



*Hanna Hovila, Anna Liisa Karjalainen &  
Juhani Toivanen (toim.)*

**YHTEISTYÖTÄ, KEHITTÄMISTÄ JA KOKEILUA  
AMMATTIKORKEAKOULUJEN KIELTEN JA  
VIESTINNÄN OPETUKSESSA**

*Hanna Hovila, Anna Liisa Karjalainen &  
Juhani Toivanen (toim.)*

**YHTEISTYÖTÄ, KEHITTÄMISTÄ JA KOKEILUA  
AMMATTIKORKEAKOULUJEN KIELTEN JA  
VIESTINNÄN OPETUKSESSA**



**Diakonia-ammattikorkeakoulu  
Helsinki 2017**

DIAK PUHEENVUORO 7  
[DIAK SPEAKS 7]

Julkaisija: Diakonia-ammattikorkeakoulu  
Kannen kuva: Shutterstock  
Taitto: Juvenes Print Oy

ISBN 978-952-493-287-5 (verkkojulkaisu)  
ISSN 2343-2217 (verkkojulkaisu)

Juvenes Print Oy  
Tampere 2017

## TIIVISTELMÄ

**Hanna Hovila,  
Anna Liisa Karjalainen &  
Juhani Toivanen (toim.)**

## **YHTEISTYÖTÄ, KEHITTÄMISTÄ JA KOKEILUA AMMATTI- KORKEAKOULUJEN KIELTEN JA VIESTINNÄN OPETUKSESSA**

Helsinki:

Diakonia-ammattikorkeakoulu 2017

114 s.

Diak Puheenvuoro 7

Tämän kokoelman artikkeleista pääosa pohjautuu Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen neuvottelupäivillä syksyllä 2016 pidettyihin esityksiin ja esillä olleisiin teemoihin. Artikkeleissa käsitellään kielten ja viestinnän opetusta, pedagogisia ratkaisuja ja kokeiluja, monialaista ja kansainvälistä yhteistyötä ja tutkimuksellista näkökulmaa.

Artikkeleissa korostuu yhteistyö ja yhteistoiminta eri muodoissa sekä opettajien, opiskelijoiden että ammattikorkeakoulujen kesken niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Henri Annalan ja Marianna Leikomaan artikkelissa kuvaillaan opettajien kansainvälistä yhteistyötä monialaisen englannin verkkokurssin rakentamisessa. Tarja Haukijärven ja Pirkko Pollarin artikkelissa on esillä kahden ammattikorkeakoulun kieltenopettajien keskinäinen ja kansainvälinen verkostoyhteistyö kv-viikkojen toteuttamisessa. Kirsi Saarinen ja Minna Metsäportti kuvaavat insinööri- ja terveystieteiden opiskelijoiden moniammatillista englannin kurssia. Jaana Oinonen, Suvi Uotila ja Paula Vuorinen esittelevät opiskelijoiden kansainvälistä yhteistoimintaa englannin opiskelussa. Anna Liisa Karjalaisen artikkeli käsittelee yhteistoiminnallisuutta kirjoittamisessa ja siihen ohjaamisessa. Eija Lähteenmäen ja Riikka-Liisa Vaaran artikkelissa esitellään opettajien monialaista yhteistyötä mittaamisen ja raportoinnin opinnoissa.

Kielten ja viestinnän opetuksen digitalisaatio on esillä kokoelman kaikissa artikkeleissa, mutta erityisesti digitaalisuuden mahdollisuuksiin ja haasteisiin ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksessa keskittyy Lena Segler-Heikkilän artikkeli. Nigel Kimberley ja Michael von Boguslawski kuvaavat visualisointityökalua liiketalouden opettamisessa ja oppimisessa.

Susanna Back-Seemer, Erik Hemming, Silja Hietämäki, Helena von Schantz ja Kerstin Stolt käsittelevät kieltenopetusta Pohjoismaissa sekä ammattikorkeakoulujen kieltenopettajien käsityksiä siitä, miten kieltenopetus vastaa työelämän tarpeisiin.

Johanna Granlund tarkastelee artikkelissaan aiemman koulutuksen vaikutusta hoitotyön opiskelijoiden tekemien kielivirheiden määrään ja laatuun.

Juhani Toivanen kuvaa, miten opiskelijoiden puhumaa englannin prosodiikkaa voidaan kuvata formaalisti, olemassa olevia malleja lähtökielen ominaisuuksien perusteella soveltaen.

Leena Sundqvistin artikkeli käsittelee kokemuksia maahanmuuttajien opiskelua tukevista hankkeista. Kaj Eklundin artikkelin keskiössä ovat projektityön edellytykset ja haasteet.

**Asiasanat:** ammattikorkeakoulupedagogiikka, kielten opetus, viestinnän opetus, digitalisaatio, kansainvälinen yhteistyö, yhteistyö

**Teemat:** Kielet ja viestintä, Kasvatus ja koulutus

**Julkaistu:** Open Access -verkkójulkaisuna  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-287-5>

## ABSTRACT

**Hanna Hovila,  
Anna Liisa Karjalainen &  
Juhani Toivanen (ed.)**

**COOPERATION, DEVELOPMENT  
AND EXPERIMENTS IN THE  
TEACHING OF LANGUAGES AND  
COMMUNICATION AT  
UNIVERSITIES OF APPLIED  
SCIENCES**

Helsinki:

Diaconia University of Applied Sciences, 2017

114 s.  
Series

Diak Puheenvuoro 7  
[Diak Speaks 7]

**M**ost of the articles in this collection are based on the presentations and themes in the Language Days for UAS Language Teachers (Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen neuvottelupäivät) in 2016. The articles discuss the teaching of languages and communication, various pedagogical solutions and experiments, multidisciplinary international cooperation, and the research perspective.

The articles highlight cooperation in its many forms among teachers, students and universities of applied sciences, nationally as well as internationally. The article by Henri Annala and Marianna Leikomaa describes the international cooperation of teachers in the building of a multidisciplinary online course of English. The article by Tarja Haukijärvi and Pirkko Pollari discusses the cooperation between the teachers of two universities of applied sciences networking both bilaterally and internationally to implement international weeks. Kirsi Saarinen and Minna Metsäportti describe a multidisciplinary English language course for engineering and health students. Jaana Oinonen, Suvi Uotila and Paula Vuorinen show us how students can cooperate internationally in their studies of the English language. The article by Anna Liisa Karjalainen discusses collaborative methods in writing and in guiding writing. The article by Eija Lähteenmäki and Riikka-Liisa Vaara presents the multidisciplinary cooperation of teachers in studies relating to measuring and reporting.

The digitalisation of the teaching of languages and communication is brought up in all of the articles of this collection, but in particular, the article by Lena Segler-Heikkilä focuses on the opportunities and challenges

presented by digitalisation for the language education in universities of applied sciences. Nigel Kimberley and Michael von Boguslawski describe a visualisation tool applied in the teaching and learning of business economy.

Susanna Back-Seemer, Erik Hemming, Silja Hietamäki, Helena von Schantz and Kerstin Stolt discuss the teaching of languages in the Nordic countries and shed light to university of applied sciences teachers' views of how language teaching meets the needs of working life.

In her article, Johanna Granlund studies the effects of prior education on the number and type of linguistic mistakes made by nursing students. Juhani Toivanen discusses how the prosodic features of the English spoken by students can be formally described, applying existing models on the basis of appropriate source-language features. The article by Leena Sundqvist discusses experiences of projects that support language studies by immigrants. Kaj Eklund's article focuses on the conditions and challenges of project work.

**Keywords:** university of applied sciences pedagogy, language teaching, teaching of communication, digitalisation, international cooperation, collaboration

**Themes:** Languages and communication, Education and training

**Published:** Open Access web publication  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-287-5>

# SISÄLLYS

<i>Hanna Hovila, Anna Liisa Karjalainen &amp; Juhani Toivanen</i> <b>Johdannoksi.....</b>	<b>9</b>
<i>Annala Henri &amp; Leikomaa Marianna</i> <b>Kansainvälisen ja monialaisen verkkokurssin rakentaminen .....</b>	<b>11</b>
<i>Haukijärvi Tarja &amp; Pollari Pirkko</i> <b>Kansainvälinen viikko korkeakoulujen kielten- ja viestinnänopettajien verkostoyhteistyötä edistämässä .....</b>	<b>19</b>
<i>Saarinen Kirsi &amp; Metsäportti Minna</i> <b>A fast track to professional English – engineering and health care students studying together in an online course .....</b>	<b>25</b>
<i>Oinonen Jaana, Uotila Suvi &amp; Vuorinen Paula</i> <b>Kulttuurienvälistä viestintää verkossa – tandem-kokeiluja Jyväskylän ammattikorkeakoulussa .....</b>	<b>33</b>
<i>Karjalainen Anna Liisa</i> <b>Yhdessä kirjoittaminen ammattikorkeakouluopinnoissa .....</b>	<b>43</b>
<i>Lähteenmäki Eija &amp; Vaara Riikka-Liisa</i> <b>Opettajien tiimityöstä lisäarvoa mittaamisen ja raportoinnin opettamiseen .....</b>	<b>51</b>
<i>Segler-Heikkilä Lena</i> <b>Digitaalisuuden tuomat mahdollisuudet ja haasteet ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksessa .....</b>	<b>57</b>
<i>Nigel Kimberley &amp; Michael von Boguslawski</i> <b>Developing language and communicative competences using ‘Xing’ – a case for digital detox .....</b>	<b>63</b>
<i>Back-Seemer Susanna, Hemming Erik, Hietämäki Silja, von Schantz Helena &amp; Stolt Kerstin</i> <b>Språkkompetens i Norden .....</b>	<b>73</b>



*Granlund Johanna*

**Aiemman koulutuksen vaikutus hoitotyön opiskelijoiden tekemien kielivirheiden määrään ja laatuun ..... 85**

*Toivanen Juhani*

**A model for transcribing second language speech prosody: a modified ToBI and UAS graduates' English speech ..... 95**

*Sundqvist Leena*

**Kokemuksia maahanmuuttajien opiskelua tukevista hankkeista Diakonia-ammattikorkeakoulussa.....101**

*Eklund Kaj*

**Lektorns guide till projektgalaxen .....107**

## JOHDANNOKSI

**A**mmattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetus on monien haasteiden, mutta myös mahdollisuuksien edessä. Taloudellisten resurssien kaventuminen on valitettava tosiasia, joka on vaikuttanut kielten ja viestinnän lähiopetuksen määrään sekä paikoin myös kielivalikoimaan. Toisaalta digitalisaatio on mahdollistanut uusia pedagogisia ratkaisuja ja toimintatapoja, tuonut joustavuutta ja haastanut kielten ja viestinnän opettajia monitasoiseen ja -tahoiseen yhteistyöhön ja innovatiivisiin, kokeileviin ratkaisuihin.

Tämän julkaisun artikkelit kertovat siitä monimuotoisesta kehitys- ja opetustyöstä, jota ammattikorkeakoulujen opettajat tekevät. Arcadan ja Diaconia-ammattikorkeakoulun järjestämät Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen neuvottelupäivät kokosi syksyllä 2016 Helsinkiin kielten ja viestinnän opettajia jakamaan hyviä käytäntöjä ja kokemuksia sekä keskustelemaan ja oppimaan toisiltaan digitalisaation mahdollisuuksista, digitalisista sovelluksista, kielididaktiikasta, hankkeista sekä kansainvälisestä, kansallisesta ja monialaisesta yhteistyöstä. Neuvottelupäivien teemana oli Pohjoismainen yhteistyö, ja monikulttuurinen yhteistyö ja yhteistoteutukset olivatkin vahvasti esillä eri ammattikorkeakoulujen esityksissä ja keskusteluissa. Artikkelit perustuvat neuvottelupäivillä toteutettuihin esityksiin ja esillä olleisiin teemoihin.

Neuvottelupäivien pääpuhujana oli professori Minna-Riitta Luukka. Puheessaan monilukutaidosta tulevaisuuden ammattilaisen työvälineenä hän toi kielitaidon kognitiivisen, yksilöllistä taitoa korostavan lähestymistavan rinnalle sosiokulttuurisen lähetymistavan. Sen mukaan kielitaito tilanteisiin ja tekstilajeihin sidoksissa olevana, universaalina on pikemminkin toimintatapojen ja sosiaalisten käytänteiden hallintaa kuin yksilön omai-

suutta. Monilukutaitoisuuden taustalla on laaja kielikäsitteisyys, joka korostaa toiminnallisuutta ja kieleen ja sen käytänteisiin sosiaalistumista. Yhteinen kielitaito korostuu yksilön taidon sijasta.

Tämän julkaisun artikkeleissa on näkyvässä, että ammattikorkeakoulujen kielten opettajat ovat tehneet paljon kehittämistyötä niiden pedagogisten ratkaisujen eteen, jotka edistävät yhteistä kielitaitoa ja sen käyttöä. Opettajien oma malli kansallisena, kansainvälisenä, alakohtaisena ja monialaisena toteutuvasta yhteistyöstä ja kielten opetuksen digitalisaatio on omalta osaltaan siivittämässä opiskelijoita työelämän monilukutaitoisiksi toimijoiksi.

Koska tulevaisuuden työelämää ja siellä tarvittavaa kieli- ja viestintätaitoa on vaikea ennustaa, on Luukan mukaan keskityttävä alasta riippumattomiin avaintaitoihin. Sellaiset metataidot, jotka ovat yhteisiä kielestä riippumatta, ovat keskeisiä. Niitä ovat esimerkiksi kriittinen ajattelu ja päätöksentekotaito, tiimitaidot, kulttuurienvälinen osaaminen, kyky toimia ja viestiä ymmärrettävästi monialaisissa ryhmissä monimediaisissa ympäristöissä ja virtuaaliympäristöissä. Kieli- ja viestintätaitojen joustava soveltaminen eri tilanteissa on välttämätöntä. Luokka pitää tavoitteena kielitietoista ammattilaista, jolla on enemmän ymmärrystä kielestä ja sen käytänteistä kuin yksittäisiä, irrallisia taitoja.

Julkaisun artikkelit kertovat kielten ja viestinnän opettajien ratkaisusta kielitietoisten ammattilaisten kasvattamiseksi. Olennaista on kysymys siitä, miten opetetaan.

Minna-Riitta Luukka rohkaisi puheessaan kielten ja viestinnän opettajia monilukutaidon asiantuntijoiksi ja mentoreiksi niin opiskelijoille kuin muille opettajillekin. Siihen rooliin kielten ja viestinnän opettajilla on erinomaista lähtökohdat ja valmiudet. Yhteistyötä ja yhteistä pedagogista kehittämistä on jatkettava ja jakamisen kulttuuria vahvistettava. Sillä tavoin voidaan mahdollistaa kieli- ja viestintätaitoisten ammattilaisten kouluttaminen kapenevien taloudellisten resurssien aikanakin.

*Hanna Hovila, FM, Diakonia-ammattikorkeakoulu,  
hanna.hovila@diak.fi*

*Anna Liisa Karjalainen, FT, Diakonia-ammattikorkeakoulu,  
anna-liisa.karjalainen@diak.fi*

*Juhani Toivanen, FT, Diakonia-ammattikorkeakoulu,  
juhani.toivanen@diak.fi*

*Annala Henri,  
FM, Tampereen ammattikorkeakoulu  
henri.annala@tamk.fi*

*Leikomaa Marianna,  
FM, Tampereen ammattikorkeakoulu  
marianna.leikomaa@tamk.fi*

## KANSAINVÄLISEN JA MONIALAISEN VERKKOKURSSIN RAKENTAMINEN

### 1 Johdanto

“Aidosti kansainvälistä opetusta! Digitaalisuus palvelee oppimista!”  
Aidosti korulauseet jäävät aivan liian usein juuri korulauseiksi, mutta joskus niitä saadaan vietyä käytäntöönkin. Opetusalalla työskentelevillä ihmisillä on usein paljon ideoita opetuksen kehittämiseksi ja tarvittavaa intoa näiden visioiden toteuttamiseen. Valitettavan usein hyvän idean toteuttaminen jää kuitenkin puolitiiehen relevanttien esimerkkien ja mallien puuttumisen takia. Tämän artikkelin tarkoitus on tarjota selkeä ja konkreettinen esimerkki siitä, miten tavalliset kieltenopettajat voivat rakentaa kansainvälisen ja yhteistoiminnallisen verkkokurssin kansainvälisesti ja yhteistoiminnallisesti verkossa.

Kaksi Tampereen ammattikorkeakoulun (TAMK) opettajaa suunnitteli, rakensi ja toteutti englannin kuuntelu- ja keskustelukurssin kokonaan verkossa hollantilaisen partnerin kanssa. Opiskelijat pääsivät toimimaan aidosti kansainvälisessä verkkoympäristössä ja työskentelemään niin kuin nykyään työelämässäkin työskennellään, verkkotyökaluja käyttäen. Samalla opettajat saivat hyvää kokemusta verkossa tapahtuvasta yhteistyöstä, mikä osaltaan antaa heille paremmat valmiudet opettaa samoja asioita opiskelijoilleen. Ei liene enää moniakaan aloja, joilla kyseisille taidoille ei olisi tarvetta!

## 2 Tausta

English Speaking and Listening -kurssin suunnittelu lähti melkein pä vahingossa. Hollantilainen kieltenopettaja Stenden University of Applied Sciencesta oli vieraillemassa liiketalouden kansainvälisellä viikolla TAMKissa ja olisi halunnut tavata suomalaisia kieltenopettajia. Aikataulut eivät kuitenkaan sopineet yksiin, ja niinpä keskustelu siirtyi sähköpostiin. Nopeasti kävi ilmi, että sekä Suomessa että Hollannissa oli hyvin samankaltaisia tavoitteita: opettaa opiskelijoita kommunikoimaan entistä paremmin monikulttuurisissa ympäristöissä ja verkkotyökaluja käyttäen. Opettajat päättivät nopeasti lähteä rakentamaan yhteistä kurssia, jossa juuri näitä asioita päästäisiin painottamaan.

Kurssin suunnittelussa keskityttiin kahteen erityistavoitteeseen kielennoppimisen lisäksi: 1) opiskelijoiden kulttuurienvälisen viestintätaitojen kehittämisen sekä 2) digitaalisten työkalujen monipuolinen hyödyntäminen. Vaikka molemmissa korkeakouluissa on suhteellisen paljon ulkomaisia vaihto- ja tutkinto-opiskelijoita ja vaihtoon lähtevien opiskelijoiden lukumäärä on verrattain suuri, on silti paljon opiskelijoita, jotka valmistuvat ilman, että he ovat koko opiskeluaikanaan olleet kertaakaan vuorovaikutuksessa toisen kulttuurin edustajan kanssa. Tämä kurssi nähtiin yhtenä vaihtoehtona tarjota tällaisille opiskelijoille mahdollisuus kotikansainvälistymiseen (ks. esim. Kotikansainvälisyys – Kansainvälisyystaitoja kaikille 2013).

Sekä kurssin rakennusvaiheessa opettajat että kursilla myöhemmin olevat opiskelijat voidaan ymmärtää ns. käytäntöyhteisöiksi (engl. “communities of practise”), joilla on sama kiinnostuksen kohde ja jotka säännöllisen vuorovaikutuksen kautta kehittyvät yhdessä osaamistaan jakamalla (Wenger 1998). Tätä taustaa vasten kurssia rakennettaessa haluttiin edistää yhteistoiminnallista oppimista käyttämällä yhteisöllisiä työkaluja kuten Google Hangouts ja Google Drive. Opettajat myös tiedostivat, että digitaalisten ekosysteemien “hauraus” saattaa aiheuttaa esteitä verkon välityksellä toteutettavissa projekteissa (Annala, Haukijärvi & Pratas 2015), joten kurssin opettajat omaksuivat alusta alkaen mahdollisimman avoimen ja toisiaan kunnioittavan työskentelytavan kurssia rakennettaessa.

Viime vuosina on toteutettu muitakin samansuuntaisia kokeiluja (esim. Kersten & O’Brien 2011; Chen, Caropreso, Hsu & Yang 2012; Yang, Huiju, Cen, & Huang 2014), ja niistä saadut tulokset rohkaisivat opettajia: tutkimusten mukaan opiskelijoiden kulttuurienvälisen viestinnän taidot sekä kiinnostus muita kulttuureita kohtaan olivat lisääntyneet, heidän

suhtautumisensa yhteistoiminnalliseen verkossa tapahtuvaan oppimiseen oli muuttunut erittäin positiiviseksi ja heidän kriittisen ajattelun taitonsa sekä itsetuntonsa olivat kehittyneet monien muiden etujen lisäksi. Yangin ym. (2014) kokeilussa opiskelijat olivat pitäneet synkronisia aktiviteetteja parempina kuin asynkronisia, mikä osaltaan kannusti opettajia suunnittelemaan kurssin siten, että opiskelijat voisivat työskennellä pienryhmissä hyödyntäen uusimpia reaaliaikaisen vuorovaikutuksen mahdollistavia verkotyökaluja.

