal studiepoäng, och att registrera kursprestationer för en kurs som inte fanns registrerad i skolornas egna system krävde lite extra tid och resurser. Att hitta en lämplig kursplattform var också tidskrävande.

Tidsaspekten är kanske den vanligaste orsaken till att lärare från olika högskolor sällan gemensamt håller kurser i Finland. Det finns inga klara modeller för den här typen av samarbete, och därför kräver de praktiska frågorna mycket arbete och tid. Eftersom vår pilotkurs genomfördes

inom ett projekt kunde vi använda våra projekttimmar till samundervisningen och alla frågor kring den, men utan projektfinansiering är det osäkert om vi har möjlighet att fortsätta vårt samarbete i framtiden. Trots att vi var tre lärare i kursen betyder det inte att tidsåtgången var tre gånger mindre än i en kurs med bara en lärare.

En annan utmaning i vår pilotkurs var att hitta ett kursupplägg som passade alla deltagarna, i och med att de representerade olika studiebranscher. I vissa fall märkte man att studerandenas olika referensram ledde till störningar i kommunikationen, vilket vi ändå samtidigt ansåg vara vara berikande och nyttigt med tanke på situationer som studerandena kan utsättas för i arbetslivet.

3.5 Mervärde

Efter vår pilotkurs så fick vi lärare tid att reflektera kring samundervisningen, och var alla överens om att den gav ett klart mervärde, både till oss lärare och till de studerande som deltog i kursen. Studerandena fick undervisning och respons av tre olika lärare som fokuserade på lite olika saker. En av lärarna hade finlandssvenskt uttal medan två har sin bakgrund i Sverige, vilket märks tydligt i uttal och ordval. De här faktorerna gjorde att studerandena fick en mera mångsidig och varierande undervisning än om en lärare ensam skulle ha ansvarat för kursen. Dessutom kunde de få snabbare respons och svar på sina frågor då det fanns flera lärare i kursen.

Vi lärare upplevde hela processen kring pilotkursen som mycket lärorik. Av varandra lärde vi oss att använda olika verktyg och sätt att arbeta på. Speciellt att diskutera och komma överens om varje vitsord som vi gav i kursen var en nyttig erfarenhet och hjälpte oss att kritiskt se över våra egna tolkningar av bedömningskriterierna. Det kändes också bra med det delade ansvaret som samundervisningen innebar, då vi alla hade olika styrkor och svagheter och kunde beakta detta i arbetsfördelningen. Vi insåg att vi kompletterade varandra väl och samarbetade mycket smidigt, men är också medvetna om att det i alla grupper eller par inte fungerar lika smärtfritt.

Samundervisningen gav oss också motivation att satsa lite extra mycket på pilotkursen och göra sitt allra bästa för att gemensamt uppnå ett så bra resultat som möjligt. Det här var alltså en slags positiv press. Vidare fick sättet som vi planerade och genomförde kursen på oss att inse hur smidigt det kan vara att samarbeta på nätet med kolleger som fysiskt finns på annan ort och representerar en annan organisation. Ingen av oss hade tidigare samarbetat på det här sättet, och fick på så sätt en positiv ny erfarenhet som gör oss mera beredda att testa på nya typer av samarbete i framtiden.

4. RESULTAT OCH DISKUSSION

Det konkreta resultatet av vårt samarbete inom projektet presenteras på webbplatsen Bättre pedagogik på nätet (Sevón, Ylkänen & Åhman-Nylund 2019a). Där presenterar vi våra tankar kring både samundervisning och de pedagogiska fokusområden som vi hade i vår pilotkurs. Vidare finns vårt kursmaterial tillgängligt och det får användas fritt i den egna undervisningen av andra språklärare. På webbplatsen hittar du också flera konkreta exempel på t.ex. uppgifter av studerande.

På språkcenterdagarna i Helsingfors 6.6.2019 höll vår grupp en presentation om samundervisning på nätet som överskrider högskolegränserna (Sevón, Ylkänen & Åhman-Nylund 2019b). Där berättade vi om processen kring vår samundervisning i pilotkursen Svenska för arbetslivet,

och den respons vi fick signalerade att det åtminstone i finländsk kontext inte är vanligt att man erbjuder språkkurser på nätet där lärarna kommer från flera olika högskolor. Också gränsen mellan yrkeshögskolor och universitet verkar vara ganska definitivt rent byråkratiskt. I samarbetet i vår grupp har vi inte upplevt den gränsen, utan tycker att målen och grundprinciperna med undervisningen i svenska som andra inhemska språket är de samma oberoende om det gäller yrkeshögskola eller universitet. Därför hoppas vi på att den här gränsen i framtiden ska suddas ut, och att man i språklärarnas resursplanering ska ge möjlighet till samarbete och samundervisning även med ämneskolleger även från andra organisationer. Enligt oss är mervärdet både för kursdeltagarna och lärarna så stort att det är värt att satsa tid och energi på.

Förslagsvis kunde varje lärare samundervisa i en kurs per termin eller läsår, vilket i optimala fall skulle fungera som fortbildning inom det egna ämnet och ge mera motivation för kommande kurser. Vidare kunde man utveckla någon typ av plattform där lärarna kan söka lämpliga par eller smågrupper för samundervisningen. Vi förespråkar varmt samundervisning och samarbete över gränserna, eftersom vi tror att det gynnar såväl lärarna som studerandena.

KÄLLOR

Cox, R. 2019. Digitalisering ger alla elever möjlighet att utvecklas. Skoldigiplan, Handlingsplan för digitalisering av skolväsendet. Tillgängligt: <http://skoldigiplan.se/digitaliseringipraktiken/digitaliseringgerallaelevermojlighetattutvecklas.2416.html> Läst: 17.6.2019.

Hemsidan för projektet DIGIJOUJOU 2019. Tillgänglig: <https://digijoujou.aalto.fi/> Läst: 10.8.2020.

Löfström, E., Kanerva, K., Tuuttila, L., Lehtinen, A. & Nevgi, A. 2010. Laadukkaasti verkossa: verkko-opetuksen käsikirja yliopisto-opettajille. Tillgänglig: http://www.helsinki.fi/julkaisut/aineisto/hallinnon_julkaisuja_71_2010.pdf Läst: 19.6.2019

OPH 2019. Kielitaitojen tasojen kuvausasteikko. Tillgängligt: http://www.oph.fi/download/111628_KIELITAIDON_TASOJEN_KUVAUSASTEIKKO.pdf Läst: 17.6.2019.

Peda.net 2019. Yhteisopettajuus – mitä se on? Tillgängligt: <https://peda.net/porvoo-borg%C3%A5/ku/tt/tutoropettajat/toimintakulttuuri/yms> Läst: 18.6.2019

Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. Jyväskylän yliopisto. Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%A4sikirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Läst: 17.6.2019.

Rottman, A. & Rabidoux, S. 2017. How to Provide Meaningful Feedback Online. Tillgängligt: <https://www.insidehighered.com/digital-learning/views/2017/09/06/how-provide-meaningful-feedback-online-course> Läst: 19.6.2019

Scribner-MacLean, M. & Miller, H. 2011. Strategies for Success for Online Co-Teaching. I verket: MERLOT Journal of Online Learning and Teaching Vol. 7, No. 3, September 2011, s. 419-425. Tillgängligt: http://jolt.merlot.org/vol7no3/scribner-maclean_0911.pdf Läst: 18.6.2019.

Sevón, S., Ylkänen, T., Åhman-Nylund, M. 2019 a. Bättre pedagogik på nätet. Webbplats. Tillgänglig: <https://oppimateriaalit.jamk.fi/svenskaforarbetslivet/> Läst: 14.6.2019

Sevón, S., Ylkänen, T., Åhman-Nylund, M. 2019 b. Online Co-teaching and Collaboration over University Boundaries. Tillgängligt: https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/lc-days_abstracts.pdf Läst: 18.6.2019

Öjefors Stark, K. 2018. Universitetslärare, universitetsstudenter och lärgemenskap: Social närvaro vid nätstudier. Umeå Universitet. Samhällsvetenskapliga fakulteten, pedagogiska institutionen. Tillgängligt: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1185969/FULLTEXT01.pdf>. Läst: 17.6.2019.

PUHEKIELEN OPETUSMATERIAALIA VERKKOON – YHTEISTYÖN VOIMAA SUUNNITTELUSSA JA TOTEUTUKSESSA

Kirjoittajat: Hertta Erkkilä, Centria-ammattikorkeakoulu, Emmi Pollari, Helsingin yliopisto) & Laura Uusitalo, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen kieltenopettajat tekivät tiiviisti yhteistyötä kolmivuotisessa Digijoujou-hankkeessa, joka oli Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama, strateginen kärkihanke. Hankkeen tavoitteena oli 2017–2019 luoda suomen ja ruotsin kielten opetukseen ja ohjaukseen uutta monimuotoista ja monimediaista pedagogiikkaa. Aalto-yliopiston koordinoima Digijoujou-hanke keräsi yhteiseen kehittämistyöhön kaikkiaan neljän yliopiston ja kahdeksan ammattikorkeakoulun opettajia. Hankkeessa työskenteli yhteensä 52 opettajaa, joista puolet oli suomen ja puolet ruotsin opettajia. (Digijoujou 2019.) Tuolloin syntyi myös työryhmä nimeltä DigiHElmet, jonka muodostimme me: Hertta Erkkilä (Centria-ammattikorkeakoulu), Emmi Pollari (Helsingin yliopisto) ja Laura Uusitalo (Haaga-Helia ammattikorkeakoulu). Halusimme kaikki kolme innostaa kansainvälisiä opiskelijoitamme käyttämään rohkeammin suomen kieltä.

Olimme kukin tahoillamme suomen kielen opetustehtävissä huomanneet, että Suomeen vaihto- tai tutkinto-opiskelijoiksi tulevat käyttävät melko vähän suomea luokkahuoneen ulkopuolella, vaikka heillä olisi siihen hyvin mahdollisuuksia. Halusimme luoda Digijoujou-hankkeen aikana materiaalin, joka rohkaisisi ja kannustaisi opiskelijoita puhumaan suomea ja ymmärtämään ympärillään kuulemaansa puhemuotoa. Puhekielen opetus jää työssämme helposti taustalle, usein vain yksittäisten esimerkkien tasolle, sillä pakollisilla suomen kielen opintojaksoilla ehditään opettaa lähinnä yleis- tai kirjakieltä. (Puhutsä suomee? 2019) Lähdimme ajatuksesta, että hankkeessa luomamme materiaali olisi kaikkien käytettävissä mutta että sen voisi myös korkeakoulusta riippumatta toteuttaa helposti verkkokurssina tai valinnaisena opintojaksona, jolloin opiskelijalla olisi mahdollisuus saada opinnoista opintopisteitä.

Tiedostamme, että yksi puhekielen opettamisen haasteista on siinä, että eri puolilla Suomea käytetään hyvin erilaista puhekieltä ja murteita (Kotimaisten kielten keskus). Tämän vuoksi päätimme sisällyttää oman verkkomateriaalimme (Erkkilä, Pollari & Uusitalo 2019a) johdantoon myös yhden opetusvideon, jolla kerrotaan Suomessa käytetyistä puhekielistä sekä omassa puhekielen opetusmateriaalissamme käytetystä puhemuodosta. Päädyimme omassa materiaalissamme esittelemään tyypillisiä rakennepiirteitä yleispuhekielestä, tarkemmin määriteltynä pääkaupunkiseudulla puhuttavasta suomesta (Puhutsä suomee? 2019).

Verkkomateriaalimme (Erkkilä ym. 2019a) suunniteltiin kansainvälisille korkeakouluopiskelijoille, ja se on vapaasti käytettävissä suomen yleispuhekielen opiskeluun. Kuten kuvaamme Digijoujou-hankesivuilla (Puhutsä suomee? 2019) ja Kielikeskuspäivien esityksessämme (Erkkilä, Pollari & Uusitalo 2019b), on materiaalimme päätavoitteina rohkaista opiskelijoita suomen puhumisessa sekä auttaa heitä ymmärtämään kuulemaansa puhekieltä sekä puhutun ja kirjoitetun kielen eroja.

Jo tehdessämme materiaalia pääsivät yksittäiset opiskelijat ja Digijoujou-hankkeen muut opettajat testaamaan ja kommentoimaan sisältöä. He myös ehdottivat tuolloin joitakin muutoksia sivuston sisältöön tai rakenteeseen, joiden pohjalta työstimme kokonaisuutta edelleen. Tilannevideoita (Helmi Joujou) käsikirjoittaessamme ja kuvatessamme saivat näyttelijöinä toimineet opiskelijat vaikuttaa dialogien puhemuotoon. Saimme myös runsaasti positiivis-

ta palautetta ja innostuneita kommentteja materiaaleja koekäyttäneiltä opiskelijoilta. Erään opiskelijan mukaan hän olisi kaivannut juuri tämänkaltaista materiaalia siinä vaiheessa, kun hän tuli Suomeen (Puhutsä suomee? 2019). Tekemämme materiaalin avulla opiskelija pääsee alkuun puhekielen ymmärtämisessä ja suomen puhumisessa. Tämä tukee myös kotiutumista uudelle opiskelupaikkakunnalle sekä auttaa heitä mahdollisesti verkostoitumaan esimerkiksi suomalaisten opiskelijoiden kanssa.

Puhutsä suomee? -verkkomateriaalimme on suunnattu A.2-tasolta edistyneemmille ja tietyiltä osin jo A1.2-tasoisille opiskelijoille, jotka opiskelevat suomea samanaikaisesti jollain toisella kurssilla tai ovat jo käyneet jonkin suomen kielen kurssin. Verkkosivustolle rakentamamme kokonaisuus koostuu viidestä moduulista. Niistä jokaiseen olemme pyrkineet sisällyttämään yhden opintopisteen verran opiskelumateriaalia. Kukin moduuli sisältää tilannevideoita, opetusvideoita, äänitteitä, automaattisesti tarkistettavia harjoituksia sekä ehdotuksia arvioitaviksi palautustehtäviksi. (Erkkilä ym. 2019a; Erkkilä ym. 2019b.)

Materiaalia voi opiskella kuka tahansa itsenäisesti, mutta sivustoa on hyödynnetty jo kevään 2020 aikana Uusitalon vetämällä viiden opintopisteen verkkokurssilla Campus Onlinessa (Puhutsä suomee? How to Understand and Use Spoken Finnish?). Tulevana lukuvuonna materiaalista järjestetään kaksi toteutusta DigiCampus-alustalla hieman suppeampina, kolmen opintopisteen laajuisina, versioina. Pollari toteuttaa oman kurssinsa, *Puhutsä suomee? Spoken Finnish Online*, syksyllä 2020 ja Erkkilä vastaavasti oman kurssinsa *Puhutsä suomee? Spoken Finnish Course* kevätlukukaudella 2021. Näillä toteutuksilla tarjoutuu mahdollisuus osallistua kurssille riippumatta siitä, missä korkeakoulussa opiskelija on kirjoilla.

Myös suomen kielen opettajat voivat vapaasti käyttää verkkomateriaalia ei-kaupallisissa tarkoituksissa. Sisältö on kootusti Puhutsä suomee -sivustolla (Erkkilä ym. 2019a; Erkkilä ym. 2019b), mutta opettaja voi halutessaan siirtää videomateriaaleja oman koulunsa oppimisalustalle YouTube-kanavaltamme (Helmi Joujou), jossa on kaikki tilanne- ja opetusvideot. Tilannevideoihin olemme tehneet myös tekstitykset, jotka voi halutessaan laittaa päälle. Vaihtoehtoisesti opettaja voi pyytää opiskelijoitaan tekemään kaiken muun itsenäisesti kurssin verkkosivuilla ja lähettämään sitten vain valmiiksi suunnitteleamme palautustehtävät oman koulunsa oppimisalustalle. Palautustehtävissä opiskelijaa ohjeistetaan tuottamaan esimerkiksi ääni- ja videotiedostoja. Opettaja voi toteuttaa itsenäisen opiskelun tueksi verkko- tai lähita-paamisia, joiden kautta hänen on mahdollista seurata opiskelijoidensa edistymistä.

Työryhmän yhdessä tekemä sisältö ja työskentelytavat ovat luoneet koko DigiHElmet-työryhmälle hankkeen jälkeenkin tärkeän kanavan jakaa ajatuksia. Yhteydenpito on jatkunut hankkeen jälkeen, mikä oli yksi Digijoujou-työskentelyn tavoitteistakin – saattaa ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opettajia yhteistyöhön. Esimerkiksi tulevan lukuvuoden verkkoto-teutuksia on yhden opettajan vetovastuusta huolimatta suunniteltu yhdessä ideoiden ja toisia sparraten. Yhteistyön rikkaus on uusissa näkökulmissa, ongelmakohtien havaitsemisessa ja niiden ratkaisemisessa sekä ennen kaikkea avoimessa dialogissa ja halussa kehittää opetusta jatkossakin.



Kuva 1. "Tää vai toi leffa?" Kristina Kalinauskaite ja Villehart Qvickström juttelevat verkkokurssin tilannevideoilla muun muassa leffavalinnoista (Kuva: Emmi Pollari)



Kuva 2. Verkkokurssin tilannevideoilla Kristina Kalinauskaite ja Villehart Qvickström juttelevat esimerkiksi matkustamisesta Suomessa (Kuva: Emmi Pollari)

LÄHTEET

Digijoujou.2019. *Digiä ja joustoa suomen ja ruotsin opiskeluun*. Saatavissa: <https://digijoujou.aalto.fi/>. Viitattu 17.6.2020.

Erkkilä, H., Pollari, E. & Uusitalo, L. 2019a. *Puhutsä suomee?* Saatavissa: <https://sites.google.com/view/puhekielikurssi/puhekielen-verkkokurssi>. Viitattu 17.6.2020.

Erkkilä, H., Pollari, E. & Uusitalo, L. 2019b. *Kolme suomenopettajaa – yksi puhekieli? Erään puhekielen verkkokurssin synnystä*. Kielikeskuspäivät 6.–7.6.2019. Saatavissa: <https://prezi.com/p/8j5babh2pr8x/puhutsa-suomee-kielikeskupaivat-2019/>. Viitattu 17.6.2020.

Helmi Joujou. *Videot*.

Saatavissa: https://www.youtube.com/channel/UCM9M4nPC3ekuMH8aHvmTS_w/videos. Viitattu 17.6.2020.

Kotimaisten kielten keskus. *Suomen murteet*. Saatavissa: https://www.kotus.fi/kielitieto/murteet/suomen_murteet. Viitattu 17.6.2020.

Puhutsä suomee? 2019. Saatavissa: <https://digijoujou.aalto.fi/project/puhutsa-suomee/>. Viitattu 17.6.2020.

Puhutsä suomee? How to Understand and Use Spoken Finnish? Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Opinto-opas. Saatavissa: http://www.haaga-helia.com/fi/opinto-opas/opintojaksokuvaukset/puhutsa_suomee_campusonline. Viitattu 17.6.2020.

KOKEMUKSEN SULATUSUUNISSA: TUTKIMUSVIESTINNÄN YAMK-OPINTOJAKSON TUOTTAMINEN KOLLEGIAALISENA YHTEISTYÖNÄ

Kirjoittajat: Tarja Ahopelto, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Kaarina Murtola, Laurea-ammattikorkeakoulu & Tuija Tolonen-Kytölä, Centria-ammattikorkeakoulu

1. JOHDANTO

Tutkimusviestinnän 3–5 opintopisteen opintojakso on kolmen ammattikorkeakoulun – Laurean, Centrian ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun – viestinnän opettajien yhdessä tuottama verkko-opintojakso ylemmän ammattikorkeakoulun opiskelijoille. Opintojakso tuotettiin lukuvuoden 2018–2019 aikana, ja ensimmäinen pilotointi opintojaksosta tehtiin Jyväskylän ammattikorkeakoulun organisoimana keväällä 2019. Yhteistä oppimateriaalia ja opintojakso-toteutusta tuottamassa olleet opettajat Tarja Ahopelto JAMK:sta, Kaarina Murtola Laureasta sekä Tuija Tolonen-Kytölä Centriasta ovat olleet mukana eAMK-hankkeen Digipedagogisessa valmennusohjelmassa vuosina 2018–2019.

Pilotoinnin jälkeen myös Centria ja Laurea ovat vastanneet vuorollaan opintojakson valtakunnallisesta toteutuksesta. Kaikki toteutukset ovat olleet tarjolla CampusOnline-portaalin kautta vuosina 2018–2020. Opintojaksoa laatimassa olleet opettajat ovat voineet hyödyntää oppimateriaalia myös päivätoteutuksissa omissa ammattikorkeakouluissaan niin ylemmän ammattikorkeakoulun kuin perustutkinnon opiskelijoittenkin tutkimusviestintää käsittelevillä opintojaksoilla.

Tässä artikkelissa kuvaamme yhteisen verkko-opintojakson tuottamisprosessia ja kollegiaalista yhteistyötä kolmen kokeneen viestinnän amk-opettajan kesken. Avaamme myös opintojakson sisältöä ja tavoitteita sekä opintojakson toteutumista verkossa oppimistehtävineen ja webinaari-istuntoineen. Lopuksi teemme yhteenvetoa prosessista, arvioimme opintojaksoa eAMK-laatuksittomien näkökulmasta sekä teemme joitakin kehittämissuhteita opintojakson jatkototeutuksia varten.

2. TUTKIMUSVIESTINTÄ-VERKKO-OPINTOJAKSON TAUSTA

Prosessi valtakunnallisen ylemmän ammattikorkeakoulun Tutkimusviestintä-verkko-opintojakson tuottamiseksi oli monivaiheinen. Alkuvaihe vaati jonkin verran työtä ja neuvottelua, mutta koska selkeä tarve opintojaksolle oli valtakunnallisesti olemassa ja opettajilla oli vahva motivaatio tehdä yhteistyötä, haave yhteistoteutuksesta lopulta muuttui todeksi. Toteutusvaihe vaati aikataulujen yhteensovittamista, tapaamisten organisointia ja käytännön työtä.

Centriassa oli kokemusta suomen kielen ja viestinnän opintojaksojen yhteistoteutuksista eri korkeakoulujen kanssa jo vuodesta 2006 saakka. Tuolloin Oulun yliopiston kanssa yhteistyössä tuotettiin Kielenhuolto ja kirjoittaminen -opintojakso, jota on aika ajoin päivitetty ja jota materiaalia käytetään yhä. Palaute kielenhuollon verkko-opetuksesta on ollut vuosien aikana kiittävää, ja opiskelijat ovat viesteissään toivoneet jatko-opintojaksoa nimenomaan kirjalliseen viestintään ja tutkimusviestintään liittyen. Tältä pohjalta lähti Tutkimusviestintä-opintojakson suunnittelu.

Alustavaa suunnitelmaa uudesta toteutuksesta tehtiinkin aiempaan yhteistyöhön pohjautuen nimenomaan Oulun yliopiston kanssa. Samanaikaisesti kävi kuitenkin ilmi viestinnän amk-

opettajien kollegiaalisessa Suvi-yhteistyöverkostossa, että Laurea-ammattikorkeakoulussa oli tarve samankaltaiselle verkkototeutukselle ylemmässä tutkinnossa. Lopulta yhteistyö päätettiin rajata ylemmälle ammattikorkeakoulutasolle. Neuvottelussa kolmanneksi yhteistyökumppaniksi Laurean ja Centrian kanssa päätyi kolmas ammattikorkeakoulu, JAMK. Pitkäaikainen yhteistyö Suvi-verkostossa kaikkien kolmen opettajan kesken oli myös vahva inostuksen lähde sekä vankka pohja työskennellä yhdessä tutkimusviestinnän asioitten parissa.

Kokeneina opettajina olimme nähneet, että ammattikorkeakouluissa on melko vähän tutkimuskirjoittamisen opetusta. Myös substanssiopettajilta ja opinnäytetöitten ohjaajilta oli tullut toiveita tämänkaltaisen oppimateriaalin tuottamiseksi. Toisaalta kollegiaalisessa valtakunnallisessa yhteistyössä Suviverkostossa oli ilmennyt, että ylempiin ammattikorkeakoulututkintoihin sisältyy niukasti viestinnän opintojaksoja, joten koimme tarpeelliseksi tarjota valtakunnallisesti kaikkien ammattikorkeakoulujen yhteiseen tarjontaan. Julkisessa keskustelussa tulivat samanaikaisesti esille yamk-opinnäytetöiden laatuun liittyvät kysymykset, ja tämä motivoi meitä eteenpäin.

Kaiken keskustelun ja neuvotteluiden jälkeen suunnitteluun linkittyi myös hankekytkentä. Haku valtakunnalliseen eAMK-hankkeeseen tuli auki yhtä aikaa opintojakson tuottamisen alkuvaiheen kanssa, ja pääsimme mukaan laadukkaan verkko-opintojakson tuottamiskoulu-tukseen vielä vuoden 2018 aikana. Teimme opintojaksoa koulutuksen aikana askel askeleelta. Saimme hyviä vinkkejä kokeneemilta kollegoilta. Koulutus sisälsi webinaareja ja oppimistehtävien tuottamista, ja opimme muun muassa hyödyntämään eAMK-laatukriteereitä. Nämä laatukriteerit pyrimme pitämään mielessä, kun suunnittelimme opintojaksoa.

