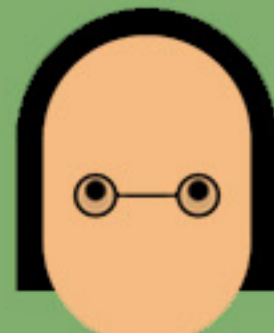




**”MAALISKUUSSA 2020  
MEISTÄ TULI PUHUVIA PÄITÄ”**

**Kielten ja viestinnän opettajien  
kertomuksia siirtymisestä  
verkkoympäristöön**



**”MAALISKUUSSA 2020  
MEISTÄ TULI PUHUVIA PÄITÄ”**

**Kielten ja viestinnän opettajien  
kertomuksia siirtymisestä  
verkkoympäristöön**

***”Maaliskuussa 2020 meistä tuli puhuvia päitä”***

**Kielten ja viestinnän opettajien kertomuksia siirtymisestä verkkoympäristöön**

©Tekijät ja Tampereen ammattikorkeakoulu

Toimittaneet Kirsi Saarinen ja Eija Lähteenmäki

Taitto Minna Nissilä

Kannen Kuva I 23RF/alhovik

Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja.

Sarja B. Raportteja I 36.

ISSN 2736-8459 (verkkojulkaisu)

ISBN 978-952-7266-64-9(PDF)

Tampere 2021

# SISÄLLYS

<b>MUUTOKSEN EDESSÄ</b>	<b>6</b>
<b>MUUTOKSEN EDESSÄ</b> <i>Kirsi Saarinen &amp; Eija Lähteenmäki</i>	<b>7</b>
<b>YMPÄRISTÖ TUTUKSI</b>	<b>10</b>
<b>ESIINTYMISTAITOJA ETÄNÄ – KOKEMUKSIA PUHEVIESTINNÄN OPINTOJAKSOSTA TEKNIIKAN ALAN OPISKELIJOILLE</b> <i>Annina Korpela</i>	<b>11</b>
<b>VUOROVAIKUTUS- JA ESIINTYMISTAITOJEN OPINTOJAKSO VERKOSSA LISÄSI METSÄTALOUDEN OPISKELIJOIDEN TYÖELÄMÄVALMIUKSIA</b> <i>Eija Lähteenmäki</i>	<b>18</b>
<b>FROM CLASSROOM TO ONLINE: EXPERIENCES OF ONLINE TEACHING AND LEARNING</b> <i>Emmanuel Abruquah</i>	<b>25</b>
<b>OBSERVATIONS ON HOW TO MANAGE AND MOTIVATE A LARGE STUDENT GROUP ON AN ONLINE LANGUAGE COURSE</b> <i>Petri Tuohimäki</i>	<b>35</b>
<b>FROM COVID-19 TO ASSESSMENT IN ONLINE LANGUAGE COURSES – A FEW CHALLENGES AND POSSIBILITIES</b> <i>Kirsi Saarinen</i>	<b>42</b>
<b>ZOOM FATIGUE – IT’S REAL!</b> <i>Marianna Leikomaa</i>	<b>49</b>

<b>OPPIMISVAIKEUDET VOIDAAN HUOMIOIDA MYÖS ETÄOPETUKSESSA</b> <i>Sari Myllymäki</i>	<b>57</b>
<b>SAAVUTETTAVUUDEN MERKITYS KASVAA POIKKEUSOLOISSA</b> <i>Ella Hakala</i>	<b>63</b>
<b>KORONAETÄISYYKSIEN PITÄMINEN OSOITTI OPETTAJATUUTORILLE LÄSNÄOLON MERKITYKSEN</b> <i>Lotta Markkula</i>	<b>68</b>
<b>KANSAINVÄLISYYSKOORDINAATTORI OPIKELIJAN OIVALLUTTAJANA JA OHJAAJANA</b> <i>Riku-Matti Kinnunen</i>	<b>76</b>
<b>UUSILLE POLUILLE</b>	<b>83</b>
<b>UUSILLE POLUILLE</b> <i>Kirsi Saarinen &amp; Eija Lähteenmäki</i>	<b>84</b>
<b>Kirjoittajat</b>	<b>88</b>

# MUUTOKSEN EDESSÄ

# MUUTOKSEN EDESSÄ

Digiopettaminen ja erilaisten digityökalujen hyödyntäminen opetuksessa on kiinnostanut kielten ja viestinnän opettajia jo kauan ennen koronapandemian alkua. Syksyllä 2019 me toimittajat aloimme pohtia mahdollisuutta tuottaa artikkelikokoelma, jossa kieltenopettajat eri aloilta kuvaisivat hyviksi kokemiaan digikäytänteitä opetussuunnitelmien ja mahdollisen teoreettisen viitekehyksen lähtökohdista. Omista kokemuksista kirjoittaminen on mahdollisuus dokumentoida ja reflektoida omaa tekemistä sekä jakaa osaamista muille tiimin jäsenille. Kielten ja viestinnän opettajien digitaidot vaihtelivat, joten vertaisoppimisella on merkittävä rooli tiimin sisäisessä oppimisessa.

Digitaitojen tapaan myös kirjoittamiskokemuksessa ja -osaamisessa on eroja. Vaikka kielten ja viestinnän opettajat hallitsevat kielen, on julkaisujen tuottamiseen liittyvässä historiassa ja aktiivisuudessa vaihtelua. Näimmekin artikkelikokoelman myös tilaisuutena tarjota kirjoittamisen oppimisympäristö, jossa on mahdollisuus saada tukea ja palautetta. Edellisestä TAMKissa tuotetusta kielten opetukseen keskittyvästä artikkelikokoelmasta on jo aikaa. Ajankohtaiset, digitaalisuuteen liittyvät osaamistarpeet muodostivat uudelle artikkelikokoelmalle luontevan teeman. Ajattelimme artikkelikokoelman toimivan samalla myös tamkilaisten puheenvuorona valtakunnalliseen kielten ja viestinnän opetusta koskevaan keskusteluun.

Artikkelikokoelman tarve vahvistui entisestään keväällä 2020, kun koronapandemian vuoksi opetus siirrettiin verkkoon. Muutos tapahtui varsin nopeasti, joten voidaan sanoa, että kaikki digiosaaminen, mitä itse kullakin oli, valjastettiin käyttöön. Se ei monessa tapauksessa riittänyt, vaan osaamista tarvittiin lisää. Kokoelman tavoitteeksi täsmennettiin kokemusten jakaminen siitä, miten verkko-opetus,

opiskelijoiden ohjaaminen ja ylipäätään opiskelijoiden kanssa verkossa toimiminen toteutui opettajien koronanaikaisessa työssä. Artikkeleissa on vahvasti läsnä kunkin kirjoittajan persoonallinen kokemus ja näkemys. Koska olemme kaikki erilaisia, myös kokemusten sanallistamisen tapa vaihtelevat.

Kokoelman artikkelit ovat syntyneet syksyn 2020 ja kevään 2021 aikana. Kirjoittamisprosessi on kulkenut muun työn rinnalla, ja sekä artikkelien sisällöistä että kirjoittamisesta on keskusteltu tapaamisissa säännöllisesti. Koko TAMKin kielten ja viestinnän opettajien tiimi on kehittynyt digiosaamisessaan. Ne, jotka eivät osallistuneet tämän kokoelman artikkelien kirjoittamiseen, ovat jakaneet osaamistaan muissa yhteyksissä, esim. TAMK-konferenssissa.

Omaa työtään ja opettamistaan pohtivat ammatillisten oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen sekä yliopistojen kielikeskusten opettajat voivat lukea julkaisusta käytännönläheisiä, ajankohtaisia pohdintoja verkkoympäristöstä, siellä opettamisesta ja opiskelijan kohtaamisesta. Opettajaksi opiskeleville ja opiskelijoille ylipäätään artikkelit tarjoavat näkökulman niihin tilanteisiin ja kysymyksiin, joita opettaja joutuu työstämään ja ratkaisemaan ollessaan uuden äärellä. Kokoelma toimii myös eräänlaisena dokumenttina siitä, millaista opettajan työ on ollut koronavuonna 2020.

Artikkelit on järjestetty niin, että kokoelman alussa on tekstejä, joissa kuvataan yksittäisillä opintojaksoilla toteutettuja digiratkaisuja. Sen jälkeen kuvataan verkossa tapahtunutta opiskelijoiden ohjaustyötä, jota useat kielten ja viestinnän opettajatkin tekevät opetustyön lisäksi. Ohjattavat ovat olleet niin suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevia kuin kv-opiskelijoita. Kokoelman päätteeksi palaamme vielä keskeisiin opettajien kokemuksiin kuvaaviin teemoihin, joita artikkeleista voi tiivistää. Tavoitteena on, että lukijalle muodostuu ymmär-



rys, kuinka eri tavoin eri opettajat ovat verkkoon siirtymisen kokeneet ja millaisia verkko-opetukseen siirtymiseen liittyviä merkityksiä artikkeleista on eriteltävissä. Huomion kohteena on yhtä lailla opiskelijan oppiminen kuin kielten ja viestinnän opettajan monisisältöinen työ.

Kiitämme julkaisun kirjoittajia avoimesta kokemusten jakamisesta ja innokkaasta osallistumisesta yhteiseen projektiin isojen muutosten pyörteissä. Lämpimät kiitokset myös kaikille muille, jotka ovat eri vaiheissa mahdollistaneet ja edistäneet artikkelien matkaa julkaisuksi.

Antoisia ja ajatuksia herättäviä lukuhetkiä!

Tampereella 17.9.2021

*Kirsi Saarinen ja Eija Lähteenmäki*

# YMPÄRISTÖ TUTUKSI

# ESIINTYMISTAITOJA ETÄNÄ – KOKEMUKSIA PUHEVIESTINNÄN OPINTOJAKSOSTA TEKNIIKAN ALAN OPISKELIJOILLE

*Annina Korpela*

Opetan suomen kieltä ja viestintää eri koulutusaloilla Tampereen ammattikorkeakoulussa (TAMK) ja suunnittelin kevään 2020 sujuvan mielekkäästi vuorovaikutuksessa eri opiskelijaryhmien kanssa Tekniikan suomen kieli ja viestintä -kurssilla (3 op). Noilla puheviestinnän tunneilla saisin havainnoida opettajanpöydän toisella puolella sähkö- ja automaatiotekniikan sekä rakennustekniikan opiskelijoiden puhe-esityksiä jostain ammattialansa ilmiöstä, prosessista tai tuotteesta. Esitysten jälkeen oli tarkoitus antaa palautetta sekä esitysten sisällöstä että opiskelijan äänenkäytöstä, ilmeistä, eleistä, katsekontaktista ja liikehdinnästä luokan edessä, kun opiskelija havainnollistaa esitysaineistoa valkokankaalta tai esittelee kohdeyleisölle konkreettisen tuotteen. Innostaisin muita opiskelijoita vertaispalautteen antamiseen, ja luokkatilanteessa esityksistä viriäisi luontevasti hedelmällistä keskustelua. Opiskelijat omaksuisivat samalla toisiltaan oleellista tietoa opiskelualastaan ja tulevasta ammatistaan. Kun maaliskuussa tapahtui se, mikä aikaisemmin oli ollut vain tieteiselokuvien todellisuutta, TAMKissa poikkeusoloihin siirtyminen tarkoitti käytännössä etäopetukseen ja -opiskeluun siirtymistä kahdessa päivässä. Edellä kuvailtu asetelma täytyi siis unohtaa ja miettiä, miten opintojakso toteutetaan verkossa, reaalielämän tilannetta mahdollisimman hyvin simuloiden.

## Ajatuksista tekoihin

Olimme keväällä kriisitilanteessa, jossa viestinnän merkitys korostuu (ks. Kuntaliitto 2009; Lehtonen 2009; Matikainen 2008). Etäopetukseen siirryttäessä mietinkin, miten viestin opiskelijoille suunnitelmien muutoksesta ja ohjeistan heitä riittävän selkeästi. Asiassa ei voinut myöskään aikailla, viestit kaikille opiskelijaryhmille piti saada liikkeelle nopeasti. Koronapandemiaa voidaan verrata ulkoiseen kriisiin, joka usein aiheuttaa sisäisen kriisin (Kivinen 2020). Eriasteisia sisäisiä kriisejä varmasti kokivatkin niin työyhteisöt, perheet kuin jokainen yksilö. Opettajana koin velvollisuudekseni toimia ja viestiä mahdollisimman rauhoittavasti, rohkaisevasti ja motivoivasti, jotta opiskelun edellytykset säilyisivät kaikilla niin normaaleina kuin mahdollista.

Uudeksi opiskelun ja ohjaamisen toimintaympäristöksi valikoitui Zoom-verkkoneuvotteluohjelmisto. Valinta oli helppo, sillä Zoomia suositeltiin TAMKissa käytettäväksi ja myös ohjeet sovelluksen käyttämisestä sekä opiskelijoille että henkilöstölle olivat nopeasti saatavilla. Aiemman työkokemukseni ja Tampereen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa (TAOK) suorittamieni, mobiiliopettajuuteen suuntautuneiden pedagogisten opintojen ansiosta digiopeksi muuntautuminen ei tuntunut täysin vieraalta tai pelottavalta ajatukselta, mutta kokemusta kokonaisen opintojakson opettamisesta pelkästään verkossa ei minulla kuitenkaan ollut.

Tampereen ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma (2020) antaa selkeät raamit opintojaksojen sisällöille ja osaamistavoitteille. Kyseiseen puheviestinnän opintojaksoon sisältyi muun muassa esiintymistaitojen valmennusta ja puhe-esityksen valmisteluun perehdyttämistä, pienempiä suullisia harjoituksia sekä itse puhe-esityksen pitäminen. Opiskelijat tekivät myös jonkin verran kirjallisia tehtäviä. Lisäksi oleellisena osana opintojaksoon kuului omien viestintätaitojen arviointi, jonka opiskelijat tekivät opintojakson alussa sekä sen lopuksi saamiensa palautteiden pohjalta sekä itse arvioiden. Jokaiselle esiin-

tyjälle myös nimettiin opponetti, joka otti päävastuun palautteen antamisesta esiintyjälle, opettajan ja muiden opiskelijoiden palautteen lisäksi.

Äkillinen suunnitelmien muutos ja tieto esityksen pitämisestä Zoomin välityksellä ei tuntunut kaikille opiskelijoille mielekkäältä, joten annoin opiskelijoille valinnanmahdollisuuden: opiskelijat saivat valita, pitävätkö esityksen Zoomissa muiden opiskelijoiden ja opettajan läsnä ollessa vai kuvaavatko esityksensä videolle ja lähettävät sen sitten opettajalle ja muulle ryhmälle arvioitavaksi. Opiskelijat valitsivat näistä kahdesta vaihtoehdosta molempia suurin piirtein yhtä paljon. Muutamalle opiskelijalle siirtyminen etäopiskeluun oli valitettavasti liian suuri muutos, ja heidän opintonsa kevään ajalta keskeytyivät.

### **Opiskelijoiden ja opettajan kokemuksia**

Opiskelijoiden opintojaksopalautteissa ja itsearvioinneissa tuli esille monenlaisia kokemuksia kevään etäopiskelusta ja puheviestinnän kurssista. Osa opiskelijoista koki esityksen pitämisen videovälitteisesti outona tai epämiellyttävänä kokemuksena live-esiintymiseen verrattuna. Palautteissa mainittiin, että ”ei ole luontevaa puhua tietokoneelle” ja ”ei oikein tiennyt, mihin kohdistaa katseensa”. Joillekin opiskelijoille, erityisesti esiintymisjännitystä poteville, Zoomissa esiintyminen tai esityksen videoiminen oli taas helpompaa, sillä yleisö ei ollut niin konkreettisesti läsnä kuin normaalisti luokkahuoneessa olisi. Tämä fyysisessä tilassa yksin esiintyminen näytti hieman vähentävän jännityksen kokemusta. Jotkut kokivat jopa ”suurta helpotusta” siitä, että live-esiintyminen peruuntui.

Kuitenkin suurin osa opiskelijoista suhtautui etänä esiintymiseen myönteisesti ja avoimin mielin. Monelle opiskelijalle suullisen esityksen esittäminen poikkeustilanteessa oli muun muassa ”jännittävä” ja ”hauska” kokemus, ja jotkut tuntuivat jopa yllättyneensä positiivisesti lopputuloksesta: ”esityksestä tuli parempi kuin olin odottanut”. Moni koki etänä esiintymisen hyvänä harjoituksena työelämään, jossa todennäköisesti etätyö tulee tulevaisuudessa lisääntymään. Osa valitsi

videon nauhoittamisen siitä syystä, että sen ajateltiin olevan hyvää kokemusta esimerkiksi työhaastatteluja varten, jotka kuvataan itse videolle kysymyksiin vastaten.

Yllättävä huomio oli, että aikuisopiskelijaryhmässä oli useampia opiskelijoita, jotka kertoivat olleensa työelämässä jo pitkään ja esiintyvänsä paljon työtehtävissään, mutta olivat nyt ensimmäistä kertaa tilanteessa, jossa yleisö oli ruudun takana. Videoesiintyminen oli siis myös monelle kokeneellekin puhujalle uusi oppimiskokemus. ”Yllätyin siitä, miten haastavaa on tehdä video ja esiintyä kameralle”, totesi eräs opiskelija.

Onnekseni sain ohjata opiskelijoita keväällä juuri puheviestinnän kursseilla, joilla jokainen opiskelija oli kurssitehtävien ohjaamina vuorovaikutuksessa toistensa sekä opettajan kanssa. Koin, että opiskelijoita täytyi kuitenkin osallistaa ja kannustaa aktiiviseen vuorovaikutukseen enemmän kuin luokkatilanteessa. Jokaisen opiskelijan esitykselle ja palautekeskustelulle pyrin myös varaamaan riittävästi aikaa ja välttämään kiireen tuntua. Moni opiskelija arasteli kameran pitämistä auki Zoomissa, mutta joka tapauksessa aito kuuntelu ja läsnä oleminen todentuivat tilanteissa, joissa esiintyjälle antoivat palautetta opponentin ja opettajan lisäksi myös muut opiskelijat, ja keskustelu kävi välillä vilkkaana.

Moni opiskelija totesi itsearvioinnissaan, että he ovat hyvin harvoin saaneet palautetta suullisen viestinnän taidoistaan tai edes miettineet omia viestintätaitojaan tai mahdollisia kehittämiskohteita. Etänä esiintyminen toi vielä erityisen lisänsä viestintätaitojen ”portfolioon”. Palautteen tärkeydestä mieleen jäi erityisesti eräs opiskelijan kommentti: ”Oli todella merkityksellistä saada positiivista palautetta tehtävästä, joka oli minulle erityisen haastava. Tästä on hyvä jatkaa kohti uusia viestintähaasteita.”

## Sanaton viestintä haasteena etätyössä ja -opiskelussa

Suurin osa kokonaisviestinnästä koostuu sanattomasta viestinnästä, siis kaikesta muusta kuin itse puheesta (Kauppinen, Nummi & Savola 2009, 230–232). Miten sitten pystymme ilmaisemaan itseämme niin kuin haluamme ja tulkitsemaan muiden viestintää, kun olemme vuorovaikutuksessa etänä ja näemme toisiamme vain videokameran pienellä ruudulla? Uskon, että etäopiskelu ja -työ on tullut jäädäkseen, ja meidän kaikkien tulisi tiedostaa esiintymis- ja vuorovaikutustaitojen merkitys ja miettiä, miten vaikkapa omia etäkokoustemisen tapojaan voisi kehittää.