Perinteiset verkkokurssit ovat usein keskittyneet lukemiseen ja kirjoittamiseen, ja opiskelija on työskennellyt useimmiten yksin. Kantava ajatus tämän kurssin suunnittelussa oli kääntää tämä asetelma ikään kuin päällelleen ja suunnitella ja rakentaa kurssi, joka keskittyisi kuuntelemiseen ja puhumiseen ja jossa opiskelija työskentelisi koko ajan vuorovaikutuksessa toisten opiskelijoiden kanssa. Niinpä käytetyt materiaalit olivat pääosin videoita ja äänitiedostoja ja opiskelijoiden odotettiin myös luovan videoita ja äänitiedostoja itse. Erityisiä teknologisia taitoja tai työvälineitä ei kuitenkaan vaadittu, vaan esimerkiksi videotiedostojen laaduksi riitti hyvin matkapuhelimella kuvattu video. Eurooppalaisella viitekehyksellä mitattuna kurssin tavoitetasoksi asetettiin C1 (Council of Europe 2014), eli kurssi oli suunnattu edistyneille opiskelijoille.

### **3 Kurssin rakentaminen**

Verkkokurssin rakentaminen vaatii suunnittelua aivan kuin muidenkin kurssien. Lisähaasteensa tämän kurssin suunnitteluun toivat välimatka ja entuudestaan suomalaisille opettajille tuntematon partneri. Vaikka TAM-Kin opettajat pystyivät tapaamaan toisiaan suhteellisen säännöllisesti, piti kommunikointi partnerin kanssa hoitaa muilla tavoilla.

Yhteistyö hollantilaisen partnerin kanssa oli sekä haastavaa että hedelmällistä. Alkuun päästiin onneksi nopeasti eikä yhteisen toimintatavan löytymisessä mennyt pitkään, joten kurssi saatiin ideavaiheesta valmiiksi toteutukseksi alle puolessa vuodessa. Kurssin suunnittelu alkoi alkukevästä 2015 ja ensimmäinen toteutus käynnistyi jo saman vuoden syksyllä.

Ensimmäinen yhteinen haaste oli yhteisen oppimisympäristön löytäminen. Kurssilla päädyttiin käyttämään Eliademy-oppimisympäristöä, mikä ei ollut kummankaan oppilaitoksen ensisijainen oppimisalusta. Eliademy:n käytön tekninen oppiminen oli onneksi nopeaa. Käytännössä päädyttiin ratkaisuun, jossa kurssi oli jaettu kolmeen eri moduuliin ja jokainen opettaja oli vastuussa yhden moduulin sisällön kehittämisestä. Opetusvaihees-

sa tehtiin samanlainen työnjako, tosin sillä erotuksella, että kuka tahansa opettaja pystyi ohjaamaan minkä tahansa moduulin. Koska opettajien aikataulut vaihtelivat eri vuosina hyvinkin paljon, saatiin tällä helpotettua yksittäisen opettajan työkuormaa merkittävästi antamalla hänelle ohjattavaksi moduuli muuten ehkä hieman hiljaisempina aikana. Kaikki kolme opettajaa vaikuttivat tyytyväisiltä tähän ratkaisuun.

Suuremmaksi haasteeksi nousi kurssin pedagogisesti mielekäs suunnittelu Eliademyssa. Siinä, toisin kuin esimerkiksi TAMKin käyttämässä Moodlessa, materiaalit ja tehtävät on jyrkästi erotettu toisistaan, mikä aiheutti kurssin rakenteen miettimistä. Miten saadaan tehtyä selväksi materiaalien ja vaadittujen tehtävien yhteys myös opiskelijoille? Kuinka varmistetaan se, että opiskelijat tietävät, mitä milloinkin on tehtävä? Viimeisimmällä toteutuskerralla opettajat päätyivät kirjoittamaan kurssin etusivulle hyvin yksityiskohtaisen ”mitä tapahtuu milläkin viikolla” -aikataulun, mikä osaltaan hieman helpotti opiskelijoille tulevaa informaatiokuormaa. Eliademyyn tulleiden muutosten vuoksi myös tehtävien ja materiaalien linkittäminen toisiinsa helpottui syksyn 2016 aikana.

Toinen haaste oli opiskelijoiden sitouttaminen. Opiskelijat eivät aina tuntuneet täysin tietävän, mihin he olivat lupautuneet, ja monille opiskelijoille tuntui olevan vaikeaa omaksua itsenäistä työskentelyotetta, mikä oli edellytys ryhmätehtävien tekemiselle. Ryhmässä toimiminen oli kyllä erittäin antoisa kokemus niille, joiden ryhmät toimivat aktiivisesti. Joillekin opiskelijoille tuntui myös olevan epäselvää, millaisen lähtötason C1-tason englannin kurssi vaati heiltä ja muutamia opiskelijoita jouduttiinkin ohjaamaan helpommille kursseille. Vaikka kurssilla käytetty tekniikka yritettiin pitää mahdollisimman yksinkertaisena, aiheutti sekin ongelmia monessa kohdassa.

Kurssin tehtävät olivat suurimmaksi osaksi pienryhmän kanssa suoritettavia tehtäviä, joista esimerkkinä mainittakoon tehtävä, jossa opiskelijoiden piti ensin tutustua Troy Fawkesin seitsemään askelmaan puhetaitojen kehittämisessä (Fawkes 2013). Jokaiseen askelmaan liittyi myös haaste (esim. askelmaan ”Develop Style” liittyy haaste ”Stealing a Style”). Aiheeseen tutustumisen jälkeen opiskelijat järjestivät pienryhmissään videopuhelun, jossa he suorittivat jokaiseen askelmaan liittyvät haasteet yhdessä ryhmänsä kanssa. Puhelun jälkeen jokainen ryhmän jäsen äänitti lyhyen audioklipin, jossa reflektoi tehtävää ja siinä onnistumistaan omasta näkökulmastaan. Lopuksi opiskelijat latasivat klipit keskustelufoorumille, jonka kautta he pääsivät kuuntelemaan muidenkin klippejä ja kommentoimaan niitä.

Mitä hyötyjä kursseista sitten oli? Opiskelijat saivat aidon kontaktin aidosti kansainväliseen toimintaan, ja ainoa yhteinen kieli todellakin oli englanti. Opiskelijat pääsivät itse muodostamaan ryhmänsä, mutta ehtona kuitenkin oli se, että ryhmässä on oltava opiskelijoita sekä TAMKista että Stendenistä. Monille opiskelijoille tuli yllätyksenä se, kuinka paljon itseohjautuvuutta kansainvälinen yhteistoiminnallinen verkkokurssi vaatii, mutta tätä pidettiin myös tärkeänä taitona oppia. Palautteessa opiskelijat mainitsivat, kuinka tärkeää on käydä oppimisalustalla säännöllisesti, ei ainoastaan kurssin viimeisellä viikolla.

Opettajille tämä oli myös erittäin hyödyllinen kokemus, sillä se todisti, kuinka helppoa tämän tyyppisen kurssin rakentaminen lopulta on. Tarkka työnjako oli eduksi, mutta nykyisten verkkotyövälineiden avulla muu työskentely sujui erittäin luontevasti ja nopeasti.

Kehitettävää on toki vielä. Opiskelijoiden näkökulmasta kurssi on varsin työläs, etenkin jos aikataulutus ei ole kunnossa. Teknologian kanssa on ajoittaisia ongelmia, mutta onneksi suurin osa niistä on pystytty ratkaisemaan jo kurssin ollessa käynnissä.

## 4 Tulokset

Opiskelijoilta kerätty palaute todisti myös sen, että kurssin ensisijainen tavoite – parantaa kuuntelu- ja puhumisvalmiuksia – toteutui. Muutama esimerkki opiskelijapalautteesta:

*Before the course I was afraid to speak in public. The sections focused on this theme have helped me a lot, and I have taken advantage of a lot.*

*I learned a lot! Speaking got easier as well as the listening.*

Myös opettajien toive työelämätaitojen kehittymisestä kurssilla tuntui täyttyneen:

*I am going to make video calls also in the future.*

Nämä ovat juuri niitä taitoja, joita nyky-yhteiskunnassa kaikki tarvitsevat ja joita opettajat itse joutuivat käyttämään kurssin suunnittelussa.

Kokonaan verkossa olevan kansainvälisen kurssin toteuttaminen oli lopulta suhteellisen yksinkertaista, kunhan sopiva yhteistyökumppani oli löytynyt. Verkkopalvelut tarjosivat helpon ja nopean tavan työstää kurssia,



ja vaikka olisi ollut toki hauska tavata kasvokkain, se ei ollut välttämätöntä. Opettajat huomasivat jo työskentelyvaiheessa monia niistä sudenkuopista, joihin opiskelijatkin saattavat langeta esimerkiksi materiaalien jakamisessa, ja niinpä useimmat niistä saatiin vältettyä ohjeistamalla opiskelijoita kurssin alussa. Vaikka kukaan opettajista ei ollut aikaisemmin tehnyt tällaista kurssia, sen suunnitteleminen, rakentaminen ja toteuttaminen ei ollut ylivoimaisen haasteellista. Toivottavasti tämä esimerkki rohkaisee muitakin ennakkoluulottomasti kokeilemaan uudenlaisia opetuksen muotoja ja samalla haastaa kehittämään omia taitojaan.

## LÄHTEET

- Annala, H., Haukijärvi, T. & Pratas, A.C. (2015). *Designing an Online Community for Language Teachers*. (TAMKjournal). Saatavilla 18.11.2016 <http://tamkjournal-en.tamk.fi/designing-an-online-community-for-language-teachers/>
- Chen, S.-J., Caropreso, E.J., Hsu, C.-L. & Yang, J. (2012). Cross-cultural Collaborative Online Learning: If You Build It, Will They Come? *Global Partners in Education Journal*, 2 (1), 25–41.
- Council of Europe. (2014). *Common European Framework of Reference for Languages*. Saatavilla 18.11.2016 [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp)
- Fawkes, T. (2013). *How to Improve Speaking Skills in 7 Simple Steps*. Saatavilla 16.3.2017 <https://www.troyfawkes.com/how-to-improve-speaking-skills-in-7-simple-steps/>
- Kersten, M. & O'Brien, T. (2011). *A Cross-cultural Collaborative Learning Project: Learning about Cultures and Research Methods*. (Proceedings of the 44th Hawaii International Conference on System Sciences). Saatavilla 18.11.2016 <https://www.computer.org/csdl/proceedings/hicss/2011/4282/00/01-01-01.pdf>
- Opetushallitus & CIMO. (2013). *Kotikansainvälisyys – Kansainvälisyystaitoja kaikille*. (Informaatioaineistot 2013:8). Saatavilla 28.11.2016 [http://www.edu.fi/download/152457\\_kotikansainvalisyys\\_kansainvalisyystaitoja\\_kaikille.pdf](http://www.edu.fi/download/152457_kotikansainvalisyys_kansainvalisyystaitoja_kaikille.pdf)
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice – A Brief Introduction*. Saatavilla 18.11.2016 <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>
- Yang, J., Huiju, Y., Cen, S.-J., & Huang, R. (2014). Strategies for Smooth and Effective Cross-Cultural Online Collaborative Learning. *Educational Technology & Society*, 17 (3), 208–221.



*Haukijärvi Tarja,  
FM, Tampereen ammattikorkeakoulu  
tarja.haukijarvi@tamk.fi*

*Pollari Pirkko,  
FT, Jyväskylän ammattikorkeakoulu  
pirkko.pollari@jamk.fi*

## **KANSAINVÄLINEN VIIKKO KORKEAKOULUJEN KIELTEN- JA VIESTINNÄNOPETTAJIEN VERKOSTOYHTEISTYÖTÄ EDISTÄMÄSSÄ**

### **1 Johdanto**

Tampereen (TAMK) ja Jyväskylän (JAMK) ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen yksiköt ovat systemaattisesti rakentaneet kansainvälistä kieltenopettajien verkostoa omien kielten- ja viestinnänopettajiensa osaamisen ja henkilökohtaisen, kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen lisäämiseksi. Verkostossa toimivat opettajat tapaavat kansainvälisillä viikoilla (kv-viikoilla) Jyväskylässä ja Tampereella kahden vuoden välein, jolloin he kouluttavat toisiaan. Lisäksi opettajilla on mahdollisuus tutustua toisiinsa sosiaalisen iltaohjelman aikana. Verkoston digitaalisella alustalla on mahdollisuus jatkuvaan yhteydenpitoon.

Kieltenopettajien verkostoyhteistyö hyödyttää opiskelijoita välittömästi esimerkiksi kansainvälisinä yhteistoteutuksina, jolloin opiskelijoiden kotikansainvälistymiseen tarjoutuu mahdollisuus siten, että oman ammattikorkeakoulun kielen toteutukselle osallistuu opiskelijoita eri maiden partnerikouluista verkon välityksellä. Välillinen hyöty opiskelijoille syntyy opettajien osaamisen lisääntymisestä, sillä kv-viikkojen teemat ovat kulloinkin ajankohtaisiin opetuksen haasteisiin keskittyviä (esim. muuttuva pedagogiikka). Kansainvälinen yhteistyö on voimaannuttavaa niin järjestäjilleen kuin osallistujilleenkin.

## 2 JAMK ja TAMK kielten kv-verkoston promoottorina

JAMKin kielikeskus ja TAMKin kielipalvelut ovat tehneet yhteistyötä vieraiden kielten opetukseen liittyvän *International Week for Language Teachers* -viikon järjestämisessä vuodesta 2012 alkaen. Yhteistyön tavoitteena on edistää kielten- ja viestinnänopettajien kansainvälistä verkostoyhteistyötä opetuksen kehittämässä sekä hanke- ja projektitoiminnassa. Verkostoa on rakennettu JAMKin ja TAMKin ulkomaisten yhteistyökorkeakoulujen kanssa. (Ks. Pollari & Haukijärvi 2015, 18.)

Kv-viikon aikana kieltenopettajat pitävät toisilleen esityksiä ja workshoppeja. Niiden sisällöt liittyvät pääasiassa opettajien opetuskokeiluihin tai opetuksessa havaittuihin hyviin käytänteisiin kv-viikon teeman mukaisesti. Viikolle kutsutaan myös ulkopuolisia asiantuntijoita kertomaan ajankohtaisista kieltenopetukseen liittyvistä asioista. Vuonna 2015 kv-viikolle osallistui JAMKin ja TAMKin kieltenopettajien lisäksi 70 opettajaa 20 eri maasta. Kv-viikon kustannukset on jaettu kahden korkeakoulun kesken. Jokainen osallistuja on itse hankkinut rahoituksen matka- ja majoituskuluihinsa. (Ks. Pollari & Haukijärvi 2015, 18.)

Toukokuussa 2017 järjestettävän kolmannen kv-viikon teema on *Promoting Flexibility and Autonomy in Language Learning*. Aiemmat teemat ovat olleet *Innovative Methods in Language Teaching and Learning* (2013) sekä *Changing Pedagogical Needs in Higher Education* (2015). Vuoden 2017 kv-viikolle on tullut yhteensä 68 esitysehdotusta 19 eri maasta. Viikon ohjelma julkaistaan tammikuussa 2017 ja se on luettavissa osoitteessa <http://litt2017.tamk.fi>.

Opettajien välistä yhteydenpitoa varten on perustettu Language Teaching Tomorrow -verkkoyhteisö. Se on rakennettu digitaaliselle NING-alustalle (<http://language teachers.ning.com>) ja siellä opettajat voivat mm. esittäytyä, tehdä kv-viikkoon liittyviä ennakkotehtäviä, käydä vapaamuotoista keskustelua tai ideoida uusia yhteistyötapoja. Lisäksi heillä on mahdollisuus kirjoittaa *Language Teaching Tomorrow* -verkkolehden (<http://verkkolehdet.jamk.fi/language teachingtomorrow>). Se on ns. matalakynnyksinen verkkojulkaisu, jossa julkaistaan kv-viikolla esiintyvien opettajien ja asiantuntijoiden artikkeleita. (ks. Haukijärvi & Pollari 2015.)

## 3 Verkostoyhteistyöstä uutta osaamista

Yhteistyö ulkomaisten partnereiden kanssa on edistänyt nimenomaan verkoston välityksellä tehtävää yhteistyötä, uusiin verkkotyökaluihin tutustumis-

ta sekä opetusmateriaalien jakamista. Yleisin verkkovälitteisen yhteistyön toimintamalli on ollut, että kahden tai useamman maan opiskelijat osallistuvat joko yhteiselle verkkokurssille tai heillä on osittain yhteisiä osioita verkossa. (Pollari & Haukijärvi 2015, 19.) Seuraavassa on kolme esimerkkiä opetusyhteistyöstä.

Tele-Collaboration -teemalla edistetään unkarilaisen, puolalaisen, espanjalaisen ja virolaisen partnerin kanssa opettajien ja opiskelijoiden kulttuurivälisestä osaamista, ja kurssin suomalainen toteuttaja toimii TAMKissa. Projektissa hyödynnetään sosiaalista mediaa sekä sovelluksia Google Docs, Skype, Google Hangouts, Whatsapp ja Eliamedy-alustaa. Haasteina ovat olleet yhteisten aloituspäivämäärien löytäminen, opiskelijoiden motivointi, alun tekniset ongelmat ja hieman yllättäen joidenkin opettajien vaikeudet sitoutua ja omaksua uusi fasilitaattorirooli. Ensimmäisen toteutuksen (2015) palautekyselyyn vastasi 47 suomalaista, 27 unkarilaista, 19 virolaista ja 14 puolalaista opiskelijaa. Unkarilaiset opiskelijat antoivat kautta linjan positiivisimmat arviot ja he olivat saaneet myönteisimmän yleisvaikutelman kurssista.

Kaksi TAMKin opettajaa toteutti hollantilaisen partnerin kanssa pilottikurssin Listening & Speaking English Online Eliamedy-alustalla keväällä 2016. Opiskelijat pitivät kurssista, mutta osa opiskelijoista koki kurssin kielitaitovaatimuksen liian haastaviksi, mikä johti siihen, että he keskeyttivät kurssin. Opettajien haasteena on kehittää kurseja siten, että ohjauksen avulla ja opiskelijälähtöisellä räätälöinnillä kyetään ehkäisemään opiskelijoiden pois jäämistä kursseilta. Opettajan roolia fasilitaattorina tulee entistään vahvistaa.

JAMKin Tandem-hankkeessa suomalaiset ja ranskalaiset opiskelijat keskustelevalt pareittain tai pienryhmässä verkon (esim. Skype tai FaceTime) välityksellä englanniksi mm. opiskeluun, kulttuuriin ja työelämään liittyvistä aiheista. Hankkeen toisena osapuolena on ranskalainen Aix-Marseille Université. Hankkeen tavoitteena on kannustaa opiskelijoita viestimään suullisesti toistensa kanssa eri tilanteissa. Vastaavanlaisiin tilanteisiin, joissa ei-syntyperäiset englannin kielenkäyttäjät viestivät, opiskelijat todennäköisesti joutuvat myös työelämässä. Keskusteluja on toteutettu kuudessa ryhmässä vuonna 2016. Arviointia varten opiskelijat valitsevat lyhyitä videonäytteitä ja kirjoittavat reflektointiraportin. Opiskelijapalautteen mukaan keskustelut ovat antaneet varmuutta toimia englannin kielellä ja mahdollisuuden oppia uutta toisesta maasta.

## 4 Lopuksi

Kv-viikot ovat edistäneet opettajien verkostoitumista sekä kahden korkeakoulun välillä että heidän partnereidensa kanssa. Kv-viikot ovat tarjonneet erinomaisia tilaisuuksia kohdata muita kollegoita, vaihtaa ajatuksia ja jakaa uusia ideoita. Opettajat ovat kokeneet kansainvälisen verkostoyhteistyön hyvin voimaannuttavaksi: sen kautta oppii uutta ja siitä saa uusia näkökulmia omaan työhön. Se myös edistää opetussyhteistyötä ja nimenomaan verkkovälitteisesti toteutettavia opetuskokeiluja.

Kansainvälisen verkostoyhteistyön etuna on myös se, että se on auttanut löytämään sellaisia korkeakouluja, joilla on kiinnostusta kieltenopetukseen liittyvien kv-viikkojen järjestämiseen tai jotka ovat jo niitä toteuttaneet. Esimerkiksi ranskalainen korkeakoulu Université de Bretagne Occidentale järjestää maaliskuussa 2017 ensimmäisen kv-viikkonsa, ja sen edustaja on konsultoinut JAMKin ja TAMKin järjestäjiä viikon järjestämiskäytänteistä. Bremenin yliopisto järjestää neljännen kerran yhteistyössä kielikeskuksensa kanssa kv-viikon huhtikuussa 2017. Koska heillä on jo enemmän kokemusta kv-viikkojen järjestämisestä, tässä tarjoutuu hyvä mahdollisuus käydä tutustumassa sekä tapahtuman sisältöön että sen järjestelyihin.