Omat ammattikorkeakoulumme tukivat työtä ja saimme toteutukseen resurssia sekä henkistä tukea myös esimiehiltämme. Koska korkeakoulujen yhteisten opintojaksojen tuottamisen perinne oli vielä lyhyt, hallinnolliset ongelmat olivat haasteena alussa; muun muassa tekijänoikeusasioitten selvittäminen on vaatinut työtä. Toisaalta materiaalin CC-lisensointi selkeytti tekijänoikeuskysymyksiä, ja yhteinen CampusOnline-portaali helpotti opintojaksojen hallinnointia sekä valtakunnallista markkinointia.

3. OPINTOJAKSON SUUNNITTELU JA SISÄLLÖN RAKENTUMINEN

Suunnittelimme opintojakson toteutuksen ja teimme materiaalit tiiviissä yhteistyössä ja avoimesti toistemme tekemisiä kommentoiden. Tapasimme kasvokkain muutamia kertoja, teimme työnjaon siitä, kuka tekee perusmateriaalin mistäkin teemasta ja kokosimme materiaalit yhteiseen Onedriveen teemoittain eteneviksi kansioiksi. Pehdyimme toistemme tuotoksiin ja kommentoimme ja työstimme niitä yhdessä eteenpäin. Tekoprosessi oli kollegiaalisen yhteistyön riemuvoitto!

Alusta lähtien ajatuksena oli, että teemme sekä 3 op:n että 5 op:n laajuiset toteutukset. JAMK:n ja Centrian tarjontaan soveltui paremmin 3 op ja Laurean tarjontaan 5 op. Nämä erilaajuiset toteutukset luultavasti sopisivat myös muiden ammattikorkeakoulujen opiskelijoille. Suppeampi versio keskittyi pelkästään lähteisiin perustuvan tekstin kirjoittamiseen, laajempaan versioon otettiin mukaan myös omasta tutkimuksesta kertominen eri foorumeilla.

3 op:n toteutuksen ensisijaisena tavoitteena oli opettaa opiskelijaa kirjoittamaan argumentoivaa lähteisiin perustuvaa tekstiä. Tätä varten rakensimme yhteisen oppimistyötilan, jonka sisältö jakautui seuraaviin teemoihin:

- 1) Opinnäytetyö tekstilajina: rakenne
 - tavoitteena tunnistaa opinnäytetyön perusrakenne
- 2) Lähteiden käyttö
 - tavoitteena tunnistaa luotettavat ja epäluotettavat lähteet sekä opiskella lähteiden käytön yleiset periaatteet
- 3) Referointi
 - tavoitteena opiskella erilaisia viittaustapoja ja referoivan kielen piirteitä
- 4) Metateksti
 - tavoitteena opiskella, miten "oman äänen" saa tekstissä näkyviin metatekstin avulla
- 5) Argumentointi
 - tavoitteena opiskella, miten lähteiden avulla tuotetaan argumentoivaa tekstiä
- 6) Kieli ja tyyli
 - tavoitteena opiskella tutkimuskirjoittamisen tyyliä ja kieltä

Kuhunkin teemaan teimme diamateriaalin, josta teimme myös selostetun version ja tallensimme selostukset omalle Youtube-kanavалlemme. Laadimme kahdeksan viikon mittaisen etenemissuunnitelman, jossa edettiin teema kerrallaan viikoittain. Kuhunkin teemaan liittyi joko pakollisia tai vapaaehtoisia harjoituksia, joiden tavoitteena oli harjoitella soveltamaan oppimateriaalin ohjeita.

Opintojakson päätehtävänä oli kirjoittaa omaan opinnäytetyöhön liittyvä kommentoiva referaatti. Tätä tekstiä opiskelija voisi käyttää sellaisenaan oman opinnäytetyönsä teoriaosassa. Referaatissa oli tarkoitus soveltaa kaikkia opintojakson teemoja ja osoittaa niissä osaamista. Opiskelijat myös tutustuivat toistensa laatimiin referaatteihin ja oppoivat niitä pareittain opintojakson lopussa. Opponointitehtävässä tuli vielä vahvistettua opintojakson teemojen hallintaa. Muut pakolliset tehtävät liittyivät opinnäytetyön rakenteeseen ja lähdekritiikkiin. Harjoitukset liittyivät lähdemerkintöihin, referoivaan kieleen sekä metatekstin tunnistamiseen.

Opintojaksossa tavoitteena oli siis monipuolistaa opiskelijoiden tapaa käyttää lähteitä eettisesti kestäväällä tavalla. Perinteisestihän opiskelijat tiivistävät lähteiden tietoja tekstiinsä ja laittavat lähdetiedon perään. He arkailevat lisätä mitään "omaan" referointiin. Tällä opintojaksolla tavoitteena oli opiskella, miten eri lähteiden tietoja voi yhdistellä ja samalla osoittaa omaa ajattelua. Erityisesti tässä opiskelijat kaipaavat vahvistusta.

4. PILOTOINTI 3 OP:N LAAJUISENA JAMK:SSA

Opintojakso toteutettiin ensimmäisen kerran keväällä 2019 CampusOnlinen tarjonnassa. Toteutuksesta vastasi Jyväskylän ammattikorkeakoulun viestinnän lehtori Tarja Ahopelto. Opintojaksolle ilmoittautui 14 opiskelijaa, mutta sen aloitti vain kahdeksan opiskelijaa viidestä eri ammattikorkeakoulusta (Laurea, HAMK, Turun amk, JAMK ja Savonia) ja kolmelta eri alalta (sosiaali- ja terveysala, liiketalous ja kauneudenhoito). Kaikki kahdeksan aloittanutta opiskelijaa tavoitteellisesti ja suorittivat opintojakson hyvin arvosanoin.

Toteutuksessa oli aloitustehtävä, jossa opiskelijoiden tuli tutustua oman ammattikorkeakoulun opinnäytetyöohjeisiin ja erityisesti lähdemerkintätapoihin sekä omaan alaan liittyviin eettisiin ohjeisiin, jotka voisivat tulla opinnäytetyön tekemisessä vastaan. Nämä tehtävät orientoivat opiskelijaa oman alan ja ammattikorkeakoulun ohjeisiin, sillä kun opiskelijat tulevat eri ammat-

tikorkeakouluista ja eri aloilta, varsinaisen tutkimusviestinnän opintojakson materiaalin pitää olla kaikille soveltuvaa ja siinä mielessä yleisellä tasolla. Aloitustehtävän tekemällä opiskelija myös lunasti itselleen opiskelupaikan opintojaksolla.

Opintojakson alussa opiskelijat tekivät itsestään esittelyvideot ja näin pääsivät tutustumaan toisiinsa. Vuorovaikutusta opiskelijoiden kesken pyrittiin myös lisäämään lähteiden luotettavuuden arviointiin liittyneellä tehtävällä, joka purettiin yhteisesti Optima-työtilan keskustelupalstalla. Opiskelijat myös ilmoittivat oman referaattinsa aiheet melko lailla opintojakson alussa, jotta toisetkin näkisivät, millaisia aiheita itse kullakin oli. Tämän tiedon pohjalta opiskelijat saattoivat valita opponointiryhmänsä. Vahvimmin vuorovaikutusta sisältyi vasta opintojakson lopuksi tehtyyn opponointitehtävään, jossa käytiin opponointikeskustelut neljän hengen ryhmissä pareittain. Nämä keskustelut käytiin Zoomissa. Neljän hengen ryhmässä oli siis kaksi paria, jotka olivat tutustuneet toistensa referaatteihin ja valmistautuneet opponoimaan kollegansa tekstiä opintojaksolla käsitellyistä näkökulmista. Muut kaksi ryhmässä olijaa olivat myös tutustuneet teksteihin ja antoivat lyhyen palautteen opponointikeskustelusta.

Opintojakson aikana pidettiin neljä Zoom-webinaaria, joista ensimmäinen esitteli opintojaksoa ja sen toteutusta, kaksi seuraavaa oli varattu opiskelijoiden kysymyksille ja mahdollisille ongelmille ja neljäs sitten opponointikeskusteluille. Opiskelijoilla oli mahdollisuus kerätä kysymyksiä väliwebinaareihin Padlettiin. Tätä mahdollisuutta ei kuitenkaan juurikaan käytetty, vaan kysymyksiä tuli jonkin verran etukäteen sähköpostilla ja loput sitten itse webinaarissa. Lisäksi ohjaukseen käytössä oli Optima-työtilan etusivulla Ajankohtaista-palsta, jossa opiskelijat huomauttivat, jos jokin dokumentti ei auennut tai jos jotain asiaa ei löytynyt. Tämä palsta olikin työskentelyn sujuvuuden kannalta olennainen, mutta edellytti tietysti sitä, että opettaja kävi suhteellisen tiheästi tarkistamassa, onko viestejä tullut.

Muilta osin opiskelijat työskentelivät itsenäisesti: opiskelivat työtilan oppimateriaaleja, tekivät tehtäviä ja harjoituksia ja ennen kaikkia kirjoittivat oman oppinäytetyönsä teoriaosaa kommentoiva referaatti -tehtävässä. Pilottiopintojakso toteutui muuten suunnitelman mukaisesti, mutta aikataulun kanssa tuli sen verran kiire, että viimeisen tehtävän eli itsearvioinnin palautus venyi yhdeksännelle viikolle.

Kokemukset ja palaute

Opintojakson toteutuskonsepti oli sekä opiskelijoille että opettajalle toimiva kokonaisuus. Opiskelijat arvostivat erityisesti sitä, että opintojakso oli selkeästi teemoitettu ja aikataulutettu. He tiesivät, mitä milloinkin piti tehdä. Myös opiskelumateriaalia pidettiin selkänä ja laadukkaana.

Opintojakson aikataulutus, ohjeistus ja materiaalit ovat olleet mielestäni esimerkillisen selkeästi rakennettu. (Liiketalouden opiskelija)

Opintojakson materiaali on mielestäni tasokasta ja helposti ymmärrettävää, vaikka aihe on haastava. (Sosiaali- ja terveystieteiden opiskelija)

Kaikin puolin selkeästi etenevä kurssi ja toimi verkkototeutuksena hyvin. (Kauneudenhoitoalan opiskelija)

Opiskelijat kokivat, että käsitellyistä asioista on heille apua oman opinnäytetyön kirjoittamisessa ja opintojakson teemat olivat tärkeitä. Myös materiaalin toteutustavasta pidettiin.

Tästä referointitehtävästä, ja koko opintojaksosta, olen saanut hyödyllistä kertausta ja hyviä vinkkejä oman opinnäytetyöni kirjoittamiseen, joten siltä osin olen tällä opintojaksolla saavuttanut tavoitteeni. Lähdekritiikki on itselleni ollut varmasti hyödyllisin opintojakson aihe, mutta kaikki käsitellyt aiheet ja tehtävät ovat olleet hyödyllisiä. (Liiketalouden opiskelija)

Olen aikaisemmin kokenut haasteelliseksi oman tekstin tuottamisen opinnäytetyön raporttiin. Nyt minulla on selkeämpi kuva argumentoinnista. On vapauttavaa ymmärtää voivansa esittää väittämiä, kunhan ne ovat perusteltavissa lähdetekstillä. (Sosiaali- ja terveysalan opiskelija)

Referointi ja argumentointi ovat oleellisessa asemassa, kun artikkeleita, tutkimuksia tai kirjallisuutta hyödynnetään teoriaosuudessa. Olen tyytyväinen, että näitä käsiteltiin kursissa ja niihin oli oppimisympäristössä selkeät materiaalit saatavilla. (Kauneudenhoitoalan opiskelija)

Tehtävä on ollut prosessimainen ja olen paljon oppinut lähteiden vertailemisesta ja niiden käytettävyydestä valitun aihepiirin sisällä. Olen kokenut merkityksellisenä läpi koko opintojakson hyvän teorian tiedon, joka on tukenut kirjoitusprosessia jokaisessa oppimistehtävässä. (Sosiaali- ja terveysalan opiskelija)

Opintojakson materiaali tuki tehtävän tekemistä. Oli hyvä, että diasarjat oli vielä selostettu, sillä opin paremmin kuulemalla ja näkemällä. Asioiden selittäminen auki myös helpottaa ymmärtämistä. (Sosiaali- ja terveysalan opiskelija)

Vertaistoimintaa pidettiin niin ikään antoisana. Opponoinnit olivat positiivinen kokemus: opiskelijat paneutuivat erinomaisesti toistensa tehtäviin ja antoivat innostuneesti palautetta toisilleen. Oikeastaan ainoa kehittämissuositus liittyikin siihen, että yksi opiskelija toivoi toistakin opponointimahdollisuutta prosessin aikana – eli että olisi mahdollisuus antaa vertaispalautetta jo keskeneräisestä kirjoituksesta. Tämä madaltaisi hänen mukaansa kynnystä antaa kritiikkiäkin. Ehdotus on hyvä ja hyvin perusteltu, koska myös opettajana saattoi havaita loppuoponoinnissa arkuutta tarttua toisen tekstin puutteisiin. Keskeneräisessä tekstissä tämä olisi ehkä helpompaa. Kaiken kaikkiaan palautetta niin toisilta kuin opettajaltakin pidettiin tärkeänä ja motivoivana seikkana. Sitä saisi mieluummin olla enemmänkin.

Ohjausta oli saatavilla ja opettaja oli hyvin tavoitettavissa. Webinaarit tukivat ryhmäytymistä ja yhteisöllisyyttä. (Sosiaali- ja terveysalan opiskelija)

Opettajat ovat asiantuntevia ja kannustavia. Kurssin ilmapiiri on ollut myös loistava; on tullut tunne, ettei haittaa, vaikka tässä vaiheessa vielä tekisi virheitä. Virheistä oppii ja palaute on ollut rakentavaa. Mukavaa on ollut myös tavata muita opiskelijoita eri korkeakouluista. (Sosiaali- ja terveysalan opiskelija)

Koen myös, että keskustelut vertaisten ja opettajan kanssa ovat aina tärkeitä ja hyödyllisiä, vaikka niitä määrällisesti olisikin vähän. (Liiketalouden opiskelija)

Opettajallekin pilottitoteutus oli hieno onnistumisen kokemus. Opiskelijat olivat tietysti motivoituneita, kun olivat valinneet CampusOnlinesta tämän opintojakson. Siinä mielessä he olivat siis valiojoukkoa. Oli mukava lukea palautteista, että opiskelijat olivat opintojaksolta saaneet sen, mitä olivat tulleet hakemaan. Olimme suunnitelleet opintojakson huolellisesti, mikä näkyi opintojakson pilottitoteutuksessa muun muassa niin, että opiskelijoilta ei tullut kovinkaan paljon kysymyksiä epäselvistä asioista - lähinnä muutama huomautus, että jotain materiaalia ei saanut auki. Selkeä viikoittainen etenemissuunnitelma auttoi myös opettajan työnhallinnassa.

Opettajan kannalta selkeä kehittämiskohde oli arviointikriteereissä. Vaikka olimme niitäkin huolellisesti miettineet, ne eivät riittävän konkreettisesti auttaneet opintojakson arvioinnissa. Arviointi onkin yksi opettajantöön vaikeimpia asioita. Toinen kehittämiskohde opettajan näkökulmasta oli, että tekstin sidostamisen keinoja olisi hyvä käsitellä laajemmin. Tuo aihepiiri on kuitenkin melko laaja, ja jo nyt opintojaksolla on paljon tekemistä kolmeen opintopisteeseen.

Toinen 3 op:n toteutus CampusOnlinessa sujui Centrian toteuttamana pitkälti samalla kaavalla kuin JAMK:n pilotointi, koska palaute oli ollut pilotoinnista kiinnostavaa. Käytössä oli sama materiaali ja sama aikataulutusta muokattuna Centrian Optima-oppimisalustalle. Ryhmä oli pilotoijaryhmää suurempi: opiskelijoita oli yhteensä 15, joista kaikki suorittivat opintojakson loppuun. Opiskelijoita oli mm. pelastusalalta, tekniikan alalta ja liiketaloudesta useasta ammattikorkeakoulusta. Aikataulutusta oli myös tällä toteutuksella tiukka, koska joulukeskeytyksellä alkoi heti opintojakson päätyttyä. Kuitenkin opiskelijat pitivät jämakästä ja hyvin kiinni tehtävien palautusaikatauluista.

4. TOINEN PILOTOINTI 5 OP:N LAAJUISENA LAUREASSA

Tutkimusviestinnän opintojakso toteutettiin 5 opintopisteen laajuisena ensimmäisen kerran kevätlukukaudella 2020 Laurean koordinoimana. Opintojaksolle osallistui 24 opiskelijaa neljästä eri ammattikorkeakoulusta. Opiskelijat edustivat monia koulutusaloja, kuten sosiaali- ja terveysalaa, liiketaloutta, kauneudenhoitoalaa. Opiskelijat olivat erikoistumassa mm. johtamisen, biotalouden liiketoiminnan, turvallisuuden ja terveyden edistämisen asiantuntijatehtäviin. Kaikki opiskelijat suorittavat opintojakson loppuun aikataulussa.

Opintojakso noudatti kolmen opintopisteen osalla pääosin edellä kuvattuja sisältöjä. Kahden opintopisteen 'lisäosa' keskittyi tutkimuksen julkistamiseen ja vaikuttamiseen liittyviin aihepiireihin. Tämän osuuden tavoitteiksi opintojaksokuvauksessa oli asetettu, että opiskelija oppisi tuntemaan julkistamiseen liittyviä tekstilajeja ja niiden kielenkäytön keinoja sekä rakenne- ja sisältövaatimuksia sekä osaisi viestiä omasta opinnäytetyöstään tai tutkimushankkeensa yleis-tajuisesti ja ymmärrettävästi eri kohderyhmille. Vaikka suunnitteluvaiheessa toteutusta oli rakennettu 3 + 2 -periaatteella, opiskelijoille opintojakso esitettiin viiden opintopisteen kokonaisuutena.

Kahden ensimmäisen toteutuksen tapaan opiskelijat tekivät pakollisina suorituksina kommentoivan referaatin ja lähdekritiikkiin liittyvän harjoituksen. Kolmannessa arvioitavassa tehtävässä opiskelijat perehtyivät 2-3 hengen ryhmissä blogeihin ja podcasteihin tiede-, asiantuntija- ja yritysblogien näkökulmista. Ryhmän piti valita tarkasteltavaksi kahden eri tuottajan (organisaatio, yhteisö, henkilö) blogisivusto tai podcast-sarja, joista lähitarkasteluun valikoitiin kolme blogipostausta tai podcast-tallennetta molemmilta tuottajilta. Tarkastelussa piti hyödyntää myös lähdekirjallisuutta. Palautteen mukaan tehtävä koettiin erittäin mielenkiintoisena:

Tällä opintojaksolla on ollut mielenkiintoista tutustua eri tekstilajeihin, tutkimusviestintään ja kielellä vaikuttamisen keinoihin. Blogi- ja podcast tehtävästä pidin erityisesti. Siinä tuli uudenlainen näkökulma niihin ja jatkossa osaan kiinnittää huomiota sisällön lisäksi julkaisuihin toisenlaisesta vinkkelistä. Ja toivottavasti saa myös itse olla julkaisemassa vastaavia sisältöjä. Yhden blogitekstin uskaltauduin tämän opintojakson ansiosta julkaisemaan organisaatiomme nettisivuilla... (Opiskelija 1)

Kuten JAMK:n ja Centrian toteutuksissa palaute kommentoiva referaatti -tehtävästä oli erittäin positiivista, vaikka alkuperäistä tehtävänantoa muutettiin hieman artikkelivalintojen vaatimusten osalta. Aikaisemmin opiskelijan oli mahdollista valita kaikki artikkelit suomenkielisinä, mutta tässä toteutuksessa kaksi kolmesta artikkelista piti olla vieraskielisiä. Opiskelijat kokivatkin kansainvälisiin lähteisiin perehtymisen palkitsevana. Vieraskieliseen materiaaliin tutustumista helpotettiin niin, että webinaarissa käytiin läpi tutkimusartikkelin pikalukua. Tämä koettiin hyödyllisenä.

Olen oppinut tutkimusartikkelien referoinnista ja vieraskielisen tekstin työstämisestä. Sain tämän myötä omaan työskentelyyni oppia, luottamusta ja osaamista kansainvälisten artikkelien käyttämiseen... (Opiskelija 2)

Joitakin pieniä muutoksia toteutuksen läpivientiin, tehtävien suorittamisjärjestykseen ja aikataulutukseen sekä harjoitusten määrään oli tarpeen tehdä tässä laajemmassa toteutuksessa. Joitakin kolmen opintopisteen toteutukseen kuuluvia harjoituksia muutettiin vapaaehtoisiksi, jotta blogitehtävälle saatiin riittävästi tilaa. Opintojakso aloitettiin pienryhmissä blogitehtävällä, mikä oli vuorovaikutuksen kehittymisen näkökulmasta hyvä ratkaisu. Yksilötyönä tehtävä kommentoiva referaatti taas sopi paremmin opintojakson viimeiseksi tehtäväksi. Aikataulutusta oli myös tarpeen hieman väljentää referaatin osalta, mikä vaikutti myös opponointiharjoitukseen. Kun palautuspäivää myöhennettiin kolmella viikolla, opiskelijat tekivät opponoinnin valmiin referaattitehtävän opponoinnin sijasta 'viittä vailla valmiista' -tuotoksesta. Palautteen mukaan opponointi keskeneräisestä työstä oli onnistunut ratkaisu, joten sitä kannattanee harjota myös tulevaisuudessa.

Merkityksellistä oli toiselta opiskelijalta saama palaute, varsinkin kun kyseessä oli eri alan opiskelija. Sain varmuuden siihen, että osaan avata käyttämäni käsitteet aihetta tunte mattomalle. (Opiskelija 3)

Tehtävään sisältynyt opponointi oli myös varsin opettavainen, sillä opin parini tekstistä aivan täysin uusia asioita itselleni vieraasta alasta. Lisäksi parini oli rakentanut tekstinsä hieman toisella tapaa kuin minä, joten siitäkin ahaa-elämyksen – näinkin sen voi tehdä! (Opiskelija 4)

Opintojaksopalaute oli hyvin samankaltaista kuin JAMK:n pilotista. Palautteen mukaan oppimista oli tapahtunut paljon. Palautteiden mukaan myös opiskelijoiden kirjoittamistaito oli parantunut.

Olen oppinut paremmaksi kirjoittajaksi. Sen on huomannut kommentoivan referaatin jälkeen kirjoitettujen esseiden numeroista... Mielestäni tämän kurssin tulisi olla pakollinen kaikille ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittajille, sillä tästä saa todella paljon apuja tieteellisen tekstin kirjoittamiseen. (Opiskelija 5)

5. OPINTOJAKSON ARVIOINTIA eAMK-LAATUKRITEEREITTEN NÄKÖKULMASTA

Opintojaksoa suunniteltaessa ja toteutettaessa on otettu huomioon eAMK-laatukriteerit (Varonen & Hohenthal). Erityisesti pohdimme vuorovaikutusta lisääviä pedagogisia keinoja ja ohjauksen keinoja myös suhteessa opettajan työmäärään. Osaamistavoitteet, oppimisprosessit ja pedagogiset ratkaisut on laadittu siten, että ne sopivat näin laajalle kohderyhmälle: eri ammattikorkeakouluista, eri aloilta tuleville yamk-opiskelijoille.

Tehtävät, sisältö ja aineistot ovat kokonaisuudessaan osoittautuneet laadukkaiksi. Seuraavassa toteutuksessa opintojakson ajoitusta voisi kuitenkin muokata hieman. Opponointi on mahdollista tehdä väliopponointina, jolloin vertaispalautetta voi hyödyntää lopullisen tehtävän työstämisessä. Toisen tekemän tehtävän tarkastelu voi antaa ideoita oman työn työstämiseen.

Työvälineinä opintojaksolla oli kaikille vastuuammattikorkeakouluille yhteinen, sama oppimisalusta, Optima. Tehtävissä käytettiin mm. Forms-työkalua, Padlet-alustaa ja Youtube-kanavaa. Yhteiset ratkaisut helpottivat opettajien yhteistyötä. CampusOnline hallinnoi opiskeluprosessia alusta loppuun, mikä oli ainakin meille opettajille korvaamaton apu.

Oppimateriaalin käytettävyyteen on jatkossa kiinnitettävä huomiota. Tukipalveluitten osalta voi olla tarvetta varmistaa palveluiden saavutettavuus opiskelijoille. Tähän saakka tällä yhteistoteutuksella on käytössä sama oppimisalusta, mutta opintojaksojen toteutukset tulevat jatkossa eri ammattikorkeakoulujen erilaisille oppimisalustoille. Optima on jäämässä pois käytöstä niin Centriassa, JAMK:ssa kuin Laureassa, eikä jatkossa kaikissa toteutuksista vastaavissa ammattikorkeakouluissa ole käytössä samaa oppimisalustaa. Tämä voi lisätä opiskelijoitten tukipalveluitten tarvetta, jos yhteistoteutuksella käytössä oleva oppimisalusta ei ole entuudestaan tuttu. Saumattoman yhteistyön edellytys onkin mahdollisimman yhtenevät järjestelmät.

Ohjausta annettiin oppimisalustalla ja webinaareissa. Palautetta oli mahdollista saada monipuolisesti sekä vertaispalautteena että opettajan palautteena, ja jokainen opiskelija teki lisäksi opintojaksosta itsearvioinnin. Opponointitilanne vei paljon aikaa sekä opiskelijalta että opettajalta, mutta webinaarissa toteutetut opponoinnit koettiin hedelmällisiksi.