Videovälitteisessä viestinnässä oleellista on opetella katsomaan kameraan, koska silloin osallistujien kesken syntyy aidompi kontakti tunnetasolla ja psykologinen turvallisuus kasvaa. (Laaksonen 2020; Routarinne n.d.) Mikroilmeet (ks. esim. Ekman 2007; Ekman 2016) eivät välity videolla tai Zoomissa niin näkyvästi ja hyvin kuin kasvokkaisessa tilanteessa. Siksi sekä opettajan että opiskelijan olisi hyvä muistaa, että eleitä ja ilmeitä voi myös hieman liioitella: hymyillä hieman leveämmin kuin normaalisti ja nyökätä tai pudistaa päätä korostetusti. Tärkeintä kuitenkin on, ettei kameran edessä esiinny aivan jähmettyneenä ja vakavana (Laaksonen 2020b). Lisäksi viestintää voi täydentää ja elävöittää verkkoneuvotteluohjelmistojen symboleja hyödyntämällä (esim. peukutus, taputus, puheenvuoron pyyntö). Zoomin kaltaisten digitaalisten työkalujen monipuolisessa ja tehokkaassa hyödyntämisessä meillä on varmasti vielä paljon opittavaa. On myös mielenkiintoista nähdä, millaisen roolin verkkoviestintätaidot tulevaisuudessa saavat osaamistavoitteena ja työelämätaidona korkeakoulujen opetussuunnitelmissa.



## Lopuksi

Korona-ajan kurimuksessa korostuivat niin opiskelijan aktiivisuus kuin opettajan innovatiivisuus pedagogisesti mielekkäiden etäopetusmenetelmien kehittämisessä. Uutta normaalia niin koulutuksessa kuin muillakin yhteiskunnan osa-alueilla haetaan edelleen. Digitaaliset välineet ja niiden käytön hallinta tuovat etätyöhön ja -opiskeluun uudenlaisia mahdollisuuksia, joustavuutta ja säästöjä, kun esimerkiksi eri paikkakunnilla asuvat työntekijät ja opiskelijat voivat osallistua kokouksiin ja oppitunneille oman kodin lämmössä. Monien instituutioiden, kuten oppilaitosten, ei tulevaisuudessa tarvitse välttämättä maksaa seinistä. Samalla olisi mielestäni tärkeää, että etätyövälineiden käytön opettelulle, eri tilanteisiin parhaiten soveltuvan välineen valinnalle sekä digitaalisen työnteon ja opiskelun tapoihin – toisin sanoen digitaalisen kommunikoinnin ja toimintakulttuurin (ks. Vänni & Viteli 2019) omaksumiseen – annetaan työpaikoilla riittävästi aikaa. Kevään poikkeusoloissa jokaisen työntekijän ja opiskelijan täytyi asennoitua ja sopeutua uuteen tilanteeseen nopeasti, koska muuta vaihtoehtoa ei ollut.

Toivon, että pystymme kääntämään vuoden 2020 kokemuksista mahdollisimman monta voimavaraksemme. Kynnys etätyöskentelyyn ja uusien digivälineiden käyttämiseen on varmasti madaltunut. Toisaalta myös kollegojen ja opiskelijoiden kasvokkainen kohtaaminen on saanut aivan uudenlaisen arvon. Tulevaisuudessa olemme varmasti entistä enemmän läsnä hetkessä ja kohtaamisissa toisten ihmisten kanssa, toivottavasti pian myös ilman kasvomaskeja, emmekä multitaskaa samaan aikaan muuta.

Vertaistuki sekä omasta ja läheisten jaksamisesta huolehtiminen niin opettajien kuin opiskelijoiden keskuudessa on ollut tänä vuonna erityisen tärkeää. Niin kuin vanha sanonta kuuluu, olemme todellakin olleet kaikki samassa veneessä. Jokapäiväisessä etätyössä on täytynyt kehitellä uusia tapoja olla yhteydessä kanssaihmiisi, mutta antaa toisille myös tilaa levähtää ja välttää liiallista infoähkyä. Erään ryhmän



opiskelija esittikin hienovaraisen pyynnön luokkatovereilleen: ”Voisiko sopia, että lauantai-iltaisina Whatsapp-ryhmämme hiljenee?”

## Lähteet

Ekman, P. 2007. Emotions Revealed. St. Martin's Press. NY. Original hard cover print 2003. USA: Henry Holt and Company.

Ekman, P. 2016. Micro-expressions. Paul Ekman Group, LLC. Luettu 14.12.2020. <http://www.paulekman.com/micro-expressions/>

Kauppinen, A., Nummi, J. & Savola, T. 2009. Tekniikan viestintä. 8. painos. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Kuntaliitto. 2009. Varaudu. Opas kunnan viestintään kriisi- ja erityistilanteissa. Kuntaliiton verkkojulkaisu. Luettu 14.12.2020. <https://www.kuntaliitto.fi/sites/default/files/media/file/Kriisiviestintaopas.pdf>

Kivinen, P. 2020. Kriisiviestintä. Etänä Enemmän – sote-työ uudistuu -hanke. Tampereen ammattikorkeakoulu. Webinaariesitys. Luettu 4.12.2020. <https://www.etanaenemman.fi/uploads/2020/12/4d35639d-ee-kriisiviestinta-1.12.2020-pirkko-kivinen.pdf>

Laaksonen, H. 2020a. Vinkkejä etäkokouksiin. Etänä Enemmän – sote-työ uudistuu -hanke. Tampereen ammattikorkeakoulu. Webinaariesitys. Luettu 4.12.2020. <https://www.etanaenemman.fi/uploads/2020/12/87d377ee-laaksonen-vinkkeja-etatapaamisiin-111220.pdf>

Laaksonen, H. 2020b. Viestintä etäjohtamisessa. Miten elävöitän ja tehostan virtuaalista etäviestintää? Etänä Enemmän – sote-työ uudistuu -hanke. Tampereen ammattikorkeakoulu. Webinaariesitys. Luettu 11.12.2020. <https://www.etanaenemman.fi/uploads/2020/12/f479c737-2020-12-01-viestinta-etajohtamisessa-hannele-laaksonen.pdf>

Lehtonen, J. 2009. Ettei pahin tapahtuisi – riski- ja kriisiviestinnän perusteet. Helsinki: Mainostajien liitto.

Matikainen, J. 2008. Organisaatio- ja johtamisviestintä verkossa. Teoksessa Aula, P. (toim.) Kivi vai katedraali. Organisaatioviestintä teoriasta käytäntöön. Helsinki: Infor. 151–170.

Opetussuunnitelma. 2020. Tampereen ammattikorkeakoulu. Luettu 1.12.2020. <https://opinto-opas-ops.tamk.fi/>

Vänni, K. & Viteli, J. 2019. Teknostressi, työn tuottavuus ja organisaatioiden suorituskyky. Aikakauskirjassa Työn tuuli. 1/2019. Helsinki: Henkilöstöjohdon ryhmä – HENRY ry. 70–75.

Routarinne, S. n.d. Johdanto entistäkin parempiin etäkokouksiin. Doninto. Luettu 14.12.2020. <https://www.doninto.com/fi/johdanto-entistakin-parempiin-etakokouksiin/>

# VUOROVAIKUTUS- JA ESIINTY- MISTAITOJEN OPINTOJAKSO VERKOSSA LISÄSI METSÄ- TALOUDEN OPISKELIJOIDEN TYÖELÄMÄVALMIUKSIA

***Eija Lähteenmäki***

Digitalisaation jatkuva lisääntyminen vaatii viestijöiltä teknisten taitojen lisäksi myös uudenlaista vuorovaikutus- ja esiintymisosaamista. Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opettajista koostuva Suvi-verkosto on jo vuonna 2013 todennut kannanotossaan: ”Sähköinen viestintä ja tieto- ja viestintäteknologia ovat uuden työn välineitä, jotka edellyttävät sekä teknologista että kielellistä osaamista. Työ on myös aiempaa enemmän läpinäkyvää ja julkista. Tämä asettaa vaatimuksia kaikkien työntekijöiden vuorovaikutusosaamiselle: jokaisen pitää osata viestiä eri tavoin eri kanavilla erilaisten ihmisten kanssa.” (Suvi-verkosto 2013.)

Maaliskuussa 2020 kärjistynyt koronatilanne on viimeistään pakottanut opettajat huomioimaan verkkovuorovaikutuksen osaamisen tarpeen sekä verkko-opetuksessa ja -oppimisessa vaadittavana yleisenä taitona että erityisenä puheviestinnän oppisisältönä. LUT-yliopiston uutisessa siteeratun Kirsimarja Blomqvistin mukaan digitalisaatio mahdollistaa uusia organisoitumismuotoja, esimerkiksi yritysten välisiä ekosysteemejä, asiantuntijayhteisöjä ja tiimejä, ja koronaepidemian myötä teknologiavälitteisestä asiantuntijatyöstä on tulossa uusi normaali (Koronaepidemia muuttaa nopeasti... 2020). Tämä muutos on tarpeen huomioida vuorovaikutus- ja esiintymistaitojen opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa.

## **Vuorovaikutus- ja esiintymistaidot metsätalousinsinöörien OPSissa**

Metsätalousinsinööriopiskelijoiden opetussuunnitelmassa on Vuorovaikutus- ja esiintymistaidot -opintojakso (3 op), joka sijoittuu kolmannen opiskeluvuoden kevääseen. Yksi opintojakson tavoitteista on, että ”opiskelija tietää, miten erilaiset viestintä- ja vuorovaikutustilanteet (asiakaspalvelu- ja neuvontatilanteet, palaverit, neuvottelut, kokoukset) tyypillisesti etenevät, ja osaa toimia niissä vastuullisesti ja vakiintuneiden toimintatapojen mukaisesti”. (OPS n.d.)

Olen sisällyttänyt edellä mainittuun opintojaksoon tyypillisesti kolme arvioitavaa tehtävää. Viime kevään toteutuksella ne olivat video-CV:n tekeminen ja CV:iden vertaisarviointi pienryhmissä, ständin suunnittelu ja toteuttaminen ryhmässä kansainvälisen metsäpäivän tapahtumaan sekä yritysesittelyn pitäminen ja esityksen itsearviointi videotallenteen pohjalta. Keväällä 2020 korona alkoi vaikuttaa opintojakson toteutukseen siinä vaiheessa, kun opiskelijat olivat tehneet metsäpäivän ständejä koskevat suunnitelmat. Metsäpäivä jouduttiin valitettavasti perumaan vain muutamia päiviä ennen tapahtuman ajankohtaa. Seuraavalla viikolla TAMKissa siirryttiin etäopetukseen, joten myös vuorovaikutus- ja esiintymistaitojen opintojakso päättyi verkkoon. Yritysesittelyt oli toteutettava tässä tapauksessa perinteisten luokkahuoneesitysten sijasta Zoomin kautta.

### **Korona muutti puhe-esityksen toteuttamisen tapaa**

Päivitetyn tehtävänannon mukaisesti kukin opiskelija valmisteli Zoomissa pidettävän, korkeintaan 10 minuutin mittaisen esityksen jostakin metsäalan yrityksestä tai muusta metsäalan toimijasta. Esityksen tukena tuli käyttää PowerPoint-esitystä. Diojen tekeminen oli ohjeistettu niin, että dioille sisällytetään ennen muuta havainnollistavaa aineistoa (kuvia, kuvioita, taulukoita) ja tekstin määrä pidetään mahdollisimman vähäisenä. Ilmoitin etukäteen, että esitykset pidetään

kamera auki. Vaikka opiskelija jakoi PowerPoint-esitystä, kamerakuva esittäjästä näkyi koko ajan ruudun yläkulmassa, vaikkakin pienenä.

Kuulijoiden tehtävänä oli mm. kirjata esityksen aikana mieleen tulleita kysymyksiä chatiin. Esityksen päätteeksi esiintyjä kävi läpi chatiin kertyneet kysymykset. Jokaiselle esiintyjälle oli nimetty kommentoija, joka antoi kokonaisuudesta lyhyen palautteen ennen opettajan pidempää palautetta. Opettajan puheenvuoron jälkeen oli vielä aikaa yhteiselle keskustelulle. Kaikki puheenvuorot esitettiin kamera auki.

### **Sekä opettaja että opiskelijat saivat uuden kokemuksen**

Opettajana pidin esitysten siirtymistä verkkoon ensin harmillisena. Pelkäsin, että opiskelijat suhtautuisivat esityksen pitämiseen verkossa jotenkin kevyemmin, kun heidän ei tarvitsisi miettiä esim. tilankäyttöä, eleitä, olemustaan ja ylipäätään yleisön kohtaamista samalla tavalla kuin luokkahuoneympäristössä. Pelkoni oli kuitenkin turha; Zoomissa toimiminen osoittautui hyödylliseksi ja tarpeelliseksi oppimistilanteeksi. Esityksen pitäminen verkossa oli opiskelijoille uutta, joten se viritti heitä hyvällä tavalla ja moni panosti valmistautumiseen jopa tavanomaista enemmän.

Opiskelijat osoittautuivat myös vastuullisiksi kuulijoiksi ja palautteenantajiksi. Vaikutti siltä, että ryhmässä vallitsi jaettu ymmärrys siitä, että kyseessä on poikkeustilanne ja kaikkien on tehtävä osansa, jotta kurssi saadaan vietyä asianmukaisesti ja tuloksellisesti päätökseen olosuhteista huolimatta. Palautekeskusteluissa huomiota saivat nyt asiat, joiden tarkastelua esitys luokkahuonetilanteessa ei olisi mahdollistanut. Opiskelijat kommentoivat esimerkiksi esitysmateriaalin tarkoituksenmukaisuutta verkkoesittämistilanteessa, kameran sopivaa etäisyyttä ja kulmaa, kameraan katsomisen tarpeellisuutta ja sopivaa määrää, ilmeitä, eleitä, puhenopeutta, äänenpainoja ym. asioita, jotka vaikuttavat siihen, miten yleisö ottaa asiasisällön vastaan sekä kokee esittäjän ja vuorovaikutustilanteen verkossa.

## Kokemusta pohdittiin kirjallisessa tehtävässä

Koko opintojakson päättävässä kirjallisessa tehtävässä opiskelijat refleктоivat tehtäväkohtaisesti omaa toimintaansa ja oppimistaan. He laativat vuorovaikutus- ja esiintymistaidoistaan SWOT-analyysin ja kirjasivat lopuksi suunnitelman, miten voivat jatkossa kehittyä yhä taitavammiksi metsäalan viestijöiksi.

Opiskelijat kirjoittivat teksteissään avoimesti siitä, kuinka verkon kautta pidetty esitys jännitti etukäteen, koska tilanne oli uusi ja siihen jouduttiin melko yllättäen. Kuitenkin opiskelijat kokivat verkossa esiintymisen pääsääntöisesti myönteisenä ja itseluottamusta lisäävänä. Opiskelijat totesivat myös, että oli hyvä, että kaikki olivat verkkoympäristössä lähes yhtä kokemattomia. Kurssi oli mainio tilaisuus harjoitella verkossa esiintymistä ja keskustelua, esitysmateriaalin jakamista sekä chatin huomioimista ja hyödyntämistä turvallisesti.

”Mielestäni itse esitys sujui hyvin ottaen huomioon, että ensimmäistä kertaa kokeilin näytön jakamista sekä esittämistä datayhteyden välityksellä.”

”Kun itse pidin esitystäni, minua häiritsi hiukan, että en nähnyt muiden kasvoja, enkä edes omiani. Näin vain näytön ja katsetta jouduin vaihtelemaan näytön ja kameran välillä. Se tuntui alkuun omituiselta, ehkä hiukan typerältäkin, mutta pian esityksen jälkeen en enää kiinnittänyt siihen huomiota. Mutta se on selvää, että nämä tilanteet ovat vuorovaikutukseltaan aivan erilaisia.”

”Tilanne oli uusi ja tekniikan haltuunotto hieman aiheutti epävarmuutta. Esitys oli kuitenkin hyvä mahdollisuus harjoitella modernia työskentelytapaa ja avata uusia alueita omassa osaamisessa.”



Metsätalousinsinööriopiskelijat suorittavat kolmannen opiskeluvuoden päätteeksi harjoittelun, joka on jälkimmäinen kahdesta asiantuntijatehtävien harjoittelujaksosta (OPS n.d.). Muutamat opiskelijat olivat ehtineet aloittaa harjoittelujaksonsa jo kurssin aikana. Monessa niistä organisaatioista, joihin opiskelijat olivat menossa harjoitteluun, siirryttiin kevään aikana etätyöskentelyyn. Opiskelijat olivat tietoisia siitä, että aloittaisivat harjoittelunsa etätyöolosuhteissa. Harjoittelun aloittaminen vähintäänkin osin etänä herätti kurssilla keskustelua. Opiskelijat arvelivat, että monet metsäalan toiminnot ja yhteydenpito todennäköisesti tulevat jäämään koronan jälkeenkin aiempaa enemmän verkkoon. Monet toivat teksteissään esille, että vuorovaikutus- ja esiintymistaitojen harjoittelu verkossa on hyödyllistä ja tarpeellista työelämän osaamistarpeiden näkökulmasta.

”Uskoisin, että tulevaisuudessa omissa työtehtävissäni verkkoviestinnän merkitys kasvaa entisestään. Olen tällä hetkelläkin töissä – –, jossa kaikki mahdolliset kokoukset ja tapaamiset järjestetään verkkokokouksina koronan takia. Vaikka korona menee (toivottavasti) aikanaan ohitse, lienee luultavaa, että verkkokokoukset ovat tulleet jäädäkseen. Siksi on syytä harjoitella jo opintojen aikana, yritysesittelyn pitäminen jatkossakin verkon kautta olisi varmasti järkevää harjoituksen kannalta.”

”Verkkoviestintä tulee olemaan tulevaisuudessa entistä merkittävämmässä osassa metsätalousinsinöörin työtä. Jo nyt esimerkiksi isommissa metsänhoitoyhdistyksissä metsäasiantuntijat ja muut toimihenkilöt ovat levittäytyneet laajalle alueelle etäälle toisistaan. Sen sijasta, että matkustetaan yhteen paikkaan pitämään tiimipalaveria, on se järkevämpää toteuttaa verkon yli esimerkiksi Teams-sovellusta hyödyntäen. Näin turha liikkuminen vähenee ja metsäasiantuntijoille jää matkustamisen sijasta aikaa keskittyä tuottavaan työhön.”

”Koska metsänomistajakunta vaihtuu nuorempaan sukupolveen ja yhä useammat metsänomistajat asuvat kaupungeissa

kaukana omistamistaan metsäpalstoista, verkkoviestinnän merkitys korostuu. Tämä siksi, että välimatkat kasvavat ja harvemmin enää lähdetään katsomaan metsää paikan päälle, vaan metsään liittyvät asiat annetaan mieluummin paikallisten metsäammattilaisten hoidettavaksi.”

### **Metsäasiantuntijalta vaaditaan vahvaa läsnäoloa myös verkossa**

Korona-aika osoitti, että voi tulla tilanteita, joissa on kyettävä nopeasti sopeutumaan uusiin olosuhteisiin ja joissa on pyrittävä näkemään uhkien sijasta mahdollisuuksia. Kun vuorovaikutus- ja esiintymistaitojen opintojakso päätyi verkkoon, toimintatavat oli mietittävä uusiksi. Oli selvää, että kurssi ei tarjoaisi opiskelijoille täsmälleen sellaista oppimiskokemusta, joka alun perin oli tavoitteena. Tilanne vaati minulta opettajana ryhdistäytymistä, suunnitelmien ja tehtävänannon päivittämistä, opiskelijoiden uudenlaista motivointia ja sen viestimistä, että oppimistilanne on hyödyllinen joka tapauksessa.