Kv-viikkojen järjestämistä on edistänyt yhteistyö kahden ammattikorkeakoulun kesken. Yhdessä on voitu jakaa kustannukset, suunnittelu- ja järjestämisvastuut sekä luoda hyviä käytänteitä viikkojen toteuttamiseen. Yhteistyön ansiosta osallistujat ovat saaneet nauttia laadukkaasta ohjelmasta ja mahdollisuudesta tutustua kahteen kampukseen Jyväskylässä ja Tampereella. Toivomme, että yhteistyö JAMKin ja TAMKin välillä jatkuisi edelleen korkeakoulukentässä tapahtuvista muutoksista huolimatta. Tämän tyyppisille kv-kohtaamisille on selkeästi tarvetta, mikä ilmenee mm. siinä, että muutamat suomalaiset ammattikorkeakoulut ovat kysyneet mahdollisuutta liittyä verkostoomme mukaan. Ulkomaiset partnerit ovat myös toivoneet kv-viikkoa järjestettävän joka vuosi.

## LÄHTEET

Haukijärvi, T. & Pollari, P. (2015). The international week 2015 for higher education language teachers in Finland. *Language Teaching Tomorrow*. Saatavilla <http://urn.fi/urn:nbn:fi:jamk-issn-2343-0281-18>

Pollari, P. & Haukijärvi, T. (2015). Kansainvälinen viikko tuo amk-opettajat yhteen. *Tempus* 50 (6), 18–19.

Lisätietoja

Tele-Collaboration -teema: [emmanuel.abruquah@tamk.fi](mailto:emmanuel.abruquah@tamk.fi).

Speaking English Online -toteutus: [henri.annala@tamk.fi](mailto:henri.annala@tamk.fi) ja [marianna.leikomaa@tamk.fi](mailto:marianna.leikomaa@tamk.fi).

Tandem-toteutus: [suvi.uotila@jamk.fi](mailto:suvi.uotila@jamk.fi) ja [paula.vuorinen@jamk.fi](mailto:paula.vuorinen@jamk.fi).





*Saarinen Kirsi,  
FM, Tampereen ammattikorkeakoulu  
kirsi.saarinen@tamk.fi*

*Metsäportti Minna,  
FM, Tampereen ammattikorkeakoulu  
minna.metsaportti@tamk.fi*

## **A FAST TRACK TO PROFESSIONAL ENGLISH – ENGINEERING AND HEALTH CARE STUDENTS STUDYING TOGETHER IN AN ONLINE COURSE**

### **1 Introduction**

Today teaching and learning in universities of applied sciences are facing a variety of challenges. Students should be provided with opportunities to accomplish courses faster within the scope of curricular requirements. There is a growing number of students who are not eligible to apply for accreditation but whose language skills are more than adequate for them to benefit from the standard language courses in the curriculum. The need to offer online learning environments for students is emphasised in the strategy of Tampere University of Applied Sciences. Students are expected to collaborate in multi-professional teams after their graduation. As a result, these three aspects were combined in an online English course. A Fast Track to Professional English for engineering and health care students (3 ECTS) was jointly designed and taught by two vocational English teachers at Tampere University of Applied Sciences.

## 2 Design, aims and teaching

The pilot Fast Track to Professional English was designed and implemented during a five-week period in autumn 2016. It was intended for students with relatively high level of competence in the English language. The linguistic competence and eligibility was shown in the formal applications submitted by the students prior to commencing the course. Besides, the applications provided information about the students' backgrounds related to their acquisition of English – whether they had been exposed to the language e.g., through staying abroad, or growing up in a bilingual family. The objective was to provide engineering and health care students with an opportunity to accomplish their compulsory professional English course not only more quickly and efficiently but also more independently and in a more learner-centred manner.

The purpose of planning and designing the course was to extend both students' and teachers' learning opportunities. The key principles were comprehensive utilisation of language skills, learner-centredness, student self-directedness, reflection, the student's special field of one's own vs. multi-professional approach, collaborative learning and social presence in a web course.

These principles were embedded in the exercises, assignments and working throughout the course. Language skills i.e., reading, writing, listening and speaking were practised and they were assessed using criteria adapted from the Common European Framework of References for Languages (Council of Europe 2001). Learner-centredness was enhanced through increasing one's self-knowledge. This was approached by bringing personal meaning to studying. For example, the students analysed their own learning styles, and reflected upon their own studying, learning and themselves through writing learning diaries and thus transforming the knowledge into personal knowing and understanding (Kohonen 2007).

Students' self-directedness was a prerequisite expected from the enrolment process throughout the course. The students were provided with a framework for self-directedness through the type of learning environment (Tabula), the ground rules as well as guidance in the form of feedback. Reflection, on the other hand, was conducted by the students in the form of feedback to other students, as well as through individual learning diaries.

The students studied topics related to their own special field. They, for example, searched for and worked on articles of their special field, wrote about successful professional communication in their own field and shared their own experiences of it. Multi-professional collaboration was practised

consistently. The students commented on other students' products i.e., engineering students commented on health care students' assignments and vice versa.

The collaboration culminated in the final project that was conducted in multi-professional teams. The topic that the students chose had to support their multi-professional growth and show communicative and linguistic skills. Examples of the topics the students had designed and worked on were *Healthy Building*, *Defibrillation from a Perspective of Health Care and Engineering*, *IoT and Health Care*, *Virtual Reality in Health Care*, and *The Finnish Red Cross Mobile Application Guide*. Alongside working online, there was one contact lesson to present the final projects, to give the participants a chance to meet each other, to enable discussion and feedback on the presentations, as well as on the course itself. This final project also promoted students' knowledge and experience of multi-professional collaboration in general which is required from many of them later in working life (cf. Kuusisto & Mäkinen 2014, A5).

The shared workspace (Tabula) in which the students could work together and comment on others' submissions and contributions as well as the joint aims of the multi-professional project enabled collaborative learning. Because the students did not know each other beforehand, a part of the exercises were targeted at giving personal details e.g., self-introduction videos as well as sharing one's own experiences with others. The students' and teachers' regular comments and feedback helped establish and maintain communication which, on the other hand, helped promote collaborative learning.

A special emphasis was placed on creating and maintaining an active community within the virtual environment to enhance social presence. Amongst the factors contributing to successful virtual learning environment is a sense of community: the learners need to be aware of the social presence of each other as well as the instructor. To achieve this, the role of the instructor is vital. Therefore, special effort was made to regularly comment on the students' submissions and contributions because if the community is not supported e.g., through increased social presence, the sense of community will neither prevail nor grow (Senior 2010).

These principles of planning and teaching the course were justified from the aims to support the students' learning, to promote their professional communication and to develop their multi-professional collaboration (cf. Jaatinen 2007, 58-59). In addition, they helped form a learning environment where the students could work and learn both independently and through communication with others.

### 3 Advantages, challenges and suggestions for development

From the teachers' point of view, the teachers' mutual collaboration provided with an opportunity to design and build a course in the implementation of which both teachers could exploit their professional knowledge. Furthermore, the experiment was continuously assessed and mutually reflected upon. For example, employing social presence caused an element of surprise in setting boundaries with regards to the new role of the teacher in virtual environment. How much is a teacher expected or willing to reveal of oneself?

Mutual understanding, collegial trust and support were needed in dealing with challenging reactions from the students. Shared responsibility guaranteed consistency in how to approach and respond to students' criticism. On the other hand, working together enabled development of areas that needed improvement and thus reformed one's work.

Working as a team also helped distribute workload. If one teacher was busier e.g., with teaching other courses or marking exams, the other teacher commented on every student's submissions and contributions and vice versa. In addition, the common goal set by the teachers i.e., learning and being socially present in a web course was also an advantage. This aim could be approached from two complementary viewpoints. One teacher had already personal experience of it when she had attended a web course as a participant taught by a teacher who had emphasised the importance of social presence in a web course. The other teacher did not have any prior experience of it.

The feedback on the course was systematically collected. The students submitted written feedback as part of individual assignments, via a designated discussion forum, and the official TAMK course feedback system. Besides, the nature of the course encouraged spontaneous e-mail feedback, enabling modifications throughout the course. Furthermore, verbal feedback was gathered in the concluding contact lesson.

Based on students' feedback, they found collaboration with other students rewarding, useful and fun. Most of the students stated that the final project was the best part of the course because they could get to know students with whom they would not necessarily otherwise be in contact with. The students were able to see the long-term benefits of being exposed to a multi-professional group and thought this will provide them with better tools to work together with people from other occupations in the future.

The course succeeded in attracting and retaining highly-motivated students with existing advanced command of English, as had been intended. The majority of students noticed that their English skills, especially writing, improved further at a rapid pace. They were pro-actively engaged, self-reflective and soon adapted to the demands of the course. Having completed the course, the students were even more eager than before to utilise their English in a professional context. It was also fascinating to see that the students reflected upon the communication in a wider, not purely linguistic perspective.

Teaching this new course offered some challenges as well. The schedule proved out to be demanding because being present through written comments was surprisingly time-consuming. In contact lessons giving and receiving feedback orally enable interactive listening and observations as well as instantaneous questions and responses if necessary, and both participants can also specify their words during the discussion. When giving feedback in writing, one has to really concentrate on the wording of the feedback because a student might not have the possibility to ask or a teacher might not be able to explain more soon enough so there is room for misunderstanding. A question arose about how much teachers should be present and how quickly and how often they should respond to students' contributions to maintain the social presence successfully.

The students' feedback revealed that they were happy to reflect upon the nuances of professional communication. Some of them felt this type of conversation could have been a more dominant theme during the whole course, right from the beginning. Nursing and emergency care students are well aware of the requirements and crucial nature of professional language skills. They need the ability to use English under pressure and in life-threatening situations there is no room for errors or misunderstandings.

This course gave students quite a lot of freedom as regards choosing the material to be studied. In the forthcoming courses the students could participate in designing the assignments. To enhance the multi-professional element, it would be beneficial if the forthcoming courses attracted students from other degree programmes.

## 4 Conclusion

As a pilot course, Fast Track to Professional English was successful and served its purpose well. Both students' and teachers' educational aims were for the most part fulfilled. Due to the feedback from the active participants, the course can be further tailored and some adjustments can be made when re-designing future courses.

A Fast Track to Professional English is now established in the language supply of TAMK. The demand for this form of studying is constant. When given a chance, students are willing to work in multi-professional groups without even questioning why. This shows that students are aware of the requirements of working life – to team up and work with professionals from other fields. They have also adopted online learning environments as natural workspaces where they can learn and help others learn.

To be able to offer this course to a larger group of students in the future, however, modifications will need to be made to balance the size of the student group against the input from the teacher to meet the students' individual needs. This may entail distributing even more responsibility to the students themselves, e.g., in form of peer evaluation and peer reflection.

## REFERENCES

- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jaatinen, R. (2007). *Learning Languages, Learning Life-skills. Autobiographical Reflexive Approach to Teaching and Learning a Foreign Language*. New York: Springer.
- Kohonen, V. (17.3.2007). Reflection, Authenticity and Interaction: Transformative Teacher Professionalism through Action Research. International Conference on English Language Education: Understanding the Language Classroom and New Directions for Language Teaching Research. [Luento]. Kobe: Japan.
- Kuusisto, K. & Mäkinen, N. (22.9.2014). Yliopistojen tulisi vahvistaa opiskelijoiden työelämätaitoja. *Helsingin Sanomat*, s. A5.
- Senior, R. (2010). Connectivity: A Framework for Understanding Effective Language Teaching in Face-to-face and Online Learning Communities. *RELC Journal* 41(2), 137–147.





*Oinonen Jaana,  
FM, Jyväskylän ammattikorkeakoulu  
jaana.oinonen@jamk.fi*

*Uotila Suvi,  
FM, Jyväskylän ammattikorkeakoulu  
suvi.uotila@jamk.fi*

*Vuorinen Paula,  
FM, Jyväskylän ammattikorkeakoulu  
paula.vuorinen@jamk.fi*

## **KULTTUURIENVÄLISTÄ VIESTINTÄÄ VERKOSSA – TANDEM-KOKEILUJA JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUSSA**

### **1 Johdanto**

**A**ntti-Pekka opiskelee suomalaisessa ammattikorkeakoulussa insinööriksi. Hän on kiinnostunut tietokoneista ja pelaamisesta ja viettää vapaa-aikaansa paljon luokkakavereidensa kanssa. Antti-Pekka on mielestään melko hyvä englannin kielessä, ainakin hän ymmärtää sitä hyvin, kuuntelee englanninkielistä musiikkia sekä katsoo paljon amerikkalaisia TV-sarjoja. Usein netissä surffatessaan hän tulee myös etsineeksi tietoa enemmän englanniksi kuin suomeksi. Nettipelejä pelatessaan hän myös käyttää englantia jutellessaan pelikavereidensa kanssa, vaikka naureskeleekin sen olevan enemmän ”rallienglantia”. Toisaalta rallienglannilla hän on pärjännyt myös matkustellessaan ulkomailla, Espanjan aurinkorannikolla ja Tukholmassa, vaikka ulkomailla tyttöystävä hoitaakin yleensä puhumisen.

Antti-Pekalla on ensimmäisenä vuonna englannin kielen opintojakso, johon kuuluu pakollisena osana kansainvälinen projekti, jossa soitetaan vi-

deopuheluita ulkomaalaisen opiskelijan kanssa. Antti-Pekka ei asiasta ilahdu, sillä hän ei mielellään juttele tuntemattomien kanssa, ainakaan vieraalla kielellä. Häntä mietityttää myös, onko hänellä mitään sanottavaa ulkomaalaiselle opiskelijalle, joka ei varmaankaan ole kiinnostunut samoista asioista kuin hän.

Saimme mahdollisuuden toteuttaa pedagogisen kehittämisen hankkeen Jyväskylän ammattikorkeakoulussa vuonna 2016. Aloimme pohtia esimerkkiopiskelijan kautta, millainen visio meillä on tulevaisuuden ammattikorkeakoulun kieltenopetuksesta. Millaista kieltenopetusta ja -oppimista esimerkkiopiskelijamme Antti-Pekka tarvitsee voidakseen kommunikoida sujuvasti tämän päivän ja tulevaisuuden työelämässä? Mitkä ovat parhaat tavat kehittää kielikompetenssia työelämän ja opiskelun kielitaitotarpeisiin? Miten kieltenopetusta tulisi kehittää, jotta voisimme parhaiten auttaa Antti-Pekkaa saavuttamaan tarvittavan kielitaidon ja kyvyn oppia tarpeen mukaan uutta muuttuvissa ympäristöissä?

## **2 Tutkimustaustaa ja tandem-kokeiluja Jyväskylän ammattikorkeakoulussa**

Työssämme ammattikorkeakoulun kieltenopettajina olemme havainneet, että tulevaisuuden työelämän kielitaitotarpeissa painottuu yhä enemmän kulttuurienvälisen viestinnän osaaminen. Opiskelija tarvitsee kielitaidon hallinnan ohelle kulttuurienvälisen viestinnän kompetensseja. Mielestämme kyseisiä taitoja voi oppia parhaiten viestimällä opiskeltavalla kielellä autenttisissa kommunikaatiotilanteissa.

Halusimme uudistaa opetustamme ja tarjota opiskelijoillemme hyvät mahdollisuudet vastata tulevaisuuden haasteisiin ja ryhdyimme miettimään ratkaisuja, joita voitaisiin ottaa kurssien hyväksi käytänteiksi. Tutustuimme aiheeseen liittyvään tutkimukseen ja opetuskokeiluista saatuihin tuloksiin.

Belz (2005, 2007) on tehnyt opetuskokeiluja opiskelijoiden kommunikatiivisen kompetenssin kehittämiseksi. Kokeiluissa opiskelijat saivat parikseen partnerikoulun opiskelijan. Molemmat viestivät äidinkielellään ja opiskeltavalla kielellä. Toinen oli siis toisen opittavan kielen natiivipuhuja. Kokeilussa opiskelijat kävivät strukturoitua keskustelua sähköpostin välityksellä opettajan toimiessa oppimistilanteen ohjaajana. Belz (2007, 158) toteaa, että uusi teknologia mahdollistaa reaaliaikaisen autenttisen kommunikaatiotilanteen opiskelijoiden välillä ja tarjoaa mahdollisuuden uudelleenlaiseen taitojen kehittämiseen.

Vinaigre (2007) on toteuttanut samantapaisen kieltenopiskelun tandem-hankkeen. Tavoitteena on ollut rohkaista opiskelijoita käyttämään opiskeltavaa kieltä autenttisissa tilanteissa, tutustumaan yhteistyöopiskelijan kulttuuriin ja ymmärtämään sitä sekä tukea opiskelijoiden itseohjautuvuutta kielenoppimisprosessissa. (Vinaigre 2007, 241–242.)

Edellä mainituista tutkimuksista poiketen Fedderholdtin (2001) kokeilussa oli mukana englantia vieraana kielenä käyttäviä opiskelijoita, jotka viestivät keskenään kirjallisesti. Tavoitteena oli lisätä opiskelijoiden motivaatiota kirjoittamiseen antamalla heille syy viestiä englanniksi. Tämän lisäksi ajatuksena oli, että opiskelijat voisivat oppia toistensa kulttuurista käyttämällä englantia lingua francana. Oletuksena oli, että ei-syntyperäisten kielenkäyttäjien kanssa viestiminen olisi kielenoppijalle vähemmän stressaavaa kuin syntyperäisen kanssa keskusteleminen. Opiskelijapalautte vahvisti tämän oletuksen (Fedderholdt 2001, 278). Vain muutama opiskelija ilmaisi huolensa siitä, että englantia vieraana kielenä käytävä oppija ei osaisi korjata hänen virheitään. Fedderholdt kuitenkin huomauttaa, että syntyperäistä puhujaakaan ei voisi velvoittaa korjaamaan opiskelijan virheitä.

Luukka (2016) määrittelee hyvän kielitaidon kyvyksi soveltaa kielitaitoaan joustavasti eri tilanteissa. Avaintaitoina on muun muassa kulttuurienvälinen osaaminen sekä kyky toimia monialaisissa ryhmissä ja erilaisissa virtuaalitiimeissä. Tässä sosiokulttuurisessa lähestymistavassa painotetaan kielitaitoa nimenomaan tilannesidonnaisena toimintatapojen eikä niinkään täydellisten rakenteiden ja kielioppisääntöjen hallintana.

Näitä taitoja opiskelijoillamme on mahdollisuus kehittää projekteissamme, joissa he pääsevät keskustelemaan kansainvälisten opiskelijoiden kanssa englanniksi. Ensimmäinen kokeilu toteutettiin kevätlukukaudella 2016, ja siinä olivat mukana Jyväskylän ammattikorkeakoulu ja Aix-Marseille Université Ranskasta. Kokeiluun osallistui JAMKista neljä pääosin tekniikan alan opiskelijoista koostuvaa ryhmää. Syksyllä 2016 kokeiluun otettiin lisäksi mukaan myös JAMKissa opiskelevia vaihto-opiskelijoita.

Kaikki hankkeessa mukana olevat opiskelijat opiskelevat englantia vieraana kielenä. Tilanne vastaa niitä kielitaitotarpeita, joita suurimmalla osalla opiskelijoista tulee tulevaisuudessa olemaan. Englanti on Eurobarometrin mukaan EU:n alueella yleisimmin puhuttu vieras kieli (European Commission 2012, 19), niin että sitä myös käytetään työelämässä usein viestittäessä ei-syntyperäisten kielenkäyttäjien kanssa. Opiskelijoiden taitotasoa oli pääosilla B1-C1 yleiseurooppalaisen viitekehysten asteikolla, mutta mukana olevien opiskelijoiden kielitaitoa ei testattu.

Tandem-kokeiluissamme tavoitteena on kannustaa opiskelijoita viestimään suullisesti englannin kielellä vertaistensa kanssa aidoissa tilanteissa. Opettajat muodostivat parit ottaen huomioon kielitaidon tason opiskelijoiden itsearviointien perusteella siten, että kielitaidoltaan vahvimmat opiskelijat muodostivat parin ja heikoimmille opiskelijoille annettiin mahdollisuus työskennellä yhdessä toisen opiskelijan kanssa kuitenkin siten, että molempien opiskelijoiden tuli osallistua keskusteluun aktiivisesti omalla osaamistasollaan. Ensimmäinen yhteydenotto opiskelijoiden kesken tapahtui sähköpostitse. Seuraavat tapaamiset olivat suomalais-ranskalaisessa projektissamme videopuheluita, kun taas suomalaiset ja JAMKin kansainväliset opiskelijat tapasivat toisensa kasvotusten Jyväskylässä.

Opiskelijoille annettiin aiheita ja kysymyksiä, jotka liittyivät muun muassa vapaa-aikaan, opintoihin, työkokemukseen sekä omaan maahan ja kulttuuriin, joista heidän tuli keskustella parinsa kanssa englanniksi. Opiskelijat saivat itse valita käyttämänsä työvälineet, mutta suositeltuja työkaluja verkkokeskusteluihin olivat Skype ja videopuhelun nauhoittamiseen tarvittava erillinen ilmaissovellus. Kurssisuoritukseen vaadittiin suullista viestintää, minkä lisäksi opiskelijat saivat halutessaan käyttää kirjallista viestintää tukena. Opiskelijaraporttien mukaan yleisesti käytettyjä sovelluksia viestinnässä olivat myös Messenger, FaceTime, WhatsApp ja Facebook.

Verkkoprojektin lopuksi opiskelijat toimittivat omalle opettajalleen kolme valitsemaansa videonäytettä suullisen kielitaidon arvioimista varten. Tämän lisäksi opiskelijat kirjoittivat englanninkielisen loppuraportin, jossa he kertoivat projektin etenemisestä ja arvioivat oppimistaan ja kielitaitoaan. JAMKin omien kansainvälisten opiskelijoiden kanssa toteutetussa projektissa videonäytteitä ei vaadittu.