Arviointi opintojaksosta tehtiin numeraalisesti asteikolla 1–5. Arviointikriteerit olivat selkeästi esillä opintojaksossa, mutta alusta asti oli sovittu, että opintojaksolla voidaan soveltaa järjestävän ammattikorkeakoulujen yleisiä yamk-arviointikriteereitä. Tämä johtui opintojaksototeutuksista vastaavien organisaatioitten vaatimuksista. Kuten aiemmin on jo todettu, opintojaksokohtaisia arviointikriteereitä on syytä tarkastella opintojaksoa kehitettäessä uudelleen joiltakin osin, sillä arviointivaiheessa havaittiin, että arvioitavat asiat ja laaditut arviointikriteerit eivät täysin vielä kohdanneet.

Laadukasta opintojaksoa on eAMK-laatukriteereitten mukaan kehitettävä jatkuvasti. Tästä on huolehdittu yhteisillä palaverilla opintojaksototeutusten jälkeen, ja työryhmä on reflektoinut opintojaksototeutusten onnistumista yhdessä. Opiskelijapalaute on otettu jo huomioon seuraavissa toteutuksissa.

Myös ulkoasua on syytä arvioida ja kehittää jatkossa entistä visuaalisemmaksi. Opintojakson suunnittelu- ja tuottamisvaiheessa ei välttämättä ollut aikaa hioa työtillaa niin pitkälle kuin olisi ollut halua. Kuvitusta voisi jatkossa lisätä sekä visuaalista ilmettä raikastaa.

6. YHTEENVETOA

Tutkimusviestintä-opintojakson tuottajaryhmä on yhteistyön aikana havainnut, että kollegiaalisten kohtaamisten myötä ammatillisen kehittymisen ja verkostoitumisen näkökulma on muuttunut aiempaa tärkeämmäksi. Kolmen asiantuntijan yhteistyössä suodattama erityisosaaminen ja pitkän kokemuksen aikaansaama sulatusuuni on tuottanut hedelmällistä yhteistyötä.

Yhteinen oppimisprosessi on vahvistanut myös opettajien omaa asiantuntijaääntä omissa organisaatioissaan. Tiivis työskenteleminen kollegojen kanssa on antanut itsevarmuutta tuoda esille tutkimusviestinnän asiantuntijuutta, ja myös opettajakollegat kuuntelevat aiempaa tarkemmin ja ymmärtävät tutkimusviestinnän merkityksen opinnäytetyöprosessissa.

Opettajalle on ollut arvokasta, että CampusOnlinessa oli taustatuki opetuksen hallinnoinnissa. Teknisten ratkaisujen toimivuus ja toteutusten hallinnointi oli asiantuntijoitten käsissä, mikä helpotti opetusta.

Toteutukset ovat osoittaneet ei ole syytä eikä tarpeen pidättäytyä täysin yhdessä tuotetusta materiaalissa. Aiempaa materiaalia voi hyödyntää, jotain aiemmin tuotettua voi lisätä ja jotain voi ottaa pois, mutta yhteistyössä tehty materiaali on aarrearkku. Kiinnostavaa oli nähdä, miten opintojakso toimii erikokoisissa ryhmissä ja eri aloilla eri tavoin. Tilanteen mukaan täytyy pystyä mukauttamaan sisältöä. Opettajina olemme havainneet myös, että opiskelijat pitävät kiinnostavana tutkimusviestinnän opiskelua.

Ilmaisuvoimaisen tekstin kirjoittamisen pohdinta ja opettaminen alkoi kiinnostaa opetettavana asiana. Tätä näkökulmaa ei välttämättä ole osattu aiemmin korostaa. Opetuskokemus on vahvistanut käsitystä, että tutkimusviestinnän opiskelu vaatii jonkin verran opettajan palautetta. Non-stop-tyyppinen, opiskelijan itseohjautuvuuteen ja itsenäiseen opiskeluun pohjautuva toimintatapa ei pelkästään riitä, vaan tarvitaan työn rytmittämistä, vertaistukea, kommunikointia ja aikatauluttamista. Tutkimusviestintä on liian vaikea aihe täysin itsenäisesti opiskeltavaksi, vaikka jotkut toki siihen kykenevätkin.

LÄHDE

Varonen, M. & Hohenthal, T. eAMK-laatukriteerit. Saatavissa:<https://www.eamk.fi/fi/campusonline/laatukriteerit/>. Viitattu 17.6.2020.

MAANLAAJUISESTI KIINNOSTAVAT JAPANIN OPINNOT KIVAKO-HANKKEESSA

Kirjoittaja: Jussi Jussila, Centria-amk; Jyväskylän yliopisto

1. JOHDANTO

Kielivarannon vahvistaminen korkeakouluissa (KiVAKO) on opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama hanke, jossa kehitetään korkeakoulujen tarpeisiin kieliopintokokonaisuuksia erityisesti vähemmän Suomessa opetuille kielille. Opinnot tehdään verkossa suoritettaviksi, jotta ne kattavat tarvittaessa koko maanlaajuisen korkeakoulujen verkoston. Opintokokonaisuuksia luodaan kieliryhmissä, joista olen vuodesta 2018 ollut japanin kielen kolmesta hengestä (Helsingin yliopisto, Aalto-yliopisto, Centrian ammattikorkeakoulu) koostuvassa ryhmässä suunnittelemassa japanin kielen ja kulttuurin opintokokonaisuutta. Japanin kurssit toimivat Moodle-pohjaisessa Digicampuksessa sijaitsevien materiaalien ja tehtävien, sekä reaaliaikaisen etäopetuksen voimin. Ensimmäisen japanin kurssin pilotti, jonka opetuksesta vastasin, alkoi helmikuussa ja loppui toukokuussa 2020. Esittelen tässä artikkelissa lyhyesti omia kokemuksiani omasta näkökulmastani Centrian japanin opettajana KiVAKO-hankkeessa, ja kirjoitan ensimmäisen japanin kurssin pilotoinnista Centriassa ja siihen valmistautumisesta hankkeessa.

Japanin ryhmä tuottaa KIVAKO-hankkeessa vuoden 2021 kesään mennessä neljä kolmen opintopisteen kokoista japanin kurssia, jotka lähtevät aloittelijan tasolta ja päättyvät arviolta A2.2.-tasolle. Kurssit suunnitellaan Moodle-pohjaiselle Digicampus-alustalle, jossa on pyritty erikseen huomioimaan KIVAKO-hankkeen tarpeet. Kurssit ovat etäkursseja niin, että Digicampuksessa sijaitsevaa materiaalia ja siihen liittyviä tehtäviä tuetaan kurssien aikana säännöllisesti reaaliaikaisella opetuksella etätapaamistyökaluja käyttäen. Digicampus tukee hyvin erilaisia tehtävyytyyppejä automaattisesti palautteen ja korjaukset antavista tehtävistä aina erilaisiin interaktiivisiin H5P-tehtäviin, jossa yhdistyvät helposti kuva, ääni tai video, ja niihin liittyvät tehtävät. Digicampuksessa on myös helppo nauhoittaa puhetta, ja opettajan kommentoida sitä. Opiskelijapalaute materiaaleista ja kurssitulosta onkin ollut hyvin positiivista, vaikka monessa asiassa toki onkin vielä kehitettävää pilotoinnista saatujen kokemusten perusteella.

Japani I - työelämän japania (alkeet)

Ilmoitukset



KUVA 1. Ote Digicampuksen tilasta, ruutukaappaus

Vuoden 2019 kesällä vietin reilun kuukauden Japanissa käyttäen myös osan matkasta työskentelyyn, koska hankkeessa työskentely tapahtuu luonnollisesti pääosin etänä, ja Japani toimisi varmasti hyvänä työympäristönä. Japanissa on Suomeen verrattuna suuret markkinat japanin kielen ja kulttuurin oppimateriaalille englanniksi ja japaniksi, ja hyödynsin tätä paikalla ollessani käymällä läpi lukuisia kirjakauppoja eri kaupungeissa. Tulevaisuuden työtä avustamaan lähti siis matkaan erilaisia oppimateriaaleja kirjojen ja erilaisten oppimista tukevien pelien muodossa. Tapasin lisäksi Centriassa aiemmin opiskelleita vaihto-opiskelijoita, jotka jo nyt itseni tavoin olivat siirtyneet työelämään. Keskustelimme paljon Suomen ja Japanin yhteiskunnasta ja kulttuurista, sekä vertailimme työelämän piirteitä, joissa on joitain samankaltaisuuksia, mutta sitäkin enemmän eroavaisuuksia esimerkiksi vapaa-ajan suhteen. Kateutta herättää aina Suomen työelämän joustavuus ja vapaa-ajan arvostaminen – kuinka opettaja voi matkustaa *kuukauden* Japanissa kieli- ja kulttuuriosaamistaan kehittäen? Todella epätodennäköistä japanilaisessa työelämässä, jossa lomaa ja vapaa-aikaa on huomattavasti vähemmän.

Japanin ensimmäinen pilottikurssi oli hyvin hiottu valmiiksi sen avautuessa KiVAKO:n kurssitarjontaan, ja viimein alkaen helmikuussa 2020. Pilottikurssin työstäminen tapahtui pääosin etätöyönä, välillä myös hankkeen työseminaareissa. Ilmoittautuneita japanin pilottikurssille oli yli kuusinkertainen määrä verrattuna kurssille sisään otettuihin 30 opiskelijaan, mikä oli positiivinen osoitus siitä, että japanin kielen ja kulttuurin opintoihin riittää kiinnostusta Suomessa hyvin. Pilotille otettiin opiskelijoita mahdollisimman tasapuolisesti kaikista KiVAKO-hankkeessa mukana olleista korkeakouluista. Ensimmäisen japanin kurssin pilotti loppui toukokuussa 2020, ja seuraavan kurssin pilotti alkaa syksyllä 2020.

Pilottikurssi sujui hyvin ja jopa selkeästi paremmin kuin aiemmat etäopetuksena toteutetut kurssini. Kurssi oli alusta asti suunniteltu tukemaan opiskelijan itsenäistä opiskelua ja etäopetusta, joten vaikka pieniä puutteita luonnollisesti löytyikin pilottia vetäessä, kokonaisuutena kurssi toimi mielestäni jo erittäin sujuvasti. Saatu positiivinen opiskelijapalaute myös tuki tätä näkemystä. Oli myös hienoa huomata, että etätöyöskentely onnistui suurimmalta osalta opiskelijoita todella hyvin, ja etätunneilla Zoomissa osattiin kysyä ja osallistua aktiivisesti tunnin kulkuun.

Hiomista kaippaa vielä mm. opiskelijoiden interaktiivisuuden kehittäminen, sekä pienet mutta äärimmäisen tärkeiksi havaitut yksityiskohdat, jotka luovat yhteisöllisyyttä, kuten omakuvan tai videon jatkuva käyttö tapaamisissa ja Digicampuksessa. Lisäksi pohdintaa vaatii mm. etätuntien rytmitys ja pituus. Etänä usean tunnin kestävä tapaaminen on usein liian väsyttävä opiskelijalle, siinä missä opettajan näkökulmasta etätunnilla yksinkertaisemmatkin aktiviteetit vaativat usein kaksin tai kolminkertaisen määrän aikaa järjestää, ja paine pidentää tapaamisia kasvaa.

KiVAKO-hankkeessa japanin kieliryhmä on ollut todella iso voimavara, koska yleensä opinnot ja kurssit suunnitellaan itsenäisesti omien materiaalien ja ideoiden avulla. Nyt tiimissä on kuitenkin kolme opettajaa, joilta saa välittömästi palautetta ja tuoreita ideoita, korjauksia, ja kommentteja. Tämän lisäksi koko hankkeen opettajien käytössä on kanava, jossa jaetaan ideoita ja ongelmia, kysellään, ja keskustellaan. Olen kokenut tämän verkoston hankkeen sisällä todella hyödylliseksi ja omaa ammattitaitoani kehittäväksi, koska olen ensimmäistä kertaa nähnyt laajasti muiden opettajien ideoita, ajatuksia ja työskentelytapoja.

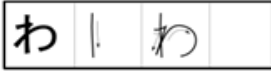


Kirjoittamissäännöistä lyhyesti

Vedot, vetojärjestys ja -suunta?

Niin kanjeilla kuin kanoillakin on tietty määrä vetoja. Näillä vedoilla on vetojärjestys ja -suunta.

Vaikka väärinkirjoitettujakin merkkejä on mahdollista lukea, on vetomäärät, -järjestys ja -suunta hyvä opetella oikein heti opintojen alusta alkaen, sillä se tukee myöhempää opiskelua. (Toisaalta on myös hyvä muistaa, että olemmehan opetelleet kirjoittamaan aakkosetkin juuri tietyllä tavalla ilman sen kummempia perusteluja.) Alla esimerkki, kuinka kirjoittaa hiraganojen merkki WA:



Välimerkit

Verrattuna suomen kieleen, japanin kieli on välimerkkien osalta varsin suopea. Yleisimmin käytetyt välimerkit ovat piste (.) ja pilkku (,).

Japanin kielen piste (.) ajaa pisteen, puolipisteen, kaksoispisteen ja useimmiten myös kysymysmerkin virkaa. Kunnioittavassa ja muodollisessa rekisterissä kysymysmerkin sijaan käytetään kysymyspartikkelia ？ (ka/) yhdessä pisteen kanssa.

KUVA 2. Ote 1-kurssin materiaaleista, ruutukaappaus

Ensimmäisten pilottikurssien loppuessa hankkeessa järjestettiin vertaisarviointitapaaminen, jossa opettajat arvioivat ristiin eri kieliryhmien toteutuksia. Vertaisarvioinnin hyödyllisyyden huomasi helposti, koska keskusteluille varattu aika loppui nopeasti kesken, ja monet ajatukset ja ideat jäivät vielä esittämättä. Tämän lisäksi pilotista kerättiin opiskelijapalautetta, josta saimme lisää kehitysideoita tiimille pohdittavaksi. Nyt työn alla ovatkin tulevien kurssien lisäksi palautteen ja omien kokemusten avulla tehtävät pienemmät ja suuremmat muutokset pilotoituun kurssiin. Yksi tärkeimmistä lisäyksistä tällä hetkellä on natiivien kanssa ääniraidan tuottaminen kurssin materiaaleihin ja dialogeihin, jotta opiskelijat pääsevät kuulemaan kieltä enemmän, ja harjoittelemaan sen avulla ääntämistä ja kuullun ymmärtämistä. Tässä ovatkin innokkaasti avustaneet etänä mm. edellä mainitut Centrian entiset vaihto-opiskelijat Ochanomizun yliopistosta.

Keväällä 2020 alkanut korona-pandemia toi isoja muutoksia lähes kaikkien elämään. KIVAKO-pilotin opettaminen tässä tilanteessa oli lähes helpotus, sillä mitään muutoksia ei ollut tarpeen tehdä, ja osallistumisprosentti käytännössä vain kasvoi tunneilla. Uskoisin, että tämän kriisin myötä etäopiskelun arvo voi hieman nousta jopa pysyvästi, mikä taas nostaa KIVAKO-hankkeessa tuotettavien opintokokonaisuuksien arvoa entisestään. Luulen, että nyt osataan aiempaa laajemmin käyttää etäopiskeluun liittyvää teknologiaa, ja asenneilmapiiri etäopiskelua kohtaan on parantunut hyvin nopeassa ajassa. Teknologiakin ottaa jatkuvasti harppauksia tällä alueella, nyt vieläpä kiihtyneellä tahdilla.

Etäopinnot tuskin tulevat syrjäyttämään perinteisempää lähiopetusta, sillä tunne aidosta läsnäolosta ja yhteisöllisyydestä ei kokemukseni mukaan vielä nykyään voi toteutua etänä samalla tasolla kuin perinteisessä lähiopetuksessa. Uskon kuitenkin, että KIVAKO-hankkeen kaltaiset etäopinnoiksi alusta asti suunnitellut opinnot tulevat olemaan hieno tapa tarjota harvemmin saatavilla olevia kieliä, kuten japania, laajemmin Suomen korkeakouluissa. Näkisin, että etäopiskelua ja lähiopetusta ei kannata vertailla täysin samoin kriteerein, vaan ne kannattaa nähdä erilaisina opetuksen ja opiskelun muotoina, jotka molemmat mahdollistavat kyllä opiskelijan pääsyn oppimistavoitteisiin. Molemmilla on omat vahvuutensa, mutta pelkästään

lähiopetukseen turvautumalla ei välttämättä enää nykyään päästä parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen opiskelijan kannalta, esimerkiksi opiskelijan työelämän tai asuinpaikkakunnan vuoksi. Tai esimerkiksi sen vuoksi, että jonkin harvinaisen kielen opettajia ei yksinkertaisesti asu paikkakunnalla. Lisäksi, kun opintokokonaisuudet suunnitellaan etäopinnoiksi alusta asti ottaen huomioon verkko-opintojen erityispiirteet ja niihin sopivat pedagogiset valinnat, voidaan opinnoista tehdä hyvin toimivia etänä suoritettavaksi. Erilaisilla etätapaamistyökaluilla ja Digicampuksen tarjoamalla alustalla pystytään käytännössä opiskelemaan jo nyt hyvin monipuolisesti kieltä ja kulttuuria.

Japanin osalta ensimmäisen kurssin pilotti on nyt kerran toteutettu Centrian ammattikorkeakoulun toimesta KIVAKO-hankkeen laajassa korkeakouluverkostossa, ja sen pohjalta on nyt meneillään kurssin hiominen ja edelleen kehittäminen. Alustavat pilotoitkokemukset ovat olleet todella positiivisia, ja valmistuessaan tästä 12 opintopisteen opintokokonaisuudesta tulee tehokas ja tarvittaessa opiskelijat eri puolella Suomea hyvin saavuttava japanin kielen ja kulttuurin perusteiden opintokokonaisuus. Seuraavaksi vuorossa on toisen kurssin pilotointi 2020 syksyllä, minkä jälkeen vuorossa on kolmannen ja neljännen kurssien pilotoinnit alku- ja loppukeväällä 2021, mitkä järjestää ykköskurssin tapaan Centrian ammattikorkeakoulu KIVAKO-hankkeessa. Odotan innolla näkeväni, että hankkeessa tuotettuja erinomaisia verkkomateriaaleja hyödynnetään tulevaisuuden kieltenopetuksessa mahdollisimman monipuolisesti.

Lisää KIVAKO-hankkeesta:

Centrian ammattikorkeakoulu:

<https://tki.centria.fi/hanke/kielivarannon-vahvistaminen-korkeakouluissa-kivako/1776>

KIVAKO-hankkeen sivut: <http://www.kivako.fi/>

VENÄJÄ 1 -OPINTOJAKSO KIVAKO–OSAHANKKEEN TULOSENA

Kirjoittaja: Elena Chernorot, Centria-amk

1. JOHDANTO

KiVAKO-hankkeessa, ts. Kielivarannon vahvistaminen korkeakouluissa -hankkeessa kehitetään korkeakoulujen vieraiden kielen opintopolkutarjontaa yhdistelemällä ja uutta kehittämällä sekä valtakunnallisena että alueellisena yhteistyönä. Hankkeen osallistuvat 18 ammattikorkeakoulua, 8 yliopistoa, yhteensä noin 110 osallistujaa. Hanke toteutuu vuosina 2018–2021. Opintotarjontaa tuottavat 12 osahankkeet: erilaiset Euroopan ja Aasian kielten osahankkeet (paitsi englanti ja Suomen viralliset kielet), viittomakielen osahanke, kielen ja kulttuurin opettava E-tandemosahanke). Kurssit tuotetaan Moodle-pohjaisessa DigiCampus-oppimisympäristössä (www.digicampus.fi).

2. VENÄJÄN OSAHANKE

Venäjän osahanke suunnittelee seitsemän venäjä vieraana kielenä -kurssin moduulia tasoille Ao-B1. Kurssit on tarkoitettu yliopistojen ja korkeakoulujen opiskelijoille. Seitsemästä kurssista on ollut aktiivisesti tehty työtä viidellä kurssilla (Venäjä 1–Venäjä 5). Kaksi viimeistä on syksyn 2020 alkaessa suunnitteluvaiheessa. Yksi kurseista (Venäjä 3) on pilotoitu syksyllä 2019, ja kahden kurssin pilotointi on käynnissä kesällä 2020 (Venäjä 1 ja Venäjä 4) Venäjän osahankkeeseen osallistunut eri aikain 10–12 opettajaa kymmenestä Suomen ammattikorkeakoulusta ja yliopistosta.

Jokainen moduuli koostuu yleensä kolmesta opintopisteestä, ja yksi opintopiste merkitseen neljää viikkoa opiskelua. Jokaisen moduulin tuottamiseen on osallistunut 2–4 opettajaa, ja koko venäjän ryhmä on jaettu viiteen pienryhmään. Pienryhmien välillä on ollut kuitenkin tehty paljon yhteistyötä siksi, että jotkut opettajat ovat lopettaneet työskentelyn hankkeessa eriyistä. Onneksi osallistujia on tullut myös lisää, ja heillä on ollut uusia ideoita, ajatuksia ja ehdotuksia. Yhteistyötä on tehty seminaareissa Haaga-Heliassa, ja useita kertoja venäjän ryhmä on kokoontunut myös JAMK:issa Jyväskylässä. Tiedot koko hankkeen ja venäjän osahankkeesta on jaettu Yammerissa ja Sharepointissa.

Hankkeen alussa osahankkeen piti laatia yleinen suunnitelma, jota on tosin myöhemmin muutettu jonkin verran. Sen jälkeen alkoi moduulien 1–5 suunnittelu.

3. MODUULI VENÄJÄ 1 3 op

Ensimmäinen venäjän moduuli, Venäjä 1 3 op, on kiinnittänyt alusta alkaen koko venäjän ryhmän huomion muun muassa siksi, että Venäjä 1 on koko osahankkeen ensimmäinen moduuli. Ajatuksena on ollut, että tämä opintopaketti on ”portti” koko venäjän kurssien sarjalle. Moduulin tarkoitus oli herättää heti opiskelijan kiinnostus ja motivaatio venäjän opiskeluun.

Keskustelua moduulista tuli venäjän ryhmässä paljon: aluksi oli monta ehdotusta ja ideoita toteutukseksi koko ryhmässä. Materiaalipankki Padletissa ja Sharepointissa avattiin, ja alkuvaiheessa ajatukset olivat joskus ristiriitaisia. Osahankkeen ja koko KIVAKO -hankkeen tavoitteena oli muun muassa innovatiivisen oppimateriaalin tuottaminen. Toisaalta Suomessa on olemassa jo melko pitkät venäjän oppimisen perinteet ja paljon valmiita oppimateriaaleja, myös verkossa. Meidän piti käyttää jo olemassa olevaa materiaalia hyväksi, jotta emme keksisi pyörää turhaan

uudelleen. Niin tehtiinkin, ja esimerkiksi Kafe Piter -nettikurssin tehtäviä on käytetty Venäjä 1 - ja muissa moduuleissa, koska Kafe Piterin tekijänoikeudet sallivat sen.

4. MISTÄ ALOITIMME?

Aloitimme työparini kanssa Venäjä 1 -moduulin suunnittelemisen jo joulukuussa 2018. Ensimmäiset materiaalit kerättiin Google docsiin. Silloin kurssien oppimisympäristöstä ei ollut muuta tietoa suunnittelua varten kuin että se tulisi olla Moodle-pohjainen. Aluksi materiaalit tehtiin esimerkiksi Quizletin tai Learningaps:n avulla. Ideoita tuli runsaasti. Ajatuksena oli jopa se, että koska uuden kurssin piti olla innovatiivinen, avattaisiin Instagram-tiliä ja tehtäisiin jotkut tehtävistä siellä. Myöhemmin tästä ideasta kyllä luovuttiin, mutta tili ehdittiin jo avata.

Vasta keväällä 2019, kun Moodle-pohjainen Digikampus-oppimisolusta oli käynnistetty, kävi ilmi, että parhaat mahdollisuudet tehtävien ja materiaalien toteutukseen antaa toki H5P-työkalu. Suurin osa Venäjä 1 -moduulin oppimateriaaleista ja tehtävistä tehtiin H5P:n avulla, niin myös muissa venäjän moduuleissa. H5P-työkaluna antaa paljon interaktiivisia mahdollisuuksia kursseille, ja tekninen osaaminen oli erittäin tärkeää materiaalin tuottamisessa. Digikampusessa kuitenkin järjestettiin Moodle-, H5P- ja muut koulutukset ja helpdesk-chatti, jotka olivat paljon avuksi. Kollegoista taas on tullut paljon tukea ja apua teknisistä asioista. Työt eivät kuitenkaan edistyneet aina suunnitelmien mukaan. Venäjä 1 -opintojakson pilotointi oli ensin suunniteltu keväälle 2019, sitten syksylle 2019. Pilotointi toteutui vasta keväällä 2020.

5. TYÖT JATKUVAT

Itselleni oppimateriaalin tuottaminen verkkoon ei ollut uutta, koska olen tehnyt Centrialle muutamia Averko- ja monimuotokursseja kokonaan tai osittain verkossa Optimassa Optiman työkaluilla. Alussa ajatuksena oli, että voin käyttää Optimankin kursseja uudella Venäjä 1 -moduulissa. Kuitenkaan vanhoista kursseista ei lopulta käytetty paljon materiaaleja, paitsi jotain kielioppiasioita. Moduuli piti suunnitella kokonaan uudelleen, sillä sille tuli uusi juoni, uudet lukekset, tehtävät ja äänitteet.