Muutos – vaikkakin pakon edessä – tarjosi tilaisuuden saavuttaa sellaista osaamista, jota toimintaympäristön jatkuva digitalisoituminen vääjäämättä jossain vaiheessa vaatisi. On varsin todennäköistä, että koronan jälkeenkin metsätalousinsinöörin työ siirtyy yhä isommalta osin verkkoon. Näin säästetään aikaa, vaivaa ja ympäristöä. Metsätalousinsinöörin asiakaskunnan voi olettaa olevan jatkuvasti valmiimpaa ja halukkaampaa käyttämään digitaalisia palveluita ja kohtaamaan asiantuntija erilaisten etäkokoustyökalujen kautta. Korona-aika pakotti opiskelijat omaksumaan sovelluksia, joiden avulla monet asiat hoituvat erinomaisesti myös etäyhteyksin. Vuorovaikutus- ja esiintymistaitojen kurssilla opiskelija joutui asettumaan aloitteellisen ja aktiivisen toimijan rooliin pitäessään esityksen Zoomin kautta. Verkko tarjosi opiskelijoille oppimisympäristön, jossa asiantuntijana viestimisen sekä onnistuneen ja luontevan vuorovaikutuksen ylläpitämisen edellytyksenä oli teknisen sovelluksen samanaikainen, sujuva hallinta.

Tyrväinen, Valkonen ja Uotinen (2020) ovat tarkastelleet julkaisuisaan läsnäoloa ja luottamusta rakentavaa vuorovaikutusta verkko-opetustilanteissa. Heidän mukaansa läsnäolo verkossa vahvistavat aitous, persoona ja identiteetti, välittömyys, läheisyys, kotoisuus, perehtyneisyys ja emotionaalinen yhteyden tunne (Tyrväinen ym. 2020). Metsätalousinsinööri tarvitsee verkossa asiantuntijana viestessään samoja läsnäoloa vahvistavia elementtejä, joita opettaja tarvitsee verkossa opettaessaan. Vahva tunne läsnäolosta on onnistuneen vuorovaikutuksen edellytys. Metsäalan asiantuntijan on onnistuttava luomaan positiivinen, luottamuksellinen ilmapiiri, osattava viestiä jäsentyneesti, ymmärrettävästi ja vakuuttavasti sekä kyettävä sopeuttamaan omaa viestintäänsä kulloiseenkin tilanteeseen sopivaksi (OPS n.d.). Näiden opetussuunnitelmassa lueteltujen osaamisten harjoittelu verkkoympäristössä oli opiskelijoille uusi kokemus. Koronatilanne mahdollisti uudenlaisen oppimisen ja osoitti, että kuvatus kaltaisen verkossa tapahtuva esiintymisharjoitus on tarpeellista sisällyttää osaksi toteutusta jatkossakin.

## Lähteet

Koronaepidemia muuttaa nopeasti työn tekemisen tapoja – teknologiavälitteinen asiantuntijatyö on pian uusi normaali. 2020. Verkkouutinen. LUT-yliopisto. Luettu 9.12.2020. [https://www.lut.fi/uutiset/-/asset\\_publisher/h33vOeufOQWn/content/koronaepidemia-muuttaa-nopeasti-tyon-tekemisen-tapoja-%E2%80%93-teknologiavälitteinen-asiantuntijatyö-on-pian-uusi-normaali](https://www.lut.fi/uutiset/-/asset_publisher/h33vOeufOQWn/content/koronaepidemia-muuttaa-nopeasti-tyon-tekemisen-tapoja-%E2%80%93-teknologiavälitteinen-asiantuntijatyö-on-pian-uusi-normaali)

OPS. n.d. Metsätalouden tutkinto-ohjelma. TAMK. Luettu 9.12.2020. <https://opinto-opas-ops.tamk.fi/index.php/fi/167/fi/49528/19IM/year/2020>

Suvi-verkosto. 2013. Vuorovaikutusosaaminen on organisaation tärkein pääoma – sitä voi ja pitää opiskella. Kannanotto 31.1.2013. <https://suviverkosto.wordpress.com/2013/01/31/vuorovaikutusosaaminen-on-organisaation-tarkein-paaoma-sita-voi-ja-pitaa-opiskella/>

Tyrväinen, H., Uotinen, S. & Valkonen, L. 2020. Läsnäoloa ja luottamusta rakentava vuorovaikutus samanaikaisessa ja eriaikaisessa verkko-opetuksessa. PowerPoint-esitys. Webinaari 26.5.2020. Jyväskylän yliopisto, avoin yliopisto. Luettu 10.12.2020. [https://www.jyu.fi/digipalvelut/fi/toimintaohjeet/verkkovuorovaikutus\\_webinaari260520](https://www.jyu.fi/digipalvelut/fi/toimintaohjeet/verkkovuorovaikutus_webinaari260520).



# FROM CLASSROOM TO ONLINE: EXPERIENCES OF ONLINE TEACHING AND LEARNING

*Emmanuel Abruquah*

## Introduction

The almost overnight switch to remote teaching and learning has revealed numerous challenges for both teachers and students alike. Advances in technology have without a doubt been shaping education over the past several years, specifically teaching and learning. The complexity of online tools and digital pedagogy has accelerated in a brief period. Distance learning, online learning and teaching and online classes seem to have come to stay and will play a significant role in education politics in many countries for years to come.

This article looks at what happened during the pandemic lockdown, when most courses, if not all, were recommended to be held online. It presents the writer's experiences and thoughts as a facilitator in online teaching along with students' experiences. Remote teaching and learning are not new phenomena. However, the global lockdown, which enforced social distancing and forbade gatherings of more than 50 people at the beginning of the pandemic, and later 10 people, reshaped and confirmed remote education as an important feature of teaching and learning in the future. The seriousness and the devastating effect of the COVID19 pandemic acted as a catalyst, enforcing the move to online teaching and learning aka. online classes through various platforms offered by technological giants.

## Defining the concepts

A review of the definitions of the various forms of learning that incorporate technologically enhanced learning, namely distance education, blended learning, and online education, will start the discussion. Distance education used to be defined as a studying method where lectures are either broadcast, or lessons are conducted by correspondence. This form of education has been around for decades (Spector, Merrill, Merrienboer & Driscoll 2008). However, current educational trends have seen their transformation with technology.

Currently, distance education has taken several forms as a result of the constant use of technology. The design of courses might take into consideration the use of technology, learning environment be it physical or virtual. The learning materials and activities are otherwise shared by technological means. When it requires students to participate either virtually or physically in traditional brick-and-mortar campuses it is known as blended or hybrid courses. (Tallent-Runnels, Thomas, Lan, Cooper, Terence., Ahern, Shana, Shaw, & Liu 2006.) It is also called distance learning, e-learning, and online learning (O'Dowd 2012). These forms include the physical separation of teachers and learners / students during instruction, and the use of various technologies to facilitate learning, and to mediate communication among students, and between students and teachers. (See figure 1 below). Distance learning may be synchronous or asynchronous.

	<b>Asynchronous</b>	<b>Synchronous</b>
<b>Real-world learning environment</b>	e.g., library TUNI Moodle Distance learning	e.g., school classroom with a teacher e-learning, online learning
<b>Virtual learning</b>	DigiCampus, TUNI Moodle, e-learning	Online learning e.g., TEAMS, Zoom breakout room,

FIGURE 1. Online or Distance ped-matrix

The synchronous online course creates direct and instant interaction between teachers and students. On the other hand, asynchronous online courses allow the student to complete the course at his/her own pace within a period. (Tallent-Runnels, Thomas, Lan, Cooper, Ahern, Shaw & Liu 2006.) While these learning and teaching concepts have several elements in common, one may misconstrue the differences to be similarities.

According to Zemsky & Massy 2004 (in Tallent-Runnels, et al. 2006) any form of learning and teaching that uses technology as a medium may be described as E-learning. Online learning, also known as eLearning, can take place in a traditional classroom environment where the learner and the teacher work together in the same space, using digital materials designed to promote learning, via the Moodle online learning platform. Distance learning also allows students to work online at their various locations, while the teacher assigns tasks, monitors learners' progress, and gives feedback to learners, using the Moodle platform as the means of communication. Online classes, however, is the direct transformation of traditional classroom teaching and learning into virtual classrooms with the help of Zoom and Teams.

## **Background**

Courses taught during autumn 2020 are the main source of analytical information for this article. The courses range from speaking-dominated courses, "The Art of Public speaking," to writing-dominated courses like academic and scientific writing courses. Each of these courses was originally designed to be implemented in a traditional classroom environment. The total number of students enrolled in The Art of Public Speaking course was 17-degree students from different study fields at Tampere Universities. The background of these students was culturally diverse. It was a multi-national

group with students from 14 different countries, namely, the Islamic Republic of Iran, Russia (3), Brazil (2), Albania, Nigeria, Japan, China, India, Finland, Hungary, Tunisia, Austria, Italy, and Lithuania. All but 5 students were in their home countries of the Islamic Republic of Iran, Nigeria, Albania, Tunisia, and Lithuania. Furthermore, the group comprised both regular degree students and exchange students enrolled at each of the three major campuses, studying in different fields.

Similarly, Academic English, Academic Communication, and Basics of Report have similar demographics, making them very multinational and culturally diverse. The students have varying experiences of online teaching and learning. Class sizes varied from course to course, which seems to have had a significant impact on class management and student experiences.

There were two main platforms recommended by TAMK for synchronous teaching, i.e, online classes, namely Zoom and Teams, while TUNI-Moodle was used for asynchronous communication, for sharing information and study materials. Zoom was chosen for synchronous communication because of its flexibility and user-friendly features. The use of breakout rooms, for example, facilitates and enhances group discussion, allowing each group member to engage in activities that promote oral interaction and learning. The Moodle platform was used traditionally – to share information and course materials and for students to submit course assignments.

### **Schedule, methods, activities**

The timetable stretched from 8.00–17.00 and students who joined from distant geographical locations were affected by different time zones. A two-hour lesson was divided into smaller sessions: Introduction to the subject -> activity or discussion in breakout rooms -> feedback session. If the class size was 20 or fewer, students were encouraged

to turn on their cameras to improve participation. During breakout room sessions, most group members used their cameras. Active participation, peer and self-evaluation were encouraged to increase student motivation.

A collaborative learning approach was employed to achieve the learning outcomes of the courses. Peer-learning communities were created and facilitated by breakout room activities. Student engagement during the breakout sessions depended on how interesting the topic was and whether students understood what they needed to do. Clear instructions maximized student engagement, allowing every participant to contribute to the lesson by sharing their knowledge on specific topics and giving feedback to their peers.

Breakout rooms also enable teacher-student interactions. Some students felt more relaxed and comfortable in smaller groups, with an accompanying boost to their self-confidence which led them to interact more. This approach defined the role of the teacher as a facilitator (Hootstein 2002). Students received instant feedback (IPF) from their peers, and also from the teacher whenever necessary. It became apparent that students enjoyed using the breakout rooms when instructions were understood in both written and oral forms. This also encouraged more interaction with each other and felt their opinions counted.

The activities for the breakout rooms must be designed and instructed accordingly to have a positive impact on learning. Activities included short individual presentations, brainstorming activities, group assignments etc. These activities promote interaction and engagement. Instant Peer Feedback (IPF) is mandatory in some breakout room activities. IPF encourages students to practice both oral and written feedback. Although, in some instances where a student is not fluent in English, writing IPF in a language other than English improves giving IPF.



## Reflection

Reflecting on the overall experience of having run an entire course as an online-only implementation, I have come to realise that online classes cannot be equated to physical classroom teaching. The role of the teacher in facilitating online learning is crucial. The teacher's role, however, transcends beyond being a teacher or a learning facilitator. An essential part of the job is deemed to be an IT (Information Technology) expert, who ensures all the technical problems are solved simultaneously with pedagogical ones (Hootstein 2002). Compton (2009, 77) shares the view that the teacher's role online is to promote community-building skills and foster a collaborative learning environment. These roles played out seamlessly during online sessions and contributed immensely to achieving the learning outcomes.

Constant challenging situations emerge several times during the online classes. Likely, even the most experienced teacher, with substantial experience in online pedagogy may face some level of challenges, on both legal and pedagogical fronts. On the legal front, a teacher may have to deal with GDPR issues. For example, demanding and enforcing the use of video cameras during online classes has been facing constant opposition from a minority of students in every group, knowing that using cameras forces participants to pay attention to the lesson. It also helps the teacher to observe the non-verbal communication of students to assess their understanding of the subject being discussed – just like in a traditional classroom.

Written instruction for breakout activities has proven to be more effective in online classes to purport students who remember by reading. Lessons should be planned. Improvisation in online teaching can in many cases reduce the effectiveness of the teaching activity. Where non-verbal communication is out of the question, providing clear written instructions is the key to success. Oral instructions

are not enough to ensure understanding for all students. The use of video cameras to show the faces of the teacher and participants increases non-verbal communication and is thus likely to improve students' understanding of the ongoing class activity. This in turn may contribute to overcoming frustration on the part of the student and may facilitate online class management. The use of video cameras in breakout room sessions demonstrably improved the effectiveness of the group activity.

The importance of student experience during these online classes cannot be overemphasized, bearing in mind that the groups are heterogeneous, with different learning styles and attitudes, making their experiences of online learning varied. Most of the students had expressed sincere firsthand experience with synchronous learning with an all-through live video feed that gave the feeling of being in a physical classroom, which seems to be fading away gradually in subsequent online classes.

Although e-learning, distance learning, or online learning is not a new phenomenon, the mass deployment of online teaching and learning created a new learning environment. Homes have not been designed primarily as learning environments; however, the current situation makes them so. The positive side is that home is a familiar environment that feels relaxing and safe for the learner. This description is not entirely applicable to all learners.

While some learners had set up study places or rooms in their homes and prepared themselves for the online synchronous Zoom meetings by dressing smartly and setting up their computers on desks ready for a lesson, others prepared for the lesson in a more casual, relaxed manner. The classroom is the kitchen table, the living room sofa, or sometimes the bedroom, where the bed is the desk. In some cases, students join Zoom meetings by phone while driving to or from work, while walking, or jogging in the park. For these students, dressing

up is out of the question and therefore they are not prepared to show their faces in a video. In another scenario, children might be running around, or the spouse might be engaging in household chores etc. Thus, the home as a learning environment takes a wide variety of forms.

A frequent task for online teachers is helping students to solve their connectivity problems. Connectivity issues start with getting the right link to the platform to getting the microphone and video camera to work. Such problems always arise during the very first online session but are not limited to the first meeting. It is usually not a time-consuming problem if the size of the group is not more than 20 students. After using the platform for a while, teachers become adept at solving problems with the audio and video tools so long as students have network connectivity. However, issues during the lesson itself more often relate to background noise due to unmuted mics. By default, the teacher can mute students and activate their mics when oral interaction is called for. Experienced students can take control of their mics without interrupting the lesson.

The ultimate effectiveness of a lesson and the course depends on the initial rules set at the beginning of the course to promote a conducive online presence that supports student engagement both at the preparation stage and during the lesson itself. How well the learning outcomes of a lesson are achieved depends on several factors, ranging from course planning to lesson implementation, the role the teacher plays to the part the student plays in their learning process.

Teachers, too, have varied experiences of online education. The pressure to create an effective learning environment with tools available weighs down on all. Teachers with some form of online teaching experience approach online teaching with a unique perspective than others. For online novices and experienced online



teachers alike, ensuring decent quality video/ audio transmission is a high priority, to make sure that the lesson is understood correctly by students. This is a pre-requisite to defining engagement in online classes

Student-teacher engagement during the lesson is key to a successful lesson. Student interaction takes place in different forms in online sessions. While audio is the default means of engagement some tend to interact via chat rather than engaging orally. This communication tool is not the most effective as the messages typed in chat boxes are easily overlooked when people are speaking. This is because the teacher performs several duties simultaneously and can only attend the chat later during the lesson. On the other hand, using the chat allows multiple students to ask at the same time.

### **Take home**

The experience from the past year leads to several unanswered questions about the new norm of holding and participating in online lessons. Some teachers and students are looking forward to returning to the traditional physical learning environment, while others are optimistic about being able to continue learning and teaching online. Irrespective of which side you are on, we are all looking for an answer to this question: what will teaching and learning look like after the pandemic? Is this transformation of the traditional physical classroom into a virtual classroom going to be permanent? Are the several extra hours spent on Zoom daily becoming normal? What about the struggle over GDPR? – Does using cameras infringe privacy rights or should it be enforced? How do we ensure inclusiveness, to satisfy all types of learners? The list goes on and on. Answers to these questions are varied with no shared consensus. One thing is certain, online classes have come to stay. There is a fervent need to engage in active dialogue to share experiences and best practices that will facilitate online teaching and learning in the years to come.

## References

Compton, L. 2009. Preparing language teachers to teach language online: A look at skills, roles, and responsibilities. *Computer Assisted Language Learning* 22, 73–77.

Hootstein, Ed. 2002. Wearing Four Pairs of Shoes: The Roles of E-Learning Facilitators. In *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2002*, 457–462.

O'Dowd, R. 2012. The Competences of the Telecollaborative Teacher. Read 26.1.2021. <http://www.slide-share.net/dfmro/barcelona-2011-odowd>

Spector, J. M., Merrill M. D., Merrienboer, J. V. & Driscoll, M. P. 2008. *Handbook of research on educational communications and technology*. 3rd edition. New York, London: Lawrence Erlbaum Associates.

Tallent-Runnels, M. K., Thomas J. A., Lan, W. Y., Cooper S., Ahern, T. C., Shaw, S. M. & Liu, X. 2006. Teaching Courses Online: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 76 (1), 93–135.

# OBSERVATIONS ON HOW TO MANAGE AND MOTIVATE A LARGE STUDENT GROUP ON AN ONLINE LANGUAGE COURSE

*Petri Tuohimäki*

In the autumn term of 2020, I taught an English Communications course for a fresh international group of first-year software engineering students. The course took place entirely online due to the corona pandemic, instead of the usual combination of weekly meetings in a physical classroom and online homework assignments.

The number of students participating on the course was quite a bit larger than what had originally been planned – a total of 50 instead of 30. During the last few weeks preceding the beginning of the first courses, a greater than anticipated number of potential applicants to the International Software Engineering programme were confirming their interest and ability to participate. When the situation was introduced to the teachers in a meeting led by the head of the programme, Hanna Kinnari-Korpela, a mutual decision was made to make an exception and take in a larger cohort.

## **The challenges**

The English Communications course is designed to introduce new students to some of the key field-specific vocabulary and communication skills needed in working life situations, such as

business correspondence, job hunting, and professional presentations. As is often typical to language courses taught in UASs, the focus is on giving students hands-on practice in communication. Given the nature of the subject area, work in the classroom very often consists of various types of exercises done in small groups. Alongside language competence, students are also learning about some of the basic concepts related to autonomous learning, such as study strategies and reflection on personal skills and development.

Bringing young first-year students with very different cultural and educational backgrounds to work and communicate together successfully in a Finnish learning environment was an already existing challenge on the course. Having a larger group of students and going fully online obviously presented an additional layer of complexity, and some reconsideration was required on the practical implementation.

In addition and also in relation to the heterogeneity of the group, one of the main concerns was that in my experience, the students' threshold for speaking to others tends to be higher in online meetings than in face-to-face situations, which can potentially make group exercises something to avoid for some students. Fatigue caused by continuous online meetings and extended screen time was another concern; as all courses were taking place online due to corona, students could be facing 6–10 hours of consecutive video conferencing sessions in a day, 4–5 days a week. In the long run, this could lead to students becoming overwhelmed and confused, feeling uncomfortable, disconnected, and unwilling to participate or communicate in the virtual classroom, or in the worst case, losing interest and dropping out (The Reason Zoom Calls Drain Your Energy 2020).