### 3 Kokemuksia kokeiluista

Loppuraporteissa monet opiskelijat mainitsivat, että projektin aloittaminen tuntui hankalalta ja jopa epämieluisalta. Vieraan ihmisen kanssa keskustelu vieraalla kielellä jännitti monia aluksi, mutta epäilykset hälvenivät, kun alkuun oli päästy. Suurin osa opiskelijoista raportoi, että kokemus oli ollut lopulta positiivinen.

*When I first heard this project, I thought that no, I don't like to do this and I don't understand why we need to do this, what is the point. But it is our school project, so of course, I'll do it. - - - Now I know and now I understand; the point was that we dare to speak English. Even I don't speak well now, still someone understands me. That feels good and it gives me self-confidence, now I dare to speak English bolder.*

Opiskelijoiden reflektioista tulee vahvasti esille, että tämänkaltaista projektia pidetään kielitaidon harjoittelun kannalta tärkeänä. Vaikka osa opiskelijoista oli huolissaan siitä, kehittykö oma englannin kielen taito ei-syntyperäisen kielenkäyttäjän kanssa puhuessa, suuri osa myös ymmärsi, että ei-syntyperäisen kielenkäyttäjän kanssa viestiminen on taito, jota he tulevat tarvitsemaan.

*... and if you look a real world, you can see that actually that is how people communicate...*

*We should have more assignments like this because you can't start speaking Finnish with foreigner to explain something you cannot say in English and you learn much more than from book.*

Eryityisesti opiskelijat ovat nostaneet esille onnistumisen kokemukset omassa viestinnässään ja pärjäämisessään. Eryyisen ilahduttavia olivat kommentit, joissa opiskelijat, jotka ovat kokeneet omat kielitaitonsa kurssitovereitaan huonommaksi, ovat huomanneet selvinneensä tehtävästä hyvin. Muutamalla itsetuntemusta ja itseluottamusta englannin kielen käyttäjänä on lisännyt myös se, että he ovat huomanneet, että kansainvälisessä vertailussa heidän kielitaitonsa on kuitenkin kohtalaista, vaikka Suomen mittakaavassa he ovat saattaneet sijoittua heikoimpien joukkoon.

*It was a surprise to me that I was the stronger party. I tell her that people can speak english very well in Finland and I am one of the weakest. She was surprised. She said that I have good language skills. I learnt from this project a lot of my language skills. It makes me more confident.*

Projekteja toteuttaessamme huomasimme, että myös monet Belzin (2005, 5, 27) mainitsemista haasteista näkyivät sekä itse projektin suunnittelussa ja toteuttamisessa että opiskelijoiden kokemuksissa. Hallinnointiin liittyviä haasteita olivat esimerkiksi sopivien opiskelijaparien tai -ryhmien löytäminen ja heidän yhteydenpitonsa onnistumisen varmistaminen. Teknisiä hankaluuksia opiskelijoille tuottivat ajoittain esimerkiksi hitaat nettiyhteydet videokeskustelujen aikana, keskustelupätkien nauhoittaminen sekä kaikille osapuolille sopivien teknisten työvälineiden löytäminen. Niillä ryhmillä, jotka tekivät projektin omassa ammattikorkeakoulussa olevien ulkomaalaisten vaihto- ja tutkinto-opiskelijoiden kanssa, ei teknisiä ongelmia luonnollisesti esiintynyt, vaan suurimmat haasteet liittyivät tapaamis-aikataulujen yhteensovittamiseen. Belz (2005, 27) puhuu myös niin kut-

sutusta opettajan pedagogisesta riskistä, joka voi liittyä esimerkiksi siihen, että opiskelijat näkevät tehtävään liittyvät ongelmat nimenomaan opettajan epäonnistumisena. Omassa kokeilussamme projekti on vain yksi osa opintojaksoa, jolloin projektin onnistumisen tai epäonnistumisen merkitys opiskelijoiden koko oppimiskokemukselle ei ole yhtä merkittävä kuin laajemmissa kokeiluissa.

Yhtenä mahdollisena riskinä tämän kaltaisissa projekteissa Belz (2005, 5) mainitsee myös kulttuuristen stereotyyppien vahvistamisen ja mahdollisten uusien, negatiivisten stereotyyppien syntyminen. Opiskelijoidemme kokemukset vahvistavat osittain tätä käsitystä:

*We also discussed about different stereotypes between our cultures. Some of them actually got confirmed by the representors of the culture. For example we claimed that every French person loves croissants, they are proud of their country and culture and they slightly arrogant. They confirmed every one of these claims.*

*Our stereotype about Russians was that they drink a lot of vodka. Also this one got confirmed by our Russian friend.*

*They both think Finnish are quiet people who like to watch the trees. And they laughed at Finnish way of standing law-abidingly at the red traffic light even there's no car in sight.*

Ainakin aikuiset opiskelijat kuitenkin tietävät, että stereotyyppit ovat vain stereotyyppioita, ja ymmärtävät ryhmän ja yksilöiden erot. Lisäksi stereotyyppioita ja niiden vahvistamista enemmän projekti on kuitenkin lisännyt opiskelijoiden kulttuurienvälistä ymmärrystä ja tarjonnut mahdollisuuden oppia uusia asioita eri kulttuureista:

*I don't know much about China so we mostly talked about what life is like in China. I had my preconceptions busted pretty quickly and i realized that people in China and people in Finland have lot in common.*

*I think we will talk to each other afterwards too it was so easy because he knew how to speak English despite my prejudices. I had this thought in my head which was that no one in France can speak English at all because they want to preserve their own national language. But as it turned out I could not have been more wrong about that.*

## 4 Kokeilusta hyväksi käytänteeksi

Kokeilun pohjalta olemme kehittäneet mallia, jolla vastaavanlainen verkkovälitteinen kulttuurivaihto olisi mahdollista toteuttaa kursseilla vaivattomasti. Olemme kiinnittäneet huomiota muun muassa aikataulutuksiin ja tehtävien sisältöihin. Erityistä huomiota vaatii vielä opiskelijoiden vahvempi sitouttaminen aikatauluihin ja projektiin, jolloin opettajan työn parien muodostamisessa ja niiden työskentelyn seuraamisessa vähenisi. Tarkoituksena on myös selvittää, löytyisikö muita helppokäyttöisiä ohjelmia, joita opiskelijat voisivat käyttää videopuheluihin ja niiden nauhoittamiseen.

Jatkossa mallia ja kehitettyjä hyviä käytänteitä tullaan soveltamaan myös suomi toisena kielenä -opiskelijoiden ja suomalaisten opiskelijoiden välisessä keskustelussa. Suomalaisten opiskelijoiden Työelämän viestinnän opintojaksolla on kulttuurien välinen viestintä yhtenä sisältöalueena. Suomi 4 -kurssin opiskelijat puolestaan opiskelevat kielen lisäksi tietysti myös puhekulttuuria. Suomea äidinkielenään puhuvien ja suomea opiskelevien opiskelijoiden kommunikaatiokielenä on suomi. Opiskelijat kehittävät yhteistyössä kulttuurista kompetenssiaan ja suomea toisena kielenä opiskelevat opiskelijat sen lisäksi myös kielitaitoaan.

Vaikka vastaavanlaisten projektien toteuttaminen vaatii ylimääräistä työtä sekä opettajilta että opiskelijoilta, ovat saatavat hyödyt merkittäviä. Projektin loppuunsaattaminen aikataulun mukaisesti vaatii sitoutumista ja yhdessä työskentelemistä. Yksittäisen opiskelijan työpanos ei vaikuta pelkästään hänen omaan suoritukseensa vaan myös hänen parinsa on riippuvainen hänestä. Tämä opettaa opiskelijoille vastuun kantamista, mikä on keskeinen työelämätaito. Ihanteellisessa tilanteessa jokainen opiskelija osaisi kantaa vastuunsa omasta ja parinsa onnistumisesta, mutta käytännössä kokeilut osoittivat, että tämä taito vaatii vielä osalla harjoittelemista. Opettajien puuttumista työn etenemiseen vaadittiin jonkin verran.

Havaittiin myös, että työskentelyvälineiden käyttö vaatii harjoittelua. Vaikka yleisesti oletetaan, että keskiverto korkeakouluopiskelija käyttää digitaalisia oppimisympäristöjä sujuvasti, kokeilu osoitti, että monelle tietotekniikka tai käytetyt sovellukset aiheuttivat ongelmia. Opiskelijat saattavat käyttää sosiaalista mediaa paljonkin vapaa-ajallaan, mutta heillä ei välttämättä ole kokemusta sovelluksista, joita työelämässä käytetään. Osa opiskelijoista ei ollut koskaan soittanut videopuhelua edes suomen kielellä.

Vaikka on aiheellista kysyä, kuinka paljon projekti kehitti opiskelijoiden englannin kielen osaamista, se on myös hankalin tulos mitattavaksi eikä sitä pidetty hankkeen ensisijaisena tavoitteena. Pakolliselle englannin



kielen kurssille tullessaan opiskelijoilla on jo takanaan lukuisia kouluvuotia englannin kieltä opiskellen, minkä lisäksi osa on harrastanut tai käyttänyt kieltä enemmän ja osa vähemmän elämänsä aikana. Verrattuna tähän lyhyellä, yleensä noin puolen vuoden mittaisella kurssilla, ei varsinainen taitotaso nouse paljon. Opiskelijoiden reflektioiden perusteella opiskelijat kuitenkin olivat sitä mieltä, että projektissa he pystyivät hyödyntämään osaamistaan käytännössä, saivat varmuutta vieraalla kielellä puhumiseen ja oppivat kertomaan itselleen läheisistä asioista englanniksi. Lisäksi opiskelijat kommentoivat, että he oppivat uutta sanastoa keskusteluaiheista, minkä lisäksi osa mainitsi, että kirjoittaminen parani, koska he joutuivat lähettämään parilleen sähköpostia.

Esimerkkiopiskelijamme Antti-Pekka on tyytyväinen, että hän pienistä epäilyksistään huolimatta uskaltautui mukavuusalueensa ulkopuolelle ja sai huomata pärjäävänsä englannin kielitaidollaan varsin haastavassakin tehtävässä. Antti-Pekka on sitä mieltä, että hänelle ennestään tuntemattoman, toisesta kulttuurista tulevan ja eri äidinkieltä puhuvan henkilön kanssa keskustelu on sekä valmistanut häntä kohtaamaan työelämässä eteen tulevia tilanteita että kehittämään omaa kielenoppimistaitoaan. Näin Antti-Pekka on valmiimpi niihin tulevaisuuden tilanteisiin, jotka edellyttävät kansainvälisyyttä, kulttuurienvälisiä viestintätaitoja ja erilaisissa virtuaali-tiimeissä toimimista.

*I think that this conversation has helped me at my shy personality. I had to come out from my comfort zone and learn something new to get better. I am sure that this course has raised my acquirements in work life.*

## LÄHTEET

- Belz, J. (2005). Intercultural Questioning, Discovery and Tension in Internet-mediated Language Learning Partnerships. *Language and Intercultural Communication* 5(1), 3–39. Saatavilla <https://jyu.finna.fi/Record/nelli09.111002735700016>
- Belz, J. (2007). *The Development of Intercultural Communicative Competence in Telecollaborative Partnerships*. Online Intercultural Exchange. An Introduction For Foreign Language Teachers. Toim. O'Dowd, R. Clevedon: Multilingual Matters. MLA. eBook Collection (EBSCOhost). Saatavilla <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1342124>
- Fedderholdt, K. (2001). An email exchange project between non-native speakers of English. *ELT journal* 55 (3), 273-280. Saatavilla <https://jyu.finna.fi/Record/nelli09.110975955581230>
- European Commission. (2012). Special Eurobarometer 368. Europeans and their languages. Saatavilla <http://ec.europa.eu/COMMFrontOffice/publicopinion/index.cfm/ResultDoc/download/DocumentKy/56906>
- Luukka, M.-R. (10.11.2016). Monilukutaito tulevaisuuden ammattilaisen työvälineenä. [Luento]. Helsinki: Arcada.
- Vinagre, M. (2007). Integrating Tandem Learning in Higher Education. *Online Intercultural Exchange. An Introduction For Foreign Language Teachers*. Toim. O'Dowd, R. Clevedon: Multilingual Matters. MLA. eBook Collection (EBSCOhost). Saatavilla <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1342124>



*Karjalainen Anna Liisa,  
FT, Diakonia-ammattikorkeakoulu  
anna-liisa.karjalainen@diak.fi*

## **YHDESSÄ KIRJOITTAMINEN AMMATTIKORKEAKOULUOPINNOISSA**

### **1 Johdanto**

**K**irjoittamista käytetään monin tavoin oppimisprosesseissa. Kirjoitetut tekstit ovat perinteisesti ja yhä edelleen korkeakouluopinnoissa käytetyin väline oppimisen ja osaamisen osoittamiseen. Opintojen monimuotoistaminen ja siitä seurannut opiskelijoiden ohjaaminen itsenäiseen työskentelyyn on lisännyt merkittävästi kirjallisten tehtävien määrää Diakonia-ammattikorkeakoulussa, vaikka muitakin osaamisen osoittamisen keinoja on kehitetty ja kehitetään. Kun samaan aikaan työelämässä tiimityön taitojen merkitys ammatillisena osaamisena on korostunut entisestään, on ollut luontevaa ohjata opiskelijoita tekemään yhdessä myös laajoja kirjallisia oppimistehtäviä ja saamaan siten kokemusta yhdessä tekemisestä. Perinteinen kirjoittamisen käytäntö yksin tapahtuvana yksilösuorituksena ja yksilön taitona on tullut näin ollen haastetuksi.

Pedagogisessa mielessä yhdessä kirjoittamisen on ajateltu ohjaavan jaetun asiantuntijuuden toteutumiseen, toisilta opiskelijoilta oppimiseen sekä neuvottelun taitoihin. Yhteisessä prosessissa on mahdollisuus oppia toisilta sekä sisällöllisesti että kirjoittamisen taidoissa ja tunnistaa omat vahvuutensa ja haasteensa. Kirjoittaminen ei ole kaikille opiskelijoille luonteenomaisin ja vahvin väline oman osaamisen ja ajattelun ilmentämiseen, mutta yhdessä tuotettu teksti voi tuoda kaikkien osaamisen ja ajattelun esille monipuolisesti. Sosiaalisen tuen, samoin kuin sosiaalisen paineen merkitys aikaansaamisessa on niin ikään merkittävä.

Opettajien kannalta opiskelijoiden yhdessä kirjoittamat tekstit ovat merkinneet luettavien tekstien määrän kohtuullistumista aikana, jolloin työhön osoitettuja resursseja on kavennettu ja ryhmät suurentuneet. Yhdessä kirjoittaminen on kuitenkin herättänyt kysymyksiä esimerkiksi siitä, miten sitä tulisi ohjata ja miten se voisi parhaimmillaan tukea oppisen tavoitteiden saavuttamista.

Artikkeli perustuu havaintoihin ja kokemuksiin yhdessä kirjoittamiseen ohjaamisesta Diakonia-ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksissa.

## **2 Kirjoittamiskäsityksistä ja yhdessä kirjoittamisen tavoista**

Kirjoittaminen on ymmärretty perinteisesti ennen kaikkea yksilön henkilökohtaisena, kognitiivisena prosessina, jolloin arviointikin on kohdistunut tekstin yksilökirjoittajan tuotokseen. Kirjoittaminen on siten yksilön taitoa ja hänen tekonsa. Eri kirjoittamiskäsitykset ovat korostaneet kirjoittamista taidon lisäksi luovuutena, prosessina tai tekstilajin tuottamisena, mutta myös laajemmin sosiaalisena ja sosiaalipoliittisena toimintana (Ivanic 2004; ks. myös Svinhuvud 2016; Hovila 2009.) Kun kirjoittaminen on nähty sosiaalisena ja sosiaalipoliittisena toimintana eikä vain yksilön taitona ja tuotoksena, on sen syntyyn ymmärretty vaikuttavan olennaisesti myös kulttuuri ja sosiaalinen konteksti käytänteineen. Kyse on siis kulttuurisista tekstikäytännöistä ja niihin kasvamisesta. Tekstit ovat puolestaan tapoja osallistua yhteisöjen toimintaan. (Luukka 2004, 15.)

Myös kirjoittamisen sosiaalista luonnetta korostavissa käsityksissä taustatekijänä näyttää olevan kirjoittajuus tekstin tuottamisen mielessä jakamattomana, yksilöä koskevana. Yksilö tai yksilöt sosiaalistuvat kirjoittamiskäytänteisiin, heidän kirjoittamiseensa vaikuttaa kulttuurinen ja sosiaalinen ohjaus ja he kommunikoivat teksteillään tarkoitushakuisesti erilaisissa konteksteissa, mutta kirjoittaminen yhteistoimintana ei ole esillä.

Kirjoittamista usean kirjoittajan yhteistoimintana ei tarkastella myöskään kirjoittamisen pedagogiikassa. 1980-luvulla alkaneessa ja levinneessä prosessikirjoittamisen menetelmässä (prosessikirjoittamisesta ks. esim. Linna 1994; Mattinen 1995) tosin uutta oli prosessiajattelun lisäksi palautteen antaminen ja vastaanottaminen vertaisryhmässä. Kirjoittamisen yksinäinen prosessi katkaistiin lukemalla vielä keskeneräistä tekstiä vertaisryhmälle ja saatiin siten vastaanottajien näkökulma konkreettisesti prosessiin mukaan ja kirjoittajan hyödynnettäväksi. Tuotoksen eli tekstin tekijä ja muokkaaja oli kuitenkin yksi eikä sellaisen yhteisen tekstin tuottamisesta, jonka tosi-

asiallisina tekijöinä olisi useampi kirjoittaja, tuolloinkaan puhuttu. Yhdessä kirjoittamista ja siinä tarvittavien välineiden kehittämistä on sen sijaan tarkasteltu ja kuvattu hankekirjoittamisen yhteydessä (Lambert & Vanhanen-Nuutinen 2010). Eri organisaatioiden edustajien yhdessä kirjoittaminen hanketyössä kaikkine haasteineen on johtanut kirjoittamisen käytännölliseen tarkasteluun ja välineiden kehittämiseen siinä.

Yhdessä kirjoittaminen haastaa käytännössä käsitykset kirjoittamisesta yksilöllisenä, henkilökohtaisena ilmiönä. Kun opiskelijat saavat yhteisen kirjallisesti toteutettavan tehtävän, he ovat koko ryhmää koskevassa kirjoittamiseen liittyvässä ongelmanratkaisutilanteessa, jonka he voivat selvittää usealla eri tavalla. Yhdessä kirjoittamisen mahdollisuuksia on useita. He voivat ensinnäkin kirjoittaa reaaliaikaisesti yhdessä kaiken kaikissa vaiheissa ideoinnista viimeistelyyn. Tekniset mahdollisuudet siihen ovat olemassa erilaisilla kirjoituslustoilla (esim. kirjoituslusta.fi, GoogleDocs, Office365, Onedrive, Keynote). Se on kuitenkin epätodennäköinen kirjoittamisen tapa, varsinkin jos kirjoittajaryhmä on suuri ja teksti laaja. Opiskelijat kertovatkin yleensä jakavansa tehtäväalueen osiin, niin että jokainen kirjoittaa osuutensa ja osat yhdistetään. Pelkästään tekstiosuuksia yhdistämällä ei synny yhtenäistä tekstiä, joten joku tai jotkut muokkaavat tekstejä kokonaisuuteen sopiviksi. Sitä, missä määrin opiskelijat muokkaavat kunkin osuutta yhdessä, ei ole tiedossa. Mahdollista olisi myös erilaisen kirjoittajaroolien jakaminen esimerkiksi niin, että jotkut kirjoittavat pohjatekstiä, jota toiset kommentoivat ja muokkaavat.

Kirjalliset oppimistehtävät ovat Diakonia-ammattikorkeakoulussa usein laajoja, 10–15 sivun mittaisia. Kirjoittajia voi olla 4–6. Nämä kirjalliset tehtävät ovat opiskelijoiden kannalta merkittäviä näyttöjä esimerkiksi siitä, kuinka he ovat ymmärtäneet jonkin asiakokonaisuuden, miten ovat rakentaneet tietämyksensä lähteitä käyttäen ja miten ilmentävät omaa pohdintaansa. Keskeisin tavoite liittyy käsiteltävän asian hahmottamiseen, omaksumiseen ja ymmärtämiseen. Se on hyvää, korrektia tekstiäkin tärkeämpi tavoite, mutta todellisuudessa tekstin varassa on se, miten kirjoittajat kykenevät ilmentämään ajatteluaan ja osaamistaan lukijan arvioitavaksi. Tekstillä on siis suuri merkitys. Kun osaamista arvioidaan tekstin perusteella, opiskelijoiden on osattava ”esittää” osaamistaan ja ajatteluaan tekstuaalisin keinoin ja vakuuttaa siten yleisönsä, esimerkiksi opettaja.