Moduulin tekijät vaihtuivat pari kertaa eri syistä. Joka kerta, kun uusi tekijä tuli mukaan moduulin suunnitteluun, suunnitelmat vaihtuivat, koska uusilla tekijöillä oli aina uusia ideoita ja ehdotuksia. Esimerkiksi näkemys siitä, missä vaiheessa ja mitä kielioppiasioita piti tulla mukaan, aiheutti keskustelua. Tällaisia asioita olivat esimerkiksi verbit presensissä, voivatko maan nimet ja kansallisuudet tulla esille o moduulin toisessa osassa tai myöhemmin, tuleeko jokaisen neljän viikon jälkeen välikoe tai ainoastaan loppuvaiheessa jne. Kaikista muutoksista huolimatta moduulissa on kuitenkin säilynyt alkuperäinen juoni, joka suunniteltiin jo joulukuussa 2018. Moduulissa suomalaiset opiskelijat Ella ja Matti opiskelevat venäjää, tutustuvat Pietariin ja venäläiseen opiskelijaan Mariaan, ja lopuksi aloittavat Suomen konsulaatissa Pietarissa työharjoittelussa.

Kun kirjoitan tätä keväällä 2020, ollaan seuraamassa, miten KIVAKO Venäjä 1 -moduulin pilotointi sujuu ja odotellaan myös, minkälaisia palautteita tulee opiskelijoilta. Kurssi ei ole vielä täydellinen, ja on hyvin mahdollista, että pilotoinnin jälkeen pitää tehdä taas muutoksia. Aiemmin syksyllä 2019 Venäjä 3 -moduulin pilotoinnin jälkeen tuli palautteita opiskelijoilta, että he halusivat nähdä enemmän opetusvideoita. Tätäkin pitää miettiä, ja olemme pohtineet yhdessä jo sitä, millainen opetusvideo olisi hyvä ja toimiva: esimerkiksi mikä olisi videon pituus, pitääkö siinä olla musiikkia taustalla jne.

Toteutettavassa Venäjä 1 -moduulissa annetaan opiskelijoille täytettäväksi myös ajanseuranan lomake, jonka avulla selvitetään, paljonko aikaa heillä menee kukin tehtävään. Nämä palautteet pitää analysoida ja tutkia pilotoinnin jälkeen ja mahdollisesti tehdä moduulille muutoksia kyselyn perusteella.

6. HANKKEEN MERKITYKSESTÄ

Osallistuminen hankkeeseen on tuonut osallistujille paljon mahdollisuuksia kehittää pedagogista ja teknistä osallistumista sekä mahdollisuuden verkostoitumiseen. Itselleni hankkeen osallistuminen on tärkeää myös sen takia, että sain mahdollisuuden tehdä yhteistyötä opettajien kanssa, jotka työskentelevät Etelä- ja Itä-Suomen korkeakouluissa. Siellä venäjän opetusta on enemmän kuin Centriassa, ja myös eniten venäjän kursseja ja opettajia Suomessa.

On erittäin hyödyllistä, että voimme muiden opettajien kanssa vaihtaa ideoita ja kehittää osaamista. Venäjää on kyllä opetettu vuosien mittaan Kokkolassa paitsi Centriassa, myös Kokkolan seudun opistossa ja Kokkolan suomalaisessa lukiossa. Venäjä on Suomen naapurimaa, ja venäjän kielen merkitys ja opetus on ollut Suomessa aina tärkeää. Venäjänkielisiä asuu Suomessa noin 70 000. Keskipohjanmaa ei ole kuitenkin sellainen alue, jossa asuu paljon venäjänkielisiä. Tämä tarkoittaa, että venäjä ei opeteta Keski-Pohjanmaalla äidinkielenä. Venäjän kielellä on kuitenkin merkitystä Keski-Pohjanmaalla liiketoiminnan takia: esimerkiksi Kokkolan satamassa on paljon liikevaihtoa Venäjän kanssa. Kokkolassa toimii mm. huolinta-alan yrityksiä, kuten Rauanheimo, joilla on paljon yhteistyötä venäjän kanssa.

Venäjän kielen merkitys Keski- ja Pohjois-Pohjanmaalla voi kuitenkin tulevaisuudessa kasvaa mm. Fennovoiman hankkeen yhteydessä. Sen takia mahdollisuus kehittää venäjän opetuksen osaamista on arvokasta aluella.

Hankkeeseen osallistuminen on antanut itselleni mahdollisuuden myös nähdä, mitä pitäisi mahdollisesti muuttaa käynnissä olevilla Centrian venäjän kursseilla. Hanke on antanut paljon uusia ideoita uusien kurssien tuottamiseen ja motivaatiota kehittää opetusta. On hyvä, että KIVAKO-hanke jatkuu vielä vuoden 2021 kevätlukukauden loppuun, ja me mukana olevat kieltenopettajat voimme jatkaa oman osaamisen kehittämistä korkeakoulujen kielten opetuksessa.

LÄHTEET

KivAKO-hankkeen verkkosivut. Kielivarannon vahvistaminen korkeakouluissa 2018 - 2021. Saatavissa: www.kivako.fi. Viitattu 1.6.2020.

Pöntynen, V. 2020. Kokemuksia verkkokurssin pilotoinnissa. Vaasan yliopisto Saatavissa: <http://www.kivako.fi/2019/12/17/kokemuksia-verkkokurssien-pilotoinnista-digisiivilla/> . Viitattu 1.6.2020.

Venäjä 1 pilotoitavan kurssin kuvaus. Saatavissa: <https://digicampus.fi/enrol/index.php?id=587> . Viitattu 1.6.2020.

KOHTAAMISIA KORONA-AJASSA – MEDIA-ANALYYSI-OPINTOJAKSON PÄIVITYSPROSESSI KEVÄÄLLÄ 2020

Kirjoittajat Tuija Tolonen-Kytölä, Centria-amk & Mikko Hautakangas, Helsingin yo

1. JOHDANTO

Media-analyysi-opintojakso 5 op toteutettiin alun perin Averkon verkko-opintojaksoksi vuonna 2005. Lähtökohtana oli tarjota ennen kaikkea mediatekniikan insinööriopiskelijoille mediasisältöjen analyysiin asiantuntijalta vaadittavia tarkastelunäkökulmia. Toinen kohderyhmä olivat sekä sosiaalialan että humanistisen ja kasvatustieteiden opiskelijat, joilla arvioitiin olevan mielenkiintoa ja halua valinnaisena opintona opiskella muun muassa mediakasvatukseen ja mediasisältöihin liittyviä kysymyksiä.

Opintojaksoa päivitettiin jo vuonna 2016 tehtävien ja sisältöjen osalta, mutta keväällä 2020 opintojakso uudistettiin sisällöltään ja rakenteeltaan perusteellisesti. Tässä artikkelissa kuvataan päivitysprosessia, jossa pitkäaikainen ja sujuva kollegiaalinen yhteistyö joutui uuden haasteen eteen globaalin pandemian muuttaessa suunnitellun yhteisen tuottamisprosessin etätyöskentelyksi.

2. LÄHTÖKOHTA MEDIA-ANALYYSIOPINTOJAKSON PÄIVITYSTYÖLLE

Kun ensimmäinen versio Media-analyysi 5 op tuotettiin Averkolle vuonna 2005, verkko-opintojakso sisälsi mediatutkimuksen tutkimusalan ja historian esittelyä, mediasisältöjen analyysin perusteita sekä mm. mediakasvatukseen liittyvää materiaalia. Opintojakson yhdeksän eri osiota tarjosivat kukin erilaisen kurkistuksen siihen, miten joukkoviestintää ja mediakulttuuria suomalaisella korkeakoulukentällä on tutkittu ja opetettu. Opintokokonaisuus oli siis eräänlainen johdatus mediatutkimuksen maailmaan aiheesta kiinnostuneille, ei niinkään konkreettinen työkalupakki jonkin ammattialan edustajille.

Media-aineistot, aiheet ja kuvitus vanhenevat melko nopeasti, joten vuonna 2016 materiaalia päivitettiin. Tuolloin vahvistettiin erityisesti vuorovaikutteista mediaa ja verkkokulttuuria koskevia osioita tuomalla mukaan mm. muotiblogeja ja tubettamista koskevaa tuoretta tutkimustietoa. Tehtävien uudistaminen ja opintojakson rakenteen päivittäminen jäi kuitenkin melko vähälle, koska aikaa oli niukasti. Tästä syystä lukuvuoden 2019–2020 aikana haluttiin uudistaa opetusmateriaali, tehtävät ja koko kurssirakenne.

Tässä yhteydessä avautui myös tilaisuus miettiä uusiksi kurssin tavoitteita ja muokata kokonaisuutta aiemmasta opetuksesta saatujen kokemusten perusteella paremmin opiskelijoita palvelevaksi. Viime vuosina koulutusalojen tarpeet ovat muuttuneet ja ammattikorkeakoulun yhteistarjonta lisääntynyt.

Vaikka alusta saakka opiskelijoitten joukossa on ollut toteutuksissa eri ammattikorkeakoulujen ja avoimen amk:n opiskelijoita, CampusOnline-portaalin ja eAMK-hankkeen myötä valtakunnallinen tarjonta on parin viime vuoden aikana entisestään lisääntynyt. Averkon opintokierroksilla on opiskelijoita yhä enemmän mm. journalismin opiskelijoita, sosiaalisen median käyttöön erikoistuvia tradenomiopiskelijoita ja muita eri alojen asiantuntijoiksi koulututtavia, joiden erityinen mielenkiinto kohdistuu median käyttöön tulevassa työssä. Tämä vaikutti olennaisesti sisällön suunnitteluun: kurssikokonaisuus rakennettiin entistä konkreettisemmin media-analyysin työkaluja tarjoavaksi ja opiskelijoiden näkökulmasta relevanteilta mediatutkimuksen alueita ammentavaksi.

3. MEDIA-ANALYYSI-OPINTOJAKSON UUDISTETTU SISÄLTÖ

Opintojakson uutta sisältöä ja rakennetta suunniteltiin pitäen mielessä konkreettisia aineistoja ja kysymyksiä, jotka olivat aiemmillä opetuskiirroksilla osoittautuneet eniten keskustelua herättäviksi ja opiskelijoiden elämismaailmasta käsin selkeimmiksi hahmottuviksi. Media-analyysin työkaluja tarjottiin konkreettisina kysymyksinä, joiden avulla voidaan lähestyä erilaisia media-ilmiöitä. Kurssin alkuun tuotettiin johdantomainen avauskokonaisuus, jossa käytiin läpi media-analyysin keskeiset tavoitteet ja erot rinnakkaiskäsitteisiin (mediatutkimus, mediakasvatus). Varsinaiset analyysin lähestymistavat jaettiin kolmeen teemaan tai näkökulmaan: 1. Tuotanto ja rakenteet 2. Sisällönanalyysi 3. Yleisö ja vuorovaikutus. Kullekin teemalle omistettiin kaksi viikkoa, ikään kuin "alalukua". Lisäksi kurssin lopputehtävälle ja opponoinnille oli oma ohjaava kokonaisuutensa. Näin kurssisisältö rakennettiin vastaamaan yhteensä 10 työskentelyviikkoa.

Oppimateriaaliin kuului viisi podcastia/videota. Alun perin tarkoituksena oli tuottaa videot ja äänitteet Centria-amk:n uudessa studiossa äänen ja kuvan laadun varmistamiseksi. Koronan aiheuttaman poikkeustilan vuoksi jouduimme kuitenkin hyvin nopeasti maaliskuussa 2020 siirtymään etätyöskentelyyn, ja päädyimme tallentamaan materiaalit Zoom-yhteyden kautta verkossa niin, että toinen tuottajista oli Tampereella ja toinen Oulussa. Tämä osoittautui lopulta käteväksi ja toimivaksi ratkaisuksi, vaikka teknisesti toteutusten laatu mahdollisesti tästä ratkaisusta kärsikin.

Lisäksi opintojakson materiaalin tukena oli tallenne helmikuussa 2020 Centria-AMK:n kansainvälisellä kieliviikolla järjestetystä yleisöluennosta, jossa Mikko Hautakangas luennoi "vihapuheesta, sisältösekaannuksesta ja sovittelujournalismista nykyisessä hybridissä media-ympäristössä". Tämä luentotallenne sisällytettiin oppimateriaaliin pääteemaan "Yleisö ja vuorovaikutus".

Video-/Podast-tallenteet koostuvat viidestä jaksosta: 1. Opintojakson esittely: sisällöt ja tavoitteet 2. Teeman 1 esittely: Tuotanto ja rakenteet 3. Teeman 2 esittely: Sisällönanalyysi ja intertekstuaalisuus 4. Teeman 3 esittely: Yleisö ja vuorovaikutus 5. Lopputehtävän ja opponointitehtävän esittely.

Podcast-tallenteet päädyimme ottamaan mukaan opintojaksolle videotiedostojen rinnalle siitä syystä, että viime aikoina podcastit ovat nousseet yhä suosituimmiksi, koska ne sitovat kuulijaa vähemmän paikalleen kuin videomuotoinen sisältö, ja puhelimen kautta niiden kuunteleminen on helppoa ajasta ja paikasta riippumatta. Oppimateriaalina podcasteja ei vielä ole kovin laajasti käytetty, joten halusimme kokeilla, toimiiko tämänkaltaisen materiaali myös opiskelun tukena. Rinnalla säilytimme kuitenkin vielä myös videomuotoisen version samoista aineistoista.

Tavoitteena sisällön rakentamisessa oli entistä paremmin keskittyä nimenomaan opiskelijoitten analyysitaitojen kehittämiseen. Vaikka aiempi materiaali on saanut melko hyvää palautetta sellaisenaankin, opiskelijoitten tuotosten taso on opettajien näkökulmasta jäänyt vielä keskimäärin melko pinnalliselle tasolle, ja opiskelijoitten omat subjektiiviset näkemykset ja ns. mutu-tieto on ollut vielä yleistä esimerkiksi esseepohdinnoissa. Tässä uudistustyössä keskeiset mediatutkimuksen käsitteet - kuten representaatio, stereotypia, intertekstuaalisuus ja genre - pyrittiin tuomaan esiin konkreettisten esimerkkien ja kysymysten tukemina niin, että opintojakson pääteemojen myötä käsitteet avautuvat paremmin ja "maalaisjärkisempinä" työkaluina, ei niinkään teoreettisina katseina arkisiin ilmiöihin.

4. MATERIAALIN PEDAGOGISET LÄHTÖKOHDAT

Yksi tavoitteistamme oli kirkastaa opintojakson pedagogista rakentamista, ja luoda opintojaksolle entistä jämäkämpi pedagoginen käsikirjoitus. Oppimistavoitteitten määrittäminen oli lähtökohta, josta lähdimme suunnittelemaan sisältöä, ajoitusta ja oppimistehtäviä. Koska kohderyhmä opintojaksolla oli hieman alkuperäisestä muuttunut, myös tavoitteita muokattiin hieman.

Keskeistä oppimistehtävien suunnittelussa oli tehostaa entisestään opiskelijoitten keskinäistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta opintojaksolla. Tähän pyrittiin muun muassa keskustelualueelle julkisesti palautettavien tehtävien avulla. Näin opiskelijoilla on mahdollisuus päästä tarkastelemaan muiden tuotoksia ja kommentoimaan niitä.

Arviointikriteereitten täsmentäminen oli keskeinen osa suunnittelua. Niitä tarkennettiin, mutta mukaan otettiin myös ns. geneeristen taitojen arviointia, mikä näkyi muun muassa opintojakson tehtävien palautusaikojen noudattamisen ottamisena osaksi arviointia.

Itsearviointi ja vertaisarviointiosuus kytkettiin osaksi oppimisprosessia, ja vertaisarviointitehtävää varten laadittiin omat arviointikriteerinsä. Näin ollen opintojakso kokonaisarviointi asteikolla 1 – 5 muodostuu opettajalähtöisen oppimistehtävien arvioinnin lisäksi myös vertais- ja itsearviointiin.

5. PÄIVITYSTYÖN TOTEUTUS: AIKATAULU JA KÄYTÄNNÖN JÄRJESTELYT

Alkupalaveri Kokkolassa helmikuussa 2020 ehdittiin pitää lähitapaamisena. Alkupalaverissa määriteltiin opintojakson tavoitteet, sisällön runko ja keskeiset oppimistehtävät. Samassa yhteydessä tallennettiin aloitusluento ja sovittiin studiopäivät keväälle nauhoitusten tekemistä varten.

Toisin kuitenkin kävi, sillä maaliskuun alkupuolella 2020 koronaepidemia muutti työskentelyn etäpalavereiksi. Koska suunnitelma oli jo pienellä kahden hengen työtiimillä selvä, päätimme sinnikkäästi jatkaa työtämme - molemmat omalta osaltaan itsenäisesti teksti- ja tehtävämateriaalia tuottaen sekä verkkotapaamisin. Etäpalavereita pidimme kevään mittaan Teamsin välityksellä viitenä päivänä. Näistä kaksi päivää käytettiin podcast-/ videotallenteitten tuottamiseen.

Tekninen toteutus etäyhteydellä sujui melko hyvin. Aluksi lähdimme käyttämään Teams-työtilan tallennustoimintoa, mutta hyvin pian huomasimme, että verkko oli runsaan käytön vuoksi ylikuormittunut, eikä kuvan tallennus Teamsissa toiminut. Otimme välittömästi tuossa tilanteessa käyttöön varajärjestelmän, Zoomin, jonka kautta kuvan ja äänen laatu onnistui säilyttää melko hyvänä koko prosessin ajan. Zoomia käytimmekin lopulta aina tallentaessamme yhteistä video- ja äänimateriaalia. Työskentely sujui niin, että tallensimme keskustelumuotoista, valmiiseen käsikirjoitukseen pohjautuvaa yhteistä sisältöä niin, että maantieteellisesti toinen tuli yhteiseen työtilaamme Zoomissa Tampereelta ja toinen Oulusta käsin. Tämäkin työtapaa osoitautui toimivaksi, ja varsinkin poikkeustilanteen tuoman epävarmuuden keskellä säännölliset tapaamiset toivat jämäkkyyttä ja varmuutta työskentelyymme.

Viimeisessä vaiheessa huhtikuussa oli vuorossa vielä tallenteitten vieminen Youtubeen ja linkkien sekä muun teksti- ja kuvamateriaalin tallentaminen Optiman työtilaan. Samalla visuaalista

ilmettä opintojaksolla pyrittiin jonkin verran kirkastamaan, vaikkakin tämä katsottiin toisarvoiseksi tavoitteeksi tässä vaiheessa. Luonnollisesti myös tehtävänannot palautuslaatikkoineen piti luoda Optimaan.

6. PILOTOINTI TOUKO-ELOKUUSSA 2020

Vaikka tavoitteet opintojakson päivitstyössä olivat jälkikäteen arvioituna poikkeuksellisessa yhteiskunnallisessa tilanteessa kunnianhimoiset, urakka tuntui lopulta palkitsevan itsensä. Materiaalin loppuvaiheessa tuli hieman kiire, mutta muun muassa kuvien osalta oli lopulta hyvä, että materiaali opintojakson käynnistyessä oli hyvin tuoretta.

Opintokierros alkoi toukokuun alkupuolella, ja jo aloituspäivänä oli ilo nähdä opiskelijoitten innostuneet reaktiot esittäytymisviestien yhteydessä. Jo ensimmäisellä viikolla opiskelijat ottivat keskustelupalstalla kontaktia toisiinsa ja kommentoivat toistensa viestejä mediaan liittyen. Tämä oli merkki vuorovaikutteisuuden tavoitteen täyttymisestä, ja luonnollisesti opettajan näkökulmasta rohkaiseva lähtökohta kesäopintokierrokselle.

Opintojakso pilotoitiin kesän 2020 aikana, ja opintojakson aloitti yli 30 opiskelijaa. Elokuun alussa lopputehtävän eli yhden mediatekstin analyysin jostakin opintojaksolla käsitellystä näkökulmasta ("sisällönanalyysi", "tuotanto ja rakenteet" tai "yleisöt ja vuorovaikutus") oli palauttanut 25 opiskelijaa. Tämä oli hyvä saavutus, sillä yleensä kesätoteutuksilla keskeytysprosentit ovat melko suuret.

Kaiken kaikkiaan opiskelijoille on annettava suuri kiitos ensimmäisen päivitstyön Media-analyysi 5 op –opintojakson onnistumisesta. Opiskelijat ovat olleet aktiivisia, he ovat palauttaneet huolellisesti tuotettuja tehtäviä sekä pysyneet hienosti aikataulussa. Oppimistehtävien tulokset ovat olleet entistä tasokkaampia, ja media-analyysin käsitteitä ja analyysimenetelmiä on osattu käyttää aiempia vuosia paremmin. Tämä on palkitseva tunne opettajalle ja merkki siitä, että verkko-opintojaksojen sisältöön ja erityisesti sen ajanmukaisuuteen kannattaa panostaa.

Jatkoa varten opintojaksopalaute tulee lopulta kertomaan tuottajille, ovatko tämänhetkiset arviomme projektin onnistumisesta osuneet oikeaan. On mahdollista, että saamme toiveita vielä mm. oppimistehtäviin ja niiden ohjeistuksiin liittyen. Suurin epäkohta lienee podcast-linkkien toimimattomuus Optimassa: teknisten ongelmien vuoksi podcast-tallenteet eivät pilotointikierroksella suoraan työtilasta avautuneet, ja tähän tulee jatkossa saada parannus. Tämä ei sinänsä ole ollut kynnyskysymys, sillä Youtube-linkit videoihin ovat toki toimineet.

7. KOKEMUKSIA YHTEISTYÖSTÄ OPINTOJAKSON JA OPPIMATERIAALIN TUOTTAMIS-PROJEKTISSA

Media-analyysin verkkokurssin suunnittelu, sisällöntuotanto ja opetus on toteutettu jo vuosia yhteistyönä, jossa kytkeytyvät toisiinsa ammattikorkeakoulun ja yliopiston näkökulmat ja verkostot. Yhteistyö on sujunut vaivattomasti ja helposti, ja yhteisen tekemisen myötä jatkuvasti toisilta oppien. Toisaalta kysymys on ennen muuta henkilökohtaisesta yhteistyöstä: kaksi oman alansa ammattilaista muodostavat tiimin, johon he tuovat omat kokemuksensa ja resurssinsa. Eri henkilöiden kesken sekä kurssi itsessään että sen tuottamisprosessi olisivat epäilemättä muotoutuneet toisenlaisiksi.

Työnjako on myös selkiytynyt ja materiaalin uudistamisen kierroksella parhaat osaamiset saatiin entistä paremmin käyttöön. Kun kurssisisältöjä suunniteltiin ensimmäisen kerran, vastuut jakautuivat eri oppimateriaalikokonaisuuksien mukaan, mikä saattoi tehdä eri osista tyylillisesti eroavia. Tällä kertaa kurssia rakennettiin tiiviimmässä yhteistyössä: mediatutkimuksen asiantuntijana Hautakangas keskittyi opetussisältöjen suunnitteluun, kun taas Tolonen-Kytölä vastasi pedagogisesta puolesta.

Myös kurssin opetuksesta useana vuonna kertynyt kokemus on auttanut hiomaan saumoja yliopiston ja ammattikorkeakoulun maailmojen väliltä. Opiskelijoiden erilaiset valmiudet ja tarpeet ovat tulleet tutuiksi, ja tasapainoilu riittävän analyttisyyden ja motivoivan konkreettisuuden välillä tuntuu löytyneen.

Pitkäaikainen yhteistyö ja se, että tuottajat tuntevat toisensa ja toistensa toimintatavat valmiiksi hyvin, on etu. Keskinäinen luottamus ja aikatauluissa pysyminen ovat keskeisiä asioita yhteisopetuksen sekä tuotantoprosessien etenemisen ja onnistumisen kannalta. Kokemuksemme pohjalta voimmekin suositella kollegiaalista kohtaamista yhteisten opetussisältöjen kehittämiseksi.

III CENTRIA KANSAINVÄLISESSÄ YHTEISTYÖSSÄ

CENTRIA INTERNATIONAL LANGUAGE WEEK – INTERNATIONALISERING FÖR SPRÅKTEAMET

Skribenter: Centria-amk & Karin Kallis, Centria-ammattikorkeakoulu

Internationalisering är en av strategierna vid yrkeshögskolan Centria och samarbetet mellan den internationella verksamheten och språklärarna har varit tätt. Den internationella språkveckan, International Language Week, ordnades första gången i november 2014. Den ordnades då som ett samarbete mellan yrkeshögskolan i Seinäjoki och yrkeshögskolan Centria i Karleby. På grund av det långa avståndet mellan yrkeshögskolorna valde yrkeshögskolorna att i framtiden ordna egna språkdagar. International Language Week har ordnats årligen i Centria sedan det. Första veckan i februari 2020 hölls redan den sjätte International Language Week.

Varje år har Centria International Language Week ett tema. Hittills har vi haft bland annat följande teman: internationalisering, utvärdering, nya undervisningsmetoder och differentiering. En inbjuden talare utifrån håller alltid ett huvudanförande dit även yrkeshögskolans övriga studerande, personal och samarbetspartners fått inbjudan. Ett speciellt lyckat tillfälle var International Language Week 2019 då André Noël Chaker höll en uppskattad och underhållande föreläsning som fyllde hela Centrias då nyinvigda amfi-trappa till bredden (BILD 1). Samma hände även i år då Mikko Hautakangas från Helsingfors universitet talade om polariseringen och medieklimatet (BILD 2).