## Observations

The course was ultimately successful, and the students gave valuable feedback both during and after the course. Based on the feedback and my personal observations, the factors leading to the positive outcome could be outlined as follows:

**Tutoring by experienced teachers** had a very beneficial impact on the initial stages of the course. When the students began work, they were already familiar with each other which made it less difficult for them to do group assignments together. They had also been informed about how studies and teaching are conducted in TAMK, which arguably lessened the inevitable initial confusion and the need for explanations on the course considerably.

**Providing a secondary, asynchronous connection to the online classroom** lessened the effect of bad live connections and supported learning. Power outages and bandwidth loss were a regular nuisance for participants living in areas where the infrastructure is underdeveloped. This was countered by recording all class sessions and making them available in Moodle, and allowing students to create and share a video recording when failing connections disrupted their live group presentation. Video recordings of class sessions were also requested by students because they wanted to have the opportunity to review the sessions at their own pace when doing homework, and because of the time differences – the farthest location was 6 hours ahead of Finnish time.

**Taking breaks and keeping the students active** helps them maintain attention and stay alert (Avoiding Zoom and Screen Fatigue n.d.). The majority of classroom time was dedicated to activities involving student participation, such as group discussions, oral presentations, and role-play involving work life situations. Course materials that could be studied independently (lecture videos, articles, etc.) were

placed in a Moodle homework section. Time was also allocated for short breaks and small 'coffee break activities' intended for fun to reduce fatigue during classes. For example, each classroom session began with a few minutes of 'how are yous' and light-hearted chat on topics such as what everybody has been doing lately (including me), the current weather everywhere, and so on.

**Leaving room for flexibility and improvisation** contributed to positive outcomes. Many students expected the course to follow a strict one-direction path without exception, and when they hit a bump on the path, they became very worried about whether they could complete the required tasks and the course successfully. Discussing and offering alternative ways to complete tasks reduced student anxiety in these situations significantly.

**Reserving time for answering questions in class and providing detailed** instructions can reduce the teacher's workload.

Unsurprisingly, the amount of questions increases along with the number of students. To compensate for the large group size and in hopes to avoid a potential flood of e-mails, extra time was reserved for questions during classes, and instructions were given both in spoken and written form. Learning goals were reviewed at the beginning and at end of each online session. When tackling more extensive topics, instructions, materials and preparatory homework tasks were given to students in advance. In addition to the 'how', the 'why' was also discussed whenever new exercise types were introduced to ensure everybody understood the purpose. Talking about the 'why' was also intended to motivate the students and promote self-analysis of their own progress and development.



### **Establishing a positive, supportive, and proactive learning**

atmosphere reduced anxiety and promoted student participation. The fear of making a mistake in public (e.g., failing to understand instructions, giving a wrong answer, or not knowing the answer to a question) was an obstacle to open participation initially. Moreover, even though the students had been introduced to how learning is done in Finland, some of them felt that they were not entitled to ask for help, present questions, voice their opinion or otherwise ‘disturb the teacher’ as they had spent their previous school years in learning environments that emphasize hierarchy, teacher authority and one-directional, lecture-based methods strongly.

In order to make it easier for the students to open up and participate actively, it was a first priority to dismantle the perceived role of a passive student and encourage everybody to think of the classroom as a safe, shared workspace where everybody is most welcome and also expected to contribute and openly ask for assistance when needed. To achieve this, a major part of the first online meeting with the group was dedicated to discussion on the subject in conjunction with general information about the course programme, exercise types, and tools used throughout the course. However, the power of preconception was strong – it took a few more class sessions and additional encouragement before everybody believed that I won’t be offended at all if somebody needs help, makes a mistake, or wants to ask a question during class.

**Showing personal interest** increased student engagement. While it may come as no surprise here, it is still worth mentioning that showing a positive attitude towards both the course topics and the students’ contributions, questions, problems, and feelings throughout the duration of any course is important. In this case, the students reported the teacher’s positive attitude as a positive motivational factor.

**Making the course a personal development project** where the participants themselves have a major responsibility for their own progress was found motivating by many students. The facilitative role of the teacher, ownership of learning, and reflection / self-assessment skills were addressed at the beginning and occasionally also in later stages of the course. I made it explicitly clear to the students that 1) my main goal as a teacher is to ‘be there’ for the students, to guide and assist everybody to make as much progress in their learning quest as possible to my best ability, 2) they were going to actually work for their own benefit and personal professional development, not ‘just because we have to do this course’, 3) they need to take responsibility and commit to the course in order to be successful, and 4) learning to reflect on their own progress and making personal development plans can be both useful and a valuable asset in the future. Discussing these points was also helpful in dismantling the abovementioned fears and strong preconceptions related to the learning process.

### **Final thoughts**

It should be mentioned here that on this particular course there appeared to be no participants with special needs, which is why the issue of how to provide additional support to students with disabilities, e.g., dyslexia, panic disorder, or other serious obstacles to learning has not been discussed here so far. In short, differentiation is the answer in terms of course design and implementation, which of course also connects to flexibility and room for improvisation (Distance Learning: Supporting Students with Disabilities 2020). The main difficulty is perhaps that especially in the online environment, it is more difficult to see if someone is struggling, and students do not always feel comfortable about informing the teacher of their special needs.



In general, providing support and making a course a positive and motivating experience for all kinds of students requires time and effort. This is especially true of online courses (Dumford & Miller 2018). As the group sizes continue to grow, the amount of time the teacher can allocate to catering for the needs and questions of individual students diminishes. If a critical point is reached where it becomes impossible to offer sufficient guidance and support, it can create great frustration and stress for both the students and the teacher. This is especially true in the case of students with special needs, where lack of support and alternatives can lead to disillusionment, demotivation, and inability to complete the course. On the other hand, with enough resources and support, it is possible to make all students feel they 'own' the course and have the chance to show what they can do, which tends to increase student engagement and motivation.

## References

Avoiding Zoom and Screen Fatigue. n.d. Read 27.3.2021. <https://instructionalcontinuity.georgetown.edu/pedagogies-and-strategies/avoiding-zoom-and-screen-fatigue/>

Distance Learning: Supporting Students with Disabilities. 2020. Read 28.3.2021. <https://blog.betterlesson.com/distance-learning-supporting-students-with-disabilities>

Dumford, A. & Miller, A. 2018. Online learning in higher education: exploring advantages and disadvantages for engagement. *Journal of Computing in Higher Education*, 30, 452–465.

The Reason Zoom Calls Drain Your Energy. 2020. Read 27.3.2021. <https://www.bbc.com/worklife/article/20200421-why-zoom-video-chats-are-so-exhausting>

# FROM COVID-19 TO ASSESSMENT IN ONLINE LANGUAGE COURSES – A FEW CHALLENGES AND POSSIBILITIES

*Kirsi Saarinen*

In the middle of March 2020, all teaching was switched from contact teaching to the online learning mode practically overnight. Language teachers had already earlier experiences of asynchronous online learning and/or a hybrid learning model of teaching and learning. Moodle as an online learning platform, for example, had been providing a separate online course area or it had been alternatively a part of contact teaching where content had been available for students to access materials as well as assignments to complete and/or submit by some specific deadlines.

Language teachers did not only make changes in the teaching and studying arrangements but were forced to rethink exams and other customary assessment methods and forms used in contact teaching. Many questions swarmed around in minds: What now? What can I do? What am I allowed to do? What do I need to do? What do I need to know? What do I need to change? What could replace proctored pen-and-paper exams? What about non-proctored online exams? Moodle exams? What about the risk of cheating? Something else instead of exams? Is it possible? Is it enough? What is enough? Presentations online? What about feedback? What about big groups? What about the students; how prepared are they? What about the workload of teachers' and students? How do you deal with quiet students? What about those with learning difficulties...?

## Answers to some of the questions regarding assessment methods in online language learning

The assessment of students' written, and oral language skills was transferred to the online environment. Teachers had to adapt the forms of assessment to new prevailing circumstances. Instead of pen-and-paper exams teachers planned and constructed online exams.

Taking written exams online, however, increases the chance of cheating in comparison with proctored paper exams. Participants can cheat by searching for answers in other tabs, using dictionaries or by sending screenshots or photos of the exam to other participants. Even though the total prevention of cheating is impossible, teachers can try to prevent cheating, for example, by randomizing the questions. Each participant gets a different selection of questions. This requires teachers to add a lot of questions to their online exams. Language teachers, however, could collaborate on planning and collecting a joint question bank for teachers to copy and/or modify the questions.

Another solution is to change traditional exams to assignments or exams, which require application and reflection instead of mechanical tasks. All in all, dictionaries and translations engines could be used as part of the learning process in general. Students could be given assignments and ask them specifically to make use of dictionaries and translation engines in their working on the assignment and the final product. (Aronen 2021.)

The learning environment changed. The nature of working during lessons also changed. The earlier ways of assessment during lessons had to be adapted or altered. In contact teaching the assessment of learning and teaching processes is natural in a classroom because all verbal and non-verbal interaction increases a teacher's knowledge of the ways how to gear and target her teaching (Atjonen 2005, 146). In a classroom, the teacher can, for example, observe

students' communication more comprehensively. Whereas, in an online environment it is challenging to see and recognize non-verbal communication (e.g., micro-expressions, gestures, body language), because you can see only photos, faces or just names on your screen or students work in separate breakout rooms.

The online learning environment sets the parameters for synchronous online teaching. In order to observe students' working and learning online, the teacher has to move actively from one breakout room to another close to the students and notice as well as listen carefully there and then to what they are telling her– not only vocabulary, grammar and pronunciation but also what it is they are saying.

The online environment affects the modes of feedback. In a classroom, a teacher can observe students' simultaneous working from a distance and not only respond to a single student's verbal and/or non-verbal cues for needing assistance or guidance but also give him feedback immediately. In online learning, this kind of spontaneous and coincidental possibility for encounter is in principle limited if not missing in total (Saarinen 2021, 151). A student, on the other hand, may experience that there is less interaction between a teacher and students. This might affect in turn a student's possibility to provide spontaneous feedback on teaching and learning to a teacher.

Students could be offered a variety of opportunities to give and receive feedback in online learning. A teacher could, for example, allow students to join the Zoom session in good time before the teaching itself starts. She could also stay in the virtual classroom after finishing her teaching session. Another possibility is to establish regular virtual office hours on Zoom, which students could join unannounced through a Zoom waiting room and ask

questions, receive feedback on their learning process as well as emotional support. In general, students should be given time to assess their progress as well as provide feedback to their fellow students during teaching also in the online learning environment (cf. Kukkonen & Marttila 2017, 80). These occasions also give a teacher time to move from one breakout room to another and stay there with the students.

### **Effects on teachers as assessors**

Switching from classroom to the (new) online learning challenges teachers' customary and familiar language assessment methods and tools. The earlier accustomed usage of the traditional tool, for example, a proctored paper exam, has to be taken under scrutiny. The teacher must assess and reflect on the reasoning – e.g., tradition and its suitability for testing and assessing a large group of students – behind the usage of pen-and-paper exams (Lappalainen 2017, 202).

A teacher's views, opinions and beliefs are weighed in the new situation as well, thus forcing her to modify and change these. She needs to adopt and study some new tools and procedures that do not match with her earlier knowledge and experience of assessment and its soundness and effectiveness (cf. Murtonen 2017, 82). This matching process can cause contradictions. Along with other changes in teaching due to the coronavirus outbreak the need for change in personal, habitual preferences regarding assessment can affect a teacher's self-efficacy i.e., her belief in her ability to effectively deal with the challenges related to assessment and other activities (Barni, Danioni & Benevene 2019).

Changes and challenges caused by the new context and choices can conflict with personal values. These, on the other hand, are the ones that affect teachers' behaviour, goals of working and choices they make regarding tasks and activities to deliver the



contents and to help students to reach their learning goals. Personal values also influence their views of assessment and their choices of assessment methods and tools.

The conflict can, in turn, have emotional repercussions: feelings of frustration, anxiety, ineffectiveness, or anger. In other words, teachers can suffer initial moral distress (Jameton 1993, 544; Fry et al 2002, 374; cf. Riiali 2021, B6–B7 on ethics-related stress).

On the other hand, switching from classroom teaching to (new) online learning provides teachers with a chance to examine, modify and alter their assessment methods and tools regarding both assessment of written and oral skills. Reflecting on and adopting new ways to assess, enhance and increase teachers' learning and teaching thus enabling the pedagogical development. The (new) online teaching enables the change in or of one's viewpoint. The large group sizes along with a teacher's possible hesitations towards administering online written exams may act as a trigger to include more peer assessment and/or self-assessment as part of students' assessment. In this way assessment in addition to its reporting function supports students' learning. Increasing peer-assessment and self-assessment as part of working supports the development of reflexive skills (Kohonen 2005, 40). At the same time, students practise and train skills that are needed in work life.

### **In conclusion**

COVID-19 has been a catalyst for and an accelerator of change. It has required teachers quick thinking and perseverance. It has caused many challenges to teachers as well as has given them a chance to look at the assessment from another perspective. It might have forced a teacher to choose but it has also given an impetus for trying out something different and learn at the same time in the process.



What about after Covid-19? Teachers have learnt new online tools and teaching online feels more or less natural to teachers. The value of seeing and meeting with students and teachers face-to-face has increased, altered, or reached a new level (cf. Korpela in this book). Synchronous and asynchronous online teaching are to remain. These will be blended with face-to-face teaching and learning. This will apply to assessment as well. Language teachers can choose where and how to assess and what environments serve as arenas for assessment. In teaching and learning languages for occupational purposes, the needs and goals of different fields can be taken into consideration more comprehensively also in the assessment. With nursing and social services students, for example, classroom time could be utilized in the face-to-face interviews and discussions between a client and a professional and assessing them in the classroom. Whereas in business studies, students can practice international online meetings, for example, and they and their language usage can be assessed online accordingly.

## References

- Aronen, H. 2021. Konekääntimet englannin opetuksessa. A webinar. Ammattikorkeakoulujen kieltenvastuuopettajapäivä 29.1.2021.
- Atjonen, P. 2005. Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. In Lyytinen, H.K. & Räisänen, A. (Eds.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 143–152.
- Barni, D., Danioni, F. & Benevene, P. 2019. Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching. *Frontiers in Psychology*, 10 (1645), 1–7.
- Fry, S. T., Harvey, R. M., Hurley, A. C. & Foley, B. J. 2002. Development of moral distress in military nursing. *Nursing Ethics*, 9 (4), 373–387.
- Jameton, A. 1993. Dilemmas of moral distress: Moral responsibility and nursing practice. *Clinical Issues in Perinatal Women's Health Nursing*, 4, 542–551.

Kohonen, V. 2005. Arviointi autenttisemmaksi: miten Eurooppalainen kielisalkku voi edistää kielikasvatusta. Teoksessa Jaatinen, R. & Lehtovaara, J. (toim.) Arviointi autenttisemmaksi. Kieltenopettajien kertomuksia opetuksen ja arvioinnin kehittämistä. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset 8, 25–61.

Kukkonen, H. & Marttila, L. 2017. Kuviteltua todellisuutta – ammattikorkeakoulu oppimisen ja opiskelun ympäristönä. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 19.

Lappalainen, M. 2017. Linjakkaasti laatuun – arviointi ja palaute oppimisen ja opetuksen tukena. In Murtonen, M. (ed.) Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 196–224.

Murtonen, M. 2017. Käsitteet ja uskomukset oppimisen tukena ja esteenä. In Murtonen, M. (ed.) Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 63–82.

Riiali, M. 2021. Työtä vastoin omia periaatteita. Helsingin Sanomat 17.4.2021, B6–B7.

Saarinen, K. 2021. Peukuilla ja ilman – oppimisen edistäminen palautteen avulla etäopetuksessa. TAMK-konferenssi – TAMK Conference. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 149–156.

# ZOOM FATIGUE – IT'S REAL!

***Marianna Leikomaa***

As COVID-19 hit in March 2020, many workplaces and educational institutions had to start using various online tools to replace their daily conventions quite rapidly. One such tool, or rather a set of tools, were the online video conferencing tools: Zoom, Teams, GoogleMeet etc. While Zoom is certainly not the only tool available, its name has become almost synonymous with video conferencing, and has even lent its name to a new – or at least more widely acknowledged – phenomenon: Zoom fatigue. This has been the subject of many, many articles and studies in 2020 already. So, what is Zoom fatigue, how can it be prevented or at least lessened?

Video conferencing causes tiredness. This is not news in itself: the 2014 study "Why are you so slow? – Misattribution of transmission delay to attributes of the conversation partner at the far-end" (Schoenenberg, Raake, Koeppe 2014) discovered that even a short, more than a second, delay in the telephone conversation caused difficulties for the listener. This was further affected by the presence of an echo – a case in many video conferencing situations from the participants' homes, which are not ideally acoustic spaces. The participants take turns in speaking and listening, and the delay disrupts the natural flow of the discussion. As a result, unintended disruptions happen, as the person talking begins talking again because the respondent has not yet had time to respond. In the study, several groups of people took part in teleconferencing situations, with various delays in different situations.

In the study, the participants rated the quality of the connection, as well as the perceived attentiveness of the other person, ranging from "very attentive" to "very inattentive." While the results were inconclusive, the researchers discovered a trend, where the

longer the delay, the less attentive the listener was perceived. This was especially true with the first contact to the listener. Also: "If a participant perceived that their turns were being terminated more often with successful interruptions or if they needed to stay in double talk longer, and could not remain in own single talk as long as in non-delayed conditions, the participant gave lower ratings for the aforementioned personality scales." (Schoenenberg, Raake, Koeppe 2014.)

### **The new situation in 2020**

Already on April 22nd, just a bit over a month after the COVID-19 lockdown hit most European countries, Finland included, BBC published an article "The reason Zoom drains your energy." In the article, Manyu Jiang (2020) interviewed Gianpiero Petriglieri, an associate professor at Insead who focuses on sustainable learning and development at the workplace, and Marissa Shuffler, an associate professor at Clemson University, whose area of expertise are workplace wellbeing and teamwork effectiveness. According to Petriglieri, we need to focus more during video meetings than face-to-face-meetings. There are several reasons for this: it is harder to process non-verbal cues through video, the body language is not there quite the same way as in a face-to-face situation, the tone of voice is affected by the connection. We cannot relax into the conversation naturally, says Petriglieri, and that is exhausting.

Schuffler also points out that when we are using video, we are very aware of being watched – it is like being on stage. For many teachers, this is a normal situation, we are used to being in front of the classroom after all. But in a video conference, we may feel like we are the only person in the room, especially if our own cameras are on, but nobody else's is. There is no feedback from the audience, or even a way of knowing if they are present at all. This too can lead to frustration and tiredness.

Another problem Petriglieri points out is the fact that the parts of our lives which are normally separate, such as work and home, became intertwined during the lockdown. We work from home, which should also be our place of relaxation. "We are confined in our own space, in the context of a very anxiety-provoking crisis, and our only space for interaction is a computer window." (Jiang 2020.) This is also the case when we are meeting our friends in Zoom, mentioned Shuffler. Again, we are using the same environment for work and leisure time, resulting them blending into each other – and of course our students are in the exact same situation.

These same kinds of articles kept popping up during spring and summer 2020. In addition to the lack of non-verbal cues, other factors also affect Zoom meetings. The lack of meetings rituals and the ability to gauge the other participants' attitudes and feelings and subtleties (Sander & Bauman 2020), looking approachable and professional all the time is draining (Callahan 2020) and so on. Many of the articles also pointed out that in our COVID-19 era of online working, many are not able to have any breaks at all, but instead have Zoom meetings scheduled back-to-back. While this same unfortunate phenomenon also happens during "normal" times with "regular" meetings – and it should not happen –, at least the participant has the time it takes to move between meeting rooms to stretch their legs and gather their thoughts. In Zoom-meetings, there is no such time.