Kirjoittaminen voi olla haastavaa yksilötyönä, mutta yhdessä kirjoittaessa aktivoituvat myös ryhmäprosessiin liittyvät asiat. Sen vuoksi opiskelijoita on pohjustettu kirjoittamiseen ja on haettu malleja siihen, miten he voisivat välttää yhdessä kirjoittamiseen liittyviä mahdollisia ongelmia.

### 3 Ohjaamisen ja tukemisen keinoja

Yhteistä oppimistehtäväänsä kirjoittamaan ryhtyessään opiskelijat eivät välttämättä tunne toisiaan, eivätkä varsinkaan toisiaan kirjoittajina. On siis tärkeää, että opiskelijat keskustelevat keskenään ennen kirjoittamista suhteestaan kirjoittamiseen ja itsestään kirjoittajina ja tulevat näin tietoisiksi toistensa tavoista, vahvuuksista ja haasteista. Tämä toki edellyttää tietoisuutta ensin itsestään kirjoittajana. Yhdessä keskusteltavia asioita kirjoittamisesta ovat esimerkiksi seuraavat:

- Mitä ja millaisia tekstejä olet kirjoittanut?
- Mitä olet oppinut itsestäsi kirjoittajana niitä kirjoittaessasi?
- Millainen on tekstintuottamisen prosessisi tyypillisimmillään?
- Mitkä ovat vahvuutesi kirjoittajana?
- Mikä sinulle tuottaa vaikeuksia?
- Millaista tukea toivot toiselta omaan kirjoittamiseesi?

Itseään kirjoittajana voi luonnehtia esimerkiksi näiden vaihtoehtojen pohjalta:

- Oletko rohkea, nopea suoltaja vai viipyilevä, tekstiä saman tien muokkaava?
- Pyritkö kerralla valmiiseen vai muokkaatko tekstiä loputtomasti?
- Odostatko inspiraatiota tai luotatko viime tintaan vai aikataulutatko työskentelyäsi ja noudatat sitä?
- Oletko lyhytsanainen vai monisanainen ja rönsyilevä?
- Oletko kokeilunhaluinen vai perinteiseen luottava?
- Oletko suurpiirteinen vai pikkutarkka?

Jokaisen opiskelijan kirjoittamisstrategiat ja taidot ovat erilaiset, mutta olennaista on, että kirjoittamisen prosessiluonne olisi kaikille selvä. Yhdessä kirjoittaen se on erilainen kuin yksilötyönä. Yhteinen teksti on kompromissien summa, ja jos ei ole tottunut siihen, että vertaiskirjoittaja kommentoi ja muokkaa omaa tekstiä, voivat kirjoittajat ajautua ennakoimattomiin kriiseihin. Ohjaajan onkin hyvä korostaa tekstiä muutoksille avoimena systeeminä niin kauan kuin se on tekeillä, niin että suhtautuminen myös omaa tekstiosuutta koskeviin muutoksiin pysyisi avoimena ilman harmistumista.

Kirjoittavan ryhmän on varmistettava, että sillä on yhteinen käsitys aiheesta ja tavoitteesta. Yhteisen kirjoittamisprosessin onnistumisen edel-

lytyksenä on luonnollisesti kirjoittajien sitoutuminen prosessiin, valmius kompromisseihin, mutta myös yhteistyön taidot. Yhteisen tavoitteen, työnjaon, sitoutumisen ja aikataulutuksesta sopimisen apuna olemme käyttäneet kirjoitussopimusta, jonka Liisa Vanhanen-Nuutinen ja Riitta Lumme (2010, 136–151) ovat esitelleet eri organisaatioiden edustajien yhteiskirjoittamisen suunnittelun, organisoinnin ja arvioinnin välineeksi hankekirjoittamisessa. Olemme muokanneet sopimusta hieman (ks. Alavaikko, Hovila & Karjalainen 2016). Sopimus on kirjallinen ja se on osoittautunut hyödylliseksi niin kirjoittamisprossin alussa kuin silloin, jos kirjoittavalle ryhmälle tulee vaikeuksia yhteisessä prosessissa. Epäselvyyksissä sopimukseen voidaan palata.

Kirjoittajasopimuksessa määritellään, ketkä ovat kirjoittajia ja mistä kirjoitustehtävästä on kyse. Siinä sovitaan, milloin ja missä kirjoittamis-yhteistyö käynnistetään, kuinka laajasta tekstistä on kyse, keille kirjoitetaan ja mitkä ovat kirjoittamisen tavoitteet. Sopimuksessa myös sovitaan kirjoittamisen organisoinnista ja toteuttamisesta, kuten työn- ja vastuunajosta, välineistä ja aikataulusta. Julkaiseminen ja arviointi ovat myös olennaisia. Tarkoitus on ohjata jo kirjoittamisesta sopimisen vaiheessa opiskelijoita pohtimaan palautteen antoa ja sen merkitystä oppimisen – myös kirjoittajana oppimisen – kannalta.

Olemme kehottaneet opiskelijoita sopimaan myös menettelytavoista niissä tilanteissa, jos joku ei suoriudu jostain syystä omasta osuudestaan tai aikataulut pettävät. Kun menettelytavat ovat selvät, ei energiaa ja kallista aikaa tarvitse käyttää kirjoittamisen yhteydessä ratkaisuvaihtoehtojen pohittamiseen ja pahimmassa tapauksessa keskinäisten välien selvittelyyn. Toisaalta kaikki tämäkin voi olla arvokasta oppia työelämän neuvottelu- ja ongelmanratkaisutilanteisiin.

Yhteisen keskustelun merkitystä aihepiirin sisällöllisistä asioista kirjoittamisprosessin vaiheissa ei voi korostaa liikaa varsinkaan silloin, kun pääasiallinen tavoite on kirjoittamisen kohteena olevien sisältöjen omaksuminen ja niistä oppiminen. Pelkkä mekaaninen jako kunkin omiin osuuksiin voi johtaa siihen, että yksittäinen kirjoittaja perehtyy kapea-alaisesti omaan osuuteensa ja aihepiirin kokonaisuus jää hahmottamatta ja ymmärtämättä.

## 4 Lopuksi

Kirjoittaminen monen hengen ryhmänä on vaativaa sekä toisensa tunteville, paljon kirjoittaneille, että varsinkin toisiaan tuntemattomille, vain vähän tai ei lainkaan yhdessä kirjoittaneille. Kun kyseessä ovat tekstit, joiden



avulla arvioidaan osaamista, syntyy vielä erityisiä paineita. Sen vuoksi opiskelijaryhmiä tulisi ohjata tutustumaan toisiinsa ensin kirjoittajina ja sopimaan kirjoittamiseen liittyvistä asioista. Kirjoittajakokoonpanot vaihtelevat eri opintojaksoissa, mutta kun käytännöistä ennen kirjoittamisprosessia tulee vakiintuneita, opiskelijat osaavat varustautua kirjoittamiseen yhteisin keskusteluin ja kirjoittamissopimuksin ilman opettajan ohjaamistakin.

Kirjoittamisen pedagogiikkaa tulisi kehittää yhteistoiminalliseen suuntaan. Erilaiset kirjoittajaroolit ja niiden mahdollisuudet yhteisen tekstin tekemisessä tulisi olla enemmän esillä. Tällaisia rooleja voivat olla esimerkiksi kirjoittamisen koordinoija, aineiston hankkija ja valikoija, pohjatekstin kirjoittaja, sisällön kommentoija, muokkaaja ja arvioija. Roolittaminen mahdollistaisi erilaisten kirjoittajien osallistumisen kirjoitusprosessiin omilla vahvuuksillaan niin, että kukin saisi näkökulmansa ja osaamisensa yhteiseen käyttöön. (ks. myös Vanhanen-Nuutinen & Lumme 2010, 149.) Palautteen antamisessa ja sen vastaanottamisessa kirjoittamisprosessin yhteydessä harjoitellaan samalla tärkeää työelämässä tarvittavaa taitoa.

Opiskelijoilla tulisi olla ohjaajan tuki käytettävissä kirjoitusprosessin aikana erityisesti silloin, kun tulee ristiriitoja tai kun on muita vaikeuksia. Ohjauksen avulla voidaan välttää tilanteiden ja henkilösuhteiden kärjistyminen, jotka pahimmillaan viivästyttävät oppimistehtävien tekemistä ja valmistumista ja siten myös opintojen etenemistä.

## LÄHTEET

- Alavaikko, M., Hovila H. & Karjalainen A.L. (2016) Yhdessä kirjoittaminen. Teoksessa R. Gothóni, S. Hyväri, A. L. Karjalainen, M. Kivirinta ja P. Vuokila-Oikkonen (toim.), *Osallistavan ja tutkivan kehittämisen opas*. (Diak opetus 2). Helsinki: Diakoniammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://libguides.diak.fi/c.php?g=389856&p=3568098>
- Hovila. E. (2009) ”Napakka teksti – huomiota myös pilkuille! ©”. Äidinkielen opettajat palautteenantajina. (Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto; suomen kielen laitos) Saatavilla [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/21301/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-200908063494.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/21301/URN_NBN_fi_jyu-200908063494.pdf?sequence=1)
- Ivanic, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and education* 18 (3), 220–245.
- Lambert, P & Vanhanen-Nuutinen, L 2010 (toim.), *Hankekirjoittaminen. Välineitä hanketoimintaan ja opinnäytetyöhön*. Haaga-Helia, Tutkimuksia 1/2010.
- Linna, H. (1994). *Prosessikirjoittaminen: kirjoittamisen suuri seikkailu*. Porvoo: WSOY.
- Luukka, M.-R. (2004). Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hihättämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* (s. 9–22). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Mattinen, E. (1995). *Prosessikirjoittaminen: tee kirjoittamisesta seikkailu*. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.
- Vanhanen-Nuutinen, L. & Lumme, R. (2010). Kirjoitussopimus yhteiskirjoittamisen välineenä työelämälähtöisessä kehittämistyössä. Teoksessa P. Lambert & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Hankekirjoittaminen. Välineitä hanketoimintaan ja opinnäytetyöhön*. Haaga-Helia tutkimuksia 1, (139–154).
- Svinhuvud, K. (2016). *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Helsinki: Tammi.



*Lähteenmäki Eija,  
FM, Tampereen ammattikorkeakoulu  
eija.lahteenmaki@tamk.fi*

*Vaara Riikka-Liisa,  
TT, Tampereen ammattikorkeakoulu  
riikka-liisa.vaara@tamk.fi*

## **OPETTAJIEN TIIMITYÖSTÄ LISÄARVOA MITTAAMISEN JA RAPORTOINNIN OPETTAMISEEN**

### **1 Johdanto**

Vuonna 2013 TAMKIn insinöörikoulutuksessa otettiin käyttöön uudet opetussuunnitelmat (ops), joiden tavoitteina ovat erilaiset insinööri-työn käytännön osaamiset sen sijaan, että tavoitteina lueteltaisiin pelkkiä oppisisältöjä. Opsin rakenne muuttui siten, että erilliset opintojaksot muodostavat laajahkoja, 10–20 opintopisteen osaamiskokonaisuuksia. Opsien tavoitteiden mukaisen opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen vaati opettajien entistä suurempaa yhteissuunnittelua ja reflektointia. (Mäkelä 2016, 23.)

TAMKIn insinöörikoulutuksen nykyisiin opetussuunnitelmiin kuuluu kolmen opintopisteen laajuinen Mittaamisen ja raportoinnin perusteet (MRP) -opintojakso, joka toteutetaan kolmen opettajan (fysiikan opettajan, matematiikan opettajan ja suomen kielen ja viestinnän opettajan) yhteistyönä. Opintojakson tavoitteena on, että opiskelijat oppivat mittaamista ja mittalaitteiden käyttöä, tulosten matemaattista analysointia, mittausten luotettavuuden arviointia ja tulosten raportointia. (Suhonen & Tiili 2014.) Mittaaminen, laskeminen ja niistä raportointi ovat kiinteästi toisiinsa liittyviä toimintoja työelämässä. Näin ollen niitä ei ole tarkoituksenmukaista erotella toisistaan myöskään opinnoissa.

## 2 Mittaamisen ja raportoinnin perusteet -opintojakson kuvaus

Opiskelijat suorittavat opintojakson aikana kolme fysiikan mittaustehtävää laboratorio-olosuhteissa. Matematiikan opetus liittyy laboratoriossa tarkasteltuihin ilmiöihin ja virhelaskentaan. Mittaustehtävistä kirjoitetaan viestinnän opettajan ohjauksessa raportti TAMKin Kirjallisen raportoinnin ohjeen mukaan. Yksi raportointisykli muodostuu neljästä opetuskerrasta: fysiikka, matematiikka, viestintä ja palaute vuorottelevat viikoittain samalla lukujärjestyspaikalla. Näitä raportointisyklejä on opintojaksossa kolme. (Suhonen & Tiili 2014.) Ensimmäisen raportin arviointi tapahtuu opiskelijoiden itsearviointina. Toisen raportin arvioi suomen kielen ja viestinnän opettaja ja kolmannen raportin fysiikan opettaja.

Mittaamisen ja raportoinnin perusteet -opintojakson konkreettisena tavoitteena on, että opiskelijat tuottavat sekä sisällöllisesti että muodon ja kirjoitusasun osalta laboratoriotyöselostuksen konventiot täyttäviä ja TAMKin raportointiohjetta vastaavia raportteja. Koska kirjoittaminen ei välttämättä kuulu fysiikan tai matematiikan opettajan erityisosaamiseen, on luontevaa, että opintojaksoa on toteuttamassa myös suomen kielen ja viestinnän opettaja. Jos suomen kielen ja viestinnän opetusta ei olisi integroitu, vaan raportin kirjoittamista opiskeltaisiin omalla erillisellä suomen kielen ja viestinnän kurssilla, olisi vaarana, että raporttien aiheet olisivat keinotekoisia ja kaukana todellisen insinööriyön sisällöistä. Opiskelijoiden kannalta on motivoivaa, että sekä raportin sisällöllä että muodolla on merkitystä. Sisältöön liittyvä palaute tulee fysiikan opettajalta ja kieliasuun ja merkitsemistapoihin liittyvä palaute suomen kielen ja viestinnän opettajalta.

## 3 Opintojakson suunnittelu

Teknolוגiateollisuus-koulutusyksikössä on suunniteltu selkeä toimintamalli tiiminä opettamiseen, jossa opintokokonaisuuksien opettajatiimillä on yhteinen päämäärä. Opintokokonaisuuksissa opintojaksot voidaan kytkeä toisiinsa eritasoisesti. MRP-opintojakso on toteutettu siten, että eri opintojaksot integroituvat toisiinsa täysin. (Tiili, Aho, Peltonen & Viitaharju 2015.)

Yhdessä suunnittelua ja opintojaksojen integrointia on tehty toki ennenkin, mutta Mittaamisen ja raportoinnin perusteet -opintojakson tapauksessa tiimityöskentely on aiempaa intensiivisempää niin opintojakson suunnittelussa kuin toteutuksessaakin. Opintojakso syntyi fysiikan opettajien aloitteesta, mutta opintojakson alusta saakka kehittämistä on tehty yh-

dessä yli oppiainerajojen. Kerran lukuvuodessa on pidetty kaikkien MRP-toteutuksille osallistuvien opettajien yhteinen keskustelutilaisuus, jossa on kartoitettu kehittämis- ja muutostarpeita ja sovittu pelisäännöt alkaville toteutuksille. Tilaisuuksissa on ollut hyvä henki, ja jokaisella on ollut mahdollisuus jakaa kokemuksiaan ja toiveitaan.

#### **4 Toteutus**

Koska mittaamisen ja raportoinnin perusteita opiskellaan kaikissa insinöörrikoulutuksissa, saman opintojakson toteutuksia on käynnissä useita rinnakkain. Opintojakson edetessä toteutuksen opettajat voivat tavata toisiaan oppituntien ulkopuolella tarpeen mukaan. Opettajilla ei ole palautekertojen lisäksi muita lukujärjestykseen merkittyjä palaveriaikoja, mutta niitä voidaan sopia tarpeen ja työjärjestysten suomien mahdollisuuksien mukaan. Ajatuksia meneillään olevan toteutuksen yksityiskohdista voidaan vaihtaa ja sopimuksia toteutuskohtaisista toimintatavoista voidaan tehdä luontevasti myös puhelimesta, sähköpostin välityksellä tai jopa lounaalla.

Etuna on, että päätöksiä ei tarvitse tehdä yksin, vaan ne syntyvät yhteisymmärryksessä toteutuksen muiden opettajien kanssa. Näin myös vastuu päätöksistä jakautuu. Esimerkiksi arviointivaiheessa kollegan tuki voi olla tarpeen: viestinnän opettaja voi epäillä raportin jonkin luvun sisällön asianmukaisuutta ja tarvitsee fysiikan opettajan mielipidettä arviointinsa tueksi. Fysiikan opettaja taas saattaa olla epävarma jonkin lähdetyyppin oikeasta merkitsemisestä ja tiedustelee viestinnän opettajalta oikeaa menettelyä.

#### **5 Palaute**

Palautekerrat kunkin raporttisyklin päätteeksi kokoavat opiskelijat ja opettajat yhteen niin antamaan palautetta raporteista kuin jakamaan kokemuksia kyseisen syklin etenemisestä ja asioiden omaksumisesta. On tärkeää, että myös opiskelijat saavat äänensä kuuluviin. Lukujärjestykseen merkitty palautekerta luokan mahdollisuuden kasvokkaiseen reflektointiin ja toimintatapojen perusteluun.

Sen lisäksi, että palautekerralla halutaan varmistaa opiskelijoiden oppiminen, se on myös opettajille erinomainen mahdollisuus kehittyä ja lisätä ymmärrystä toisen oppiaineen sisällöistä. Fysiikan opettajan antaessa raporteista omaa palautettaan viestinnän opettaja voi oppia uutta fysiikan ja matematiikan merkitsemistavoista, esimerkiksi kaavojen ja yhtälöiden kirjoittamisesta. Kaavojen ja yhtälöiden asettuminen luontevaksi osaksi muu-

ta tekstiä onkin kirjoittamisen näkökulmasta yksi raportin monista haasteista. Fysiikan ja matematiikan opettajat taas voivat vahvistaa osaamistaan esimerkiksi TAMKin *Kirjallisen raportoinnin ohjeen* soveltamiseen ja ylipäätään kirjoittamiseen liittyvissä asioissa. Palautekerroilla opettajat voivat myös keskustella erilaisista hyväksi havaituista pedagogisista ratkaisuista ja toimintamalleista. Näiden esille nousevien menetelmien ja tapojen myötä opettajat voivat uudistaa ja monipuolistaa omaa opetustaan. Uudistuvan opettajuuden edellytyksiä ovat juuri yhdessä tekeminen, verkostot, tietojen ja taitojen jatkuva päivittäminen sekä pedagogisten ratkaisujen soveltaminen tarpeiden mukaan.

Varsinkin opintojakson ensimmäisten toteutusten yhteydessä opettajat saattoivat olla palautetta antaessaan varovaisia pelätessään, että astuvat omassa palautteessaan ikään kuin toisen aineen opettajan tontille. Pian kuitenkin konkretisoitui, kuinka tehokkaasti eri aineiden opettajien näkökulmat täydentävät toisiaan. Jotta teknisen raportoinnin eri osa-alueet tulisivat käsitellyiksi yksityiskohtaisesti, on tärkeää, että eri aineiden opettajat ovat paikalla palautetunnilla ja tuovat asiaan oman oppiaineensa näkökulman.

## 6 Lopuksi

Moni opettaja kokee perinteisten, oppiainerajoja noudattavien opintojaksojen suunnittelun ja toteutuksen yksinäiseksi puurtamiseksi. Mittaamisen ja raportoinnin perusteet -opintojakson tyyppisen, opettajien tiimityöskentelyyn perustuvan opetuksen toteuttamisen voisikin ajatella olevan avuksi myös työssä jaksamisessa: dialogi kollegojen kesken lisääntyy, minkä voidaan olettaa vaikuttavan myönteisesti keskinäiseen vuorovaikutukseen myös opintojakson ulkopuolella. Vastuun jakautuminen useammalle opettajalle helpottaa arviointia ja muuta päätöksentekoa. Useamman opettajan läsnäolo ja keskinäinen tuki esimerkiksi palautekerroilla keventää niin ikään yksittäisen opettajan työmäärää, kun opiskelijoita on ohjaamassa useampi asiantuntija.

Kun opetuksessa pyritään osaamiskokonaisuuksien monipuoliseen ja perusteelliseen käsittelyyn yli oppiainerajojen, on tärkeää, että opettajat tekevät yhteistyötä ja yhdistävät osaamisiaan opiskelijoiden oppimisen edistämiseksi. Työelämän tarpeisiin vastaavan insinöörikoulutuksen tuottaminen ilman opettajien yhteistyötä ja yhä monipuolisempaa integrointia on mahdotonta. Opettajilta vaaditaan myönteistä asennetta ja halua laajentaa omaa ymmärrystään niistä ilmiöistä, joita opiskelijat koulutuksessaan eri muodoissa tarkastelevat. Ammattikorkeakouluihin kohdistuvat säästöpainee-

heijastuvat työajan resursointiin opintopistettä kohden. Voidaan toki ajatella, että suurin työ Mittaamisen ja raportoinnin perusteet -opintojakson suunnittelun osalta on jo tehty. Kuitenkin opettajien tiimityöskentely ja vanhoihin opseihin nähden uudenlainen tapa toteuttaa opetusta on koettu mielekkääksi ja sitä haluttaisiin kehittää edelleen (Lilja, Lähteenmäki & Vaara 2016).