BILD 1. André Noël Chaker (Holmbäck 2019). BILD 2. Mikko Hautakangas föreläser (Kallis 2020)

Syftet med denna internationella språkvecka är att få nya insikter och synvinklar på den egna språkundervisningen, samt att knyta ett internationellt nätverk för språklärarna vid Centria. Då deltagarna i den internationella veckan även undervisar studerandena vid Centria, bekantar sig studerandena med olika undervisningsmetoder och teman. En typisk internationell vecka för gästerna består av åtta lektioner som samundervisas med en lärare från Centria. Under schemalaggningen läggs stor vikt vid att så många grupper som möjligt får undervisning av en gästlärare. Veckan innehåller även en eller ett par workshoppar där lärarna utvecklar sin yrkeskompetens och jämför och diskuterar i mindre grupper.

Gästföreläsarna som deltar i Erasmusutbytet håller i enlighet med Erasmus+-avtalet åtta lektioner medan gästföreläsare som deltar i Erasmus+ personalfortbildning skuggar lektionerna och håller endast några lektioner. Studerandena vid Centria har genom dessa projektveckor fått ta del av många olika gästföreläsningar. Förra året, år 2018, hade vi tio gäster, och kun-

de då erbjuda 80 internationella lektioner på vår yrkeshögskola, vilket är ett betydande antal. Studerande får internationella synvinklar med koppling till sina egna studieperioder och dessa lektioner hör alltid till deras studier. Detta är en stor fördel av hur vi ordnat veckan. I år, 2020, hade vi sju gästade språklärare.

Då gästerna anländer ordnar vi ett tillfälle på måndag morgon då alla lär känna varandra, får del av praktisk information och veckan inleds. Under första kvällen brukar vi före middagen hinna med en guddad rundvandring eller rundtur med buss i Karleby. På tisdagen brukar vi även ha en gemensam middag och på onsdagen har vi av tradition haft någon utomhusaktivitet, t.ex. skidåkning och tillagning av middagen utomhus (BILD 3). På torsdagskvällen brukar vi åka till grannkommunen Larsmo och pröva på vinterbad före middagen. På fredagen reser de flesta deltagarna hem, men vi brukar avsluta veckan med en högtidlig lunch där vi delar ut diplom och presenter.



BILD 3. Matlagning utomhus vid Villa Elba (Holmbäck 2019)

I god tid före International Language Week påbörjas samarbetet med gästföreläsarna. Samtliga gäster får ett eget schema och lärarna vid Centria kontaktar de lärare de samundervisar med. Undervisningen har ofta en koppling till studerandes pågående studieperioder och dess innehåll i och med att gästerna planerar och håller föreläsningarna tillsammans med Centrias egna lärare. Schemamässigt krävs inget extra av studerandena, utan de infinner sig på sina föreläsningar alldeles normalt.

Eftersom gästernas antal varje år hållits runt cirka tio personer har de tillsammans med Centrias cirka tio representanter bildat en relativt liten grupp där alla haft möjlighet att umgås och lära känna varandra. I och med föreläsningsplaneringen, främst via e-post, på förhand, känns det som om gästerna har bekantat sig med en eller flera värdlärare redan innan de anländer. Då gästerna håller så många föreläsningar samarbetar språkteamet också vid behov med lärare utanför språkteamet. I första hand har samarbetet skett med ämneslärare inom företagsekonomi.

Ett mervärde är också att Centrias språklärarteam på det här sättet har blivit väldigt samman-svetsat i och med det intensiva samarbetet som ordnandet av en dylik vecka förutsätter. Detta har gett mervärde till det dagliga samarbetet bland språklärarna även under resten av året. Vi känner varandra väl och vet varandras styrkor och svagheter då det gäller organiserandet av olika slags arbetsuppgifter. Ändå måste vi konstatera att ordnandet av en dylik vecka i det stora hela är ett omfattande och resurskrävande projekt som tar mycket energi av planerings-kommitténs medlemmar. Veckan planeras alltid väldigt detaljerat och tack vare det överträffar vi ofta förväntningarna. I arbetstimmar talar vi om totalt närmare 300 planerings- och arbets-timmar. Organisatörerna för veckan, Karin Kallis, Mia Holmbäck och Peter Finell har också en tät kontakt med lokaltidningarna. Lokaltidningarna bevakar veckan och journalisterna skriver flera artiklar om händelserna under veckan.

Den internationella veckan har varit omtyckt av besökarna och vi har redan haft deltagare som återkommit ett eller två senare år, t.ex. Sarah Keeler från Hochschule Niederrhein i Tyskland och Darleen Gosch från InHolland i Nederländerna. Vårt mål är att varje år bjuda in en grupp nya intresserade kolleger, men att någon deltar en andra eller tredje gång är inget hinder, utan snarare ett tecken på att den internationella språkveckan ger deltagarna, liksom de lokala lä-rarna, mycket och känns attraktiv.

I skrivande stund har vi precis avslutat vår sjätte International Language Week. Vi hade sju gästande lärare som höll 56 lektioner för våra studerande. Teman för undervisningen varierade allt från strukturövningar och interkulturell kompetens till hur man blir en god lyssnare. Årets gäster kom från fem olika länder; Storbritannien, Nederländerna, Belgien, Ungern och Rumä-nien. Från Belgien (HELMO) kom också administrativa representanter och ett samarbetsavtal slöts mellan yrkeshögskolan Centria och Helmo. Man kan med fog säga att veckan fyller sitt syfte.

VISITING A EUROPEAN PARTNER INSTITUTION OPENS UP NEW POSSIBILITIES OF CO-OPERATION – REPORT ON A TEACHER EXCHANGE TO INTERNATIONAL DAYS IN BRUSSELS

Skribente: Karin Kallis, Centria-ammattikorkeakoulu

I had the honor of spending a few days as a guest at Erasmus Hogeschool in Brussels from the 4th to the 6th of December 2019, visiting their International Days on the theme of Sustainable Education. Erasmus Hogeschool is a Flemish-speaking university of applied sciences in the heart of Brussels and it is one of Centria's numerous international partner institutions. The contact to some of their English teachers was made when they visited our International Language Week in Centria last spring and that is when I first heard about these International Days.



The first of the three “International Days” was planned around key note speakers and workshops on the theme of sustainable development, circular economy and sustainable education. There was also a lot of networking and a dinner in the evening (PICTURE 1). All in all, there were about 70 people involved in the International Days, so there were many colleagues to meet from different countries and fields of education. The Christmas season was furthermore a beautiful time to visit Brussels, as can be seen on picture 2 taken at Grand Place by night. As a French and English teacher, I was also personally inspired by the French-speaking and polyglot Brussels environment.

PICTURE 1. Dinner (Kallis 2019).



PICTURE 2. Grand Place by night (Kallis 2019).

The second day was spent visiting and teaching in one of the different Erasmus Hogeschool campuses. I visited the campus Bloemenhof, where I had been asked to teach a class to the second year Office Management students on the topic “Succeeding in a Job Interview”. However, unfortunately the students of that group were ill or absent, and I had a brief presentation to another group instead. It was interesting to see how those types of problems with student attendance and schedules can be the same no matter where in the world you work and teach. Also, I made a presentation on Centria University of Applied Sciences and the possibilities for Belgian

students to come here as exchange students or on work placement. In general, the students and visiting teachers seemed very interested in the, for them, exotic alternative we represent. During that day, I also attended lectures given by other visiting teachers at that same campus.

The programme for the third day was a visit on the topic of Sustainability. We visited the project Cultureghem Urban Space Project operating next to the biggest food market in Brussels. The project involves the people of the multicultural community through different events and also makes use of the food waste from the market through different pop-up restaurants, cook-along workshops and also makes donations to people in need. On the rooftop of the Anderlecht Slaughterhouse located by the market, we also visited BIGH's Urban Farm, an urban garden which uses aquaponics combining fish and vegetable farming. This was a very interesting project giving hope for future sustainable food solutions. After the visits, we had lunch together outside cooked by one of the project groups using the market vegetables.

The International Days ended with a session at the Erasmus Hogeschool campus on the topic "Workshop Virtual Mobility- Can we collaborate besides the traditional Erasmus mobility?". Here the highlight was on what type of intensive week exchanges in combination with virtual cooperation we could plan together with the different international partners. The next Erasmus + programme seems to allow funding also for this type of shorter exchanges, which creates lots of new opportunities for co-teaching and exchange. Three examples of existing project weeks were introduced and explained and afterwards we had the opportunity to discuss together and look for potential co-operation. Unfortunately, there was not enough time to make concrete plans then and there, but my interest for these kinds of exchanges was definitely raised and I also made connections to some partner universities interested in further cooperation, for example one from Portugal and two different Belgian institutions. The future will tell if we succeed in actually making any of the short project ideas happen.

Regardless of the short projects, as a result of my brief meetings and the presentation to different European colleagues, we have already seen two concrete results. Centria University of Applied Sciences signed an inter-institutional agreement with Helmo University College in Belgium this February, after representatives of Helmo came to Centria, and I have been invited to come to Porto in July to teach an intensive English course to the staff of CESPU. To sum up, the three days in Brussels were very productive. Similar visits to International Days or teacher exchanges are a good way for teaching staff to become inspired by new environments and ideas, meet and network with new colleagues and partners for future co-operation. Also, getting away from the everyday routine of the home institution gives insight into the bigger picture of the work of education and the potential of international co-operation in learning.

TUTKIVA OPETTAJA, DOPPELGÄNGER JA KULTTUURIENVÄLISYYS

Kirjoittaja: Esko Johnson, Centria-ammattikorkeakoulu

1. JOHDANTO

Kun jäin eläkkeelle kieltenopettajan työstäni Centria-ammattikorkeakoulusta, kevensin haikean jäähyväishetken tunnelmaa ja sanoin työtovereilleni, että nyt tämä ”luonnollinen poistuma” lähtee. Jos he näkisivät minut kampuksella tämän jälkeen, he saisivat ampua minut, vitsailin. Minua ei ole siis vuosikausiin näkynyt kampuksella.

Mutta olen vapaana tutkijana palanut yhä uudelleen minulle tuttuun kulttuurienvälisyyden teemaan. Kansainvälinen opettaja- ja opiskelijavaihto sekä ulkomaalaisten opiskelijoiden määrät lisääntyivät nopeasti työurani loppuvuosina. Tämä vuorostaan johtui uusista strategialinjauksista, englanninkielisten koulutusohjelmien käynnistämisestä sekä kansainvälisiin vaihto-ohjelmiin liittymisestä. Sanoimme, että ammattikorkeakoulumme on nyt muuttunut monikulttuuriseksi oppimisympäristöksi.

Monikulttuuriseen opettajantyöhön liittyvät kokemukseni olivat myönteisiä. Lähes kaikilta maailman mantereilta tulleita nuoria ihmisiä osallistui oppitunneilleni, joten tiedostuin yhä enemmän globalisaation ja kulttuurienvälisen viestinnän kysymyksistä. Mutta välillä tuli vastaan odottamattomia tilanteita ja yllätyksiä. Opin huomamaan, kuinka suunnittelemani oppimistehtävät ja antamani ohjeet tulkittiin monin eri tavoin. Kun opetusrutiini eivät näyttäneet sujuvan tutun kaavan mukaan, jouduin tarkastelemaan länsimaisen opettajuuteni perustaa ja kulttuurisia käsityksiäni.

Jotta olisin muuttuneessa tilanteessa selviytynyt kieltenopettajan ammatissani ihmisenä ja opettajana, päädyin tutkimaan kulttuurienvälisyyttä, tarkemmin sanottuna opettajan ja korkeakouluopiskelijoiden kulttuurienvälisestä kokemuksesta ja oppimisesta. Tämä tarkoitti, että en tehnyt tutkimusta pelkästään omassa kieliluokassani, esimerkiksi kielen ja kulttuurin oppimisen kannalta, vaan tarkastelin kulttuurienvälisyyttä myös tätä laajemmin. Samalla sain lähtökoh-
tia, toimintamalleja ja hyödyllistä opetusmateriaalia uuden kulttuurikurssin Getting Local and Global rakentamiseen.

2. LISANTARINA

Väitöstutkimukseni (Johnson 2011) kohdeilmio oli kulttuurienvälisyyttä paljon laajempi, sillä tutkin kielenopettajan ammatillista oppimista ja kasvua. Tutkimustehtävänä oli ammatillisen kasvuni ja oppimiseni autobiografinen kuvaaminen muutoksen maisemassa. Tavoittelin ammatillisen oppimiseni ja kasvuni kokonaisvaltaista ymmärtämistä autobiografisen työskente-
lyn kautta. Asemoin itseni työkäytänteitään kehittäväksi tutkivaksi opettajaksi, muun muassa Kari Kiviniemen, John Elliottin, Hannele Niemen ja Viljo Kohosen tekstien innoittamana.

Tutkivaksi opettajaksi asemoituminen oli itselleni luonteva ratkaisu. Olin suunnitellut väitös-
tutkimusta toimintatutkimuksen otteella, koska olin osallistunut opettajan työhöni liittyen moniin kielihankkeisiin. Myös veljeni Peter vaikutti paljon tutkivan opettajan käsityksiini ja identiteettiini. Hän teki toimintatutkimuksen, jonka aiheena oli yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen. Peter väitteli tästä aiheesta kuusi vuotta minua aikaisemmin.

Autobiografiani syntyi käytännössä siten, että tein kirjauksia työstäni ”muutoksen maisemas-
sa”, eli pidin tutkimuspäiväkirjaa ja kirjoitin erilaisia tekstejäni työhöni liittyen. Myöhemmin

tulkitsin kerronnallisella eli narratiivisella otteella kaikki kirjoittamani tekstit. Tein myös opiskelijoideni ja työtovereideni kanssa tutkimushaastatteluita. Minulla oli yhden lukukauden ajan melkein aina pieni nauhuri rintataskussani, mikä mahdollisti sen, että saatoin iltalenkillä kuunnella tiettyjen oppituntieni tallenteita ja reflektoida, mitä oli tunnilla tapahtunut ja kerrata mielessäni, mitä olin sanonut opiskelijoilleni.

Olin tutkinto- ja vaihto-opiskelijoideni lisäksi haastatellut kielenopettajia ja muita kollegoitani kampuksella sekä kotimaisissa kielihankkeissa työelämän edustajia. Tutkimusaineistoa ja sen tulkitsemista siis riitti yllin kyllin. Kesti oman aikansa ennen kuin aineisto valikoitui ja samalla autobiografiani teemat jäsenyivät.

Seuraavassa on esimerkki Lisan tarinasta. Hän on Chemistry and Technology –koulutusohjelman ensimmäisen vuoden opiskelija (Johnson 2011). Lisan tarina osoittaa, miten suuria muutoksia ulkomaalaisopiskelija voi joutua käymään. Se nostaa esille, millaisia uudelleenarviointoja liittyen omaan itseen, kokemustaustaan ja ajattelutapoihin nämä muutokset edellyttävät häneltä.

When Lisa started her study at COU [Centria], she felt it was very difficult for her to follow what went on. Some students, for instance those from Africa, were good at chemistry, so she felt it was difficult to keep up with them; to always pick up what the teacher said, and, overall, to understand what they were talking about in class. For half a month Lisa could not understand what was being discussed in class, but gradually she made it as she got used to the special science terms in English.

She was very impressed by of the lab and she thought it was very professional. *Everything was very advanced -- the technology and the lab procedures. Everyone did the lab-work by themselves and not in co-operation. We did this in a step-by-step manner and did not get the answers from other students. Our teacher asked us, 'what are you doing'? We had to explain what we were doing, so was a good way for us to study.*

Lisa compares study at COU (Centria) and in her country: *For teaching, most of the students in my country will accept what teachers say. If there is something wrong or unclear, nobody will interrupt the teacher. This is because in our culture it is not right to tell the teacher you he or she might have some mistakes or that something is unclear. If there is something we do not understand, we wait till the end of the lesson and talk with the teacher personally, face to face. It is the way we communicate between students and teachers. But here, when we are studying something, if the teacher has said something wrong or unclear, we will interrupt to let him or her know that. It is the communicative way, and it shows them we are listening and participating in what he or she has said.*

Lisan tarina sai minut kohtaamaan hänet ennakkoluulottomasti eli ymmärtämään toista ihmistä ja hänen kokemustaan hänelle uudesta kulttuurisesta ympäristöstä. Opiskelijatarinoiden kautta asetin ihmiseen, kieleen ja kulttuuriin liittyvät uskomukseni kriittiseen tarkasteluun. Tästä tuli olennainen osa opettajan oppimisen ja kasvun prosessia.

3. OPETTAJA – DOPPELGÄNGER

Jerome Brunerin narratiiviteoriaa ja autobiografisuutta koskevat tekstit ovat aina olleet minulle tärkeitä. Mieleeni palautuu usein Brunerin kuvaus doppelgängeristä (Bruner 2002), ihmisestä

joka joutuu kokemuksiin ja omaa elämäänsä, omia tekemisiään pohtien miettimään mennyttä. Hän kysyy itseltään eli itsensä ”toiselta puoliskolta” hankalaa, mutta oleellista asiaa: Miten voin saavuttaa tasapainon sen välillä, mitä olin ja toisaalta mitä olisin voinut olla? Mitä tein ja mitä kuitenkin olisin voinut tehdä?

Autobiografiaa kirjoittaessani kyselin itseltäni näitä doppelgängerin kysymyksiä. Vaikka tutkimuskysymykset olivat minulle ”hyväntahtoinen diktaattori”, tutkimusta ensisijaisesti suuntaavia kysymyksiä, niin minulle nousi yhä uudelleen mieleeni, olenko tai olenko ollut hyvä opettaja. Ja jos en ollut, miten olisin voinut toimia? Miten minun pitäisi toimia jatkossa? Ajattelin tässä useimmiten omia opiskelijoitani ja omaa opetustani. Se oli minulle identiteettityötä ja itseymmärryksen työstämistä.

Kielenopettajan autobiografia oli lopulta avartava ja vapauttava kokemus. Kokemuksesta kertominen oli uudistavaa oppimista: se voi kehittää opettajan itseymmärrystä (Johnson & Kivioja 2016; Syrjälä 2015). Mutta miten tuollaisen opettajan autobiografian sitten käytännössä kirjoittaa? Clandinin ja Connellyn kirja *Narrative inquiry* (2000) toimi minulle tutkimustavan tukena, mutta se ei ratkaissut raportointimuodon ja -kielen pulmia. Koska perinteisen tutkimusraportin muoto ei sovi autobiografian rungoksi, pohdin pitkään, millaiseen kirjalliseen muotoon sen sovitaisiin ja mitä retoriikkaa siinä noudattaisin? Miten siihen voisin kertoa itseni (Ellis & Bochner 2000)? Lyhytmuotoisempia omaelämäkerrallisia tutkimustekstejä oli kirjoitettu vuosien varrella, mutta minulla ei ollut saatavilla samalta tai vastaavalta alueelta eli kielenopettajuutta käsitteleviä tieteellisiä tutkimuksia edes inspiraation lähteiksi.

Päädyin kolmeen muutostarinaan, joista viimeinen käsitteli monikulttuurisen opetus-/oppimisympäristön tuomia haasteita minulle ammattikorkeakoulun kielenopettajana. Tässä kolmannessa tutkimustarinassa olen tutkiva opettaja: voisi kai näin jälkeenpäin sanoa, autoetnografi (Ellis & Bochner 2000). Autoetnografina kehitän tutkimuksessani englannin kielen ja viestinnän opetustani, haastattelen ulkomaalaisopiskelijoita ja yritän ymmärtää heidän kulttuurienvälisen oppimisen ongelmiaan, eli ”muukalaisen” muutosprosessia. Tästä hahmottelin erikseen yksilöiden erilaisia siirtymisen eli identiteettityön, integroitumisen ja sosiaalisen kiinnittymisen prosesseja.

4. METAFORAT JA KERTOMUKSET AVAIMINA KULTTUURIENVÄLISYYTEEN

Arkipuheessa kuvataan tavallisesti, kuinka tutkija paneutuu johonkin asiaan ja hankkii siitä lisää tietoja. Tai sanotaan, että tutkija ratkaisee jonkin ongelman. Asiat ratkaisevat, tutkija on vain tutkimuksen ”objektiivinen” suorittaja. Mutta paljon harvemmin huomataan kysyä, mistä tutkija lähtenyt ja minkä vuoksi, minne hän on tullut tutkimuksessaan, ja minne hän katsoo olevansa menossa.

Olen jatkanut eläkkeelle siirtymisen jälkeen kulttuurienvälisyyden tutkimista erilaisilla lähestymistavoilla, menetelmillä ja aineistoilla. Sen vuoksi haluan tarkastella lopuksi, miten olen vapaana tutkijana toiminut, eli ovatko tutkijan siirtymäni poukkoilua vai järkevää etenemistä.

Kulttuurienvälisyys tarkoittaa taustoiltaan, kokemuksiltaan ja identiteeteiltään erilaisten henkilöiden todellista tai kuviteltua kohtaamista (Dervin 2016; Holliday 2011). Metaforat ovat pienoiskertomuksia (Ricoeur 1981), jotka voivat omalta osaltaan avata oleellisia näkymiä kokemukseen eli kokemuksesta kertomiseen, vaikkapa kulttuurienvälisyyttä koskevaan neuvotteluun. Mielenkiintoni metaforaan sai alkunsa autobiografisen opettajatutkimukseni loppu-

vaiheessa, ja perehdyin jo silloin metaforatutkimukseen ja -analyysiin. Metaforatutkimusta on tehty melko vähän nimenomaan kasvatustieteen alalla. Sen vuoksi olen vähitellen siirtynyt - tai omassa tapauksessani pikemminkin palannut - soveltavan kielitieteen tutkijaksi.

Nyt ajankohtaista tutkimushankettani edelsi portfolioaineistoon perustuva metaforatutkimus (Johnson & Hynynen 2018). Tutkimme siinä kulttuurienvälisyyttä eli kulttuurienvälisyyden tietämistä ja käsitteellistämistä perinteisen kognitiivisen metaforateorian (Lakoff & Johnson 2003/1980) tuottamalla ymmärryksellä. Tällä hetkellä tutkin metaforan ja kertomuksen rakentumista ulkomaalaisten vaihto-opiskelijoiden haastatteluissa, jotka tein heidän vaihtojaksonsa alussa ja päättyessä. Metaforat ovat osa kulttuurienvälisyyden kerrontaa, jota lähestyn interaktioanalyysin ja ns. pienen kertomuksen näkökulmasta (Georgakopoulou 2015).

5. YHTEENVETO

Viime aikoina on kritisoitu ns. big story-tyyppistä narratiivitutkimusta (Bamberg 2012), johon myös autobiografia kuuluu. Suuren kertomuksen sanotaan ajavan tai tukevan elämän kattavaa etuoikeutettua lineaarista kertomusta, jossa halutaan päätyä koherenssiin. Pienten kertomusten tutkimuksessa eli small story -suuntauksessa keskitytään tutkittavien kertomuksen käyttöön ns. luonnollisissa arkialämän vuorovaikutustilanteissa. Esimerkiksi Michael Bamberg (2016), joka on small story-paradigman kärkihahmoja, arvostelee clandinilaista narrative inquiry-tutkimusotetta siitä, että tutkittavien että tutkijan elämä järjestyy – ja sekoittuu – yhdeksi tutkimuskertomukseksi, josta on vaikea erottaa tutkittavien kertomusta.

Joskus muinoin sanottiin, että *“Cogito ergo sum”* – *“Ajattelen, siis olen olemassa”*. Nykyisin yhä useammin ajatellaan, että *“puhun, olen siis olemassa”*. Mutta kuinka voi diskurssianalyttisen (narratiivitutkimuksen) keinoin, tutkimalla kieltä ja kielen avulla syntyvän kertomuksen muotoa, sulkea pois tutkijan vaikutus eli *“tutkijakertomus”* ja sillä tavalla estää koherenssin ja etuoikeutetun kerronnan riskit?

Big story -logiikan mukaan tässä pitäisi nyt olla alun ja keskikohdan jälkeen loppu, joka kursii kaiken kokoon ja arvottaa asiat lopullisesti. Mutta ei olekaan, onpa vain kertauksena doppelgängerin kysymys ja siihen pienen kertomuksen vastaus. Miten voin saavuttaa tasapainon sen välillä, mitä olin kulttuurienvälisyyden tutkijana ja toisaalta mitä olisin voinut olla? Mitä tein ja mutta kuitenkin olisin voinut tehdä? Vastaan, että saavutan tasapainon tutkimalla ja siitä kertomalla.

LÄHTEET

Bamberg, M. 2016. Narrative. Teoksessa K.B. Jensen & T.T. Craig (toim.) *The International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy*. Oxford: John Wiley & Sons, 1287–1295.

Bruner, J. 2002. *Making stories. Law, literature, life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bamberg, M. 2006. Stories: big or small. Why do we care? *Narrative Inquiry* 16(1), 139–147.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 2000. *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Dervin, F. 2016. Interculturality in education: a theoretical and methodological toolbox. London: Palgrave.

Ellis, C. & Bochner, A. 2000. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. Teoksessa K. N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) The handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: SAGE, 733–768.

Holliday, A. 2011. Intercultural communication and ideology. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Johnson, E. & Kivioja, L. 2016. Oma kertomus elää muuttuvassa maailmassa – Kokemuksia autobiografisesta opettajatutkimuksesta. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1/2016, 62–71.

Johnson, E. & Hynynen, N. 2018. Student portfolios as windows into intercultural knowledge and knowing. Intercultural Education 29(1), 89–102.

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

Kelchtermans, G. 2007. Ammatillinen sitoutuminen sopimusten takana – Opettajien itseymmärrys, haavoittuvuus ja reflektio. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. E. Scientiae Rerum Socialium 92, 75–99.