### **What about education?**

Many of these things resonate with teachers as well. When the lockdown happened, online education was the only option to continue teaching. For many, this meant transferring their lectures directly into Zoom, as there was very little to no time to plan. Zoom has many great features, and for language learning, being able to see and hear the students is important. Speaking and listening can



only be learnt by doing them, and interaction is – naturally – a key component in communication. But many of us quickly felt the impact of Zoom-fatigue – and it also hit our students, when all classes all of a sudden became Zoom-marathons. While all-Zoom-all-the-time was a good quick-fix at the time, more sustainable solutions will be needed for the future – 35h of Zoom classes each week will result in even more burned out teachers and students.

Zoom, somewhat paradoxically, also brings people sometimes closer together. Many people have their cameras very close to their face, which of course does enable better facial expressions and facial cues but can also feel like invading the viewer's personal space. For many people, being too close to each other physically is very draining, and the same, it seems, happens when using videos. In a short meeting, this is not necessarily a problem, but in a longer session with multiple participants all doing the same, the end result may tire the persons needing a larger personal space. In addition, many people are very aware of their own faces in Zoom. This “objective self-awareness” (Duval & Wicklund 1972) is very stressful, but luckily can be overcome by not displaying one's own video feed on one's own screen in Zoom. Of course, one must still be aware of the fact that the others in Zoom can see them!

Online learning has had a long history of both synchronous (live) and asynchronous (not live) tasks, but it seems that in the Zoom-frenzy of 2020 the asynchronous tasks were quickly abandoned. This should not be the case. While it is true that asynchronous tasks can be boring, repetitive tasks that the students do alone, this does not have to be true. It all comes down to how the course is planned and what kinds of tasks are implemented.



## What can be done to reduce Zoom fatigue?

The first piece of advice most articles offer is: "Is this meeting really necessary, or could the task be done through e-mail or other method?" This is a valuable viewpoint which should be considered in education as well. There are situations when a Zoom-class offers definite value – for example, having students discuss topics in a foreign language together in a Zoom breakout room and then having a re-cap discussion with the teacher – but if the students are just listening to the teacher lecture, could that be done through a pre-recorded video which the students can watch on their own schedule and ask questions from the teacher later?

Obviously, when we are in Zoom, we should take advantage of its tools to encourage participation and to check attention: in addition to the afore-mentioned breakout rooms, Zoom also has nice gesture functions ("Wave everybody who's still awake") as well as polling options ("Small talk poll: Small talk is A) Fun! B) Horrible, I'd rather eat my own shoes C) OK, and I'd like to be better at it"). Even if the students are not very willing to turn on their cameras, they seem to be fine taking part in these more anonymous activities.

Another piece of advice has to do with scheduling. In Zoom, our attentiveness wears down much quicker than in a face-to-face situation. This is why Zoom meetings – whether classes or "work" meetings – should be kept short, preferably with breaks every 30 minutes (e.g., Fossilien & Duffy 2020). This very much goes against the grain of 90 min classes & 15 min break afterwards, but Zoom is just a different medium. How can we, as teachers, schedule our Zoom-classes in a way that retains the students' attention all the way through? Is a 90-minute class, where the students are zoned out for the last 60 minutes better than 30min+15min break+30 minutes, where the students are attentive for the full hour? They get "less" education, but might what they get be better?

Another “trick” that can be tried in order to reduce the teacher’s Zoom fatigue is bringing in another teacher in the same session and teaching in a tandem or tag-team manner. The teachers could divide the topics between themselves beforehand, but offer input and additions to the other person’s topic as well. This way the teacher who is presenting knows there is at least one person in the Zoom-room who is listening to them, interested in what they have to say and also willing to comment. This works especially well if both the teachers have their cameras on all the time, so the presenter can get at least some visual input of somebody listening to them. Somewhat surprisingly, this also resulted in the students commenting more and asking more questions, possibly because there was somebody to show an “example” on how it was acceptable to interrupt the presenter for questions and comments.

### **Let’s not forget asynchronous tasks!**

We should also consider which of our tasks could be done asynchronously. Even in language learning, there are certain things that do not require face-to-face meetings, such as most writing tasks. This, of course, requires time to plan the course schedule beforehand, and as such, was not an option in spring 2020. But if there is time to plan and schedule, could – maybe, as a suggestion – there be Zoom classes every other week and students working independently the other weeks? A good option might be offering the students a virtual “office hour” on Zoom on the weeks when they do not have “classes” – the teacher will be in Zoom for, for example, 30 minutes during the “normal” classroom hours, in case anybody has questions. The teacher is present, the students can approach them, but the fatigue is lessened by not having “classes” every single week. This also gives the teacher more time to give feedback to the students on the tasks they complete during non-Zoom weeks – feedback from the students seems to value feedback from the teacher. The students need to be clearly aware of the schedule, of course, preferably right from the course start.

What kinds of tasks could then be done online, without being in Zoom? There are more options than the "classic" tasks where the students write something individually and the teacher then offers feedback, or automatically corrected tasks (H5P tasks in Moodle, for example). The students can work together on collaborative writing tasks, meeting online if they so wish. They can read an article together, write a summary, collect vocabulary, and post those to the learning management system used – and naturally these tasks can be as long and complex as the teacher wishes. Collaborative knowledge construction (e.g., Arvaja, Salovaara, Häkkinen & Järvelä 2007) can work very well in these types of cases, especially if the students have plenty of prior knowledge or expertise on the topic.

The students can create videos and link them to the learning management system – this does not necessarily have to happen synchronously. They can interview each other, or maybe even experts in their field if they have access to them. On some weeks, just reading longer texts or watching a longer video is worthwhile. The students can also give each other feedback on various tasks, on writing tasks or maybe about the videos they have created – asking questions, for example. All of this does require students to take more responsibility of their own learning, when there is no teacher in the "classroom" at the same time telling them to work on it, but on the other hand, giving the students more flexibility and responsibility teaches them valuable working life skills.

We need to take care of many things: our own well-being, the well-being of our students, and also ensure our students are offered the education they are entitled to. Sometimes that education may mean a Zoom meeting, but there are other alternatives, which may promote the over-all well-being of everybody better.

## References

Arvaja, M., Salovaara H., Häkkinen P. & Järvelä S. 2007. Combining individual and group-level perspectives for studying collaborative knowledge construction in context. *Learning and Instruction* 17 (4), 448-459. Read 18.9.2020. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.04.003>

Callahan, M. 2020. “Zoom fatigue” is real. Here’s why you’re feeling it and what can you do about it. *News@Northeastern*. Read 18.9.2020. <https://news.northeastern.edu/2020/05/11/zoom-fatigue-is-real-heres-why-youre-feeling-it-and-what-you-can-do-about-it/>

Duval, S. & Wicklund, R. A. 1972. *A theory of objective self-awareness*. New York: Academic press.

Fossilien, L. & Duffy, M. W. 2020. How to combat Zoom fatigue. *Harvard Business Review*. Read 8.12.2020. <https://hbr.org/2020/04/how-to-combat-zoom-fatigue>

Jiang, M. 2020. The reason Zoom calls drain your energy. *BBC*. Read 17.9.2020. <https://www.bbc.com/worklife/article/20200421-why-zoom-video-chats-are-so-exhausting>

Sander, L. & Bauman, O. 2020. Zoom fatigue is real – here’s why video calls are so draining. *TED*. Read 17.9.2020. <https://ideas.ted.com/zoom-fatigue-is-real-heres-why-video-calls-are-so-draining/>

Schoenenberg, K., Raake, A. & Koeppe, J. 2014. Why are you so slow? *International Journal of Human-Computer Studies* 72 (5), 477–487. Read 18.9.2020. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.02.004>

# OPPIMISVAIKEUDET VOIDAAN HUOMIOIDA MYÖS ETÄOPETUKSESSA

*Sari Myllymäki*

Erilaisten oppijoiden liiton (n.d.) mukaan 10–20 prosentilla väestöstä on oppimisvaikeuksia, jotka voivat tulla esiin esimerkiksi lukemisessa, kirjoittamisessa, vieraissa kielissä tai hahmottamisessa ja keskittymisessä. Oppimisvaikeus.fi-sivuston (Tietoa 2021) mukaan kehityksellisiin oppimisvaikeuksiin luetaan mm. lukivaikeus (lukihäiriö). Elisabeth Service (2017) toteaa artikkelissaan, että lukivaikeutta voidaan pitää vieraiden kielten oppimisvaikeuksien kannalta selvänä riskitekijänä ja monet, joilla on lukivaikeus, kokevat kielten opiskelun työläänä. Hänen mukaansa on kuitenkin olemassa henkilöitä, jotka kokevat vieraan kielen oppimisen vaikeaksi huolimatta siitä, että äidinkielen lukeminen ja kirjoittaminen sujuvat. (Service 2017.) Näihin molempiin ryhmiin kuuluvia opiskelijoita on myös TAMKissa.

”Lukihäiriötä minulla ei kyllä ole, luen tosi paljon.” Tämä on toteamus, jonka olen kuullut kymmeniä kertoja, jos olen ehdottanut opiskelijalle lukitestiin menoa. Himolukija tai ei, silti lukivaikeuden mahdollisuus kannattaa sulkea pois. Lukivaikeus ilmenee monella eri tavalla, ja vaikka se on perinnöllinen, se voi esiintyä samankin perheen sisällä yksilöllisenä. Voisi sanoa, että on suorastaan harvinaista, jos samassa ryhmässä on kaksi opiskelijaa, joiden ongelmat ilmenevät samalla tavalla.

Minusta on kehittynyt vuosien saatossa eräänlainen ”lukipoliisi”. Tämä ”poliisin” urani alkoi noin 15 vuotta sitten, kun yksi miespuolinen opiskelijani – nimettäköön hänet Kariksi – ei ollut osannut kir-



joittaa edes etunimeään oikein tenttipaperiin, vaan siinä luki Riak. Harvoin tenttejä korjatessani puhun ääneen, mutta silloin muistan kysyneeni: ”Mitä tämä on?”

Opiskelija kertoi rakentaneensa kaksi omakotitaloa, mutta oli hädin tuskin saanut autokoulussa inssitutkinnon teoriaosuuden läpi. ”Riakista” tuli ensimmäinen opiskelijani, jonka lähetin lukitestiin ja joka sai testituloksensa perusteella vapautuksen ruotsista. Opiskelija oli tiedosta huojentunut, samoin minä, kun käsittämättömältä näyttävälle kirjoitusasulle tuli selitys. Hänen jälkeensä olen lähettänyt kymmeniä opiskelijoita testeihin ja puoltanut kymmeniä vapautusanomuksia.

### **Lukitesteihin tarpeen mukaan**

Lukitestejä tehdään perusasteella edelleen liian vähän. Siksi meille TAMKiin tulee joka vuosi opiskelijoita, jotka eivät ole koskaan osanneet edes aavistaa, että heillä voisi olla lukivaikeus. Mielestäni heillä on oikeus saada tietää siitä. Omalta osaltani teenkin kaikkeni, jotta he tulevat siitä tietoisiksi. Uuteen ryhmään tutustumisen yhteydessä yritän mahdollisimman nopeasti havaita, kuka kääntää katseensa pulpettiin, kuka räplää puhelintaan, kuka puhuu taukoamatta, kuka ei ymmärrä, kun hänelle puhutaan, kuka myöhästelee, kuka on liikaa poissa, kuka sanoo, ettei ole ”kielipäätä” tai kysyy, onko kukaan jäänyt valmistumatta ruotsin takia. Nämä opiskelijat ovat usein joko heitä, joilla jo on lukidiagnoosi, tai heitä, jotka täytyisi ohjata lukitestiin mahdollisimman nopeasti.

Lukitestiin ei valitettavasti ole helppo päästä, koska testaajien resurssit ovat rajalliset – testattavien määrään nähden täysin riittämättömät. Kaikki eivät myöskään koe testausta tarpeelliseksi – varsinkaan ne, jotka kertovat olevansa niitä himolukijoita. Siksi tarpeelle onkin aina osoitettava jonkinlainen todistusaineisto. Yleensä todistusaineistoksi riittää kirjallinen tentti, jossa on lukivaikeudelle tyypillisiä virheitä, tai suullinen tentti, jonka aikana opiskelija ei pysty tuottamaan kovinkaan monta lausetta.



## **Etäopetukseen siirtyminen muutti opettajan toimintastrategian**

Maaliskuussa 2020 meistä tuli puhuvia päitä, kun kaikki opetus siirtyi verkkoon. Minulle iski paniikki. Miten pystyisin tunnistamaan mahdolliset lukiongelmaiset? Ei pulpetteja, nimi mustalla ruudulla, täysi hiljaisuus. Kukaan ei uskalla sanoa mitään, eikä ole myöhästymisiä – opiskella kun voi peiton allakin.

Itselläni kävi siinä mielessä hyvä onni, että sain opetettavakseni loppukeväästä vain kaksi uutta ryhmää. Koska ylimääräistä aikaa oli, päätin tutustua opiskelijoihin pari päivää ennen kurssin alkua pienissä neljän hengen ryhmissä. Kaikkien piti kertoa itsestään kolme asiaa: koulutustausta, lukivaikeus tai sen epäily sekä harrastukset. Itselläni oli tietokoneen vieressä muutama A4-arkki, joihin tein kolme palstaa: 1. ruotsin kirjoittaneet, 2. lukion käyneet, mutta ei kirjoittaneet ja 3. ammatillisella puolella opiskelleet. Sen lisäksi siellä täällä oli lyhenne LH = lukihäiriö ja muutamien kohdalla LHE = lukihäiriöepäily. Tietenkin merkitsin muistiin myös harrastukset: kuntosali, kuntosali ja kuntosali. Pyysin, että kaikilla olisi kamera auki heti ensimmäisestä kerrasta lähtien, jotten unohtaisi kasvoja. Sitähän sanotaan, että silmät ovat sielun peili.

Palautteiden perusteella opiskelijat itse eivät kokeneet tutustumistukiota välttämättömäksi, mutta osa koki sen tuovat rentoutta kurssin aloitukseen ja sai sen myötä enemmän rohkeutta puhua tai kysyä. Oma havaintoni taas oli, että pääsin muodostamaan kokonaiskuvan ryhmästä heti alkumetreillä.

## **Ryhmähuoneet toivat liikettä ja rauhaa**

Koronakevään ryhmien kohdalla huomasin heti, että mahdollisuudet ryhmänmuodostukseen olivat huomattavasti paremmat kuin luokkatilanteessa. Luokassa kukaan ei yleensä halua liikkua omalta paikaltaan tai kavereittensa luota mihinkään, mutta nyt pystyin jakamaan

opiskelijat haluamiini ryhmiin. Vaihtelin ryhmäkoonpanoja usein ja hyödynsin niiden muodostamisessa tutustumistilaisuuksissa tekemiäni A4-palstoja. Näin vältettiin tilanteet, joissa kaikkein heikoimmat olisivat muodostaneet keskenään ryhmän. Tarkoituksena oli, että parempitasoiset tukevat näiden heikompien oppimista ihan kuin huomaamatta.

Pääasiassa opiskelijat pitivät ryhmävaihdoksia positiivisina. Eräs opiskelija kirjoitti osuvasti, että tehtävien tekeminen ei herpaantunut samalla tavalla kuin olisi saattanut käydä normaalissa luokkatilanteessa. Toinen puolestaan mainitsi, että joutui tekemään enemmän töitä oppimisensa eteen, kun parina ei ollutkaan kovin tuttu henkilö.

Syksyllä 2020 vastaaviin etukäteistapaamisiin ei valitettavasti ajallisesti ollut mitään mahdollisuuksia. Siksi päätin panostaa orientaatiotuntiin ja kerroin myös kattavasti lukivaikeudesta ja sen testausmahdollisuuksista. Etäopetuksesta puuttuu luokkatilan taustahäly, ja siksi koin, että opiskelijoille jäi orientaatiotuntien sanoma tavanomaista paremmin mieleen. Tarjosin opiskelijoille mahdollisuutta jäädä tunnin jälkeen juttelemaan kahden kesken, jos opiskelija koki siihen tarvetta. Melko hyvin opiskelijat ottivat tarjouksen vastaan, ja suurin osa ottikin esiin juuri lukivaikeutensa. Tavallisessa luokkatilanteessa opettajanpöydän vieressä saattaa olla jono, mutta verkossa oli helppo sulkea muut odottamaan vuoroaan Zoomin odotushuoneeseen, ja näin keskustelutilanne oli kahdenkeskinen.

Joillakin lukivaikeudesta kärsivillä saattaa olla ongelmia hahmotuksen tai kuullun ymmärtämisen suhteen. Palautteiden perusteella keskittyminen opetukseen oli parempaa, kun ei ollut luokkatilassa kuuluvaa taustahälyä. Näytönjaon käyttö taas varmisti hyvän näkyvyyden kaikkeen, mitä tunnilla käsiteltiin, eli omalta ruudulta oli helppo seurata, mistä puhutaan ja mitä tapahtuu.

## **Tukiopetus ja erityisjärjestelyt helpottavat oppimisen haasteissa**

Keväällä 2021 ryhmäkoot kasvoivat. Korona aiheutti kokoontumisrajoituksia, jolloin kursseilla, joilla hyödynnettiin koulun tiloja, ryhmien oli oltava tavanomaista pienempiä, mikä puolestaan täytti ryhmien lukujärjestyksen. Kielten kursseilla ei siis ollut mahdollisuutta ryhmäjakojen tekemiseen. Tästä kärsivät erityiset ne, joilla on lukivaikeus. Otin käyttöön tukiopetustunteja, joita tarjosin satunnaisesti yhdelle tai kahdelle ryhmälle. Näin tehdessä tarjosin mahdollisuuden rakenteiden kertaukseen.

TAMKin opiskelijat, joilla on diagnosoitu lukivaikeus, ovat oikeutettuja saamaan tenttitilaisuudessa tiettyjä erityisjärjestelyjä, jos heillä on käytössään tukiseteli. Yleensä heille annetaan tenttiin pidennetty vastausaika. Siitä ei kuitenkaan ole kaikille hyötyä, joten ongelma-alueesta riippuen olen antanut lukivaikeudesta kärsiville opiskelijoille mahdollisuuden ottaa tenttiin mukaan tukisanalistan tai tukirakennelistan. Osa opiskelijoista ei halua tuoda erityisjärjestelyjä muiden tietoon, ja silloin tilanne on tavallisessa luokkatilassa haastava. Moodle-tentissä erityisjärjestelyt on ollut helppo järjestää ilman, että siitä tietää kukaan muu. Olen tehnyt esimerkiksi tentistä kaksi kopiota, joista toisessa on pidempi suoritus-aika. Olen ilmoittanut jo ennen tenttiä ja toistanut vielä tentin alkaessa, että kaikki ne, jotka ovat esittäneet lukilausuntonsa, tekevät sen tentin, jossa on aika pidempi. Näin kukaan ei ole tiennyt, millaisin erityisjärjestelyin kukakin tentin tekee.

## **Vaikeuksien tunnistaminen on askel eteenpäin**

Jotta opettaja pystyy huomioimaan opiskelijoidensa oppimisvaikeudet, hänen olisi hyvä olla tietoinen niistä tai oppia tunnistamaan ne. Lukitesti on oiva apuväline, mutta silläkään ei voida testata muita oppimisvaikeuksia. Erityisen hankalan ryhmän muodostavat ne opiskelijat, joiden vieraiden kielten opiskelu ei suju, mutta lukitestin mukaan kaikki on kunnossa.

Elisabeth Service (2017) esittääkin artikkelissaan oivan kysymyksen: "Auttaisiko erityisen VIKI-vaikeusdiagnoosin kehittäminen tunnistamaan nämä henkilöt ja kehittämään heille oppimista tukevia palveluita?" Kannatan asian selvittämistä, samoin kuin etäopetuksen avulla tapahtuvan eriyttämisen hyödyntämismahdollisuuksien selvittämistä, jotta oppimisvaikeuksista kärsiville opiskelijoille voitaisiin tarjota entistä parempia tukitoimenpiteitä.