Tällä hetkellä opintojakso on resursoitu opettajien työaika-suunnitelmiin niin, että jokainen kolmesta opettajasta saa yhden opintopisteen mukaisen resurssin. Opintojakso ei siis resursoinnin osalta aiheuta ylimääräisiä kustannuksia oppilaitokselle. Kehittämiseen tarvitaan kuitenkin yhteistä aikaa. Opettajien lukujärjestykset ovat hyvin erilaisia, ja kaikille tyhjiä lukujärjestyspaikkoja on kesken periodia vaikea löytää. Onkin tärkeää, että tiimityöskentelyä, jonka lisäämiseen nykyisessä opsissa pyritään, tuettaisiin resursoimalla siihen riittävästi työaika. Tiimityöskentely ja osaamisen jakaminen on voimavara, josta hyötyvät niin opiskelijat kuin opettajatkin.



## LÄHTEET

- Lilja, J., Lähteenmäki, E. & Vaara, R.-L. (2016). *Mittaamisen ja raportoinnin perusteet -opintojakson arviointilomakkeiston kehittäminen. TAMK-Konferenssi 2016.* (s. 38–45) Saatavilla <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/Muut/TAMK-Conference2016.pdf>
- Mäkelä, R. (2016). Tiimityöskentelyn kehittäminen tekniikan koulutuksessa. Teoksessa L. Marttila (toim.), *Johtajuuden jäljillä – näkökulmia ammattikorkeakoulun johtamiseen 2* (s. 22–31). (Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisu. Sarja B. Raportteja 87). Saatavilla <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/B/87-JET-II.pdf>
- Suhonen, S. & Tiili, J. (2014). *Enhancing scientific analysing and reporting skills- integrated physics laboratory course. PTEE2014 Proceedings, 8th International Conference, Physics Teaching in Engineering Education.* Saatavilla [http://ptee2014.web.ua.pt/proceedings/ptee\\_submission\\_7\\_EnhancingScientificAnalysingReportingSkills.pdf](http://ptee2014.web.ua.pt/proceedings/ptee_submission_7_EnhancingScientificAnalysingReportingSkills.pdf)
- Tiili, J., Aho, M., Peltonen, J. & Viitaharju, P. (2015). *Opintokokonaisuuden toteuttaminen opettajatiiminä. TAMK-Journal 2015.* Saatavilla <http://tamkjournal.tamk.fi/opintokokonaisuuden-toteuttaminen-opettajatiiminä/#sthash.9dkirTLP.dpuf>

*Segler-Heikkilä Lena,  
FT, Centria-ammattikorkeakoulu  
lena.segler-heikkila@centria.fi*

## **DIGITAALISUUDEN TUOMAT MAHDOLLISUUDET JA HAASTEET AMMATTIKORKEAKOULUJEN KIELTENOPETUKSESSA**

### **1 Johdanto**

**D**igitaalisuuden osuus ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksessa on viime vuosina merkittävästi lisääntynyt. Tähän kehitykseen ovat vaikuttaneet muun muassa opetushallituksen laatimat peruskoulun ja lukion uudet opetussuunnitelmat, joissa on haluttu kehittää oppimisympäristöjä ja työtapoja (ks. tarkemmin Opetushallitus 2015; Opetushallitus 2014). Uudistuskeinoina mainitaan muun muassa pelejä ja virtuaalisia ympäristöjä (Opetushallitus 2017). Ammattikorkeakoulujen internetsivuilta käy ilmi toiminnan voimakas kehittäminen kohti digitaalisuutta. Ammattikorkeakoulut panostavat esimerkiksi digitaalista pedagogiikkaa sisältyviin koulutuksiin, toteuttavat digihankkeita tai tarjoavat digipalveluita (esim. Centria 2017; JAMK 2017; Laurea 2017; XAMK 2017). Menossa on myös paljon valtakunnallisia hankkeita, joiden tavoitteena on kehittää AMK-kieltenopetusta kohti nykyaikaa (Juurakko-Paavola 2016a; Haaga-Helia 2017).

Opetussuunnitelman tarkoittama digitaalisuus käsite tarkoittaa hyvin laajaa metodien ja materiaalien valikoimaa, jota voi käyttää osana opetusta ja oppimista. Teknologialla on yhä suurempi merkitys koulun arjessa. Nopea kehitys tuo ammattikorkeakoulujen kieltenopettajalle uusia mahdollisuuksia toteuttaa opetustaan ja samalla myös paljon haasteita. Digitaalisuuden hyödyntäminen on kuitenkin vasta alkutekijöissä. Elämme kokeilevaa murrosvaihetta, jonka luonteeseen kuuluu, että innostus kokeilla ja kehittää on suuri. Samalla tätä murroskautta leimaa epävarmuus ja etsi-

minen – ei ole vielä löytynyt täysin toimivaa toimintatapaa, jota voisimme noudattaa. Opettajilta odotetaan suvereenia, nykypäivän tarpeita vastaavaa digiosaamista opiskelijan ja opettajan vuorovaikutuskeinona (Eskola-Kronqvist, Mäki-Hakola, Mäntylä & Nikander 2015, 19). Tämä vaatimus on vaikea toteuttaa, jos puitteet kuten esimerkiksi resurssit, tilat ja laitteet eivät tue sen toteuttamista. Monesta tuntuu myös, että päättäjät muistavat liian vähän kuunnella opettajien mielipiteitä ja kysyä heidän toiveitaan.

Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opettajien neuvottelupäivillä 2016 pidetyssä työpajassa selvisi, mitä digitaalisuuteen liittyviä asioita ammattikorkeakoulujen kieltenopettajat pitävät haasteellisina, miten ja missä määrin digitaalisuus näkyy kieltenopetuksessa sekä millä tavalla he pitävät digitaalisuutta hyötytekijänä.

## **2 Työpajassa toteutettu kysely amk-kieltenopettajien digitalisaatiokäytänteistä**

Neuvottelupäivillä pidetyn työpajan aiheena oli *Digitalisaation mahdollisuuksia ja haasteita AMK-kielten opetuksessa*. Työpajan tavoitteena oli selvittää digitaalisuuden etuja ja haasteita ammattikorkeakoulujen kieltenopettajien näkökulmasta. Työpajassa käsiteltiin seuraavia kysymyksiä:

1. Millä tavalla oppilaitoksessanne edistetään digipedagogiikka (esim. laitteet, koulutukset, tilat)? Mitä haasteita olet kohdannut?
2. Millä tavalla ja missä määrin olet käyttänyt digitaalisia menetelmiä opetuksessa?
3. Mitä hyötyä tai iloa niistä on ollut verrattuna ”perinteiseen” opetukseen?

Keskusteluun osallistui yhteensä 24 kieltenopettajaa 17:stä eri ammattikorkeakoulusta. Osallistujat jaettiin neljän hengen pienryhmiin. Vertaiskeskustelun hyödyn maksimoimiseksi pyysin ennen työpajaa, että jokainen pienryhmä koostuisi eri ammattikorkeakoulujen opettajista. Tämä toteutustapa oli mahdollinen, koska saman ammattikorkeakoulun edustajia oli korkeintaan kolme.

Ennen pienryhmätyöskentelyn alkua pyysin ryhmiä tekemään vastausmuistiinpanoja yllä mainituista kysymyksistä, joita käsiteltiin noin kymmenen minuutin jaksoissa. Pyysin myös lisäämään muistiinpanoihin kunkin ammattikorkeakoulun edustajan vastaukset erikseen tulevaa kyselyanalyysiä silmällä pitäen. Osallistujat kirjasivat vastauksensa paperille ja palauttivat ne minulle työpajan jälkeen. Sain vastauksia kahdeksalta pienryhmältä.

### 3 Työpajakeskustelun ja -kyselyn tulokset

Digitaalisuutta edistävänä tekijänä mainittiin voimakkaimmin henkilökohtainen tuki. Kaikkien ammattikorkeakoulujen edustajat mainitsivat tässä yhteydessä digimentoreita, pedagentteja, vieritukea tai teknistä tukea. Kyselyn perusteella toiseksi eniten digitalisaatiota on edistetty ammattikorkeakouluissa kehittämällä fyysisiä tiloja ja laitteita. Viidentoista (15) eri ammattikorkeakoulun edustajat kertoivat vastauksissaan, että heidän ammattikorkeakouluissaan on vastattu digitaaliseen kehitykseen perustamalla ja nykyaikaistamalla etäopetusluokkia, digistudioita, ICT-luokkia sekä niihin liittyviä etäopetusentälaitteistoja. Tässä yhteydessä he mainitsivat myös älypuhelimien, iPadien ja muiden laitteistojen hankintoja. Kolmantena tekijänä kahdentoista (12) eri ammattikorkeakoulun edustajaa mainitsi erilaisia koulutuksia ja työpajoja henkilökunnan digipedagogisen osaamisen parantamiseksi (esim. 365-ympäristö, AC:n tai Skype for Business).

Haasteista keskusteltiin yleisemmällä tasolla. Siitä syystä esitän tulokset tässä pienryhmittäin. Eniten toivottiin, että sovelluksiin saataisiin pedagoginen näkökulma ja selvä, konkreettinen soveltamisesimerkki opetettavaan aineeseen. Olisi toivottavaa, että koulutuksissa ja seminaareissa sovellusten esittäminen ei jäisi abstraktille, yleiselle tasolle, vaan että sovelluksia esitettäisiin aina konkreettisen esimerkin avulla. Tätä asiaa pohti seitsemän kahdeksasta pienryhmästä.

Toisena voimakkaana haasteena pidettiin ajan ja resurssien puutetta, jonka mainitsi viisi kahdeksasta ryhmästä. Todettiin esimerkiksi koulutusten olevan opetuksen kanssa päällekkäin, jolloin ei pääse osallistumaan koulutuksiin. Toivottiin kokonaisia koulutuspäiviä päällekkäisyyksien sijaan tai koulutusten olevan opetusajan ulkopuolella esimerkiksi ennen opetuksen alkua tai keväällä opetusjakson jälkeen.

Ajan ja resurssien puutteella tarkoitettiin myös sitä, että opetusjaksolla ei ehdi kehittämään kovinkaan paljon uutta päivittäisten, juoksevien tehtävien takia. Ajan puutteeseen liittyy myös yhden ryhmän maininta siitä, että käytön harjoittelu ja soveltaminen jää usein vähäiseksi. Kolme ryhmää piti liian vähäistä laitemäärää ja laiteluokkien vähentämistä suurena haasteena. Heidän mielestään hankittujen laitteiden määrä ja infrastruktuuri eivät vastaa koulun asettamia digitaalisia kehittämisvaatimuksia.

Digitaalisuutta pidettiin pääosin hyvin positiivisena asiana. Osallistujilta tulleet vastaukset voidaan ryhmittää kolmeen kategoriaan.

1. Motivointi ja oppiminen: Kyselytulosten mukaan digimenetelmät innostavat, elävöittävät, monipuolistavat sekä säilyttävät viiretilaa, kun niitä käytetään sopivissa tilanteissa ja sopivin keinoin. Näin ollen ne tukevat kieltenoppimista ammattikorkeakoulussa. Digipedagogisten menetelmien avulla ryhmätyötaitot paranevat.

2. Käytännöllisyys: Digitaalisuuden avulla saa esimerkiksi tuntimateriaalit ja tehtävät helposti kaikille, ja poissaolijat löytävät materiaalit sähköisinä. Opetus nopeutuu digitaalisuuden ansiosta, säästetään aikaa ja luontoa, kun paperin käyttö vähenee. Monimuoto-opetuksen tarjoaminen on mahdollista.

3. Hyöty. Osallistujien mukaan opiskelijan oppimat digitaidot voivat avata ovet työelämään.

#### **4 Lopuksi**

Kaikissa ammattikorkeakoulukouluissa on varauduttu digiaikaan tarjoamalla tukea, koulutuksia sekä päivittämällä tiloja ja varusteita. Suurena haasteena pidetään tarjottujen koulutuksien kautta tietoon tulleiden sovellusten liian abstraktia tasoa ja irrallisuutta opetettavasta asiasta: Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opettajat kaipaavat konkreettisia esimerkkejä, miten erilaisista laitteista ja sovelluksista saisi pedagogista hyötyä.

Olisi tarpeen, että AMK-kieltenopettajat yhdistäisivät voimansa julkaisemalla sähköisen teoksen, jossa esitetään digimenetelmiä ja -materiaaleja konkreettisin esimerkein. Sähköinen julkaisu olisi toimivampi kuin painettu kirja, koska julkaisussa mainittuja linkkejä, äänitteitä ja muuta sähköistä materiaalia pääsisi käyttämään suoraan ja sitä olisi helppo päivittää. Teos toisi myös napakkuutta ja selkeyttä ”digiviidaksoon”. Yhtä hyvin kuin sähköinen julkaisu toimisi internetsivusto, jonne kerättäisiin hyviä käytänteitä, vinkkejä, ideoita, materiaaleja ja linkkejä systemaattisesti.

Digitaalisuutta ja digipedagogiikkaa pidettiin yleisesti hyvin positiivisena ja tervetulleena uudistuksena. Haasteena pidettiin kuitenkin resurssien ajan puutetta. Jos oppilaitos haluaa tarjota nykyaikaista opetusta, siihen tulisi varata riittävät resurssit. Oman ammattitaidon kehittäminen kohti digiaikaa tulisi ottaa huomioon työaikasuunnitelmassa. Samalla johdon tulisi pitää huolta siitä, että digikoulutusten ajankohdat olisivat opetusajan ulkopuolella.

Tulokset ovat mielenkiintoisia ja merkittäviä kahdesta syystä. Ne kertovat, että lähes kaikissa ammattikorkeakouluissa tilanne on hyvin samankaltainen. Se on toisaalta lohduttavaa ja toisaalta se motivoi yhdistämään voimia ja kehittämään AMK-digipedagogiikkaa yhdessä. Toisaalta tulosten avulla ammattikorkeakoulujen johto pystyy reagoimaan haasteellisina pidettyihin tekijöihin ja samalla näkemään toimiviksi koetut seikat.

## LÄHTEET

- Centria 2017. Saatavilla 23.4. 2017 <http://tki.centria.fi/hanke/appsim-soveltava-simulaa-tiopedagogiikka-digitaalisuus-ja-pal/1162>
- Eskola-Kronqvist, A., Mäki-Hakola, H., Mäntylä, R. & Nikander, L. (2015). Opettajat rakennemuutoksessa – muutosta luvassa. Rakennemuutoksen vaikutuksia opettajan osaamistarpeisiin, esiselvitysraportti. HAMK:n e-julkaisu 22/2015. Saatavilla [http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/96190/HAMK\\_opettajat\\_rakennemuutoksessa\\_2015\\_ekirja.pdf?sequence=1](http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/96190/HAMK_opettajat_rakennemuutoksessa_2015_ekirja.pdf?sequence=1)
- Haaga-Helia (2017). DigiJouJou. Saatavilla: <http://www.haaga-helia.fi/fi/digijoujou> Luettu 18.2.2017.
- JAMK (2017). Saatavilla 23.2. 2017 <https://www.jamk.fi/fi/Koulutus/Taydennyskoulutus/Opetus-ja-ohjaus/digitaalinen-opettajuus-ja-uudet-oppimisen-tilat/>
- Juurakko-Paavola, T. (2016). Digitaalinen AMK-opetus. Utopiaa vai arkipäivää? Saatavilla 21.2. 2017 <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/digitaalinen-amk-kieltenopetus-utopiaa-vai-arkipaivaa/#.WK0eYW-GPIU>.
- Laurea (2017). Saatavilla 23.2. 2017 <https://www.laurea.fi/opiskelu-ja-hakeminen/yamk-tutkinnot/tulevaisuuden-innovatiiviset-digitaaliset-palvelut>.
- Opetushallitus (2017). Saatavilla 22.2. 2017 [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma\\_ja\\_tuntijako/uudet\\_opetussuunnitelmat\\_pahkinan-kuoressa](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako/uudet_opetussuunnitelmat_pahkinan-kuoressa).
- Opetushallitus (2015). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 2015: 48. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [http://www.oph.fi/download/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Saatavilla ([http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_)
- XAMK (2017). Saatavilla 23.2. 2017 <https://www.xamk.fi/asiasana/digipalvelut/>

*Nigel Kimberley,  
MEd, Arcada University of Applied Sciences  
nigel.kimberley@arcada.fi*

*Michael von Boguslawski  
PhD, Arcada University of Applied Sciences  
michael.vonboguslawski@arcada.fi*

## DEVELOPING LANGUAGE AND COMMUNICATIVE COMPETENCES USING ‘XING’ – A CASE FOR DIGITAL DETOX

### 1 Introduction

The Skills2Work project at Arcada University of Applied Sciences (2010–14) aimed to transfer the competency-based learning outcomes of degree programmes into employability skills by operable, sustainable and innovative pedagogical solutions that build on and develop existing curriculum structures. The project was motivated by the on-going attention given to skills upgrading in EU policies and initiatives to modernise education by enhancing the curriculum to develop competences and align students’ skills with labour market needs.

‘Xing’, described as a visual planning tool that allows students to learn about how businesses are created and grown, was identified as a best-practice training intervention tool to support the integration of transversal skills, especially language, communication and entrepreneurship into the teaching and learning process.

Arcada University of Applied Sciences invested in staff training in 2012 to become a licensed facilitator, and since then has been implementing Xing at both Bachelor and Master levels to train students’ communication and entrepreneurship competences.



## 2 Competences and skills

For well over a decade now, skills upgrading and competency frameworks in higher education have received intensifying attention, and policies at both EU and national levels continue to drive changes towards enhancing competency-based curricula that aim at equipping students with the right skills for the right jobs, thus helping to bridge the skills gap between education and working life.

The *European Reference Framework for Key Competences for Lifelong Learning* (2006) “identifies and defines, for the first time at the European level, the key competences that citizens require for their personal fulfilment, social inclusion, active citizenship and employability in our knowledge-based society” (European Communities, 2007).

The *EU’s Strategic framework for European co-operation in education and training (ET 2020)* addresses the demands of rapidly changing society and global labour market trends. Educational factors are seen as the key to employment, economic success and allowing people to participate fully in society, and higher education is one of the priority areas in ET 2020. One of the long-term strategic objectives of ET 2020, drawn up in 2009, is “Enhancing creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training”. Other actions are relevant to all levels of education, such as promoting multilingualism, innovation, creativity and the adoption of Information and Communication Technology (ICT) (European Commission, 2017).

Generic or transversal skills are in focus at both national and global levels. The OECD’s AHELO feasibility study on tuning and performance of education (OECD Higher Education, n.d.; AHELO, 2010–11; Tremblay et al., 2012) identifies three strands, one being generic competences in which Finland is a participating country. At the Finnish level, competency frameworks have been addressed in the final report – *Oivallus* (Confederation of Finnish Industries EK, 2011), which builds on the earlier definitions adopted in 2006 by the Rectors’ Conference of Finnish Universities of Applied Sciences (ARENE, 2006).

The *Council Conclusions on investing in education and training – a response to ‘Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes’* and the *2013 Annual Growth Survey* (Official Journal of the European Union, 2013) reinforce the call to raise educational performance and strengthen efforts to raise skill and competence areas.

In the *New skills agenda for Europe*, 10 key initiatives are outlined as part of a long-term strategy. The *Key Competences Framework* will be revised in 2017; foreign languages, as well as transversal skills and key competences such as digital competences, entrepreneurship, critical thinking, problem solving or learning to learn, and financial literacy are emphasised. The Commission is launching the *Digital Skills and Jobs Coalition* to develop a large digital talent pool and ensure that individuals and the labour force in Europe are equipped with adequate digital skills. (European Commission 2016)

Such initiatives drive the need to develop digital solutions in the teaching and learning process. On the one hand, this revolution may lead to greater accessibility to education and broader distribution potential, but on the other it creates the need for ITC upskilling – for teachers and students alike. Therefore, a dependency on digital solutions may well have a negative effect in the short term, since their successful uptake will depend on the speed and willingness of institutions to react and invest in this development.

Current trends in higher education naturally affect pedagogical thinking, especially as far as language and communication are concerned. These competences are of a highly practical nature, and the teaching and learning process is traditionally hands-on, preferring participation and interaction in the classroom, and therefore digital language and communication courses do not at first appear to fit the bill. A digital presence cannot compensate for absence from the dynamics of a learning space where communicative interaction between participants is the essence of the learning activity. There is also the notion that digital learning brings into question the role of the teacher. Language teachers, in particular, seek creative and flexible environments in which their students can practise their skills and develop self-confidence. Pedagogical methods may therefore need to be re-evaluated as the digital revolution in higher education will demand more innovative pedagogies to engage students in the process of skills acquisition.