Lakoff, G. & Johnson, M. 2003/1980. Metaphors we live by. Chicago: Chicago University Press.

Ricoeur, P. 1981. Hermeneutics and the human sciences. Toimittanut ja kääntänyt J. Thompson. Cambridge: Cambridge University Press.

Syrjälä, L. 2015. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Tampere: PS-kustannus, 257-270.

ENTERING FOREIGN MARKETS THROUGH NETWORKS

Kirjoittajat: Virve Antinoja & Katarzyna Jämsä, Centria-ammattikorkeakoulu

1. INTRODUCTION

Internationalization affects almost every Finnish company, if not actively from the perspective of its own business, then passively from the perspective of its customers, partners and competitors. Entering foreign markets is not simple for a company - especially for a micro company responsible for running the entire business. However, if a micro company is able to get quick, reliable and economically sustainable support, the internationalization turns into benefits very quickly. With this attitude, Centria created such projects as Finlandia SPOT, Finlandia SPOT 2 and UMBR-ELLA.

2. SPOT AS THE FIRST MEETING POINT

Centria created the Finlandia SPOT project to teach Finnish companies from the North Ostrobothnia region about the potential that Poland brings. The first project acted as a kind of bridge-builder between Finnish companies and the Polish market. Finnish products and companies were presented at the fair-exhibitions and they were on display in the Finnish show-house built in Poland, where those looking for contacts could easily get in touch with Finnish companies.



PICTURE 1. Finnish show-house “Suomi-talo” in Poznan, Poland



PICTURE 2. Finnish companies in the Budma fair-exhibitions in Poznan, Poland

The SPOT- concept was tested with 26 Finnish companies which were interested in entering the Polish markets. There were also ten support organizations from both countries to help in the market entry.

3. DEVELOPING THE CONTACTS AND MAKING RELIABLE LINKS

The second project, Finlandia SPOT 2, was aimed at helping the companies to develop the contacts and making reliable links between support organizations in Finland and abroad. Also, in this project, the companies got help with organized exhibition stands and B2B negotiations.

Some of the companies that joined the Finlandia SPOT 2 project are still benefitting from fairs and B2B meetings in the form of 20-70% of their production being shipped abroad.

Thanks to such case studies and thanks to the reliable and fast communication within the growing network, the next project, "UMBR-ELLA", was built to provide a high quality educative-support to all the companies involved.

4. INTERNATIONAL BUSINESS COACHING PROGRAM

The UMBR-ELLA project (Universal Model Boosting Resilience - Entrepreneurial Learning Lab Abroad) was activated in the beginning of year 2020 and it is aimed at good and fast international communication, where international marketing and PR become accessible to the directors of micro companies who benefit via teamwork and get professional PR-stories in international magazines, TV and social media. Issues of language and culture often go hand in hand, and sometimes they are inseparable. The companies will also learn about the culture which they are about to enter and how to make good quality photos, videos and professional texts targeted to a foreign audience, which is often different to the domestic audience. On the for-

foreign market it is usually not enough to tell that “the product is the best because it is designed in Finland”. Also, the language used for international e-marketing and PR should often be “braver” – some experts call it “sexier”.

The company’s internationalization requires comprehensive strategic planning; thus, company representatives should possess such transversal skills as creativity, entrepreneurship, international teamwork and intercultural communication. The idea of the UMBR-ELLA project was developed via witnessing in the earlier projects that many of the companies’ representatives could benefit from coaching in these transversal skills when entering the foreign market. Very often companies do not realize how much pre-work is to be done before the activity abroad, as well as post-work, after e.g. B2B meetings or an international fair.

Transversal skills are often learned by following others who are more advanced in international activities. The ELLA-model (Entrepreneurial Learning Lab Abroad) is planned to be commercialized and widely utilized by the companies and - so called - “support organizations” in Northern Ostrobothnia region.



PICTURE 3. Finnish companies in Arena Design 2020 -exhibition in Poland

“Finnetwork” - an international team of experts in different fields - was gathered within the UMBR-ELLA project to support micro companies in every step on the international market and push them for innovation and development of new products and services in all areas. Finnetwork consists of representatives of business training organizations, chambers, regions and subregions, associations and other support organizations. The aim of Finnetwork is to link interdisciplinary international thinkers, designers, researchers, business leaders, producers and creative thinkers.

The services of Finnetwork are designed to inspire, educate and stimulate joint action by organizing ad-hoc consulting, workshops, training sessions, webinars, B2B meetings, international fairs, benchmarking trips, special events, etc., in general all that can help micro companies stay resilient in the very changing and demanding international market.

IV OPISKELIJAT JA OPETTAJAT VERKOSTOITUMASSA

FINNISH JA SWEDISH CLUB: HYVINVOINTIA, KOTOUTUMISTA JA INSPIROIVAA KIELEN OPPIMISTA UUDELLA KOTIPAIKKAKUNNALLA

Kirjoittajat: Hertta Erkkilä, Inge Heleven, Teija Muuraiskangas ja Maria Åhman-Nylund, Centria-ammattikorkeakoulu

1. JOHDANTO

Centria-ammattikorkeakoulun opiskelijoista noin neljäsosa on kansainvälisiä tutkinto-opiskelijoita. Centria-ammattikorkeakoulu onkin Suomen kansainvälinen ammattikorkeakoulu, mikä vahvistaa Centrian toiminta-alueella myös yritysten kansainvälistä kilpailukykyä. Jotta tämä osaaminen saadaan nyt ja tulevaisuudessa paremmin hyödynnettyä, on edistettävä ulkomaa-laistaustaisten opiskelijoiden kotoutumista ja sitä, että kansainväliset opiskelijat myös jäisivät alueellemme ja Suomeen.

Alueen asukasluvun nousu entisestään edistäisi alueen kasvua ja elinvoimaisuutta. Finnish ja Swedish Club vastaavat omalta osaltaan kotoutumisen kehittämistarpeisiin. Nämä uudet opintojaksot ovat Osallisuudella ja yhteistyöllä sujuviin oppimispolkuihin -hankkeen päätoteuttajana toimivan Centria-ammattikorkeakoulun ja kielten opettajien kanssa yhteistyössä suunniteltomia ja toteuttamia valinnaisia opintoja.

2. TAVOITTEET

Finnish ja Swedish Club -opintojaksojen oppimistavoitteena opintojaksokuvauksen mukaan on, että opiskelija osaa toimia suomalaisen yhteiskunnan sosiaalisissa tilanteissa, jotka liittyvät (erityisesti) vapaa-aikaan. Lisäksi opintojaksoilla on kieleen liittyviä tavoitteita, kuten että opiskelija osaa käyttää yksinkertaista suomen tai ruotsin kieltä (jokapäiväistä sanastoa ja sanontoja). Tavoitteena on myös, että opiskelija osaa luoda monikulttuurisia verkostoja ja toimia kansainvälisissä ryhmissä käyttäen pääasiassa suomea tai ruotsia.

Opintojakson suunnittelu kumpusi tarpeesta ja toiveesta lisätä kotimaisten kielten vapaavalintaisia opintojaksoja. Oppimistavoitteista huomaa, ettei kyse ole vain kielten oppimisesta vaan laajemmin kotoutumista, osallisuutta ja hyvinvointia edistävästä tekijöistä. Tavoitteissa, opetuksen sisällössä ja opiskelijoiden palautteissa näkyvät vahvasti myös opintojakson sosiaaliset ja psykologiset ulottuvuudet.

Finnish ja Swedish Club -opintojaksojen toimintaan sekä Osallisuudella ja yhteistyöllä sujuviin oppimispolkuihin -hankkeeseen kuuluu molempiin vahvasti tavoite kotoutumisen edistämisestä Suomeen ja paikalliseen asuinympäristöön. Kotoutumisen ja kielten oppimisen nähdään edistävän, kun opiskelija voi psyykkisesti ja sosiaalisesti hyvin.

3. SISÄLTÖ

Finnish ja Swedish Clubit hyödyntävät toiminnallisen ja kokemuksellisen oppimisen keinoja. Ajatuksena on, että opintojakson aikana opiskelijat pääsevät tutustumaan erilaisiin paikkoihin ja aktiviteetteihin Kokkolassa tai Pietarsaareissa riippuen toteutuspaikkakunnasta. Opintojaksoilla harjoitellaan suomen tai ruotsin kieltä esim. erilaisten tutustumiskäyntien, lautapelien,

musiikin, liikunnallisten ryhmäpelien, lemmikkikohtaamisten ja ryhmäkeskusteluiden sekä erilaisten ajankohtaisten teemakeskusteluiden avulla.

Finnish ja Swedish Clubien aikana opiskelijat ovat tutustuneet kotipaikkakunnan nähtävyyksiin sekä vierailleet mm. luomumaatilalla, museoissa, erilaisissa organisaatioissa ja kahvilassa. Opiskelijat ovat saaneet kuulla erilaisista vapaa-ajan viettomahdollisuuksista sekä esim. vapaaehtoistöistä. Opintojaksoilla on kerrottu opiskelijoille paikallisista tapahtumista ja paikoista, jotka voisivat kiinnostaa nuoria aikuisia ja missä he voisivat kohdata suomalaisia. Finnish Clubin toteutustapa itsessään myös madalsi opiskelijoiden kynnystä kysymysten tekoon ja opettavaisiin keskusteluihin. Osalla opintojaksoista on ollut mukana myös projektityöntekijöitä tai harjoittelijoita, jotka ovat itsekin Centrian opiskelijoita. Lisäksi opintojaksoilla on ollut muutamia suomalaisia opiskelijoita, jotka osaltaan toimivat harjoiteltavan kielen malleina.

Finnish ja Swedish Club vastaavat osaltaan useampaan eri tarpeeseen, ja lisäksi kielten oppimiseen ne tuovat kaivattua puhumisen harjoittelua, johon ei välttämättä jää tarpeeksi aikaa muilla kielten opintojaksoilla. Ne edistävät myös Centria-ammattikorkeakoulun strategisia tavoitteita, kuten kansainvälisyyttä sekä TKI:n ja opetuksen yhdistämistä. Jatkossa opintojaksojen toivotaan houkuttelevan myös enemmän suomalaisia opiskelijoita mukaan, esimerkiksi integroimalla opintojaksoa entistä vahvemmin ammattikorkeakoulun jo olemassa oleviin opintoihin. Ensimmäinen Finnish Club -pilottiopintojakso sai suosionsa myötä välittömästi jatkoa sekä Kokkolassa että Pietarsaassa, ja tästä eteenpäin sekä Finnish että Swedish Clubia tarjotaan vuosittain Centrian valinnaisissa kieliopinnoissa.

4. ENSIMMÄINEN FINNISH CLUB –TOTEUTUS

Huhti-toukokuussa 2019 toteutettiin ensimmäinen suomen kielen vapaavalintainen Finnish Club -opintojakso (2 op), joka oli suunnattu niille Centria-ammattikorkeakoulun kansainvälisille tutkinto-opiskelijoille, jotka ovat jo käyneet alkuvaiheen suomen kielen pakollisia opintojaksoja. Opintojakso oli mahdollista suorittaa joko 1 op tai 2 op laajuisena. Kurssille osallistumisesta sai yhden opintopisteen, ja kaksi opintopistettä saivat ne opiskelijat, jotka osallistuivat opintojaksolle ja tekivät myös opintojaksoon kuuluvat tehtävät. Kyseiselle opintojaksolle kutsuttiin myös suomalaisia yhteisöpedagogiopiskelijoita, jotka saivat käynneistään opintopisteitä kerättäviä merkintöjä Centria Open Café -passiin. Tavoitteena oli samalla lisätä ulkomaalaisten ja suomalaisten opiskelijoiden vuorovaikutusta.

Ensimmäiselle Finnish Club -pilottiopintojaksolle oli ilmoittautunut monipuolisesti eri maista kotoisin olevia opiskelijoita, ja he olivat lisäksi eri koulutusohjelmista. Mukana oli myös suomalaisia AMK-opiskelijoita. Tällä opintojaksolla kehittyivät kielitaidon lisäksi monet työelämässäkin hyödylliset taidot, kuten monikulttuurisuus- ja vuorovaikutustaidot, joita opintojaksolla pääsivät kehittämään niin kansainväliset opiskelijat kuin suomalaisopiskelijat. Havaintojemme mukaan suomalaiset ja kansainväliset opiskelijat eivät ole niin paljon vuorovaikutuksessa tai toiminnassa keskenään, kuin he kertomansa mukaan toivoisivat olevansa. Tähän tarpeeseen Finnish ja Swedish Club -opintojaksot voivat vastata ja mahdollisesti näin kasvattaa suomalaisten ja kansainvälisten opiskelijoiden kohtaamisia sekä opiskeluissa että vapaa-ajalla.

5. SEURAAVAT TOTEUTUKSET

Syksyllä 2019 toteutettiin toinen Finnish Club Kokkolassa. Opintojakso alkoi lokakuun lopulla ja päättyi joulukuussa. Huomasimme, ettei ajankohta ole Kokkolan kampuksen toteutukselle pa-

ras mahdollinen, sillä opiskelijoilla on tuolloin hyvin kuormittava ajanjakso lukuvuodesta. Heillä oli tuohon aikaan monia muita opintojaksoja, jotka täyttivät heidän lukujärjestystään. Tämä näkyi jo ilmoittautuneiden määrässä. Osaltaan haasteita aiheutti se, että tapaamiset olivat iltaisin, mikä toisaalta oli ainoa mahdollisuus tarjota opintojaksoa kaikille opiskelijoille. Finnish Clubin tunnit sattuivat myös sellaiselle viikonpäivälle, jolloin Kokkolassa on tarjolla muutakin vapaa-ajan toimintaa kansainvälisille opiskelijoille.

Pietarsaareissa toteutettiin samana syksynä Swedish Club. Opintojaksolle otettiin mukaan aiemmista toteutuksista poiketen myös sellaisia opiskelijoita, jotka eivät olleet opiskelleet vielä kohdekieltä (ruotsia). Ne opiskelijat, joilla ei ollut aiempia kieliopintoja, saivat kursseille osallistumisesta yhden opintopisteen. Opintojaksolla käytettiin enimmäkseen englantia. Niillä opiskelijoilla, joilla jo oli ruotsin opintoja, oli mahdollisuus saada opintojaksosta kaksi opintopistettä tekemällä opintojaksoon kuuluvat ruotsin kieleen liittyvät tehtävät. Halusimme tällä tavoin motivoida myös yhden opintopisteen opiskelijoita ruotsin kielen opintoihin. Tehtäviin kuului muun muassa esittelyvideon tekeminen ruotsiksi. Tuohon tehtävään kuului myös englannin-kielisen tekstityksen laatiminen, jotta kaikki osallistujat ymmärsivät videoita katsoessaan niiden sisällön.

Keväällä 2020 Finnish Club järjestettiin Pietarsaareissa. Ensimmäinen tapaamiskerta järjestettiin Pietarsaaren kampuksella, mutta sen jälkeen koko opintojakson toteutus muuttui opintojaksokuvauksesta ja ensimmäisen tapaamisen yhteydessä opiskelijoiden kanssa suunnittelemastamme maailmanlaajuisen koronavirustilanteen vuoksi. Opintojakso jouduttiin siirtämään kokonaan verkkoon, mikä poissulki toiminnallisuuden, joka oli ollut yksi keskeisistä osa-alueista aiemmillä opintojaksoilla. Positiivinen yllätys kuitenkin oli, että verkkototeutus ei juurikaan vähentänyt osallistujamäärää. Tietyllä tavalla Finnish Club myös loi uudenlaista yhteisöllisyyttä kansainvälisten opiskelijoiden ja opintojakson opettajien välille poikkeustilanteen keskellä. Verkkotapaamisiin saimme myös vierailevia luennoitsijoita, jotka käsitelivät luennoillaan suomen kielen oppimista sekä suomalaista työelämää. Näin opintojakson voidaan katsoa saavuttaneen tavoitteensa hyvin, vaikka alun perin suunniteltu toiminnallinen osuus jäi siitä pois. Koronatilanteen vuoksi käsitelimme opintojaksolla aiempia toteutuksia enemmän ajankohtaisia uutisia sekä jaoimme ajatuksia ryhmän kesken, millä oli mielestämme merkitystä opiskelijoiden turvallisuuden tunteelle ja hyvinvoinnille.

Myös verkkototeutuksessa oli mahdollista suorittaa tämä opintojakso yhden tai kahden opintopisteen laajuisena. Osallistumalla verkkotapaamisiin opiskelija sai yhden opintopisteen ja tekemällä opintopäiväkirjaa sai toisen opintopisteen. Jokaisen tapaamisen yhteydessä opiskelijat saivat opintopäiväkirjaa varten pohdittavakseen uuden aihekokonaisuuden, johon liittyen oli tavoitteena myös kartuttaa kyseisen aihepiiriin sanastoa. Lähes kaikki osallistujat pitivät opintojaksosta oppimispäiväkirjaa, ja he myös osallistuivat aktiivisesti verkkotapaamisissa käytyyn keskusteluun.

6. PALAUTE

Opintojaksojen anonyymeista palautteista kävi ilmi, että kaikki opiskelijat suosittelisivat opintojaksoa myös muille opiskelukavereilleen. Opiskelijoiden palautteiden mukaan he pitivät opintojakson toiminnallisuudesta ja sitä toivottiin ohjelmaan vielä lisääkin, erityisesti liikuntaa. Opintojakson parhaimmiksi asioiksi nimettiin mm. tunnelma, uusien ihmisten tapaaminen, kielen oppimiseen liittyvät pelit, ulkona oleminen ja kielen käyttäminen yhdessä muiden kanssa.

Opetushenkilökunnalle opintojaksojen palautteet olivat hyvä muistutus siitä, että opiskelijat haluavat oppia suomalaisille arkisia asioita, jotka ovat kansainvälisille opiskelijoille eksoottisia, esimerkiksi grillaus puistossa, glögin maistaminen ja pipareiden koristelu tai tutustuminen nuoren naispääministerin ajatuksiin suomalaisesta yhteiskunnasta.

Opintojaksojen palautteista nousi esille, että opiskelijat oppivat lisää paikallisesta kulttuurista ja heidän rohkeutensa käyttää kohdekieltä kasvoi. Ryhmässä oli niin hyvä tunnelma, että opiskelijat tunsivat kuuluvansa tähän ryhmään ja samalla kehittivät sosiaalisia taitojaan. Sekä opiskelijat että opettajat huomasivat, että kiinnostus ja motivaatio oppia paikallista kieltä lisääntyivät. Myös opiskelijoiden kiinnostus jäädä Suomeen työskentelemään valmistumisen jälkeen karttui.

7. POHDINTA

Finnish ja Swedish Club ovat onnistuneet vaikuttamaan sellaisiin tekijöihin, jotka edesauttavat opiskelijoiden kotoutumista Suomeen ja alueellemme. Opintojaksoilla on selvästi nähtävissä hyviä vaikutuksia opiskelijoiden yleiseen psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin, joka myös edistää kotoutumista. Suomen tai ruotsin kielen taidot ovat tässä tärkeässä asemassa, ja niiden ansiosta opiskelija tuntee todennäköisemmin olonsa kotoisaksi ja olevansa osallinen suomalaisessa yhteiskunnassa. Kansainväliset opiskelijat käyttävät opinnoissaan pääasiassa englannin kieltä, ja kuulemamme mukaan kanssakäyminen vapaa-ajalla tapahtuu usein myös pääasiassa englannin kielellä, samasta maasta tulevien henkilöiden kanssa. Finnish ja Swedish Club -opintojaksojen vierailut ja muu sisältö auttoivat opiskelijoita ymmärtämään, kuinka tärkeää on osata paikallista kieltä koulun ulkopuolella. Paikallisen kielen osaaminen auttaa verkostoitumaan suomalaisten kanssa ja antaa enemmän mahdollisuuksia sekä vapaa-ajalla että tulevilla ammattiuuralla.

Tulevien toteutusten suunnittelussa kannattaa kiinnittää entistä enemmän huomiota opintojakson ajankohtaan. Lähiopetuksen päällekkäisyyttä muiden opintojen kanssa pitää pyrkiä välttämään. Opintojaksojen ajoitusta suunniteltaessa on hyvä huomioida myös lukuvuoden kuormittavuus muiden opintojen osalta. Sää ja vuodenaajat on syytä ottaa huomioon, kun suunnitellaan retkiä tai muuta toiminnallista ohjelmaa ulkona.

Finnish ja Swedish Club ovat onnistuneet herättämään ja kasvattamaan motivaatiota suomen tai ruotsin kielen opiskeluun ja kotoutumiseen. Opintojaksot syntyivät yhteistyössä Centrian kielten tiimin ja TKI-hankkeen yhteistyössä, ja ne ovat monilla eri mittareilla mitattuna hyvä keksintö. Opintojaksot jäävät osaksi kansainvälisen centralaisen kotoutumista ja kotiutumista alueellemme ja Suomeen!

TANDEM LANGUAGE LEARNING – A NEW COURSE AT CENTRIA IN THE AUTUMN SEMESTER 2019

Kirjoittajat: Hertta Erkkilä, Teija Muuraiskangas and Maria Åhman-Nylund, Centria-ammattikorkeakoulu

1. INTRODUCTION

Most of you have probably seen a tandem bicycle, or a twin bicycle. Then you know that it is normally ridden by more than one person, and the people on the tandem bicycle must co-operate to get the vehicle moving forward. The tandem bicycle can also easily reach a faster speed than a normal bicycle, as there are two people pedaling it. Keep this picture in mind when we start explaining about tandem as a method for language learning. Even here the tandem partners need to co-operate, and they can get faster results than if they study the language independently.

In this text we will shortly describe tandem language learning as a method, how it has been implemented at Centria UAS, and especially focus on a new tandem course that was offered to Centria students in the autumn semester 2019. Experiences of learning a language through the tandem method, described by some of the students participating in this course, will be presented.

2. TANDEM LANGUAGE LEARNING

Tandem language learning is not a new method, but it has been used in different countries and forms starting from the 1960s. The tandem meetings can take place either face to face or as online meetings. In a meeting two people with different mother tongues meet to learn the other person's mother tongue. One of them function as a model and support in their own native language that the tandem partner is learning. In the co-operation between the tandem partners there are two important premises: reciprocity and self-control. Both tandem partners should benefit from the co-operation, and both native languages should be used to the same extent. The learners set up their own goals and take responsibility for their own learning. Together the tandem partners agree on the working methods, for example when it comes to the language level they use and how much they correct each other's language errors. They can possibly work on different levels in the languages used, as long as both parties of the co-operation get the possibility to reach his or her goals. (FinTandem 2020.)

In Centria UAS tandem as a method for language learning has been used for many years, especially in the Pietarsaari campus (Åhman-Nylund 2016). But before the autumn semester 2019, the tandem language partners have always been native speakers of Finnish and Swedish language, and the method has only been used for learning the second domestic language in Finland. This has usually been a 1 ECTS part of a compulsory course in the Finnish or Swedish language for the Finnish students at Centria. Since 2019 Centria is also offering tandem language studies for international students, and people with different nationalities can find a tandem partner who helps them to improve their language skills.

The benefit of including international students and other languages than Finnish and Swedish in the tandem language learning at Centria is that it can support the internationalization among the Finnish students, as they practice a foreign language and get familiar with a new culture through a native speaker. At the same time the tandem course can help the internation-

al students to be integrated in the Finnish society, by learning more about the local language and culture. Many international students would like to learn more Finnish or Swedish with a native speaker, which of course requires that there are also enough Finnish students on the course. Another challenge with this type of tandem language course is that before the course starts the organizers don't know which students will enroll for the course, which languages they want to learn and how much previous knowledge they have about the language and culture. Because of that it can be difficult to find a suitable tandem partner for all students who enroll on the course. It is also good if the tandem partners have something else in common, such as hobbies, life situation or view of life. However, flexibility and open mindedness help the process of finding suitable tandem pairs.

3. TANDEM COURSE AT CENTRIA

In the beginning of year 2019 it was suggested that Centria would start to offer a course in tandem language studies. The project *Osallisuudella ja yhteistyöllä sujuviin oppimispolkuihin* (Centria-ammattikorkeakoulu 2020), in which one of the goals are to plan and test new courses that will help international students at Centria to adapt to the local culture and languages, together with the language team at Centria came up with this idea. A planning group was set up, and it consisted of the head of the language team at Centria, Tuija Tolonen-Kytölä, the project manager of the mentioned project, Teija Muuraiskangas, the Finnish and Finnish communication teacher Hertta Erkkilä, and the language teacher Maria Åhman-Nylund. In the planning process the tandem language teaching at other universities in Finland was benchmarked, and the frame and course description were made for the 2 ECTS course in tandem language learning that would start in September 2019.

3.1 Course details

In the new elective course "Study with a native speaker! Tandem language learning", all students at Centria who were interested in studying a language with a native speaker could enroll by filling in a form. Based on the form the course teachers Erkkilä and Muuraiskangas could see which languages the enrolled students wanted to learn, as well as their mother tongues. After the first information meeting, the teachers tried to find suitable tandem pairs, and seven pairs started the course. The pairs attended two teacher-led meetings, but after that each tandem pair could decide themselves where they wanted to meet to work with the assignments. Some suggestions were given, and the tandem pairs were supposed to meet one time for each given topic. The topics were: Introducing Yourself, Home and Family, Home Country, Living, Field of Studies, Hobbies, Travelling and Culture & Festivals.