## Lähteet

Erilaisten oppijoiden liitto. n.d. Tietoa oppimisvaikeuksista. Luettu 26.3.2021. <https://www.eoliitto.fi/tukea-ja-neuvontaa/tietoa-oppimisvaikeuksista/>

Service, E. 2017. Vieraan kielen oppimisen vaikeudet. Verkkoartikkeli. Luettu 26.3.2021. <https://oppimisvaikeus.fi/tietoa/teemat/tietoa-oppimisvaikeuksista/artikkeli-vieraan-kielen-oppimisen-vaikeudet/>

Tietoa. 2021. Kuntoutussäätiön Oppimisen tuen keskus. Luettu 26.3.2021. <https://oppimisvaikeus.fi/tietoa/>

# SAAVUTETTAVUUDEN MERKITYS KASVAA POIKKEUSOLOISSA

***Ella Hakala***

Kun oppiminen ja opiskelu tuottavat haasteita tavallisessakin arjessa, voivat poikkeusolot aiheuttaa merkittäviä hankaluuksia. Selkeys, ennakointi ja tavoitettavissa oleminen keventävät jokaisen opiskelijan etäopiskelukuormaa. Erilaisia oppimisen haasteita esiintyy kaikilla koulutusasteilla. Eniten oppimisvaikeuksia ilmenee ammatillisen koulutuksen opiskelijoilla, mutta ne ovat myös osa monen korkeakouluopiskelijan arkipäivää. (Korkeamäki & Nukari 2014, 6.) Tukea tarvitsevien määrä kasvaa tulevaisuudessa, joten saavutettavuuteen on kiinnitettävä yhä enemmän huomiota (Antila, Hanska & Viita-saari 2019). Poikkeusaika tuo omat haasteensa jokaisen opiskelijan elämään, ja erityistä tukea tarvitseville tilanne voi olla vielä monin kerroin hankalampi. Tässä artikkelissa pohdin korona-ajan käytäntöjä erityisopettajan näkökulmasta ja tuon esiin myös opiskelijoiden ajatuksia etäopiskelusta.

Oppimisvaikeuksien arvioidaan koskettavan n. 10 %:a väestöstä, ja ne saattavat aiheuttaa ongelmia pitkälle aikuisuuteen. Vaikeudet saattetaan oppia kompensoimaan, mutta jatkuva kompensointi aiheuttaa helposti uupumusta (Nukari 2010, 8–13). Opiskelija on voinut selviytyä vaikeutensa kanssa aiemmissa opinnoissaan, mutta korkeakouluopintojen vaatimuksiin vastaamiseen resurssit eivät enää riitä. TAMKissa opiskelijalla on mahdollisuus osallistua lukitettiin, mikäli on olemassa epäily oppimisvaikeudesta (Saavutettavuus ja erityisjärjestelyt 2021). Testin avulla saadaan selville, onko opiskelijalla tarvetta yksilöllisempään tukeen. Erityisjärjestelyjä on mahdollista saada oppimisvaikeuden lisäksi esimerkiksi sairauden tai vamman vuoksi (Saavutettavuus ja erityisjärjestelyt 2021).



## Lukitestit ja Sparris-pajat poikkeustilassa – tukea kampuksella ja verkossa

TAMKissa tehtiin vuonna 2020 yli 80 lukitestiä, joihin osallistuneista ainoastaan muutamalla ei ollut lukivaikeutta. Maaliskuussa testaukset jouduttiin poikkeustilan takia lopettamaan kokonaan, mikä aiheutti jonoa testaukseen syksyllä 2020. Tuolloin päätettiin jatkaa lukitestausta TAMKilla koronatilanteesta huolimatta. Testissä on mukana vain testaaja ja testattava, joten turvallisuusohjeita on helppo noudattaa. Testien siirtämistä verkkoon väläyteltiin, mutta siihen ei kuitenkaan päädytty. Periaatteessa testin tekeminen etäyhteydellä saattaisi olla mahdollista, mutta erityisopettajana koen henkilökohtaisen läsnäolon merkittäväksi osaksi testausta. Testiin kuuluu alkuhaastattelu, jolla on tiedon keräämisen ohella tärkeä tehtävä jännityksen laukaisijana ja tilanteen rentouttajana. Erityisesti etäaikana testitilanne saattaa olla ainoa kontakti koulun henkilökuntaan pitkään aikaan, jolloin opiskelijalla on mahdollisuus puhua tilanteestaan. Opiskelijan kokemus siitä, että aikaa on varattuna juuri hänen asioilleen, on arvokas. Laurea-ammattikorkeakoulun erityisopetuksen lehtori Marko Kallionpää (2020) kuvaa lukitestausta keskustelunavauksen työkaluksi. Myös TAMKissa lukitesti on monelle oppimisen haasteista kärsivälle ensimmäinen etappi, jonka pohjalta saadaan tarkempi käsitys opiskelijan tilanteesta.

TAMKissa tukea opintoihin on voinut saada myös tukipajoista eli Sparriksista. Näitä kaikille avoimia pajoja pidetään eri aiheista, kuten kielistä, kirjoittamisesta ja lukemisesta sekä opinnäytetöihin liittyvistä asioista (Saavutettavuus ja erityisjärjestelyt 2021). Sparris-pajat päättyivät lukitestien tavoin keväällä 2020, mutta jo tuolloin pohdittiin niiden siirtämistä verkkoon. Käytännössä pajat saatiin pyörimään etänä vasta loppusyksystä. Tukipajojen järjestäminen verkossa osoittautui ainakin omasta mielestäni toimivaksi, sillä osallistujia oli kummassakin järjestämässäni sessiossa enemmän kuin kampuksella järjestettävissä pajoissa yleensä. Paikasta riippumaton paja madaltaa kynnystä



osallistua, kun mielessä on vain nopea kysymys, jonka takia ei välttämättä viitsi lähteä paikan päälle.

## **Itsenäisen työn määrän kasvaessa ajankäytön hallinta on haaste**

Erilaisten oppijoiden liitto kartoitti loppukevästä 2020 koronatilanteesta johtuvan etäopiskelun vaikutuksia täysi-ikäisten opiskelijoiden tilanteisiin. Kyselyyn vastanneista suurin osa (70 %) oli ammattikorkeakouluopiskelijoita, joista noin puolella oli oppimisvaikeuksia tai epäily sellaisesta. Etäopiskelu jakaa mielipiteitä, ja yksilölliset erot korostuvat erityisesti ajankäyttöön liittyvissä asioissa. Se koettiin samaan aikaan sekä merkittävimpänä haasteiden aiheuttajana että tärkeimpänä etäopiskelun hyötynä. (Opiskelijakyselyn yhteenveto ja raportti 2020.) Todennäköisesti ne opiskelijat, jotka pitävät etäopiskelua positiivisena asiana, ovat niitä, joille opiskelu ei normaalioloissakaan tuota paljon ongelmia. Mikäli ajankäyttö on hallinnassa, ei etäopiskelu välttämättä tuo paljonkaan muutoksia arkeen. Etäopiskelun haasteina mainittiin ajankäyttöön liittyvien asioiden lisäksi itsenäisten tehtävien suuri määrä, motivaation puute, opiskelun ja vapaa-ajan erottaminen toisistaan, koti opiskeluympäristönä sekä uusien asioiden oppiminen itsenäisesti (Opiskelijakyselyn yhteenveto ja raportti 2020).

Alkuvuodesta 2021 pyysin luonani lukitestauksessa käyneitä opiskelijoita kertomaan omista kokemuksistaan poikkeusajan opiskelusta ja sain vastauksen 17 opiskelijalta. Tarkoitukseni oli selvittää etäopiskelun haasteita, tuen saamista poikkeusaikana sekä ajatuksia siitä, miten tukea voisi tällaisessa tilanteessa järjestää. Moni opiskelija kokee itsenäisen työn määrän lisääntyneen merkittävästi, mikä tarkoittaa myös lukemisen ja kirjoittamisen lisääntymistä. Usein lukivaikeuteen liittyy se, että lukemiseen kuluu paljon aikaa ja tekstin prosessointi on hidasta, mikä hankaloittaa asian sisäistämistä. Ei ole yllättävää, että aika-tilausta kiinni pitäminen vaikeutuu ja tuottaa stressiä. Opiskelijalla,

jolla on lukivaikeus, on usein myös hankaluuksia tarkkaavaisuuden ylläpitämisessä (Korkeamäki & Nukari 2014, 8). Opiskelijoiden kommenteissa nousi esille se, että etäaikana keskittymiseen joutuu panostamaan entistä enemmän, kun monenlaisia ärsykeitä on ympäristössä paljon.

### **Läsnäolo, selkeys ja ennakoitavuus auttavat kaikkia opiskelijoita**

Poikkeusolojen keskellä opiskelijat kaipaavat vertaistukea ja yhdessä tekemistä. Avun pyytäminen tai kysymysten esittäminen koetaan hankalammaksi verkossa kuin luokkahuoneessa. Myös kaverin tuki jää etäopetuksessa vähemmälle, eikä asioiden reflektointiin toisen kanssa jää välttämättä aikaa tai mahdollisuutta. Ruokatauot, hyppytunnit ja muut opiskelusta vapaat hetket ovat otollisia keskustelulle, mutta nyt ne jäävät kokonaan pois. Kontaktien ja keskustelun tarve nousee keskeisimmäksi aiheeksi myös kysyttäessä ajatuksia siitä, miten tukea voisi etäaikana järjestää. Moni kaippaa sitä, että opettaja on tavoitettavissa ja apua voi tarpeen tullen pyytää. Kuuntelemista ja läsnäoloa pidetään tärkeänä, mutta samaan aikaan opiskelijat tuntevat ymmärtävän myös opettajien näkökulman. Tilanne on haastava kaikille ja opettajien resurssit rajalliset.

Kun kaikki opetus on verkossa ja kursseja saattaa olla meneillään useampi samaan aikaan, korostuu selkeyden ja ennakoitavuuden merkitys. Tehtävänantoja ja ohjeistuksia voi olla päivän aikana luettavana useampi. Pelkästään niiden sisäistämiseen kuluu merkittävästi aikaa silloin, kun lukeminen on tavanomaista hitaampaa. Jos materiaalit ja aikataulut ovat saatavilla hyvissä ajoin, on opiskelijalla mahdollisuus valmistautua ja hallita ajankäyttöään paremmin. Opettajien kynnys digitaalisten työkalujen käyttöön on varmasti poikkeusaikana madaltunut, ja esimerkiksi videoiden teko on tällä hetkellä monelle rutiinia. Kaivattua selkeyttä ja samalla läsnäolon kokemusta voi lisätä esimerkiksi lähettämällä opiskelijoille ohjeita videolla sähköpostin sijaan.

Poikkeusaika on tuonut paljon haasteita ja muutoksia toimintatapoihin, mutta osa muutoksista on varmasti myös sellaisia, joita kannattaa jatkaa silloinkin, kun toivottavasti pääsemme palaamaan kampuksille. Esimerkiksi erilaisista tukipajoista on kannattavaa järjestää etäversioita perinteisten pajojen rinnalla tulevaisuudessakin. Poikkeusajan keskellä on myös hyvä muistaa, että suurin osa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ajatuksista on sovellettavissa muihinkin opiskelijoihin. Samoin monet tukitoimet, jotka auttavat oppimisvaikeudesta kärsivää, ovat hyödyllisiä ihan kaikille.

## Lähteet

Antila, H., Hanska, S. & Viitasaari, M. 2019. Saavutettavuus korkeakoulussa – “toimitaan siten, että opiskelijalla on mahdollisuus opiskeluun”. TAMKjournal 7.5.2019. Luettu 8.2.2021. <https://tamkjournal.tamk.fi/saavutettavuus-korkeakoulussa-toimitaan-siten-etta-opiskelijalla-on-mahdollisuus-opiskeluun/>

Kallionpää, M. 2020. Erityiselle tuelle on tarvetta myös ammattikorkeakoulussa. Laurea Journal 8.12.2020. Luettu 8.2.2021. <https://journal.laurea.fi/erityiselle-tuelle-on-tarvetta-myos-ammattikorkeakoulussa/#741dbe60>

Korkeamäki, J. & Nukari, J. 2014. Nuorten ja aikuisten oppimisvaikeudet. Moniammatillinen ohjaus ja tuki. Helsinki: Kuntoutussäätiö.

Nukari, J. 2010. Aikuisten oppimisvaikeuksien psykologinen arviointi. Kuntoutussäätiön työselosteita 39/2010. Helsinki: Kuntoutussäätiö.

Opiskelijakyselyn yhteenveto ja raportti 2020. Erilaisten oppijoiden liitto. Luettu 10.2.2021. <https://www.eoliitto.fi/mita-me-teemme/vaikuttaminen/opiskelija-kyselyn-yhteenveto/>

Saavutettavuus ja erityisjärjestelyt 2021. Tampereen ammattikorkeakoulu. Intranet. Luettu 8.2.2021. <https://intra.tuni.fi/handbook?page=2278>

# KORONAETÄISYYKSIEN PITÄMINEN OSOITTI OPETTAJATUUTORILLE LÄSNÄOLON MERKITYKSEN

**Lotta Markkula**

Alkuvuodesta 2021 korona sysäsi opiskelijat ja opettajat uuden eteen saaden opetuksen ja oppimisen etsimään uusia muotoja. Näennäisesti tapoja etsittiin muutama päivä ja yö, kunnes ne oli julistettava toistaiseksi löydetyiksi. Monimuotoiset opetus- ja oppimistavat oli mullistettava, niitä oli kehitettävä samaan aikaan kuin niitä oli jo käytettävä. Opiskelijoiden oli otettava haltuun nopeasti uusi tilanne ja eri opettajien mullistukset, kokeilut ja uudet tavat toimia.

Ulkoiset tekijät muuttuivat, ihmisten sisäiset tarpeet eivät kaikilla pysyneet ulkoisen muutoksen kyydissä. Ohjauksen tarve pysyi, sen muoto muuttui.

Opiskelijoiden jatkaessa opintojaan uuden äärellä ja suorittaessa opintojaksojaan he kaipasivat, ja kaipaavat edelleen, tukea. Tampereen ammattikorkeakoulussa toimii aloitusryhmittäin nimettyjä opettajatuutoreita, jotka ovat opiskelijoiden tukena. Koronan ottaessa Suomessa askeliaan, ja lopulta jyllätessä, myös opiskelijaa varten olemassa olevan tuen tuli löytää uudistuva muotonsa.

## **Opettajatuutori toimii opiskelijan tukena**

Opettajatuutorin olennaisena tehtävänä on ohjata opiskelijaa ja auttaa tätä etsimään ja löytämään ratkaisuja eri opiskelutilanteissa. Samaan aikaan opettajatuutori auttaa opiskelijaa esimerkiksi tunnistamaan taitojaan ja kehittämään ammatti- ja asiantuntijaidentiteettiään.

(TAMK intra 2020.) Opettajatuutori on läsnä opiskelijan opintojen kuluessa aivan ensimmäisistä päivistä opintojen loppuun saakka.

Opettajatuutorin tehtäviin kuuluu vuosittain opiskelijoiden kanssa käytävät opintojen suunnittelu- ja ohjauskeskustelut. Opiskelijalla on mahdollisuus keskustella opinnoistaan, niiden edistymisestä, opiskelukyvystään, hyvinvoinnistaan ja urasuunnittelustaan vuosittain opettajatuutorin kanssa. Näissä keskusteluissa on mahdollista myös päivittää HOPSia. Opiskelija valmistautuu keskusteluun täyttämällä etukäteen sähköisen opintojen suunnittelu- ja ohjauskeskustelulomakkeen. (TAMK intra 2020.) Tässä artikkelissa keskitytään erityisesti näihin keskusteluihin juuri koronatärähdyksen saaneessa tilanteessa.

### **Opintojen suunnittelu- ja ohjauskeskustelut hyppäsivät pöytien ylitse verkkoon**

Suunnittelu- ja ohjauskeskustelut käydään syksyllä aloittaneiden ryhmien kanssa keväisin tammi-maaliskuussa, joten keväällä 2020 koronan aiheuttamat muutokset liki kaikkeen tavalliseen vaikuttivat tähänkin suoraan ja huomattavasti. Tämä haastaa heti: molemmin puolin saatetaan ihmetellä, miten opettajatuutori voi olla läsnä, kun oikeastaan opiskelija ja opettaja ovat aika kaukana toisistaan – lopulta vain Zoomin End- tai Leave-nappulan päässä tilanteesta.

Toimin opettajatuutorina ja olin ehtinyt aloittaa kahdenkeskeiset opintojen suunnittelu- ja ohjauskeskustelut tavalliseen tapaan TAMK:n tiloissa kohdaten opiskelijat kasvokkain. Keskustelut kestävät tavallisesti noin 15–20 minuuttia, jolloin opiskelijan kohtaaminen on luontevaa ja tilanteessa esiin tulevat huolet ja murheet ehditään ainakin sanoittamaan. Pidän tilannetta opiskelijan varttina, joten annan hänen nostaa mielestään olennaisimmat esille. Opettajatuutorina katsen tehtäväkseni kuuntelemisen – tilanteessa on oltava herkkä aistimaan, tuleeko opettajatuutorin sanoittaa jotakin lomakkeeseen kirjatua, mitä opiskelija ei itse nostakaan esille. Mikäli tilannetta on syytä



jatkaa myöhemmin, sille ajan varaaminen yhdessä onnistuu tässä luontevasti. Toki jokainen opiskelija valitsee itse, mitkä ovat niitä iloja, huolia, paineita tai murheita, joista opettajatuutorille puhuu. Opettajatuutorina kannustan opiskelijaa näissä tilanteissa aina pitämään itsestään huolta: opiskelija saa kertoa vain haluamansa.

Sitten tuli korona vaikutuksineen. Opiskelijat raivasivat kalenteriaan, ihmettelivät uusia tapoja olla, osallistua ja suorittaa opintojaan. Opettajat muokkasivat opetustaan, rukkasivat kalenteriaan, ihmettelivät uutta tapaa olla, osallistua ja tehdä työtään. Kaiken muun seassa opettaja muisti edelleen olevansa opettajatuutori. Kaikkien piti priorisoida kaikkea kenties uudesta näkövinkkelistä.

Koronan myötä niin opiskelijat kuin opettajatkin hakivat arkensa prioriteettijärjestystä. Opintojen tuli edetä, kotitehtävät tuli suorittaa – vaikka koko ajan oltiinkin kotona muutenkin. Opettajan töiden tuli edetä, opetus suunnitella ja järjestää, opettaja kenties varoi tuomasta töitä kotiin – vaikka koko ajan kotona olikin. Tampereen ylioppilaskunta teki kevään aikana tutkimuksen, jossa kävi ilmi, että kaksi kolmasosaa tamperelaisista yliopisto-opiskelijoista koki koronan heikentäneen opiskelukykyä – toisaalta joka kymmenes opiskelija vastasi etäopiskelun vaikuttaneen positiivisesti opiskelukykyyn (Korpela 2020). Nämä molemmat puolet näkyivät opintojen suunnittelu- ja ohjauskeskusteluissa.

Uuden edessä olivat siis sekä opettajatuutori että opiskelijat opettajatuutorin kanssa. Kesken jääneet opintojen suunnittelu- ja ohjauskeskustelut tuli viedä loppuun pian koronan aiheuttaman eristyksen alettua. Opettajatuutorina näin nopeasti vaihtoehtona vain yhden, keskustelut piti käydä etätyövälinein, valitsin Zoomin. Samaan tapaan kuin kasvokkaisetkin tapaamiset sai sopia, annoin opiskelijoille heidän lukujärjestykseensä käyvät ajat, joista he varasivat etätapaamisajat. Keskustelut kulkivat näennäisesti samaa rataa kuin ennenkin.