### 3 'Xing'

Xing was created in 2004 by Dr James Lott of Working Knowledge UK (Working Knowledge, n.d.) in co-operation with Cambridge University. In the UK, Xing has been used by around 70 higher educational institutions in co-operation with employers in inter-university student enterprise competitions, now called Flux 500 events organised by Lancaster University

(Lancaster University, 2016). Arcada UAS is the only HEI outside the UK accredited and licensed by Working Knowledge to use Xing.

Simply put, Xing consists of a planning board and strategy cards representing about 100 realistic business decisions divided into different categories. The students work in groups of six to eight and use the cards as decision prompts, which they discuss and select, or discard, to form their visual business plan. The selected decision cards are then placed on the planning board to show how the business strategy gradually takes shape over a time span of say three to five years, designated as 'now', 'soon' and 'later'.

Xing is a visual planning tool based on teamwork and active learning to train generic skills and especially entrepreneurship, which engages students in planning a strategy for a business idea through an interactive learning method. The activity takes students through the process of setting up a business, giving an insight into what is needed to run a business and for a successful business plan. It encourages participants to collaborate and communicate and to make and organise decisions within a commercial context.

The activity is led by facilitators or teachers, ideally who are familiar with business processes and concepts so that they are able to prompt students or assess learning during the activity. Students from different disciplines can work with Xing in small groups. A Xing session can easily be organised for 10 or so groups of 6-8 students managed by two facilitators. The session is best held in a large open classroom where students have sufficient wall space to pin up their boards and gather around them as a group. One Xing session can be conducted in 5-6 hours or can even take some days to complete.

Beginning with a business scenario, the task for each team is to define a quantifiable goal with a time frame and strategy to reach that goal. For example, the scenario could be to start up a small company in the energy drinks market, with the goal to gain a certain share of the national market within three years. Xing comes with ready example scenarios based on real businesses, but these companies also set students the challenge to work with their own areas. Additionally, Xing can be used to help crystallise students' own business ideas to 'tease out' business start-up strategies, i.e. without a scenario or case study.

The Xing process consists of 9 steps in all, which together cover the development of a strategy from idea to goal as well as, for example, an exit. First, the team decides on their idea (their own or based on the scenario) and agrees on how to describe the 'IDEA' in 10 words or fewer, i.e. creates a strapline, which they write on their board. Next they decide a 'GOAL' for

the idea, and agree a timescale through which to explore it. The goal should be realistic, since the decisions made during the activity will relate to the achievement of this goal within the timescales defined.

When the idea and goal have been set, the activity progresses as participants then take it in turns to select one of the strategy cards from any of the different categories (Action, Finance, Marketing, Personnel and Strategy). Participants decide as a team whether the selected card represents a decision they would take in reaching the agreed goal and place the card at the appropriate time-point on the board. The strategy takes shape as more and more cards are placed on the board.

During the activity, the facilitators or teachers can challenge the groups by asking students to motivate their strategy card choices, or by giving students special challenge cards (e.g. a serious technical fault has been found in the prototype, or the company has been found in breach of patent rights), and in this way they can check the strategy's logic and time frame (does the company have capital before it can invest?), or the robustness of the plan.

A strategy review is held to make adjustments and cluster respective decisions to enable a better visualisation of the strategy. The clusters can then be explored to make sense of the strategy for the business and the operations of the people within it. These clusters may be by role, phase, sections of the business plan, etc. The review process also familiarises the team with the strategy narrative and thus serves to help them prepare for the final step – pitching their idea.

Each team now prepares and practises their pitch. The session finishes when the groups are ready to pitch their business ideas against the other groups, and points can be awarded, e.g. by a panel of experts in return for feedback, questions and comments. Facilitators should complement the session with a debriefing, and aim at consolidating learning, where reflective activity is encouraged afterwards.



**Arcada teachers at work in Xing teams during the Working Knowledge facilitator training in October 2012 (Photo: Fredrik Gjerde, 2012).**

The process stimulates students into quickly grasping new concepts, decision-making and teamwork, and draws benefit from group members' different skills in reaching a common goal. For more advanced students of economics, Xing simulates decision-making very explicitly, as no alternative strategies are allowed on the Xing board. Instead, the group must plan, decide on, and implement but one strategy. This incorporates both instrumentalist and risk-taking aspects of microeconomics: If you cannot make necessary decisions to implement your strategy, and commit to managing the risks involved, then how realizable is the strategy? This offers a more personal and hands-on experience than, say, case studies or project assignments, as neither the strategy nor the specific issues to be addressed are static or given, but rather constructed dynamically by the group during the Xing process. This can be emphasized by the session facilitator from different economic and academic perspectives depending on the participating students' expertise, e.g. from the point of view of finance, marketing, or R&D.

## 4 Innovative pedagogical approach

No part of Xing is digital, but rather consists solely of physical parts and pieces – a deliberate choice on the part of the designer to keep the entire experience ‘tactile’. Nor is Xing a business game, but a process that transforms the traditional classroom into a dynamic, flexible learning environment, or ‘place for space’ (Wikström-Grotell et al., 2013), which fosters active learning where the teacher becomes a facilitator. From a pedagogical point of view, this learning space opens up new possibilities to gain confidence, explore new ideas, exchange knowledge and experience, and create new solutions, where both teachers and students are mutually engaged in the creative process. Moreover, learning encounters like these also promote integration and team-teaching since the process over-arches specific subject learning. Xing sessions support the attainment of competency-based learning outcomes but also develop skill clusters along with transversal skills and their practical application. Furthermore, debriefing and post-session reflection can be a valuable part of entrepreneurship coaching and skills development for students in a holistic learning experience.

Entrepreneurship training sessions using Xing have so far been successfully implemented within the existing curriculum structures of degree programmes at Arcada UAS with about 700 students. One course in particular is worth mention – Communications & Public Speaking – which comprises about 150 students from the Företagsekonomi and International Business degree programmes (corresponding to about 70% Swedish speaking and 30% international students). The group is divided in two, and two separate sessions are arranged in which two facilitators together manage approximately 75 students divided into about 10 groups. The 2 X 4-hour sessions, which are held in English, run over two consecutive weeks. Xing has been used with this group for four years now.

Experience has shown that students’ engagement grows as their business plan takes shape, and their business logic is challenged by the session facilitator. The fact that even friendly classroom competition between the groups constitutes a team-building factor can be clearly seen, and the process encourages active social interactions between the group’s participants. Students are also clearly empowered by the fact that a group with members possessing different characteristics is usually more prone to success. Thus, effective participation of also perhaps the more introvert and quiet students can be encouraged through Xing by emphasizing the need for a group consisting of members with diverse disciplines, strengths and abilities. According to Dr Lott, a group consisting merely of business students has never won a Flux event.



Feedback from students has been very positive, and in such cases where the students have been restricted to one day (or prolonged afternoon) of Xing, there have been clear indications of interest for longer sessions, and even among first-year students. This shows that Xing provides enough depth to sustain prolonged interest and engagement. Students are motivated by working together in a dynamic learning environment to apply what they have learned in lectures. The competitive spirit also helps promote team-building skills, and active participation of each member regardless of their level of business knowledge is encouraged. Whilst Xing is not a game as such, research into board-game playing suggests (Hull et al. 2009) that the perceived objective of games is described more in terms of mechanics than a narrative after the gaming experience. Thus, it follows that the mechanics Xing is based on appeals to the competitive spirit of participants, which is reminiscent of the more traditional approach of board games, yet the process accentuates elements of the strategic decision-making processes of business – through human interaction.

## 5 Conclusion

Complementing teaching with Xing sessions promotes those skills that students, especially future entrepreneurs, ought to possess. Trends within higher education indicate an increased need for graduates with entrepreneurship skills. Xing spurs creativity, innovative thinking and entrepreneurship by providing creative freedom, yet it is governed by real structures and business frameworks. The activity itself is based on human interaction, thus promoting interpersonal communication – truly a digital detox session. Moreover, as a learning process, not only are entrepreneurship skills trained but other skill clusters that promote the development of transversal skills, e.g. language, communication, team working. In addition, this pedagogical innovation fosters horizontal integration both across degree programmes and through the engagement of teachers from different disciplines. The training intervention develops students' employability skills and is based on an innovative pedagogical approach that involves students in a stimulating learning environment, i.e., active and contextual learning, which can foster links with the labour market if employers are engaged in the training process too. This approach to bridging the skills gap also encourages dialogue with enterprises and organisations, reinforces links between HEIs and the labour market, as well as provides a way to keep students' skills updated.

## REFERENCES

- AHELO (2010–11) Assessment of higher education learning outcomes [Electronic version]. Accessed 12 January 2017 at <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/45755875.pdf>
- ARENE (2006). Generic competences of polytechnic graduates. ARENE, 2006. [Electronic version]. Accessed 12 January 2017 at <http://www.karelia.fi/ects/materiaali/Generic%20competences%2019042006.pdf>
- Confederation of Finnish Industries EK (2011). Oivallus Final Report. [Electronic version]. Accessed 12 January 2017 at [https://ek.fi/wp-content/uploads/Oivallus\\_loppuraportti\\_eng.pdf](https://ek.fi/wp-content/uploads/Oivallus_loppuraportti_eng.pdf)
- European Commission (2016) A new skills agenda for Europe. Accessed 12 January 2017 at <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>
- European Commission (2017). European Commission – Education and Training. Strategic framework 2020. Homepage. Accessed 12 January 2017 at [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework\\_en](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en)
- European Commission – Education and Training (2011). Progress towards the common European objectives in education and training – Indicators and benchmarks 2010/2011. [Electronic version]. Accessed 7 October 2013 at [http://ec.europa.eu/education/life-long-learning-policy/doc/report10/report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/life-long-learning-policy/doc/report10/report_en.pdf)
- European Communities (2007). Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework 2007 [Electronic version]. Accessed 12 January 2017 at <https://www.erasmusplus.org.uk/file/272/download>
- Hull, K., Kurniawan, S., & Wardrip-Fruin, N. (2009). “Better Game Studies Education the Carcassonne Way.” *Breaking New Ground: Innovation in Games, Play, Practice and Theory*. Proceedings of DiGRA 2009.
- Lancaster University (2016) Flux 500. Homepage. Accessed 12 January 2017 at <http://www.lancaster.ac.uk/careers/students-graduates/career-development/flux500/>
- OECD Higher Education (n.d.) Homepage. Accessed 12 January 2017 at <http://www.oecd.org/edu/imhe/theassessmentofhighereducationlearningoutcomes.htm>
- Official Journal of the European Union (2013/C 64/06). The Council Conclusions on investing in education and training – a response to ‘Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes’ and the ‘2013 Annual Growth Survey’. [Electronic version]. Accessed 12 January 2017 at <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:064:0005:0008:EN:PDF>
- Tremblay, K., Lalancette, D. & Roseveare, D. (2012). Assessment of Higher Education Learning Outcomes, AHELO, Feasibility study report volume 1. Design and implementation. [Electronic version]. Accessed 12 January 2017 at <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf>
- Wikström-Grotell, C. Ståhl, T. Silius-Ahonen, E. (2013). Arcada – A Place For Space. *Journal of Finnish Universities of Applied Sciences*. No 1, 2013. [Electronic version]. Accessed 12 January 2017 at [https://arkisto.uasjournal.fi/uasjournal\\_2013-1/wikstrom-grotell\\_stahl\\_siliusahonen.html](https://arkisto.uasjournal.fi/uasjournal_2013-1/wikstrom-grotell_stahl_siliusahonen.html)
- Working Knowledge (n.d.) Homepage. Accessed 12 January 2017 at <http://www.workingknowledge.org.uk/tag/xing/>





*Back-Seemer Susanna,  
FL, Yrkes högskolan Arcada, Finland  
susanna.back-seemer@arcada.fi*

*Hemming Erik,  
FM, Högskolan på Åland*

*Hietamäki Silja,  
FM, Diaconia University of Applied Sciences, Finland  
silja.hietamaki@diak.fi*

*von Schantz Helena,  
FM, Komvux Norrköping, Sverige  
Stolt Kerstin, FM, Yrkes högskolan Arcada, Finland  
kerstin.stolt@arcada.fi*

## SPRÅKKOMPETENS I NORDEN

### 1 Inledning

**EU**-länderna har ett gemensamt mål att alla medborgare ska behärska minst två språk utöver modersmålet. Den senaste EU-undersökningen om språk (Eurobarometer från 2012) visar att européerna är mycket positivt inställda till flerspråkighet (Europeiska unionen 2017):

- 98 procent anser att goda kunskaper i främmande språk är viktigt för deras barns framtid.
- 88 procent anser att de själva har nytta av kunskaper i andra språk än modersmålet.
- 72 procent stöder EU:s mål att alla ska lära sig minst två främmande språk.

- 77 procent tycker att bättre språkkunskaper borde vara en politisk prioritet.

Trots det tycks intresset för att läsa andra främmande språk än engelska minska oroväckande i de finländska skolorna. Samma trend verkar även finnas i grannlandet Sverige. Denna trend är speciellt problematisk mot bakgrunden av att arbetsgivarna både i Finland och i Sverige konstaterar att det finns ett växande behov av personal som behärskar flera främmande språk. (Lärarnas riksförbund 2016; Finlands näringsliv EK 2010.)

Många språklärare har ett stort intresse för att få veta mera om den språkliga kompetensen hos utexaminerande studenter i Norden med tanke på arbetslivets behov. Denna lilla undersökning är ett bidrag till att få mera belysning på situationen.

## 2 Bakgrunder

En utgångspunkt för arbetsgruppens undersökning är att det finns olikheter i fråga om språkets plats och språkkompetens i den högre utbildningen, kanske på grund av olika insatser på språkundervisningen redan inom den grundläggande utbildningen. Det råder en rätt allmän uppfattning om att länderna har liknande syn och system, men erfarenheterna av lärarbyte till nordiska länder tyder på att det kanske inte är så.

För att få en uppfattning om den praktiska vardagen inom språkutbildningen vid yrkeshögskolorna i Norden ville vi höra röster från fältet. En enkät sammanställdes och spreds för besvarande bland deltagarna vid Språkdagarna för yrkeshögskolornas språklärare i Helsingfors den 10–11 november 2016. Sista svarsdag var den 8 december. Av de 135 deltagarna lämnade 14 personer in sitt svar, vilket gör svarsprocenten bekymmersamt låg. De svarande var nästan alla från Finland, bara ett svar från Åland och ett från Sverige lämnades in. Inte alla lärare besvarade alla frågor.

Från Sverige kom i ett senare skede en del kompletterande svar. Ingen av de kontaktade yrkeshögskolorna bedrev någon språkundervisning. I den kommunala vuxenutbildningen har språkkurser utöver engelska blivit alltmer sällsynta. Utanför storstäderna ges språkkurser sällan annat än som distanskurser. I Sverige diskuteras både bristen på behöriga språklärare och det bristande intresset för språk i ungdomsskolan. När det gäller yrkeshögskola och övrig vuxenutbildning finns ingen samhällsdiskussion eller probleminsikt.

I finska skolor inleds studierna i det andra inhemska språket (svenska) i åk 6–7 om inte eleven har valt det redan som A1-språk. I svenska skolor i Finland ser språkvalen något annorlunda ut. Statistiken har redan årtal visat på att barn och unga studerar språk i allt mindre omfattning. Samtidigt har språkundervisningen inom den grundläggande undervisningen blivit allt ensidigare. I skolorna i Finland har engelskan befäst sin position. (Kangasvieri et al. 2011.)

I Norge inleder likaså största delen av eleverna studierna i engelska i åk 1 och får därtill i åk 8 ytterligare ett annat språk att studera, eller ägnar sig alternativt åt fördjupade studier i norska, engelska eller samiska.

I Danmark är engelska från åk 3 det första obligatoriska främmande språket. I åk 7–9 erbjuds eleverna valfritt studier i franska eller tyska.

I Island erbjuds sedan 1999 engelska som första främmande språk och det har därmed blivit det språk som studeras mest. De flesta elever inleder studier i engelska i åk 5 och i danska i åk 7. En isländsk elev som klarat av sin läroplikt förutsätts därmed ha kunskaper i minst två främmande språk. Situationen är den samma i Finland, där den stora majoriteten av den som går ut grundskolan har studerat engelska och svenska/finska, medan allt färre har studerat tre eller flera språk. Tack vare A2-språket finns det i Finland fler lågstadielever som studerar två främmande språk än vad det finns i det övriga Europa och på högstadiet finns det fler som studerar engelska och tyska än vad det finns i det övriga Europa.

I Sverige har Lärarnas Riksförbund genomfört en enkätundersökning (2016) bland språklärare och arbetsgivare för att uppmärksamma den kontinuerliga försämringen av situationen för andra främmande språk än engelska i den svenska skolan. I undersökningen konstateras att “Förutom i engelska, sjunker såväl språkkunskaperna som språkens ställning i den svenska skolan och undervisningen i andra främmande språk inom både skola och högskola minskar i allt snabbare takt.” (ibid.)

I Sverige är engelska ett obligatoriskt språk och kommunen avgör i vilket skede språkstudierna inleds. Ungefär en tredjedel av eleverna inleder studierna i engelska redan i åk 1. Även andra s.k. moderna språk kan studeras som valfria språk (Kangasvieri et al.). Det andra moderna språket inleds vanligen i åk 6 eller 7, men även här avgör kommunerna när språkstarten ska ske och hur tiden fördelas över skolår. I Sverige kan eleverna välja mellan spanska, tyska och franska eller språkval svenska/engelska – en slags ospecifik stödverksamhet. De kan när som helst lämna sitt andra moderna språk för språkval svenska/engelska. Det krävs ingen motivering, bara för-

älders underskrift. Även andra s.k. moderna språk kan studeras som valfria språk. (Lärarnas riksförbund 2016.)

Man konstaterar vidare att eleverna i många skolor i Sverige hoppar av kurserna i moderna språk. (Moderna språk som begrepp syftar till andra främmande språk än engelska som undervisas i grundskolan och i gymnasieskolan, framför allt franska, tyska och spanska).

Det påpekas även att då skolorna skär ner drabbas ofta de moderna språken. Denna utveckling är mycket oroande, hävdar man, i synnerhet som den svenska arbetsmarknaden behöver personal som kan även andra språk än engelska.

Närmare 30 procent av de intervjuade medelstora och stora företagen uppger att de ”har tjänster där språkkunskaper utöver svenska och engelska är ett krav vid rekryteringen. Dessa företag uppger därtill att det är relativt svårt att rekrytera personer med rätt språkkompetens.” (ibid.)

Av de intervjuade företagen uppger cirka 30 procent att de i stor eller i mycket stor utsträckning har behov av personal som kan tala fler främmande språk än engelska. (ibid.)

I landskapet Ålands läroplan för grundskolan syftas till den tilltagande internationaliseringen och ett ökat krav på språkkunskaper och att det därför bör ges eleverna tillfälle att läsa olika främmande språk. Förutom för alla elever obligatorisk engelska ska eleverna redan på lågstadiet erbjudas möjlighet att frivilligt läsa något av ämnena finska, tyska eller franska.

Språkundervisningen ska ordnas så att eleverna kan fortsätta de ifrågasvarande studierna på högstadiet för att där kunna utveckla och utöka sina språkkunskaper. På gymnasienivå ska förutom engelska minst ett främmande språk (finska, franska, spanska eller tyska) ingå i studierna. Studerande på inriktningen hälsa och idrott kan endast välja mellan finska eller tyska. (Ålands gymnasium 2017.)

### **3 Enkätens frågor och resultat**

Inom utsatt tid fick vi 14 svar från de finländska språklärare som deltog i språklärardagarna. Geografiskt fördelar sig lärarna rätt väl över hela Finland och Åland. Flertalet av lärarna har jobbat som språklärare i 20 år eller mer (endast en av de svarande lärarna har angett sig ha arbetat som språklärare i fem år). Lärarnas undervisar i finska, svenska, engelska, tyska, ryska, italienska, spanska i varierande branscher.

Vi fick också in ett svar från Sverige. Enkäten skickades senare ut till samtliga stora anordnare av yrkesutbildningar för vuxna i Sverige. Fem svar

inkom. Samtliga meddelade att ingen språkundervisning bedrevs i deras företag/vid deras skola.

Nedan beskriver vi de svar som språklärarna lämnat på frågorna i enkäten.

*Finns det förhandskrav vid din institution ifråga om språkkunskaper vid ansökan till högre yrkesutbildning? Beskriv eller ge exempel!*

De tio lärare som svarat på frågan poängterar att det finns uttalade ingångskrav i modersmålet, det andra inhemska språket (förkunskaperna ska vara på minst nivå B1 på den gemensamma europeiska nivåskalan) och engelska i och med att yrkeshögskoleexamina bygger på gymnasieexamen eller yrkesexamen från andra stadiet. Det konstateras dock att studenterna inte alltid i verkligheten besitter den kunskapsnivå som förutsätts i engelska, eller, och kanske främst, det andra inhemska språket. Sökande till de engelskspråkiga utbildningsprogrammen språktestas i samband med ansökan liksom också sökande till finskspråkiga utbildningar om de har finska som andra språk (S2).