In the teacher-led meetings Erkkilä and Muuraiskangas met the participants twice. They talked about the tandem language learning method in general which was something new for almost all of the participants. Erkkilä and Muuraiskangas explained how to use the materials which would be published in Optima along the course. The students got to know that the course would be evaluated based on the individual learning journals. During the teacher-led meetings the tandem pairs got to know each other, and the teachers explained how to work with the materials, how to arrange the meetings and how to write the entries in the learning journals in Optima.

The course participants wrote about their own learning process by making an individual learning journal. After each tandem meeting the students described and analyzed the meeting, as

well as summarized it with a small vocabulary (around 20 words) that he or she had learned from the meeting. The Finnish teacher of the course made detailed instructions for each topic, and she provided exercises and questions to discuss for the course participants. During the course, Erkkilä and Muurauskangas also gave feedback to the students in their learning journals. It was also possible to meet the teachers either at the campus or online in case the tandem pairs needed help with their studies.

3.2 Students' experiences

One of the students participating in the tandem course was Sofia, who is studying social services at Centria. She planned to do a part of her practical training and spend three months in Kenya, and that's why she thought it would be useful for her to learn Swahili with a native speaker before going for the work placement to Africa. She already knew some basic phrases of the language but wanted to improve her communicative skills. Sofia got a Kenyan tandem partner, who was already familiar with the basics of the Finnish language. Together they practiced Swahili and Finnish, and they were both language learners of the partner's native language, as well as language models in their own mother tongue.

Before enrolling to the course Sofia had heard about tandem language learning, and was interested to test it herself in the course, as it was offered for the first time in this format at Centria. The students were encouraged to speak freely with each other, and not focus so much on grammar. This was a suitable method for Sofia, as she has never learned any language through studying grammar. Despite this, it was not so easy to discuss the given topics in Swahili as Sofia didn't have so much previous knowledge of the language. Because of that they decided to focus more on the vocabulary instead. The widened vocabulary was useful to Sofia when she came to Kenya, as she noticed that she was able to catch words in the discussions between the locals and partly understand the spoken Swahili.

Sofia met her tandem partner in the university, at home or in the library. Normally they started their meetings by catching up on how they were doing, and after that they checked the topic and the instructions given by the course teacher. They studied vocabulary related to the topic in both languages, and helped each other with pronunciation and spelling. They also taught each other some useful phrases for the current topic. After that they normally chatted for some time about their culture and other current affairs. These discussions were mainly in English. The reason for this Sofia explains: "I think the cultural learning was also a big part of the tandem learning, especially when it comes to two very different cultures as the Finnish and the Kenyan."

Sofia and her tandem partner also became friends, and because of that the meetings didn't really feel like school work, but more like hanging out with a friend, for example watching YouTube or drinking tea. However, this friend was a great help with the "homework", and that is one of the values of this course.

Sofia would recommend the tandem course to all students with basic knowledge of a language that they want to practice orally. She also experienced that it is a possible method to get started with a language by learning some vocabulary and key phrases. Sofia finds the tandem method suitable for students who don't focus so much on grammar, but rather as herself learn new languages best by listening and speaking.

Another student taking part in the tandem course was Max, who studies community pedagogy at Centria. He was not familiar with tandem language learning before enrolling to the course,

but as he found it interesting he decided to give it a try. Max is a Swedish-speaking Finn, and his tandem partner was Vietnamese, so Max learned some basics of Vietnamese, and helped his tandem pair to learn more Swedish. They normally met once a week, and discussed the subject given by the course teacher. They started with the basics of the languages, and later on they could learn also some more advanced things. Sometimes they met in a coffee shop, at home, at the church, and had coffee or dinner together while studying. The atmosphere was relaxed, and according to Max, tandem language learning is a fun method for those who are interested in learning a new language.

4. CONCLUSIONS

The feedback from the students who took the course in tandem language learning in the autumn semester 2019 was very positive, and the students appreciated getting the possibility to improve their language skills with the guidance from a native speaker and co-student. The feedback on the course also confirmed that except for improving your language skills, the tandem method can also give you valuable cultural knowledge, and a friend from another country. This first pilot course was successful, and the plan is to continue to offer the course every year to the students at Centria. Next time the language teachers could promote the course more actively, because according to the student feedback all students at Centria did not know about this possibility to take part in the tandem course yet. Hopefully tandem language learning at Centria will help many students to improve their cultural and language skills in a relaxed and fun way and give them a friend with another native language.

Tandem language learning is following many of the guidelines that are mentioned in Centria's strategy for the years 2018–2022 (Centria-ammattikorkeakoulu 2018). For example, the co-operational skills and the skills in working and studying in a multicultural environment are considered very important in the strategy. The strategy also emphasizes the responsibility of the teacher as well as the student in the learning processes. In our opinion, tandem language learning has created a meeting place for our Finnish and international students and it also combined and enabled different study methods and allowed the students to have an impact on the outcome of the course.

REFERENCES

Centria-ammattikorkeakoulu. 2020. Hanketoiminta. Osallisuudella ja yhteistyöllä sujuviin oppimispolkuihin. Available at: <https://tki.centria.fi/hanke/osallisuudella-ja-yhteistyolla-sujuviin-oppimispolkuihin/1896>. Accessed 24 April 2020.

Centria-ammattikorkeakoulu. 2018. Strategia. Available at: https://web.centria.fi/Data/content/Isot%20tiedostot/Centrian_strategia_2018-2022.pdf. Accessed 29 May 2020.

FinTandem. 2016. Tandem i världen. Available at: <https://www.fintandem.fi/tandem-i-varlden/>. Accessed 24 April 2020.

Åhman-Nylund, M. 2016. Tandemmetoder i Campus Allegro. In the publication: Ideoi, kokeile ja kehitä! Innovatiivinen toiminta Centria-ammattikorkeakoulun kielten ja viestinnän opetuksessa. Available at: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/115580/ISBN%20978-952-7173-08-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Accessed 24 April 2020.

KIRJOITTAMISEN OPETUKSEN HAASTEITA JA MAHDOLLISUUKSIA KORKEAKOULUISSA

Kirjoittaja: Katriina Veikkolainen, Centria-ammattikorkeakoulu

1. JOHDANTO

Opetan tieteellistä kirjoittamista ja kirjoitusviestintää Tampereen yliopiston kielikeskuksessa. Tänä lukuvuonna minulla on ollut ilo tutustua jossain määrin myös Centria-ammattikorkeakoulun kielenhuollon ja kirjoittamisen opetukseen. Tampereen yliopistossa vastuualueinani ovat lääketieteen ja terveystieteiden opiskelijat ja kielten yksikön tutkinto-opiskelijat, mutta opetan myös muiden alojen opiskelijoita. Olen profiloitunut pääasiassa verkko-opettajaksi, eli miltei kaikki opintojaksoni ovat pääosin Moodle-oppimisympäristössä. Centriassa olen opettanut Kielenhuolto ja kirjoittaminen -opintojaksoa sekä Centrian omille opiskelijoille että Averkon kautta muiden ammattikorkeakoulujen opiskelijoille. Opettamani opintojaksot ovat kokonaan verkossa.

Minulla on takana opettajan uraa yliopistossa jo yli kaksikymmentä vuotta. Näiden vuosien varrella olen joutunut miettimään usein, miten pystyisin parhaiten tukemaan opiskelijoita tekstien tuottamisessa. Olen saanut opettamiseeni eväitä yliopistopedagogiikan opinnoista, mutta hyvin suuren osan kirjoittamisen opettamiseen liittyvistä pedagogisista keinoista olen oppinut opettajakollegoilteni. Esittelen tässä kirjoituksessa kohtaamiani kirjoittamisen opettamisen haasteita ja niihin liittyviä ratkaisuja sekä verkko-opetuksen ja -oppimisen roolia kirjoittamisen opetuksessa lähinnä Tampereen yliopistossa.

2. MONILUKUTAITO JA UUSI KIRJOITTAMISEN OPETUS KORKEAKOULUTUKSESSA

Useimmat opiskelijat tulevat korkeakouluun lukion oppimäärän suoritettuaan. Lukion opetussuunnitelman (LOPS 2019) mukaan jo lukiossa harjoitellaan tutkivaa oppimista ja tiedonhankinta- ja ongelmanratkaisutaitoja. Opiskelijan pitäisi hankkia lukiossa sellainen monilukutaito, että hän pystyisi ymmärtämään eri tieteen- ja taiteenaloille ominaista kieltä ja motivoituisi tutkimaan, tulkitsemaan ja tuottamaan erilaisia tekstejä ja arvioimaan tekstien ja tiedon luotettavuutta (LOPS 2019). Monilukutaito on mainittu myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Monilukutaidolla tarkoitetaan koulukontekstissa yleensä monimodaalisuutta, monimediaisuutta, monitilanteisuutta ja monikulttuurisuutta. Se on tekstuaalisten käytänteiden hallintaa, ja siihen ”kuuluu taito käyttää, tulkita ja tuottaa monimodaalisia tekstejä erilaisissa monimediaisissa, tilanne- ja kulttuurisidonnaisissa toimintaympäristöissä tiedollisia ja sosiaalisia tarpeita varten”. (Luukka 2013.)

Uusilla kirjoittamisen taidoilla viitataan uudenlaisiin medialukutaitoihin tai mediatekstitaloihin. Niissä on olennaista kyky kommunikoida ja muodostaa merkityksiä erilaisissa yhteyksissä ja viestiä tehokkaasti ja luovasti erilaisissa konteksteissa. Uusia kirjoittamisen taitoja ovat tekniset taidot, multimodaalisen kirjoittamisen taito, julkisuustaidot, sosiaaliset taidot, luovuustaidot sekä monisuorittamisen ja tietoisien keskittymisen taidot. (Kallionpää 2017.) Käsitteenä uudet kirjoittamisen taidot ovat nousseet esille, koska ne ovat keskeisiä työelämätaitoja. Esimerkiksi tekstien tuottaminen työelämässä edellyttää erilaisten sovellusten ja verkkotoimintaympäristöjen hallintaa. Tekstiä tuotetaan yhdessä, yhteisöllisenä prosessina, ja työelämä edellyttää uusien ja muuttuvien tekstilajien hallintaa. (Kallionpää 2014; 2018.)

Tekstitaitojen kannalta ammattikorkeakoulu ja yliopisto eivät eroa toisistaan kovinkaan paljoa, vaikka ammattikorkeakoulun ja yliopiston tavoitteissa on lainsäädännöllisesti eroa. Ammattikorkeakoulututkinto antaa valmiuksia työelämässä toimimiseen ja keskittyy ammatillisiin taitoihin. Yliopistotutkinto on akateeminen tutkinto, ja yliopistossa korostetaan tieteellistä ajattelua ja akateemisia taitoja. Akateemisina tekstitaitoina voidaan pitää tieteenalakohtaisia, argumentatiivisia, tieto- ja viestintätekniisiä, yhteisöllisiä ja innovatiivisia tekstitaitoja (Kiili & Mäkinen 2011). Näihin tekstitaitoihin liittyvät muun muassa eri tieteenaloille tyypilliset genret, argumentointi ja lähteiden käyttö, digitaalisen teknologian käyttö, yhteisöllinen tiedonrakentaminen ja esimerkiksi yhteisöllinen tekstin tuottaminen sekä uuden tiedon tuottaminen (Kiili & Mäkinen 2011). Näitä taitoja opiskellaan ja harjoitellaan myös ammattikorkeakouluissa.

Monet akateemisista tekstitaidoista ovat sovellettavissa työelämäänkin. Työelämänäkökulma onkin alettu ottaa yhä enemmän huomioon myös yliopistojen opetussuunnitelmissa. Joka tapauksessa suurin osa yliopistoistakin valmistuneista työllistyy johonkin muuhun ammattiin kuin tutkijan työhön tai muulle kuin yliopistoalalle (Töissä.fi 2020). Työelämään kuuluvien uusien kirjoittamistaitojen opetus on siis tärkeää kaikilla kouluasteilla. Luovuuden ja yhteisöllisyyden rooli korostuu uudenaikaisessa viestintäkulttuurissa, joten uutta kirjoittamista voisi opettaa luovan ja yhteisöllisen verkkokirjoittamisen avulla (Kallionpää 2018).

3. HAASTEITA KORKEAKOULUJEN KIRJOITTAMISEN OPETUKSESSA

Kirjoittamisen taitojen opetuksessa törmätään usein resurssien ja motivaation puutteeseen. Kaikissa korkeakouluissa ei välttämättä ole kaikille tutkinto-opiskelijoille tarkoitettuja kirjoittamisen opintojaksoja. Kiilin ja Mäkinen (2011) mukaan tekstitaitojen opetus sisältyy usein yliopistoissa orientoiviin opintoihin. Kandidaattiopintojen loppuvaiheessa voi olla tieteellisen kirjoittamisen tai kirjoitusviestinnän opintojakso, mutta usein katsotaan, että suurin vastuu kirjoittamisen ohjaamisesta on opinnäytetyön ohjaajalla (Kiili & Mäkinen 2011). Joissakin yliopistoissa tieteellisen kirjoittamisen opintojakso on integroitu kandidaatintutkielmaopintoihin.

Resurssien puutteeseen on tarjottu ratkaisuksi digitalisaatiota ja jatkuvaa oppimista: yliopistojen strategioissa puhutaan joustavista ja yksilöllisistä opintopoluista ja digitaalisesta kamppuksesta (Tampereen korkeakoulusäätiö 2020), jatkuvasta oppimisesta ja oppimiskeskeisyydestä (Aalto-yliopisto 2020), laadukkaasta verkkokoulutustarjonnasta (Oulun yliopisto 2020), yksilöllisistä opintopoluista ja edistykellisistä oppimisympäristöistä (Centria 2018) sekä monimuotototeutuksista ja ympärivuotisesta opiskelusta (OAMK 2020). Kirjoittamisen opetustakin toteutetaan monissa korkeakouluissa myös verkkototeutuksina, mutta verkko-opetus tai -oppiminen ei ratkaise resurssiongelmaa: mikään oppimisalusta ei yksinään pysty antamaan opiskelijalle palautetta tekstistä, vaan palautteen antamiseen tarvitaan aina ihminen. Myös yhteisöllisyyden ylläpitämiseen tarvitaan vuorovaikutusta muiden opiskelijoiden ja opettajan kanssa.

Oman haasteensa korkeakouluopetukseen tuovat äidinkieleltään muun kuin suomenkieliset opiskelijat, jotka suorittavat suomenkielistä tutkintoa. Heidän suomen kielen taitonsa saattaa olla riittämätön akateemisen tekstin tuottamiseen. Karvin (2020) tekemän kartoituksen mukaan ulkomaalaistaustaisia opiskelijoita (käsitteellä tarkoitetaan sekä Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia että ulkomailla syntyneitä maahanmuuttajaopiskelijoita) ei oikein tunnisteta korkeakouluissa. Jotta näitä opiskelijoita voitaisiin tukea, pitäisi olla jokin tunnistamismenetelmä, jolla saataisiin selville opiskelijoiden tuen tarve. Tutkimuksessa tehtyjen haastattelujen mukaan opiskelijat kaipasivat eniten tukea suomen kieleen liittyvissä asioissa. Tukea

kaivattiin erityisesti opinnäytetyön tekemiseen. Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat suorittavat yleisimmin AMK-tutkintoa. Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaa vain noin 10 % ulkomaalaistaustaisista korkeakouluopiskelijoista. (Karvi 2020.) Tämän vuoksi tukitoimia tarvitaan erityisesti ammattikorkeakouluissa, mutta myös yliopistoissa erityisesti kandidaatintutkinnossa.

4. MITEN UUSI KIRJOITTAMISEN OPETUS TOTEUTUU TAMPEREEN YLIOPISTOSSA

Korkeakouluopiskelijoihin kohdistuu nyky-yhteiskunnassa suuria odotuksia. Heillä pitäisi olla mediataitoja ja monilukutaitoa. Uudet kirjoittamisen taidot ovat tärkeitä työelämässä ja vapaa-ajalla. Erityisesti sosiaalisessa mediassa kirjoittaminen nähdään toiminnan päämääränä ja merkitysten rakentajana eikä pelkästään välineenä (ks. Kallionpää 2017; 2018). Myös työelämässä edellytetään yhä monipuolisempia kirjoitus- ja viestintätaitoja. Korkeakoulujen kirjoittamisen opetuksessa pitääkin ottaa huomioon muuttuva työelämä ja sen vaatimukset mutta myös lisääntyvä vapaa-ajan kirjoittaminen. Opiskelijoiden pitäisi voida tutustua moniin tekstilajeihin ja multimodaalisiin teksteihin opintojensa aikana.

Korkeakouluopiskelu perustuu paljolti kirjoittamiseen, joten tieteellisiä tekstejä kirjoitetaan koko opintojen ajan. Tieteellisen kirjoittamisen taidot siis korostuvat korkeakouluopinnoissa, ja esimerkiksi luova kirjoittaminen tai multimodaaliset tekstit jäävät vähemmälle. Yhtenä ratkaisuna tekstien monipuolistamiseen voitaisiin kirjoitusviestinnän opintojaksoilla harjoitella monipuolisemmin tieteen yleistajuistamista. Tampereen yliopistossa opiskelijat kirjoittavat Tieteellinen kirjoittaminen -opintojaksolla tiedotteen tutkimusaiheestaan, mutta yhtä hyvin tieteen yleistajuistamista voisi harjoitella kirjoittamalla twiitin tai tekemällä visuaalisen esityksen tutkimuksensa tuloksista. Myös opintojakson tehtävissä kannustetaan useamman tyyppiin palautuksiin: artikkelista voi tehdä tiivistelmän, PowerPoint-esityksen, runon tai laulun jaettavaksi oppimisolustalla muiden opiskelijoiden kanssa. Kun opiskelijat vielä työstävät tehtävää yhdessä, he harjoittavat samalla yhteisöllisiä taitojaan ja luovuuttaan.

Kirjoittamisen opetuksessa olisi tärkeää vahvistaa kunkin opiskelijan omaa kirjoittamismotivaatiota. Sisäisestä motivaatiosta syntyy innostus opiskeluun. Omien vahvuuksien tunnistaminen ja monipuoliset oppimistehtävät lisäävät opiskelijoiden sisäistä motivaatiota. Omien vahvuuksien tunnistamista helpotetaan opintojakson alussa tehtävällä oman kirjoittajuuden pohdinnalla. Opiskelija voi sitten opintojakson tehtäviä tehdessään päättää, vahvistaako omia vahvuuksiaan entisestään vai keskittykö kehittämään jotain sellaista taitoa, joka ei vielä kuulu hänen vahvuuksiinsa. Verkko-opetus mahdollistaa ainakin jossain määrin sen, että opiskelija voi keskittyä itse määrittelemiinsä tavoitteisiin ja reflektoida oppimistaan koko opintojakson ajan.

Sisäistä motivaatiota lisää myös opettajan tai vertaisen antama kannustus. Tekstejä tuotetaan opintojaksolla prosessimaisesti niin, että niistä saadaan palautetta ensin muilta opiskelijoilta ja sitten vielä opettajalta. Vertaispalautteen etuna on se, että opiskelija saa määrällisesti enemmän palautetta. Palautteen antaminen ja saaminen ovat tärkeitä taitoja erityisesti yhteisöllisen kirjoittamisen kannalta (ks. Kallionpää 2014). Palautteen antaminen on palautteen antajan ja saajan välistä vuorovaikutusta, joten se tukee tiimitaitoja.

Vuorovaikutusta ja osallisuutta tuetaan myös Tieteellinen kirjoittaminen -opintojakson aikana tehtävillä ryhmätöillä, joista opiskelijaryhmä on vastuussa. Opiskelijat ryhmätetään opintojakson ensimmäisellä tapaamiskerralla, ja he suunnittelevat itse ryhmänsä aikataulun opintojakson aikataulujen mukaan. Pienryhmissä keskustellaan taustamateriaalin avulla joko

kasvokkain tai teknologiavälitteisesti, ja ryhmä tuottaa keskustelustaan yhteenvedon oppimisalustalle kaikkien kurssilaisten käyttöön. Ryhmätöiden aiheina ovat tieteellisen kirjoittamisen piirteet, lukemis- ja kirjoittamisstrategiat, argumentointi tieteellisessä tekstissä ja tekstinhuolto.

5. ERILAISET OPISKELIJAT – ERILAISET TOTEUTUKSET

Yliopiston tieteellisen kirjoittamisen tai kirjoitusviestinnän opintojakso on osoittautunut haastavaksi monille ulkomaalaistaustaisille opiskelijoille. Opintojakso on tarkoitettu suomea äidinkielenään puhuville, eli se edellyttää taitotasoa C2 suomen kielessä. Ulkomaalaistaustaisia opiskelijoita pitäisikin tukea, jotta he pystyisivät suorittamaan opintojakson äidinkielisten rinnalla. Lisäksi täytyy ottaa huomioon, että äidinkielistkin osaavat suomea hyvin eri tasoilla: vaikka heidän äidinkielekseen olisi väestötietojärjestelmässä merkitty suomi, he saattavat puhua kotona myös jotain muuta kieltä äidinkielen tasoisesti eli olla itse asiassa monikielisiä. Ulkomaalaistaustaisille ja monikielisille opiskelijoille voidaan tarjota verkko-opetuksessa lisätukea ja lisämateriaalia, ja verkossa voi järjestää vaikkapa akateemiseen kirjoittamiseen ja opiskelutaitoihin valmentavan opintojakson, jotta opiskelija voi saavuttaa riittävän taitotason suomen kielessä.

Opiskelijoille tulisi tarjota mahdollisuus suorittaa tutkintoon kuuluva kirjoitusviestinnän opintojakso heidän elämäntilanteeseensa ja opiskelutapaansa parhaiten sopivalla tavalla. Tampereen yliopiston Kielikeskuksessa on tarjottu kirjoitusviestinnän opintojaksoa jo kauan monimuotoisena: on sekä lähi-, monimuoto- että verkkototeutuksia. Joitakin opintojaksoja opetetaan myös yhteisopettajuutena: esimerkiksi lääketieteen opiskelijoiden opintojaksolla on kolme opettajaa samalla oppimisalustalla, koska opiskelijoita on n. 150. Näin taataan opiskelijoille riittävä määrä tukea ja palautetta ja kohtuullistetaan opettajan työmäärää.

6. LOPUKSI

Akateemisten tekstitaitojen lisäksi myös työelämätaitojen opettaminen ja tukeminen ovat tärkeitä korkeakoulutuksessa. Työelämässä tarvittavia uusia kirjoittamisen taitoja voidaan tukea monipuolisilla tehtävillä ja teksteillä. On tärkeää, että kaikki opintojakson tehtävät tukevat useampaa kirjoittamisen taitoa, koska työelämässäkin saman työtehtävän suorittamisessa tarvitaan useampia taitoja. Samalla oppimistehtävällä voidaan tukea esimerkiksi sosiaalisia taitoja, teknisiä taitoja ja luovuustaitoja. Mielekkäillä ja monipuolisilla oppimistehtävillä lisätään opiskelijoiden motivaatiota. Oppimistehtävien määrä opintojaksolla voidaan pitää kohtuullisena, kun samalla tehtävällä harjoitetaan useampaa taitoa. Tällöin myös opettajan työmäärä pysyy kohtuullisempana.

Verkko-opetus voi olla hyvä ratkaisu kirjoittamisen opetuksen tehostamisessa. Verkossa voidaan eriyttää ja yksilöllistää oppimistehtäviä ja materiaaleja erilaisten opiskelijoiden tarpeisiin. Verkko mahdollistaa joustavat opintopolut ja yhteisöllisen oppimisen. Jos opiskelijat toimivat verkkototeutuksessa pienryhmissä, he harjoittavat sosiaalisia taitojaan ja luovuuttaan oppimistehtäviä tehdessään.

LÄHTEET

Aalto-yliopisto 2020. Koulutus: Tulevaisuuteen suuntautuva oppiminen. Saatavilla: <https://www.aalto.fi/fi/strategiamme/koulutus-tulevaisuuteen-suuntautuva-oppiminen>

Centria 2018. Centria-ammattikorkeakoulun strategia 2018–2022. Saatavilla: <https://web.centria.fi/uutinen/centrialla-uusi-strategia-2018-2022/2823>

Kallionpää, O. (2014). Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media & viestintä*, 37 (4), 60–78.

Kallionpää, O. (2017). Uuden kirjoittamisen opetus – osallistavaa luovuutta verkossa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/52704/scriptumOuti.pdf?sequence=1>

Kallionpää, O. (2018). Quo vadis, kirjoittamisen opetus?. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(2). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2018/quo-vadis-kirjoittamisen-opetus>

Karvi 2020. Taustalla on väliä – Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla. Tiivistelmät 2:2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla: <https://karvi.fi/publication/taustalla-on-valia/>

Kiili, C. & Mäkinen, M. 2011. Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa. Teoksessa Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svärd, P., Värri, V.-M. (toim.) *Korkeajännityksiä - kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere University Press. 219–241.

LOPS 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Opetushallitus. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/lukion-opetussuunnitelman-perusteet-2019>

Luukka, M.-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Kielikoulutuspolitiikan verkosto. Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi>

OAMK 2020. Oulun ammattikorkeakoulun strategia 2017–2020. Saatavilla: <https://www.oamk.fi/fi/oamk/nain-toimimme/strategia>. Viitattu 29.2.2020.

Oulun yliopisto 2020. Pohjoinen muuttaa maailmaa – kestävämpi, älykkäämpi, inhimillisempi. Oulun yliopiston strategia 2020–. Saatavilla: <https://www oulu.fi/yliopisto/node/194817>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus.