Opiskelija oli täyttänyt lomakkeen, jonka perusteella saatettiin edetä. Toiset opiskelijat juttelivat asioitaan piittaamatta siitä, mitä lomakkeessa oli. Opettajatuutorina näen tehtäväkseni kuuntelemisen, joten opiskelijat saavat viedä tilannetta tarpeen mukaan tahtomaansa suuntaan.

### **Opiskelijat ovat keskusteluissa läsnä eri tavoin – kuten opettajatuutorikin**

Kun opiskelija ja opettajatuutori kohtaavat saman pöydän ääressä, lähietäisyydeltä, ja katsovat toisiaan silmiin, opiskelija saattaa kertoa jotain, mitä aiemmin täyttämäänsä lomakkeeseen ei ole kirjoittanut. Joku toinen opiskelija taas tulee, katsoo, puhuu tärkeimmiksi katsovansa, on paikalla velvollisuudentunnosta ja poistuu kertomatta sitä, mitä olisi ehkä kannattanut, mutta ei muistanut, ei katsonut tähdeksi, ei halunnut tai ei uskaltanut. Opiskelijat tulevat eri elämäntahdilla, eri rytmillä, eri määrillä sanoja, eri kemiolla, erilaisina. Opiskelijat saapuvat näihin tilanteisiin usein huokaisten, toiset valmiimpina juttelemaan kuin toiset.

Lähietäisyydellä tavattaessa tavallisen kaavan mukaan opettajatuutori ja opiskelija tutkivat täytetyn lomakkeen tarkasti tai silmäillen – joka tapauksessa jutellen siitä, usein opiskelija täydentää ja kertoo lisää opettajatuutorin kysyessä tarpeen tullen tarkentavia kysymyksiä. Näin ainakin ohjeistetaan toimimaan ja moni toimiikin. Opiskelija ja opettajatuutori ovat kuitenkin paikalla, heistä näkyy arki, hetki ja päivän tunnelmat, jotka saattavat kirvoittaa laveaan keskusteluun. Tai sitten arki on näykkinyt, jolloin harvasanaisuus näkyy olemuksessa, siihen ei tarvita sanoja.

Opettajatkin tulevat tilanteeseen tavoillaan. Toiset meistä opettajatuutoreista ovat vilkkaita, valppaita, äkkivääriä, hiljaisia tai uteliaita – toiset herkempiä kuuntelemaan ja kuulemaan kuin toiset. Toiset tekevät

opettajatuutorin töitä velvollisuudesta, kiinnostuksesta opiskelijan hyvinvointiin tai voidakseen ylipäättään auttaa opiskelijoita eteenpäin. Me opettajatuutoritkin olemme yksilöitä, mekin tulemme tilanteisiin kuormamme kanssa. Mekin olemme nälkäisiä, väsyneitä, velvollisuudentuntoisia, innokkaita. Voimme kysyä pakolliset ja kuitata keskustelun pidetyksi tai voimme tarkentaa, kysyä, neuvoa tarkemmin – ja voimme toimia eri tavoin eri päivinä. Opettajatuutorin tulee toki olla tilanteessa keskittynyt opiskelijaan ja hänen tilanteeseensa, mutta persoonallisuus vaikuttaa aina. Se vaikuttaa myös koronan aikana.

Vaikka opettajatuutorina pidin kameran auki, opiskelija ei sitä välttämättä tehnyt – enkä opettajatuutorina sitä vaatinutkaan, vaikka keran asiasta mainitsinkin tuoden esille sen hyvät puolet. Annoin opiskelijan tehdä valintansa. Hänellä saattoi olla syy valita kuvattomuus, en halunnut sitä tonkia, jos vaikka kuvattomuus auttaisi kerrottuun asian määrään myönteisesti. En siis pitänyt kameran aukioloa itseisarvona. Kuitenkin omasta näkökulmastani valtava määrä vuorovaikutteisuu- tta saattoi jäädä näin pois etäkeskusteluista. Opiskelijat olivat usein hyvin harvasanaisia. Liian usein keskustelu eteni opettajatuutorijohtoisesti lomakkeen avulla.

### **Ruudun takaa ihmisyyden näkeminen ja aistiminen hankaloitui**

Pitämistäni keskusteluista poissa oli luonnikkuus, jota saman ryhmän opiskelijoiden kanssa oli ollut aiempänä vuonna lähietäisyydellä vastaavissa kohtaamisissa. Poissa oli luonteva vuorovaikutus, sillä sekä opettajatuutori että opiskelija saattoivat olla tottumattomia tällaiseen työskentelyyn opiskelumailmassa. Jos opettajatuutori ei etänä nähnyt opiskelijaa, oli luotettava pelkkiin sanoihin ja äänensävyyn. Sannattomasta viestinnästä ei tällöin saanut tukea siihen, että olisi voinut kysyä jostakin asiasta lisää. Toisaalta liian monen sekunnin hiljaisuudet eivät välttämättä tarkoittaneet yhtään mitään – toisin kuin lähietäisyydellä ollessa niistä ja katseen intensiivisyydestä voi toisinaan

päätellä opiskelijalla olevan halua vielä jatkaa käsillä olevasta aiheesta. Toisaalta sekä opettajatuutorin että opiskelijan saattaa olla vielä hankalampi sietää hiljaisuutta etänä kuin lähikontaktissa. Lähikontaktissa voi ainakin yrittää tulkita toisen hiljaisuutta antamalla aikaa ajatusten keräämiseen. Etänä, mustan ruudun takaa tai sen turvin, tätä on vaikeampi tehdä, kun loppujen lopuksi ei voi olla varma, lähtikö toinen kahville, menikö mikki rikki, kerääkö toinen voimia sanoa jotakin, miettiikö toinen ja kaipaa siksi hiljaisuutta vai odottaako toinen sitä, että toinen osapuoli jo jatkaisi. Toiset opiskelijat puhuivat paljonkin, avasivat tilannettaan, avasivat opintojensa etenemistä, avasivat ajatuksiaan etätilanteen vaikutuksesta näihin molempiin.

Koronavuoden 2020 aikana ehdittiin tehdä opiskelijoille kyselyitä, joilla kartoitettiin koronan tuomia vaikutuksia opiskelijan jaksamiseen ja hyvinvointiin. SAMOKin kyselyn perusteella noin puolet opiskelijoista koki keväällä, että heidän jaksamisensa oli huonontunut. He vastasivat motivaationsa laskeneen ja stressin lisääntyneen poikkeustilassa. (SAMOK 2020.) Näitä kaikkia sivuttiin jokaisessa käymässäni keskustelussa: yksinäisyys tuntui, opintojaksojen sekavat uudistukset ihmetyttivät, sosiaalisten kontaktien määrä oli vähentynyt, stressi oli kertakaikkisesti lisääntynyt.

Autoin jäsentämään ajatuksia, autoin eteenpäin, autoin parhaani mukaan – ruudun takaa. Kaipasin voivani olla ja auttaa lähellä. Valtava määrä vuorovaikutuksesta jäi pois jo yksin siitä syystä, että tilanteen lopettaa poistuminen tilanteesta siten, että molemmat kuitenkin jäävät istumaan ruudun ääreen. Etänä tilanne katkeaa nopeasti, näkemiin ja Leave-nappula. Lähitapaamisessa tilanne usein loppuu siihen, että molemmat keräävät tavaransa ja lähtevät kävelemään kenties samaan suuntaan, jolloin opiskelija saattaa lopulta vasta käytävällä saada sanottua keskustelun olennaisimman asian sitten, kun enää ei tarvitse edes yrittää katsoa silmiin pöydän yli. Etänä ei pääse jälkipuimaan, etänä rekisteri ei vaihdu yhtä luontevasti.

Toisinaan opiskelija oli varannut opintojen suunnittelu- ja ohjauskeskusteluun ajan, mutta ei saapunutkaan paikalle. Toki näin voi käydä kasvokkain sovitussakin tilanteessa, mutta nyt saapumattomuus oli vielä mykempää. Opettajatuutorilla ei ollut luontevaa tilannetta törmätä esimerkiksi myöhässä tulevaan opiskelijaan käytävällä, oli vain tyhjä Zoom-huone. Tämä tyhjä Zoom-huone oli toisaalta vastassa myös opiskelijaa, jos hän saapuikin paikalle eri aikaan kuin opettaja. Tällöin jäljelle jää epätietoisuus – oliko joku unohtanut, oliko joku päättänyt olla saapumatta paikalle, oliko hänellä kaikki hyvin. Perään lähetettyyn sähköpostiin saattoi tulla vastaus tai sitten ei.

### **Etänäkin voi tulkita monin tavoin – joskus oikeinkin**

Opettajatuutorina ehdin pohtia etäisyyden merkitystä pitäessäni Zoomin avulla opintojen suunnittelu- ja ohjauskeskusteluita, pohtia niiden jälkeen ja niiden kuluessa. Välillä huomasin tulkinneeni väärin. Välillä opiskelija sanoi haluavansa palata vielä edelliseen aiheeseen, välillä hän antoi ymmärtää, että vaivaannuttava tilanne olisi minun hallinnassani lopettaa, välillä pienet äännähdykset merkitsivätkin halua sanoa vielä yksi tärkeä asia, vaikka saatoin jo tulkita keskustelun olevan päättynyt. Välillä olin sanattomana, taitamattomana viemään tilannetta eteenpäin.

Kevään aikana tuntui, että todella yritin olla opettajatuutori. Järjestin opintojen suunnittelu- ja ohjauskeskustelut, järjestin keväällä etänä opettajatuutoritapaamisia, viestin sähköpostitse tiedotusasioita, viestin sähköpostitse olevani tavoitettavissa. Loppujen lopuksi koin olevani ruutuna ruutujen joukossa, Zoom-yhteytenä Zoom-yhteyksien joukossa. Opiskelijoiden tarve minuun opettajatuutorina ei ollut yhtä vilkasta kuin esimerkiksi SAMOKin tai Tampereen ylioppilaskunnan tekemistä tutkimuksista voisi päätellä.

Toisinaan toki ruutujen takaa kuului ilahtuneisuutta siitä, että olimme yhdessä keksineet, miten jokin opiskelijaa vaivaava asia ratkeaisi. Toi-

sinaan opettajatuutorina osasin kuulla ja auttaa opiskelijaa eteenpäin löytämään toiselta asiantuntijalta täsmällisemmän vastauksen tai ajatuksen. Välillä opiskelijat kertoivat juttuja, höpöttivät tai huokailivat väsymystään suunnilleen kaikkeen yhteisessä hetkessämme.

Korona tärskäytti meidät uuden eteen, sekä opiskelijat että opettajatuutorit etsivät pikavauhtia uuden tapansa olla opiskelijoita ja opettajatuutoreita. Tottuminen etäohjaukseen kestää hetken, mutta uskon etävuorovaikutustaitojen kehittyvän ja ohjauksen löytävän muotonsa muuttuvassa maailmassa.

## Lähteet

Korpela, J. 2020. Kysely: Yli puolet tamperelaisista yliopisto-opiskelijoista kertoo koronan aiheuttaneen yksinäisyyttä: "Itken lähes joka päivä sitä, kun en näe ketään". Aamulehti 17.12.2020. <https://www.aamulehti.fi/opiskelu/art-2000007687256.html>

SAMOK. 2020. AMK-opiskelijoiden jaksaminen ja hyvinvointi heikentyneet merkittävästi korona-aikana. Luettu 1.2.2021. <https://samok.fi/samok-viestii/tiedotteet/amk-opiskelijoiden-jaksaminen-ja-hyvinvointi-heikentyneet-merkittavasti-korona-aikana/>

TAMK intra. 2020. Toimiminen opettajatuutorina. Päivitetty 17.12.2020. Luettu 29.1.2021. <https://intra.tuni.fi/handbook?page=15416>

# KANSAINVÄLISYYS- KOORDINAATTORI OPISKELIJAN OIVALLUTTAJANA JA OHJAAJANA

***Riku-Matti Kinnunen***

Korkeakouluopiskelijoita kannustetaan hankkimaan kansainvälistä kokemusta osana opintojaan ja sen avulla laajentamaan ja syventämään osaamistaan sekä hankkimaan uusia taitoja. Opintojen aikainen kansainvälinen kokemus valmistaa opiskelijaa monikulttuuriseen ja -kieliseen toimintaympäristöön, jonka hallitseminen on nykypäivän oleellisia työelämätaitoja. Opiskelijoilla on monia tapoja kansainvälistyä, joista merkittävimpiä ovat kansainvälinen opiskelija- ja harjoittelijavaihto, joiden järjestämisessä, suunnittelussa ja toteuttamisessa korkeakoulut auttavat opiskelijoitaan. Pitkälle viedyt ohjaus- ja hyväksilukukäytännöt takaavat, etteivät opinnot pitkity ulkomaanjakson takia ja että kaikki ulkomailla suoritettut opinnot tulevat täysimääräisesti osaksi opiskelijan tutkintoa.

TAMKissa opiskelijoille esitellään kansainvälistymismahdollisuudet heti opintojen alussa kv-infoissa ja ammatillisen kasvun opintojaksojen tietoiskuissa. TAMKin Opiskelijan käsikirjassa (n.d.) sanotaan kansainvälistymisestä seuraavasti:

Kokemus muiden maiden työkuultuureista ja -tavoista muodostaa tärkeän osan ammattiin oppimista. Nykypäivän monikulttuurisessa yhteiskunnassa on kyettävä kommunikoimaan ja liikkumaan maailmanlaajuisesti työmarkkinoilla. Tampereen ammattikorkeakoulun opiskelijoilla on erinomaiset mahdollisuudet suorittaa osia tutkin-



taan ulkomailla. Tarjolla on useita mahdollisuuksia, mm. opiskelija- tai harjoittelijavaihtoja, intensiivikursseja ja erilaisia kansainvälisiä hankkeita. (Opiskelijan käsikirja n.d.)

Suomalaisten korkeakoulujen kansainvälistymistä ohjaavat opetus- ja kulttuuriministeriön linjaukset ja ohjeet. Ministeriö laatii korkeakoulujen kansainvälistämisstrategian ja päivittää säännöllisesti sen toimintasuunnitelmaa ja toimenpidesuosituksia. Parhailaan voimassa oleva Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjaukset 2017–25 määrittelee, että ”suomalaisen korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälistämisen tavoitteena on laadun vahvistaminen ja globaalisti tunnustetun edelläkävijäaseman saavuttaminen vuoteen 2025 mennessä” (17 suositusta varmistamaan... 2020).

Koronaepidemia on vähentänyt ja osittain jopa pysäyttänyt korkeakoulujen kansainvälisen liikkuvuuden. Opiskelu- ja harjoitteluvaihdot peruttiin Tampereen korkeakouluyhteisön päätöksellä syyslukukaudelta 2020 kaksoistutkintovaihtoja lukuun ottamatta, ja kevätlukukaudella 2021 kansainvälinen liikkuvuus oli varsin liepeellistä. Kevätlukukaudella 2020 pääosa jo käynnistyneistä vaihdoista keskeytettiin ja opiskelijoita kehoitettiin palaamaan kotimaihinsa. Kaikki nämä hyvin poikkeukselliset toimenpiteet ovat vaikuttaneet kansainvälisissä ohjaus- ja neuvontatehtävissä työskentelevien työhön enemmän kuin koskaan olisi voitu ennakoida. Kv-henkilöstön ensisijaisena tehtävänä on ollut varmistaa oman korkeakoulunsa opiskelijoiden turvallisuus ja huolehtia, että poikkeusolosuhteissakin opintoja voidaan jatkaa mahdollisimman sujuvasti.

## Vaihtoon lähtevien opiskelijoiden ohjaus on tärkeää myös etänä

Opiskeluvaihtoa valmistelevat opiskelijat osallistuvat vaihdon suunnitteluvaiheessa TAMKin yleiseen kv-tiedotustilaisuuteen ja lisäksi oman koulutusalan infoon. Nämä tilaisuudet eroavat sisällöllisesti toisistaan merkittävästi. Oman koulutusalan tiedotus- ja keskustelutilaisuuden järjestävällä kv-koordinaattorilla on erinomainen mahdollisuus motivoida, innostaa ja kannustaa opiskelijoitaan ulkomaanjaksolle. Toisinaan opiskelijat tulevat infoihin vain kuulolle ja ottamaan selvää, mistä kansainvälisessä vaihdossa on kysymys. Toiset ovat sen sijaan jo päättäneet lähteä kv-vaihtoon ja osallistuvat infoihin saadakseen täsmätietoa vaihtoon hausta, apurahoista, kohteen valinnasta ja opintojen suunnittelusta hyväksilukuineen.

Olen työskennellyt kansainvälisyyteen liittyvissä tehtävissä yli 28 vuotta ja pannut merkille, että henkilökohtaisen ohjauksen ja rohkaisun merkitys on monien opiskelijoiden kohdalla ratkaisevan tärkeää. Haluaisin puhua jopa opiskelijan oivalluttamisesta. Usein opiskelijaa mietityttävät käytännön järjestelyihin liittyvät asiat, jotka saattavat ratkaista ulkomaille lähdön: Miten käy asunnolleni ulkomaille lähtiesäni? Miten järjestän opintojen aikaisen työskentelyn tai harjoittelun, kun olen poissa Suomesta useita kuukausia? Miten opintojen jatkaminen onnistuu TAMKissa vaihdon jälkeen, kun lukukaudet rytmittyvät eri tavoin Suomessa ja muualla? Saanko hyväksiluettua joustavasti niitä opintoja, jotka ovat ohjelmassani TAMKissa ulkomaanjakson aikana? Voinko opiskella partnerikorkeakoulussa usealla kielellä vai yksinomaan englanniksi? Miten järjestyvät kielitaitotodistukset, rokotukset, viisumit Euroopan ulkopuolelle, asuminen kohteessa ja opintososiaaliset etuudet muuttuneessa elämäntilanteessa? Jos näihin mieltä askarruttaviin kysymyksiin ei saa selkeitä vastauksia riittävän nopeasti, ulkomaanjakso voi jäädä toteutumatta.

Kv-koordinaattorin saavutettavuus, ammattitaito, ennakointikyky, opiskelijan tarpeiden ymmärtäminen ja empaattinen suhtautuminen ovat avainasemassa, kun opiskelija tekee ratkaisevia päätöksiä kansainvälisestä opintopolustaan. Ohjaushenkilön ja opiskelijan välille on synnyttävä luottamus, johon opiskelija voi tärkeitä päätöksiä tehdessään rauhallisin mielin nojata. Paula Ranne kirjoittaa TAMK-blogissa tehtävästään ihmispalvelijana osuvasti: ”Kaiken toimintamme tulee perustua toisen ihmisen kohtaamiseen ja siitä syntyvään luottamukseen. Vain näistä elementeistä voi syntyä jotain merkityksellistä.”

Kun pandemia-aikana henkilökohtainen, kasvotusten toteutuva ohjaus ei ole ollut mahdollista, etäohjauksen toteutustavat ovat nousseet keskiöön. Ohjauskeskustelut on hoidettava sekä ryhmä- että henkilöohjaustilanteina. Ryhmätilanteissa hengennostatus ja innostaminen korostuvat. Teams-kokoontumisten tarkoitus on ollut tiedonjakamisen lisäksi koota kansainvälisyydestä kiinnostuneet opiskelijat yhteen ja keskustella, mitä kohteita TAMKilla on tarjota, millaisiin opintoihin kohteessa voi osallistua ja miten erikoisolosuhteet voivat vaikuttaa vaihdon toteutumiseen. Samassa yhteydessä on pohdittu kansainvälisen kokemuksen merkitystä osana opiskelijan osaamisportfoliota ja sen mukanaan tuomia etuja opiskelijan valmistumisen jälkeen. Ryhmäkeskustelun voima on yhdessä jaettu tieto ja jokaisen kuulluksi tuleminen hänen niin tahtoessaan. Innostuneet puheenvuorot ja kokemusten jakaminen luovat tunteen, että ulkomaille kannattaa lähteä ja käytännön haasteista selvittää yhteistuumin. Yhden opiskelijan esiinnostamat ajatukset on voitu jakaa välittömästi ryhmässä, eikä etäohjaus ole mielestäni merkittävästi vähentänyt tämän toteutumista. Etäkeskustelusta on ujomille opiskelijoille jopa etua, kun ajatuksia ja kysymyksiä on voinut esittää verkossa kasvotusten toteutuvan luokkatilanteen sijaan.

## Saapuvien vaihto-opiskelijoiden verkko-ohjaus lisää opintoihin sitoutumista

TAMKiin opiskeluvaihtoon saapuvien ulkomaalaisten opiskelijoiden etäohjauksen koin haastavana. Tilanne oli minulle uusi ja ajattelutti etukäteen. Olimme sopineet Zoom-tapaamisen tekniikan koulutusalan vaihto-opiskelijoiden kanssa orientaatioviikon lopulle, ja etätapaamisessa käytiin läpi opintojen aloitukseen, suunnitteluun ja käytänteisiin liittyviä asioita sekä opeteltiin TAMKin sähköisten järjestelmien käyttöä. Tapaamisen aikana myös tutustuttiin ja pyrittiin ryhmäytymään, mikä ei ollut kaikkein luontevinta etäohjauksen keinoin. Kielitaito asetti omat haasteensa muutamalle vielä englantinsa kanssa empivälle opiskelijalle, toiset taas olivat noviiseja Zoomin käytössä eivätkä olleet muutenkaan ehkä tottuneet toimimaan etäopiskeluteknologian kanssa. Osa opiskelijoista oli jo asettunut Tampereelle, osa oli vielä kotimaissaan. Virtuaalinen ohjaustoimintaympäristömme oli siis hyvin monipolvinen, ja kaikki tämä yhdessä teki verkkotapaamisesta mielenkiintoisen ohjauksellisen tutkimusmatkan.

Kv-koordinaattorin luoma rento, kiireetön ja kuunteleva ilmapiiri ovat mielestäni tärkeimmät elementit etäohjauksen toteuttamisessa. Ohjaajan ammattitaito ja opiskeluympäristöjen syvälinen tuntemus ovat itsestäänselvyyksiä. Verkkotapaamisessa jokainen opiskelija sai totutella uuteen vertaisryhmäänsä ja ohjaajaansa, eikä kysymysten esittämistä tarvinnut arastella.

Tutkinto-opiskelijoille tutut TAMKin sähköiset järjestelmät ovat välttämättömiä myös vaihto-opiskelijoille opintojen suunnittelussa ja käynnistämisessä. Näitä ovat TAMKin sähköposti, Pakki, lukkarikone ja Tampereen korkeakouluyhteisön ristiinopiskeluportaali. Paikoin monimukaistenkin järjestelmien etäopiskelu ilman normaalisti toteutuvaa opiskelijatuutorien vieriohjausta koetteli ajoittain kaikkien osapuolten kärsivällisyyttä. Jotta vaihto-opinnot käynnistyvät jouhevasti, opiskelijan täytyy osata hakea tieto tarjolla olevista opintojak-

soista ja ilmoittautua niille, suunnitella lukujärjestyksensä, tarkistaa eri toteutusten opetusajat, olla mahdollisesti yhteydessä opintojaksojen vastuopettajiin ja tämän jälkeen laatia opiskelusuunnitelmansa, joka pitää kierrättää usealla taholla sähköisesti. Mikäli lukujärjestykseen sattuisi aikataulupäällekkäisyyksiä, opiskelusuunnitelmaa täytyy muuttaa, mikä vaatii neuvottelua vaihto-opiskelijan kotikorkeakoulun kanssa ja tarpeettomien ilmoittautumisten perumisista. Kaiken kaikkiaan sinänsä yksinkertaiset asiat vaativat erittäin paljon aikaa ja verkkosimulointia, jotta palaset saatiin sellaiseen asentoon opiskelijan työjärjestyksessä, että itse opintoihin pääsi käsiksi. Tutkinto-opiskelijalle tämä prosessi on tuttu, vaihto-opiskelijalle kaikki on uutta.

Vaihto-opiskelijoiden sitoutuminen opintoihin TAMKissa riippuu merkittävästi heidän saamastaan ohjauksesta. Opintojen alussa kysymyksiä, epäselvyyksiä, ratkottavia pulmia ja järjestelmien oppimisesta on valtavasti, ja avun täytyy olla saatavilla lähes reaaliaikaisesti ensimmäisten viikkojen ajan. Opiskelijan kuunteleminen ja pulmatilanteisiin eläytyminen on ratkaisevaa. Normaaliolosuhteissa henkilökohtaisissa tapaamisissa ongelmat ratkotaan nopeastikin, mutta etäohjauksessa aikaa on oltava huomattavasti enemmän. Fyysinen etäisyys vaatii ohjaajalta enemmän panostusta luottamuksellisen ilmapiirin luomiseen, joka on onnistuneen vaihto-opintojakson perusedellytyksiä. Kv-koordinaattorin ja vaihto-opiskelijan yhteistyö jatkuu läpi koko vaihto-opiskelujakson, kun opiskelusuunnitelmaa päivitetään. Näissä tilanteissa ryhmäohjaus on muuttunut yksilöohjaukseksi, joka toteutuu sähköpostitse tai verkkotapaamisissa. Paula Ranne siteeraa blogikirjoituksessaan Pekka Freeseä: ”Kohtaamisen taito on merkityksellistä senkin takia, että taidokkaasti rakennettu kohtaaminen ravitsee jaettua inhimillistä tarvetta tulla nähdyksi, arvostetuksi ja hyväksytyksi.” Tässä kiteytyy syvällisesti myös kv-ohjauksen ydin.

## Lähteet

17 suositusta varmistamaan korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen. 2020. Opetusministeriö. Verkkojutinen. Julkaistu 11.2.2020. Luettu 27.1.2021.<https://minedu.fi/-/17-suositusta-varmistamaan-korkeakoulutuksen-ja-tutkimuksen-kansainvalisyyden-edistamisen>

Opiskelijan käsikirja. n.d. TAMK. Luettu 24.1.2021. <https://intra.tuni.fi/handbook?page=3196&search=kansainv%C3%A4lisuus>

Ranne, P. 2021. Ihmispalvelijana Brysselissä. TAMK-blogi. Luettu 25.1.2021.<https://blogs.tuni.fi/tamkblogi/hanketoiminta/ihmispalvelijana-brysselissa/>



**UUSILLE POLUILE**

# UUSILLE POLUILLE

*Kirsi Saarinen & Eija Lähteenmäki*

Kokoelman artikkeleissa käsiteltiin teemoja, jotka ovat yksittäisille opettajille merkityksellisiä mutta yhtä lailla yleisesti ajankohtaisia kaikille, jotka opettavat ja ohjaavat opiskelijoita verkossa. Artikkeleista vahvimmin nousevat teemat olivat **henkinen tukeminen, oppimisen tukeminen ja uuteen toimintaympäristöön ja toimintatapaan tottuminen ja oppiminen.**

Siirryttäessä uuteen toimintatapaan sekä opiskelijat että opettajat olivat kokonaisvaltaisesti uuden äärellä. Tämä vaati uudenlaista orientaatiota ja opiskelijoiden **henkistä tukemista**. Opettajan oli kyettävä vahvistamaan opiskelijoiden motivaatiota muuttuneessa tilanteessa ja saatava opiskelijat näkemään, että verkossa toimiminen voi opettaa monia hyödyllisiä työelämätaitoja. Verkkoympäristössä OPS loi edelleen opetukseen sisällölliset raamit. Jotta OPSin mukainen osaaminen kehittyi muuttuneesta tilanteesta huolimatta, opettajan oli varmistettava, että opintojaksolla oli yksiselitteisesti viestityt ja ymmärretyt säännöt, joiden puitteissa verkossa toimitaan. Struktuuri tuo turvan ja tukee sekä opettajan että opiskelijoiden toimintaa ja vuorovaikutusta.

Siirtyminen uuteen menettelyyn, jossa kaikki tapahtui verkossa, oli kuormittava. Verkkoympäristö tuotti uusia, erilaisia toimintatapoja. Toisaalta verkossa oli mahdollisuuksia, jotka monessa tapauksessa helpottivat vuorovaikutusta, esim. Zoomin breakout roomien käyttö tarjosi pienille opiskelijaryhmille rauhallisen keskustelutilan, jossa ei ollut hälinää tai häiriötekijöitä, joita perinteisessä luokkahuoneessa usein on. Myös opettajan mahdollisuus muodostaa verkossa pienryhmiä haluamallaan perusteilla oli vaivattomampaa kuin luokkatilanteessa. Tietynlaisiin ryhmiin jakamisen tarve realisoituu esimerkiksi silloin, kun opiskelijoiden lähtötaso vaihtelee tai heillä on erilaisia

oppimisen haasteita. Luokkatilanteessa ryhmiin jako tapahtuu usein istumajärjestyksen perusteella tai opiskelijat saavat itse muodostaa parit tai ryhmät. Verkossa opiskelijat eivät todennäköisesti tarkastele opettajan tekemää ryhmäjakoja osaamislähtöisesti tai opiskelijan oppimishaasteista käsin, vaan sitä pidetään todennäköisemmin sovelluksen tuottamana ja sattumanvaraisena.

Verkkoympäristössä tapahtuvassa **oppimisen tukemisessa** tärkeäksi nousi vuorovaikutuksesta huolehtiminen ja sen vahvistaminen. Opettajan ja opiskelijoiden vuorovaikutuksen laatuun oli kiinnitettävä erityistä huomiota, jotta kommunikointi pysyi selkeänä. Opiskelijan toiminta ja opiskelu pyrittiin säilyttämään olosuhteista huolimatta mahdollisimman normaalina, eli opettaja oli opiskelijoiden saatavilla myös oppituntien ulkopuolella vastaamassa kysymyksiin ja viestimässä tarpeen mukaan. Oppimisen kannalta nähtiin tärkeänä, että vuorovaikutus ei muuttunut yksisuuntaiseksi. Haluttiin välttää tilannetta, jossa verkko-opetus olisi pelkästään luennointia tai opettajajohdoista tiedon välittämistä. Tärkeää oli oppimistilanteiden pitäminen mahdollisimman tavanomaisina, kannustaminen, empatia ja yksilöllisyydestä huolehtiminen. Huolenpidon tarve kohdistui toisaalta ryhmähengen ylläpitämiseen, toisaalta yksittäisiin opiskelijoihin henkilökohtaisine tarpeineen.

Opettajien oli **totuttava uuteen toimintaympäristöön ja muutettava toimintatapaansa** verkkoympäristöön sopivaksi. Opettajan toiminta-alue laajeni, eli pedagogisen osaamisen lisäksi opettajalta vaadittiin digitaalista ja tietoteknistä osaamista sekä kykyä luoda verkkoon yhteistoiminnallisuutta. Opettaja joutui siis ottamaan huomioon useampia ns. liikkuvia osia. Digiympäristössä toimiminen ja tarkoituksenmukaisten työkalujen etsiminen, löytäminen ja hyödyntäminen tulivat osaksi opettajan ja opiskelijan arkityötä. Esimerkiksi käännytökalut ja monenlaiset materiaalit, kuten sanakirjat, ovat verkossa jatkuvasti opiskelijoiden saatavilla. Opettajat pyrkivät parhaan ky-

kynsä mukaan huomioimaan opiskelijoiden reaktioita sekä sanallista ja sanatonta palautetta. Näiden pohjalta opettajat pyrkivät reaaliaikaisesti sopeuttamaan toimintaa mahdollisimman hyvin opiskelijoiden tarpeita ja toiveita vastaavaksi.

Artikkelit osoittavat, että kokoelman kirjoittamis- ja julkaisuprosessi oli tärkeä monin tavoin. Ensinnäkin jokainen kirjoittaja sai mahdollisuuden dokumentoida ja reflektoida omaa koronanaikaista kokemustaan. TAMK Kielet ja viestintä -tiimin yhteisenä kokemuksena artikkelikokoelma ja kaikki siihen liittyvä keskustelu ja vuorovaikutus tarjosivat foorumin luoda yhteistä ymmärrystä ja saada vertaistukea. Tiimissä tuotettu julkaisu vahvistaa osaltaan tiimihenkeä ja edistää tiimin sisäistä oppimista. Kirjoittajajoukko koostui eri kielten opettajista. Vaikka esimerkiksi suomen kielen ja viestinnän opettaminen natiivipuhujille vaatii erilaisia pedagogisia ratkaisuja kuin englannin tai ruotsin opettaminen vieraana kielenä, on verkko-opetuksessa kaikkien kielten osalta kuitenkin paljon samaa: on hallittava toimivat tavat kohdata opiskelijat verkossa niin ryhmänä kuin yksilöinä ja on löydettävä tarkoituksenmukaiset työkalut erilaisiin tarpeisiin.

Kirjoittaminen ja julkaiseminen tiiminä tekee tiimimme työtä näkyväksi niin TAMK:n sisällä kuin valtakunnallisesti. Kokoelma osoittaa KiVi-tiimin opettajien monipuolisen osaamisen: ammatillisen kielen ja viestinnän opettamisen lisäksi kirjoittajilla on asiantuntijuutta myös erityisopetuksen ja opinto-ohjauksen osa-alueilla. Artikkeleissa näkyy tiimin jäsenten toiminta sekä paikallisesti että kansainvälisesti. TAMK on merkittävä, monialainen toimija ammattikorkeakoulujen kentällä. Onkin tarkoituksenmukaista, että olemme aktiivisesti jakamassa kokemuksiamme ja näkemyksiämme, jotka liittyvät kielten ja viestinnän opetukseen, oppimiseen ja ylipäätään opettajan toimintaan digiympäristössä korona-ajan poikkeusolosuhteissa.

Moni opettaja arvelee, että verkko-opetus jää käyttöön niin sanottuna uutena normaalina. Kuitenkaan perinteistä luokkahuoneopetusta ei tule mielestämme väheksyä eikä unohtaa. Sekä verkko-opetuksen että hybridiopetuksen osuus tulee lisääntymään. Siitä huolimatta, että korona-aika on ollut raskas, se on uskoaksemme myös vahvistanut meitä. Koetun pohjalta olemme toivottavasti jatkossa valmiimpia kohtaamaan muuttuvia tilanteita ja sopeuttamaan toimintaamme niihin. Monet, osittain pakon edessä hankitut tiedot ja taidot jäävät todennäköisesti käyttöön. Esimerkiksi uudet digityökalut voivat jatkossa jopa keventää opettajan työtä. Ainakin ne tarjoavat aiempaa laajemman kirjon mahdollisuuksia, joista valita.

Toimintaympäristön muutoksissa tarvitsemme herkkyyttä ja kykyä proaktiivisesti aistia, mikä opiskelijoita mahdollisesti hämmentää tai mietityttää. On tärkeää, että pystymme näkemään mahdolliset oppimisen hidasteet ja osaamme valita kulloiseenkin tilanteeseen tarkoituksenmukaiset toimintatavat. Toimintamme tavoitteena on mielekäs ja motivoiva oppimiskokemus ja sen myötä opiskelijoiden osaamisen katkeamaton vahvistuminen. Me TAMK:n kielten ja viestinnän opettajat olemme valmiita kehittämään ja kehittymään.

Artikkelikokoelman toimittajina saimme mahdollisuuden oppia kollegoistamme monenlaista uutta. Se, mitä he tekevät, oli toki meille ennestään tuttua, mutta yksityiskohtaiset arvostukset, tavat ajatella ja asettaa asioita tärkeysjärjestykseen opettivat meitä tuntemaan kollegoistamme entistä syvemmin. Valmistunut kokoelma osoittaa, että tämäntyyppiselle yhteiselle tekemiselle on edellytyksiä. Se antaa uskoa siihen, että tiiminä voimme jatkossa kehittää toimintaamme vaivattomammin, tavoitteellisemmin ja vaikuttavammin. *Citius, altius, fortius – communis.*

# Kirjoittajat

**Emmanuel Abruquah** toimii englannin kielen lehtorina TAMKissa. Hän on International Business and Logistics -työvoimakoulutuksen vastuuopettaja. Emmanuel Abruquah osallistuu monin tavoin TAMKin englanninkielisten koulutusten opetus- ja ohjaustyöhön.

**Ella Hakala** on suomen kielen ja viestinnän lehtori TAMKissa. Hän on toiminut aktiivisesti S2-opetuksen kehittäjänä. Ella Hakalalla on erityisopettajan koulutus, ja hän osallistuu hanketyöhön.

**Riku-Matti Kinnunen** työskentelee TAMKissa ranskan ja englannin kielen lehtorina. Lisäksi hän toimii tekniikan ja luonnonvara-alan kansainvälisyyskoordinaattorina ja TAMKin ammatillisen opettajakorkeakoulun ohjaavana opettaja. ORCID: 0000-0001-7681-0155

**Annina Korpela** työskentelee suomen kielen ja viestinnän lehtorina TAMKissa. Lisäksi hän toimii viestintäsuunnittelijana TAMKin koordinoimassa Etänä Enemmän – sote-työ uudistuu -hankkeessa. ORCID 0000-0002-4325-353X

**Marianna Leikomaa** työskentelee englannin kielen lehtori TAMKissa. Hänellä on pitkä kokemus verkko-opetuksesta jo korona-aikaa edeltävältä ajalta. Marianna Leikomaa on mukana Opetuksen ja ohjauksen saavutettavuus -työryhmässä. ORCID: 0000-0003-1063-6013

**Eija Lähteenmäki** työskentelee TAMKissa suomen kielen ja viestinnän lehtorina. Lisäksi hän toimii valmentajana Biotuotetekniikan tutkinto-ohjelman TalenttiTehdas-oppimisympäristössä ja kuuluu TAMKjournal-verkkolehden toimituskuntaan. ORCID: 0000-0003-4266-7391



**Lotta Markkula** on TAMKin suomen kielen ja viestinnän lehtori sekä Kielten ja viestinnän tiimin koulutusvastaava. Hän työskentelee myös opettajatuutorina sekä TAMKin ammatillisen opettajakorkeakoulun ohjaavana opettajana. ORCID: 0000-0002-7701-6719

**Sari Myllymäki** työskentelee TAMKissa ruotsin ja saksan kielen lehtorina ja Sosiaali- ja terveysala -osaamisyksikön yhteyshenkilönä. Hän toimii projektipäällikkönä Svenska kulturfondenin Hallå-ohjelman "Kaksikielinen dialogiopas akuuttihoitotyöhön" -hankkeessa.

**Kirsi Saarinen** työskentelee TAMKissa kielten ja viestinnän opettajien tiiminvetäjänä, englannin kielen lehtorina ja TAMKin ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajatuutorina. Lisäksi hän kuuluu TAMKjournal-verkkolehden toimituskuntaan. ORCID: 0000-0002-7622-2502

**Petri Tuohimäki** on englannin kielen lehtori TAMKissa. Verkko-opetus ja sen kehittäminen on yksi hänen ammatillisista kiinnostuksen aiheistaan. Hän toimii myös opettajatuutorina.



Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja.  
Sarja B. Raportteja 136.  
ISSN 2736-8459 (verkkopublication)  
ISBN 978-952-7266-64-9(PDF)  
Tampere 2021