Tampereen korkeakoulusäätiö 2020. Strategiamme. Avaintietoa korkeakouluyhteisöstä. Saatavilla <https://www.tuni.fi/fi/tutustu-meihin/avaintietoa#paragraph-anchor--816abf61-5bc1-44bb-bfoa-e17682eoc24c>

Töissä.fi 2020. Töissä.fi - korkeakouluista valmistuneet työelämässä. Saatavilla: <https://toissa.fi/>. Viitattu 27.2.2020.

A SPANISH TEACHER'S EXPERIENCES FROM TEACHING HER NATIVE LANGUAGE AT CENTRIA – MEETING FINNISH AND NON-FINNISH STUDENTS IN TRADITIONAL AND ONLINE CLASSROOMS

Kirjoittaja: Soledad Björkqvist, Centria-ammattikorkeakoulu

1. INTRODUCTION

I was born in Santiago de Chile, on the other side of the world. I studied pedagogy in German and secretarial studies. I worked for almost a decade in Santiago and in 1993 I met the one who would be my husband and the reason for me to come to Finland. I had a co-worker in Chile who later moved to Finland and when I came to visit her I met my husband to be. I came to live in Finland in 1994 and at that time my husband worked as a Spanish teacher at the Institute for adults in our city. In 1996, after having my first of three children, I started working with a group of people who already had knowledge of Spanish and wanted to practice so as not to lose their fluency. Over time I learned Swedish and Finnish so that I could better integrate into Finnish society and work more.

I got into working in Centria, Kokkola, through my sister-in-law. She was one of the two Spanish teachers in Centria. My sister-in-law was the teacher for foreign students and my daughter's godmother was the teacher for Finnish students. First, I participated as an assistant and little by little I took charge of teaching Spanish to the foreign students. After a few years, I started being the Centria Spanish teacher in Pietarsaari because of my knowledge in Swedish, English and Finnish. There I had classes in three languages, but that was only for a short time, since it was too tedious for students to wait and listen, for example, for grammar explained in all three languages. To make the course better, I started teaching in English and had the material in three languages, so each student could have access to the grammar in their own language. So, the years passed and I began to have more classes, with both foreign and Finnish students.

2. MEETING CENTRIA STUDENTS FROM FINLAND AND OTHER COUNTRIES

In the early 2000s, I started collaborating with exchange students who came to Centria for a few months or longer. It has always been a pleasure to walk through the corridors and listen to different languages mixed with the laughter of the students, it is very rejuvenating.

The general atmosphere in Centria is relaxed and familiar, something that makes working and studying easier. As I wrote before, over the years I started working with Finnish students, which was a challenge. I had to learn to teach in Finnish when I was used to teach in English and it took me years to feel comfortable speaking Finnish. My students and colleagues have been very understanding of my level of Finnish, which has made me feel welcome and happy working at Centria. I think that for my students the fact that their Spanish teacher is a native from a Spanish-speaking country is very appreciated.

It is very interesting to see how students from different countries face Spanish classes. I have noticed that for example Chinese students have a tremendous desire to pronounce perfectly and are also very diligent. They are very respectful and quiet and work hard to get the tasks done on time. I have also noticed that Finnish students often have some knowledge from before in Spanish from their upper secondary school days and are very responsible with their homework, but unlike students from central Europe and Africa, they are more shy when it

comes to speaking aloud. It is refreshing to see how all learn and work in different ways. During class I like to make both foreign students and Finnish students work together and speak in the new common language, Spanish.

3. FROM TRADITIONAL TEACHING TO TEACHING ONLINE

Students are generally studious and eager to learn. I like classes with a lot of interaction and usually I make the students try to start conversations with one another, appropriate to their level. Since 2018, I also organize online courses. In the courses I teach the basics of Spanish in both English and Finnish. In them, I also try to interact with students by making Internet connections to listen to them speak and answer their questions. Internet courses give both students and me more freedom by not having physical classes.

The first step to start with the online classes was to create my own Spanish course, from scratch, and it was completely impossible and inappropriate to use the material that I used for years, since I was following the courses from Spanish teaching books for the most and so it was not my material. It was an adventure creating a course thinking about what would be easier and more interesting for the students and at the same time useful. It occurred to me to make videos, since during the years I realized that for the majority, although not for all students, it is easier to assimilate the information by both seeing and listening to it at the same time. Of course, in addition to making videos, I wrote down the information for those who prefer learning by reading.

I asked some of my friends from Argentina, Cuba, Spain and Mexico to help make videos showing the different intonations we have in Spanish-speaking countries to make studying the language a little more enjoyable. Each of the levels has, in addition to the written grammar, a video with the explanation of the same and enough exercises to be able to practice what has been learned on each level. The online courses have at least five AC-Meetings where I can correct possible errors in pronunciation and answer the questions they may have live and review the levels that are in progress. Within the course I also have a personal and individual AC-Meeting with each of the students to see their individual progress.

The first year the course was offered only in English, but we realized that it was essential to offer the course in Finnish as well. I did that work in 2018 and it was once again a huge challenge, since I was living the hardest moment of my life, but with the drive and desire to achieve it, I can say without doubt that both courses turned out equally good.

4. CONCLUSIONS

I have been teaching Spanish in Finland for more than twenty years and for seventeen years I have been working at Centria. Over the years I have reinvented myself many times, learning to teach in different languages and I have kept pace with the progress thanks to the Centria guide, to use the different platforms that we have had during these years. Also, today about 90 percent of the Spanish classes I have at Centria are online.

The future of Spanish classes is undoubtedly online, and what we are experiencing today with quarantine makes this even more clear. In order to carry out this work online, the most important thing in my liking is flexibility and of course, the pleasure of teaching.

VALTAKUNNALLISET KIELTEN OPETTAJIEN TYÖRYHMÄT JA YHDISTYKSET KOHTAAMISEN MAHDOLLISTAJINA

Kirjoittajat: Tuija Tolonen-Kytölä & Maria Åhman-Nylund, Centria-ammattikorkeakoulu

1. JOHDANTO

Työelämän muuttuvat vaatimukset ja digitalisaatio vaikuttavat siihen, että kielten opettajien ammattikorkeakouluissa on jatkuvasti kehitettävä ja ylläpidettävä ammattitaitoaan. Toisaalta myös opettavat kielet muuttuvat jatkuvat sanastoltaan ja normeiltaan jonkin verran koko ajan, mikä lisää tarvetta päivittää omaa osaamista.

Kielten ja viestinnän opettajien aktiivisuus itsensä kehittämisessä on tärkeää, ja siksi kielten ja viestinnän opetusta kehitetään paitsi kollegiaalisissa yhteistyöelimissä ja verkostoissa, myös TKI-yhteistyössä opetuksen kehittämishankkeissa. Korkeakoulujen pedagoginen autonomia sekä oppilaitosten toisistaan poikkeavat organisaatiot vaikuttavat siihen, millä tavalla eri korkeakouluissa kielten ja viestinnän opetus on järjestetty, ja siksi on olennaista pitää yhteyttä myös valtakunnallisesti eri ammattikorkeakoulujen kielten opettajien kesken, jotta yhteisistä linjauksista voidaan sopia (Ahvenainen 2019.)

Tässä artikkelissa esittelemme yleisesti valtakunnallisia ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opettajien yhteistyöelimiä, verkostoja ja yhdistyksiä, joissa Centria-ammattikorkeakoulun ja viestinnän opettajat tällä hetkellä ovat mukana. Kuvaamme myös lyhyesti näiden tiimien toimintaa ja tavoitteita.

2. ASIANTUNTIJATIIMI JA VASTUUPETTAJAVERKOSTO

Jo ammattikorkeakoulujen syntyaikoina 1990-luvun lopulla kieltenopettajat aktivoituivat hakemaan kollegiaalista tukea opetuksen kehittämiseen. Alussa yhteistyötä oli lähinnä yliopettajien välillä, mutta myöhemmin kokoukset laajenivat vastuupettajien verkostoksi. Centria-ammattikorkeakoulun edustajina vastuupettajaverkostossa olivat tuolloin yliopettajat Esko Johnson ja Ulla Lax.

Ensimmäiset ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen päivät pidettiin vuonna 1998, ja samalla nimettiin Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry:n kielityöryhmä (2003–2007). Vuonna 2008 tämä työryhmä jatkoi toimintaansa vastuupettajakokouksia valmistelevana ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän asiantuntijatiiminä. Tämän asiantuntijatiimin tehtävänä oli rehtoreitten ja kieltenopettajien toiveesta jatkaa työtä ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen käytäntösuositusten laatimiseksi. (Ahvenainen 2019.)

Nykyisin kollegiaalisten yhteistyöelinten tehtävät jakautuvat siten, että Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän asiantuntijatiimi edistää laatimansa toimintasuunnitelman mukaan ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetusta. Se myös ottaa kantaa ajankohtaisiin asioihin ja pyytää tarvittaessa viranomaisilta lausuntoja, joko omasta aloitteestaan tai vastuupettajakokouksen pyynnöstä. Tiimi koostuu kahdeksasta kielten ja viestinnän opettajasta, jotka edustavat mahdollisimman laajasti eri kieliä, maantieteellisiä alueita, ammattikorkeakouluja, erilaista pedagogista asiantuntemusta sekä ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen kielikohtaisia verkostoja. (Ahvenainen 2019.) Centria-ammattikorkeakoulusta viestinnän asiantuntijatiimissä on toimikaudella 2019–2022 mukana kielten koulutuspäällikkö Tuija Tolonen-Kytölä.

Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän vastuopettajakokous kokoontuu pääsääntöisesti kaksi kertaa vuodessa. Kokoukseen kutsutaan ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän vastuopettajaverkoston jäsen jokaisesta ammattikorkeakoulusta. Vastuopettajakokous tiedottaa ja keskustelee ajankohtaisista ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen asioista ja kehittämiskohteista. Näitä ovat mm. hyvät opetuksen käytänteet, ilmi tulleet ongelmat ja ajankohtaiset hankkeet. (Ahvenainen 2019.) Vastuopettajapäivillä ovat Centria-ammattikorkeakoulua edustaneet viime vuosina englannin kielen lehtorit Eija Torkinlampi ja Ulla Orjala.

Nykyisen asiantuntijatiimin (2018–2021) teemana on ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen laatu. Tiimi on laatinut lukuvuoden 2019 – 2020 ammattikorkeakoulujen kielten opetuksen laatukriteeristön. Niistä pyritään saamaan käytäntösuositusten rinnalle konkreettisempi kielten ja viestinnän opetuksen kehittämisen työkalu. Laatukriteereitä valmistellaan neljästä eri näkökulmasta: 1) tutkinnon kieli- ja viestintäopintojen tuottaman osaamisen laatu 2) yksittäisen kielten ja viestinnän opintojaksototeutuksen laatu 3) koko tutkinnon kielten ja viestinnän opiskeluprosessin laatu sekä 4) kielten ja viestinnän opetuksen organisoinnin laatu. Asiantuntijatiimi työstää laatukriteereitä ja pyytää välivaiheissa kommentteja vastuopettajaverkostolta ja muilta kielikohtaisilta verkostoilta. Tavoitteena on saada kriteeristö valmiiksi tiimin toimikauden aikana eli viimeistään 2021. (Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän asiantuntijatiimi 2019.)

Kielten ja viestinnän opettajille suunnatut ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen päivät kokoavat yhteen kielten opettajia eri ammattikorkeakouluista. Ne ovat tärkeä ammattikorkeakoulujen kielten pedagogisen kehittämisen keskustelufoorumi ja opettajien kohtaamispaikka.



KUVA 1. Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen tämänhetkiset verkostot (Ahvenainen 2019)

3. HOPPET

Ruotsin kielen ammattikorkeakouluopettajien yhteistyöryhmä Hoppet aloitti toimintansa vuonna 2009, ja Centria-ammattikorkeakoulu on ollut siinä mukana jo monta vuotta. Tällä hetkellä Centriaa edustaa Hoppet-ryhmässä ruotsin kielen opettaja Maria Åhman-Nylund. Ryhmän tavoitteena on edistää ruotsin kielen opetusta maan korkeakouluissa lisäämällä opettajien osaamista ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Lisäksi pyritään pysymään ajan tasalla siitä, mikä on ajankohtaista opetusallalla muissakin Pohjoismaissa.

Hoppet järjestää seminaareja ja jatkokoulutuksia, joista vuosittainen Vårträff-tapahtuma on tärkein seminaari. Se pidetään yleensä toukokuussa, joka toinen vuosi Suomessa ja joka toinen vuosi taas jossakin toisessa Pohjoismaassa. Vårträff-seminaarien ohjelmaan kuuluu yleensä asiantuntijaluentoja, yhteistyö kollegoiden kanssa eri muodossa, kulttuurista ohjelmaa sekä vapaamuotoisempi yhdessäolo. Opettajat saavat siinä tietoja opetusaiheensa ajankohtaisista asioista, pääsevät jakamaan ideoitaan ja kokemuksiaan, ja saavat inspiraatiota omaan opetusensa kehittämiseen. Och naturligtvis på svenska!

Alkuperäisten suunnitelmien mukaan Vårträff-seminaari olisi toukokuussa 2020 järjestetty Ruotsin Falunissa, yhteistyössä Höghskolan Dalarna-yliopiston kanssa. Koronatilanteen takia tapahtumaa ei kuitenkaan voitu tällä kertaa toteuttaa, vaan se siirrettiin toukokuulle 2021. Välkommen med då!

Hoppet-ryhmän jäsenet kirjoittavat säännöllisesti ruotsinkielisiä Blogi-tekstejä ruotsin kielen korkeakouluopettajia kiinnostavista asioista, ja ne pääsee lukemaan työryhmän Facebook-ryhmän kautta. Osoite sivuille on <https://fi-fi.facebook.com/HoppetSuomenAmKruotsinopettajat/>.

Syksyllä 2021 Hoppet osallistuu Kielten ja viestinnän opetuksen päiviin Porissa ja järjestää siellä oman työpajansa. Osallistumalla siihen saa tietää yhteistyöryhmän toiminnasta enemmän, ja saa mahdollisuuden keskustella ruotsin kielen opetukseen liittyvistä asioista.

Tähän asti Hoppet-ryhmän jäsenet ovat olleet ammattikorkeakoulujen ruotsin opettajia, mutta työryhmän järjestämiin seminaareihin on viime aikoina osallistunut yhä enemmän myös yliopistojen ruotsin kielen opettajia. Tämä kehitys on työryhmän mielestä erittäin tervetullut, koska lisääntynyt yhteistyö myös korkeakoulurajan yli on erittäin tärkeä tänä päivänä.

Hoppet-ryhmä antaa ruotsin kielen opettajille nimensä mukaisesti toivoa. Ruotsin kielen opettaminen Suomen korkeakouluissa on monesti haasteellista. Opiskelijoiden perustaidot ruotsin kielessä vaihtelevat, ja niille, joiden perustaito on puutteellinen, rajoitettu määrä opetustunteja ei riitä kielellisen tason korottamiseen tavoitetasolle. Kielilain mukaan ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneelta henkilöltä vaaditaan kuitenkin virkamiestason kielitaidot toisessa kotimaisessa kielessä.

Hyviä käytänteitä ja ideoita kannattaa jakaa kollegoiden kanssa, ja tällaista yhteistyötä Hoppetin toiminta mahdollistaa. Yhteistyö auttaa opettajia jaksamaan, sekä antaa heille uutta osaamista, motivaatiota ja toivoa.

4. SUVI-TYÖRYHMÄ JA VERKOSTO (SIVUT)

Suvi-verkosto on ammattikorkeakoulujen suomen/ruotsin äidinkielen opettajien verkosto. Verkostoon kuuluu 200 kollegaa. Suvi-työryhmä, Suviverkoston työrukkanen, koostuu 7 – 8 aktiivisesta suomen kielen ja viestinnän opettajasta, jotka edustavat eri ammattikorkeakouluja eri puolilta Suomea. Tavoitteena on tietysti tarjota kollegiaalista yhteistyötä ja tukea ammattikorkeakoulujen opettajille Suomessa.

Centria-ammattikorkeakoulua Suvi-työryhmässä edustaa Tuija Tolonen-Kytölä. Suviverkoston ja Suvi-työryhmän puheenjohtajana toimii Kaarina Murtola Laurea-ammattikorkeakoulusta.

Suvi-työryhmä toimii aktiivisesti yhteistyössä myös kielten ja viestinnän asiantuntijatiimin kanssa ja valmistelee sekä selvittelee viestinnän ja suomen kielen opetukseen liittyviä asioi-

ta asiantuntijatiimin käsittelyä varten. Suviverkosto tiedottaa ajankohtaisista asioista oman blogisivuston avulla sekä sähköpostitse, ja jäseniä kutsutaan aika ajoin myös kollegiaalsiin koulutuksiin. Suviverkoston Facebook-sivujen osoite on <https://www.facebook.com/groups/suiverkosto/>.

Esimerkkinä siitä, millä tavalla Suviverkosto toimii, on marraskuussa 2019 vietetty yhteinen iltapäivä Suomen kielen ja viestinnän opetuksen vision laatimisen parissa. Ydinryhmä kokoontui Diak-ammattikorkeakoulun tiloissa Helsingissä, ja parikymmentä aktiivista jäsentä eri puolilta maata liittyi tilaisuuteen verkon kautta. Suvi-visiota työstettiin pienryhmissä verkossa, ja tuloksena syntyi luonnos Suvi-visiosta. Visio viimeistellään syksyllä 2020, ja tavoitteena on julkistaa se opettajien käytännön työn tueksi vielä ennen vuodenvaihdetta. Pandemia-tilanteen pitkittyessä julkistustilaisuus toteutuu verkossa.

5. PROFLANG ry.

Ammattikielten ja -viestinnän yhdistys Proflang ry. on professionaalisen kielten ja viestinnän alan ammatillisen kehittymisen foorumi, joka tarjoaa alasta kiinnostuneille korkeakoulujen opettajille, kielenkääntäjille, yrityssektorin kielikouluttajille, viestinnän ammattilaisille ja tutkijoille mahdollisuuden verkostoitumiseen ja kollegiaaliseen tukeen. Yhdistys perustettiin vuonna 2010, kun Tekniikan kielten ja viestinnän opettajien yhdistys muuttui vuoden 2011 alusta Ammattikielten ja -viestinnän yhdistykseksi. (Proflang ry.)

Yhdistyksen sääntöjen mukaan yhdistys osallistuu kielikoulutuspoliittiseen keskusteluun tuomalla esiin ammattikielten ja viestinnän näkökulmaa yhteiskunnassa. Se toimii rinnakkaiskielisyiden, monikielisyyden ja monikulttuurisuuden edistämiseksi. Tavoitteisiin kuuluu myös mm. selvittää työelämän kielitaidon ja viestinnän tarpeita sekä edistää alan artikkelien ja tutkimusten syntymistä. Yhdistys pyrkii siirtämään hyviä käytäntöjä alalta toiselle esimerkiksi toimimalla erilaisissa kielten verkostoissa, ja se pyrkii myös muilla tavoin edistämään ammattikielten ja viestinnän kehitystä. (Proflang ry.) Proflang ry:n puheenjohtaja on Aria Kanerva LAB-ammattikorkeakoulusta.

Koska suuri osa ammattikorkeakouluopiskelijoista tulee ammatilliselta toiselta asteelta, Proflang on tärkeä linkki välittämään tietoa kielten ja viestinnän opetuksesta eri asteilla alan opettajille. Samalla Proflang on yhteistyöfoorumi toisen asteen kielten opettajien ja amk-opettajien välillä.

Viime vuosina Proflang ry:n toiminnan ytimeksi on muodostunut kevätpäivät, jotka pidettiin edellisen kerran Lahden amk:ssa keväällä 2019. Kevätpäivillä käsitellään ajankohtaisia teemoja, joita viime vuosina ovat olleet mm. "Viestijänä vaihtoehtototuuksien maailmassa" vuonna 2018 sekä "Ihmisyly vai tekoäly? – Kohti uuden sukupolven ammattikieliä ja -viestintää" vuonna 2019. Puhujina on ollut nimekkäitä tutkijoita ja asiantuntijoita eri aloilta liittyen kielisiin ja viestintään, kuten kirjailija, kouluttaja ja koodausaktivisti Linda Liukas, toimittajat Matti Rönkä ja Hanna Visala sekä tulevaisuustutkija Mika Aaltonen.

Vuonna 2020 kevätpäiviä ei järjestetty, mutta jäsenille järjestettiin webinaari, jossa Jyväskylän yliopiston monikielisen akateemisen keskuksen Movin johtaja Peppi Taalas alusti aiheesta "Näkökulmia asiantuntijuuteen, osaamiseen ja monikielisyteen". Runsas osanottajien määrä osoitti, että yhteistyöt ammattikielten ja -viestinnän opettajien välillä pidetään tärkeänä. Tapaamisfoorumin vaihtuminen lähitapaamisesta verkkotapaamiseen näytti myös sen, että opettajat seuraavat aikaansa ja pystyvät ketterästi mukautumaan uudelleen toimintatapoihin.

Centria-ammattikorkeakoulun kielten ja viestinnän opettajissa on vuosien varrella ollut useita Proflang ry:n aktiivisia jäseniä, ja yhdistyksen kevätpäivät on kerran järjestetty Centrian Kokkolan kampuksella. Tällä hetkellä yhdistyksen sihteerinä toimii Nina Hynynen, ja tilintarkastajana Eija Torkinlampi. Tuija Tolonen-Kytölä kuuluu yhdistyksen hallitukseen. Yhdistyksen verkkosivuihin voi tutustua osoitteessa: <https://www.proflang.org/>.

6. YHTEENVETO

Centria-ammattikorkeakoulun kielten ja viestinnän opettajat ovat olleet mukana valtakunnallisissa yhteistyöverkostoissa ja yhdistyksissä jo ammattikorkeakoulujen alkua ajoista saakka. Kohtaamiset näissä verkostoissa ovat merkittäviä, sillä ne yhtenäistävät ammattikorkeakoulujen kieltenopetusta valtakunnallisesti sekä auttavat opettajia pysymään ajan tasalla opetuksen kehityksestä.

Verkostoissa Centrian kielten ja viestinnän opetuksen tiimin jäsenet ovat saaneet uusia ideoita opetukseen sekä solmineet uusia tuttavuuksia kollegojen kanssa eri puolilta Suomea. Parhaimmillaan näistä kohtaamisista on lähtenyt liikkeelle laajempia yhteistyöprojekteja, esimerkiksi yhteisten opintojaksototeutusten tuottamista valtakunnallisesti mm. CampusOnline-portaaliin. Vaikka kohtaaminen kasvatusten olisi maantieteellisten etäisyyksien takia tai väliaikaisista poikkeusajoista johtuen joskus vaikeaa, on vuosi 2020 osoittanut, että yhteydenpito verkostoissa voi olla vilkasta ja mahdollista myös virtuaalisesti. Aktiivinen osallistuminen yhteisiin tapaamisiin on todiste siitä, että kollegiaalista yhteistyötä alalla tarvitaan ja arvostetaan.

LÄHTEET

Ahvenainen, T. 2019. Opettajaverkostot ja hankkeet ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen pedagogisen kehittämisen moottoreina. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(4). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2019/opettajaverkostot-ja-hankkeet-ammattikorkeakoulujen-kielten-ja-viestinnan-opetuksen-pedagogisen-kehittamisen-moottoreina>. Viitattu 17.6.2020

Asiantuntijatiimi 2020. Kivi-foorumi. Verkkosivut. Saatavissa: <https://kivifoorumi.wordpress.com/> Viitattu 17.6.2020.

Hoppet-ryhmä. Verkkosivut. Saatavissa: <https://amkhoppet.wordpress.com/> Viitattu 17.6.2020.
Proflang ry. Yhdistyksen verkkosivut. Saatavissa: <https://www.proflang.org/proflang/>. Viitattu 17.6.2020.

Suiverkosto. Verkkosivut. Saatavissa: <https://suiverkosto.wordpress.com/about/> Viitattu 17.6.2020.

KOHTAAMISIA JA KUMPPANUUKSIA

– Centria-ammattikorkeakoulu kielten ja viestinnän opetuksen verkostoissa

Centria-ammattikorkeakoulun kielten ja viestinnän tiimi on jo pitkään toiminut aktiivisesti erilaisissa valtakunnallisissa hankkeissa ja kehittämissä, kielten opetuksen asiantuntijaverkostoissa sekä yhdistyksissä. Tiimin keskinäinen yhteys sekä yhteistyö eri koulutusalojen kanssa on ollut ammattikorkeakoulun sisällä parinkymmenvuotisen historiansa ajan vahva. Tätä taustaa vasten olemme halunneet tuoda esille käytännön kokemuksiamme ja näkemyksiämme verkostojen merkityksestä kielten opettajien työssä.

Centria-ammattikorkeakoulun opetuksen strategian 2018-2021 missiona on ”Oppimisen ja opettamisen iloa kansainvälisissä ja alueellisissa verkostoissa”. Tämä johtajatus on ollut kielten ja viestinnän opettajien mielessä kirkkaana, kun olemme kirjoittaneet tätä yhteistä artikkelikokoelmaa. Mukana julkaisun tuottamisessa on ollut yhteistyökumppaneita eri korkeakouluista. Kiitän kaikkia kirjoittajia aktiivisuudesta ja lämminhenkisestä tiimityöstä. Yhdessä olemme vahvempia.

Centria. Puheenvuoroja, 13
ISBN 978-952-7173-53-4 (PDF)
ISSN 2342-9356