*Anordnas särskilda språkprov innan studierna inleds eller under studierna? I så fall: Vilken är målsättningen och funktionen med dessa prov?*

Sökande till engelskspråkiga utbildningsprogram språktestas i samband med ansökan. Vad beträffar engelskspråkiga utbildningar inom vård ska sökande kunna påvisa minst nivå B1 på den europeiska CEFR-skalan i någotdera inhemska språket (i allmänhet finska, men åtminstone teoretiskt kan det lika väl vara svenska).

Flera yrkeshögskolor har utgångstest för sina studenter i engelska och det andra inhemska språket (= svenska). De studerande som enligt testet inte har den utgångsnivå som de ordinarie kurserna kräver hänvisas till upphämtningskurser.

En del yrkeshögskolor ger studenterna möjlighet till självvärdering av sina språkkunskaper genom att med hjälp av Dialang eller andra standardiserade test hitta sin egen nivå och därigenom hitta rätta målsättningar, inlärningsmetoder m.m.

Som en följd av de officiella språkkraven i det andra inhemska språket testas alla studerande med antingen finska eller svenska som skolspråk i det andra inhemska språket för att få dokumenterade muntliga och skriftliga kunskaper (nöjaktiga eller goda) i sitt examensbetyg från högskolan.

*Ingår studier i skolspråket/modersmålet och/eller i kommunikation som en del av den högre yrkesutbildningen?*

Alla 15 respondenter är överens: studier i modersmålet/skolspråket och kommunikation ingår i som en del av den högre yrkesutbildningen. Det som däremot i någon mån varierar är på vilket sätt undervisningen genomförs: i många fall har modersmålsundervisningen huvudsakligen integrerats i undervisningen i fackämnesmoduler, medan på andra håll undervisar modersmål separat med betoning på vetenskapligt språk och arbetslivsrelaterad kommunikation.

*Vad poängteras i undervisningen? Det kan t.ex. vara muntlig kommunikation, skriftlig kommunikation, användning av multimedial och bild, informationskompetens, mediekompetens, fackspråk, språk integrerat med yrkesstudier, etc.*

I svaren lyfts den yrkesrelaterade kommunikationskompetensen fram och den uppfattas inkludera alla de ovan nämnda delkompetenserna. En del av respondenterna lyfter speciellt fram den muntliga kompetensen och det språkliga självförtroendet, "att våga tala".

*Anser du att intresset för att studera språk har minskat/ökat bland högskolestuderande i ditt land? Vilka språk har blivit mer/mindre populära att studera?*

Vid genomgång av svaren blir en rätt intressant iakttagelse att uppfattningarna skiljer sig åt: Många uppfattar att studenterna är mer motiverade för språkstudier idag, att intresset i viss mån ökat, medan andra tycker att engelskans dominans gör språkstudier mindre intressanta för studenter idag. En orsak till ett minskat intresse för språkstudier upplevs enligt en del av respondenterna ligga i det faktum att resurserna för språkstudier vid högskolorna har kraftigt skurits ner och utbudet i fråga om språkkurser därmed har krympt.

*Vad kunde göras för att stimulera intresset för språkstudier?*

Respondenterna kommer fram med olika idéer för att öka intresset för språkstudier:

- ett bättre utnyttjande av internationella kontakter, både genom utbytesperioder utomlands i form av (eventuellt obligatorisk) praktik och studier och genom ett ökat antal inkommande utbytesstudenter. Också internationalisering och autentiska möten ansikte mot ansikte och med hjälp av de möjligheter modern teknik erbjuder lyfts fram som en motivationsfaktor.
- en tydligare koppling till och integrering med yrkesämnena poängteras, liksom ett bättre kontaktnät till arbetslivet och realistiska situationer och simuleringssituationer på målspråket. Även betydelsen av positiva signaler från myndigheter och framstående personer i arbetslivet i fråga om betydelsen av språkkunskaper lyfts fram som en motivationsfaktor.
- engagerade lärare och mångsidiga undervisningsmetoder med realistiska övningar och examinationsformer.
- en tillräckligt tidig start för språkstudier i den allmänna skolan, en tillåtande och trygg inlärningsmiljö som möjliggör orädd kommunikation, mer tid för språkstudier och en större ekonomisk satsning på språkundervisningen.
- en realistisk syn på vad språkinlärning kräver: målmedvetet och hårt arbete för att komma in i ett nytt språk – men samtidigt en betoning av att också grundläggande kunskaper har ett mervärde och är till nytta och glädje för språkanvändaren i arbetslivet.

*Vilka kompetenser anser du bör betonas i språkundervisningen med tanke på arbetslivet?*

Det viktigaste uppfattar man vara att ha rätt attityd och mod att använda de språkkunskaper man besitter. Också multikulturell kompetens, insiktsfull kulturkännedom, flexibilitet, anpassningsförmåga till varierande situationer och öppenhet liksom tvärförståelse lyfts fram vid sidan av mer traditionella språkkompetenser som stilkänsla, presentationskompetens, muntlig och skriftlig förmåga, fackspråkskännedom och läsförmåga. Som en förutsättning för att man ska kunna avancera i karriären nämns att man borde behärska ett främmande språk väl och därtill ha åtminstone grundläggande kunskaper i ytterligare flera språk.



*Tycker du att de utexaminerade har tillräckliga kompetenser för arbetslivet i främmande språk?*

Här finns dessvärre en tudelning som kommer att påverka de utexaminerades placering i arbetslivet: en del av de utexaminerade har tillräckliga kompetenser i språk, andra når inte upp till en tillräcklig nivå. Detta gäller såväl i modersmålet/skolspråket som i det andra inhemska språket, engelska och andra främmande språk. De som utexamineras med goda grunder i olika språk har stora förutsättningar att lära sig mer på egen hand, medan de som under utbildningstiden skulle behöva mer stöd för sin språkinläring inte kan få det med de knappa resurser som finns idag.

*Tycker du att de utexaminerade har tillräckliga kompetenser för arbetslivet i sitt skolspråk?*

I de flesta fall uppfattas de utexaminerade ha tillräckliga kunskaper i modersmålet/skolspråket, men också här påtalar man tudelningen. Olika ingångsförutsättningar, beroende på faktorer som hemuppfostran och språkträning i hemmet men också starka influenser av engelskan lyfts fram som orsaker. De som har goda kunskaper anses kunna utveckla dem ännu mer, medan de med svagare bakgrund stagnerar och inte kan se skillnader mellan ett formellt och vardagligt språk. Ökade resurser för undervisningen i modersmålet/skolspråket ses som en jämlikhetsfråga.

#### **4 Slutord**

Glädjande nog, ur finländsk synvinkel, visar sig de svar som enkäten ger att det finns en samstämmighet i synen på språkkompetenserna hos å ena sidan arbetslivsrepresentanterna (EK) och å andra sidan språklärarna på fältet. Däremot är det uppenbart att det finns en diskrepans mellan å ena sidan den ovan nämnda eniga uppfattningen och å andra sidan de njudda verksamhetsförutsättningar utbildningsinstitutionerna måste leva med. Situationen i Sverige visare sig vara likartad: företagens behov möts inte där av någon beredskap inom den högre yrkesutbildningen. Tidigare erbjuden kommunala vuxenutbildningen kurser i moderna språk. Idag är även det en sällsynthet. Det finns helt enkelt i Sverige en stor diskrepans mellan arbetsgivarnas behov och utbildningsväsendets förmåga att tillgodose behoven.

För Finlands del kan man fundera över huruvida beslutet att göra den tidigare obligatoriska svenskan frivillig i studentexamen fått följd för hela inställningen till studier i andra språk än engelska. En uppfattning förefaller vara att engelska är ”tillräckligt” och att man därför gärna satsar allt krut på att studera det språket. Ändå säger EK (2010) att “Nätverkande och skapande av kontakter lyckas bäst om man behärskar ens i viss mån det lokala språket” och “Det viktigaste uppfattar man vara att ha rätt attityd och mod att använda de språkkunskaper man besitter.” I enkäten till de finländska språklärarna vid yrkeshögskolorna framkom lärarnas syn, att det förutom goda kunskaper i engelska krävs att studenterna borde därtill ha åtminstone grundläggande kunskaper i ytterligare flera språk.

Om, eller eftersom, både näringslivet och en enig språklärarkår ser minskad språkkompetens liksom minskad interkulturell kompetens som faktorer som bromsar en lyckad och meningsfull interaktion på ett globalt plan är det uppenbart att det finns behov av en öppen diskussion mellan alla olika intressenter. Här avses förutom ovan nämnda parter också politiska beslutsfattare och tjänstemän på olika nivåer, eftersom det i grunden handlar om prioriteringar vid fördelning av de medel som står till buds. Det handlar därtill, för både Finlands och Sveriges del, att ställa sig frågan: ”Kan vi leva upp till de för EU-länderna gemensamma målen, att alla medborgare ska behärska minst två språk utöver modersmålet?” Så som utvecklingstrenden för språkutbildningen nu förefaller vara behövs tydliga besked om vilka åtgärder som måste vidtas. Det handlar om medvetna åtgärder för att stöda de nordiska ländernas konkurrenskraft på den internationella arbetsmarknaden. Språkinläring tar tid, språkinläring kostar, men satsningar på språkutbildning öppnar dörrar och nya möjligheter.

## KÄLLOR

- Back-Seemer, S. (2014). "Att lära sig språk är ganska helhetsmässigt": dialog för lärande av franska i en yrkesbögskolekontext. Hämtat från Jyväskylä universitet: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/43610>
- Europarådet. (2014). *Common European Framework of reference for languages*. Hämtat från Council of Europe: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp)
- Europeiska kommissionen (2006). *Effects on the European Union Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. Hämtat från Europa: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/elan\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_en.pdf)
- Europeiska kommissionen (2012). *Nyckeldata om språkundervisningen*. Hämtat från EACEA: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/143SV\\_HI.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143SV_HI.pdf)
- Europeiska unionen (2002). *Barcelona European Council 15–16 March 2002. Presidency conclusions*. Hämtat från Archive of European Integration: <http://aei.pitt.edu/43345/>
- Europeiska unionen. (2017). *Flerspråkighet*. Hämtat från Europa: [https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism\\_sv](https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_sv)
- Finlands näringsliv EK. (2010). *Työelämässä tarvitaan yhä useampia kieliä*. Hämtat från EK: [https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko2009\\_Tyoelamassa\\_tarvitaan\\_yha\\_useampia\\_kielia.pdf](https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko2009_Tyoelamassa_tarvitaan_yha_useampia_kielia.pdf)
- Finlands näringsliv EK. (2014). *Kielitaito on kilpailuetu*. Hämtat från EK: <https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf>
- Företagarna. (2010). *Språkkunskaper ger export*. Hämtat från Företagarna: <http://www.foretagarna.se/contentassets/1ccb7686a4af447883e980e1a723240b/sprakkunskaper-ger-export.pdf>
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Kukkohovi, P., & Härmälä, M. (2011). *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa*. Hämtat från Utbildningsstyrelsen: [http://www.oph.fi/julkaisut/2011/kielten\\_tarjonta\\_ja\\_kielivalintojen\\_perusteet\\_perusopetuksessa](http://www.oph.fi/julkaisut/2011/kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa)
- Lärarnas riksförbund. (2013). *Språk är framtiden*. Hämtat från Lärarnas riksförbund: <http://www.lr.se/download/18.57e260f51422dfbdf3f1598/1383927090939/Rapport+Spr%C3%A5k+%C3%A4r+framtiden.pdf>
- Lärarnas riksförbund. (2016). *Språk — så mycket mer än engelska*. Hämtat från Lärarnas riksförbund: <http://www.lr.se/opinionpaverkan/undersokningar/arkiv/spraksamycketmeran-engelska>
- Mällinen, S., & Piirainen, E. (2013). *AHOT korkeakouluissa*. Hämtat från Tamperen ammattikorkeakoulu: <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/B/56-AHOT-korkeakouluissa.pdf>
- Svenskt näringsliv. (2011). *Företagare efterfrågar bättre språkkunskaper*. Hämtat från Svenskt näringsliv: [https://www.svensktnaringsliv.se/fragor/kvalitet-i-grund-och-gymnasiet/foretagare-efterfragar-battre-sprakkunskaper\\_559041.html](https://www.svensktnaringsliv.se/fragor/kvalitet-i-grund-och-gymnasiet/foretagare-efterfragar-battre-sprakkunskaper_559041.html)

- Utbildningsstyrelsen. (2001). *Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke KIM-MOKE*. Hämtat från Utbildningsstyrelsen: [http://www.oph.fi/download/49155\\_kimmoke\\_loppuraportti\\_2001.pdf](http://www.oph.fi/download/49155_kimmoke_loppuraportti_2001.pdf)
- Utbildningsstyrelsen. (2009). *Kvantitativa indikatorer för utbildningen 2009*. Hämtat från Utbildningsstyrelsen: [http://www.oph.fi/download/119433\\_Koulutuksen\\_maaralliset\\_indikaattorit\\_2009.pdf](http://www.oph.fi/download/119433_Koulutuksen_maaralliset_indikaattorit_2009.pdf)
- Vanninen, S. (2017). *Vieraiden kielten suosio romahti yo-kokeessa – “Olemme todella huolissamme”*. Hämtat från Etelä-Suomen Sanomat: <http://www.ess.fi/uutiset/kotimaa/art2343474>
- Ålands gymnasium. (2017). *Obligatoriska och valfria kurser*. Hämtat från Ålands gymnasium: <http://www.gymnasium.ax/studieforberedande-gymnasieutbildning/obligatoriska-och-valfria-kurser>
- Ålands landskapsregering. (2015). *Läroplan för grundskolan 2015*. Hämtat från Regeringen: <http://www.regeringen.ax/sites/www.regeringen.ax/files/attachments/page/landskapet-aland-laroplan-for-grundskolan-juni-2015.pdf>
- ÅSUB. (2008a). *Den åländska flyttningsrörelsen ur ett arbetsmarknadsperspektiv*. Mariehamn: ÅSUB. Hämtat från ÅSUB: <http://www.asub.ax/sv/utredning/alandska-flyttningsrorelsen-ur-arbetsmarknadsperspektiv>
- ÅSUB. (2008b). *Det finska språkets ställning inom det åländska arbetslivet*. Mariehamn: ÅSUB.



*Granlund Johanna,  
FM, Tampereen ammattikorkeakoulu,  
johanna.granlund@tamk.fi*

## **AIEMMAN KOULUTUKSEN VAIKUTUS HOITOTYÖN OPISKELIJOIDEN TEKEMIEN KIELIVIRHEIDEN MÄÄRÄÄN JA LAATUUN**

### **1 Johdanto**

Verkottumista korostavassa nyky-yhteiskunnassa kielellä ja viestinnällä on yhä suurempi merkitys. Työelämän osaamistaitovaatimuksissa painotetaan tiedon tuottamista, soveltamista ja jalostamista. Viestintätaidot ja ammatillinen identiteetti kietoutuvat toisiinsa ja tukevat toinen toistaan. (Niinistö-Sivuranta 2013, 17.) Työelämässä arvostetaan yhä enemmän viestintätaitojen kaltaisia ns. siirrettäviä taitoja eli taitoja, jotka eivät ole sidottuja yhteen työpaikkaan tai ammattialaan. Edes ammatin käsite ei ole enää itsestään selvä: ammattinimikkeen sijaan ihmistä työelämässä kuvaavat hänen ominaisuutensa ja osaamisensa. Kansainvälistymisen myötä yksilön tulee myös osata kommunikoida eri kulttuuriympäristöissä ja eri kielillä, mutta vailla riittäviä äidinkielsiä valmiuksia se on vaikeaa (Niinistö-Sivuranta 2013, 27). Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan monilukutaidon merkitystä: Minna-Riitta Luukka (2013) määrittelee monilukutaidon olevan ”erilaisten tekstien tulkinnan ja tuottamisen taitoa, taitoa toimia tekstien kanssa erilaisissa tilanteissa ja erilaisia tehtäviä varten”. Monilukutaitoon sisältyy myös kyky etsiä ja arvioida tietoa kriittisesti (Luukka 2013).

Olen työskennellyt ammattikorkeakoulun suomen kielen ja viestinnän opettajana vuodesta 2004. Vuonna 2015 valmistuneen suomen kielen pro gradu -työni (Granlund 2015) lähtökohtana oli huomioni siitä, etteivät kaikkien ammattikorkeakoululaisten kirjallisen viestinnän taidot ole kyl-

lin hyvät opinnoista sujuvasti selviytymiseen: ongelmat lukemisessa ja kirjoittamisessa voivat pahimmassa tapauksessa johtaa tehtävien kasaantumiseen, opintojen hidastumiseen ja jopa niiden lopettamiseen. Olen myöso ollut mukana laatimassa korkeakoulujen kielten opetuksen osaamiskuvauksia (Granlund 2013), minkä kautta kiinnostuin opiskelijoiden kieliopillisen kompetenssin ja ammatillisuuden suhteesta.

Kieliopillinen kompetenssi tarkoittaa kirjoittajan kykyä hallita ja käyttää kieltä koodina: sen sanastoa, syntaksia ja rakenteita. Se ei ole jokaiselle kielenpuhujalle sisäsyntyinen ominaisuus (vrt. termi sisäinen kielioppi), vaan sen hallinta on muiden kieleen liittyvien kompetenssien tavoin opeteltavissa. Kieliopilista kompetenssia arvioitaessa kieltä verrataan kirjoitetun yleiskielen järjestelmään, ja poikkeamat standardista katsotaan virheiksi. Muita kirjoittamisen kompetensseja ovat välineen hallintaa koskeva kompetenssi ja erityyppiset diskurssikompetenssit, kuten tekstuaalinen, kongnitivinen ja sosiaalinen kompetenssi sekä tekstilajikompetenssi. (Makkonen-Craig 2011, 63–66.)

## 2 Tutkimustehtävä, aineisto ja tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää, **millaisia kielivirheitä opiskelijat tekevät, paljonko virheitä on ja ennen kaikkea, miten kirjoittajien koulutustausta vaikuttaa virheiden määrään ja laatuun**. Oletin suomalaisten nuorten ja aikuisten äidinkielen osaamisesta tehtyjen tutkimusten perusteella, että ero lukiokoulutettujen ja ammatillisen tutkinnon suorittaneiden välillä on olemassa: ylioppilaaksi kirjoittaneet tekevät todennäköisesti vähemmän virheitä. Oletin myös kokemukseni perusteella, että opiskelijoiden välillä on suuria eroja. Osa kirjoittaa lähes virheettömästi, osa taas tekee runsaasti virheitä.

Työni aineisto koostui ammattikorkeakoulun suomen kielen ja viestinnän opinnoissa laadituista esseeteksteistä. Osa kirjoittajista oli aikaisemmin kirjoittanut ylioppilaaksi, osa taas oli valmistunut ammattiin ammatillisen toisen asteen tutkinnon kautta. Keräsin tutkimustani varten esseemuotoisia tekstejä kahden vuoden ajalta, kymmeneltä eri ammattikorkeakouluopiskelijoiden ryhmältä. Opiskelijat opiskelivat kirjoitusajankohtana ensimmäistä vuottaan hoitotyön koulutusohjelmassa. Tekstejä oli yhteensä 218 kappaletta, ja niiden pituudet vaihtelivat viidestäsadasta neljääntuhanteen sanaan. Keskimäärin esseet olivat tuhannen viidensadan sanan mittaisia. Suurimmalle osalle kirjoittajista teksti oli ensimmäinen ammattikorkeakoulutasolla kirjoitettava laajahko, ongelmaperustainen esse.

Opiskelijoista 56 % (n = 123) oli lukiokoulutuksen läpikäyneitä, 44 % (n = 95) taas ammatillisesta perustutkinnosta valmistuneita. Toiseksi taustamuuttujaksi aiemman koulutuksen lisäksi otin opiskelijoiden iän ja jaoin kirjoittajat kolmeen ryhmään: vuosina 1965–1983 syntyneet, vuosina 1984–1989 syntyneet ja vuosina 1990–1993 syntyneet.

Opiskelijoiden tekemät virheet jaoin seuraaviin luokkiin:

1. ortografiset virheet
2. leksikaaliset virheet
3. kieliopilliset virheet
4. muut virheet.

Lisäksi jokaisen pääluokan sisältä eroteltiin alaluokkia. Jako oli suuntaantava ja osin subjektiivinen: iso osa virheistä oli sellaisia, että ne voi tulkinasta riippuen sijoittaa useampaan kuin yhteen luokkaan.

Tutkimuksessa mukana olevien opiskelijoiden välisiä eroja analysoitiin ristiintaulukoimalla ja laskemalla yksiulotteisia jakaumia sekä yhden ja useamman muuttujan tunnuslukuja. Koulutuksen ja iän perusteella havaittavia eroja analysoitiin myös varianssianalyysillä ja korrelaatiomatriisin avulla. Kaikki analyysit suoritettiin Tixel (10.01) -tilasto-ohjelmalla. Koska opiskelijoiden tekstit olivat erimittaisia, käytettiin tutkimuksessa pääsääntöisesti virhetihydestä johdettua prosenttimäärää (virheiden määrää jaettuna sanamäärällä kertaa sata), jotta luvut olisivat keskenään vertailukelpoisia.

### **3 Tulokset ja johtopäätökset**

Pro gradu -työni tutkimuksen tuloksista voitiin oleellisimpina pitää seuraavia kahta:

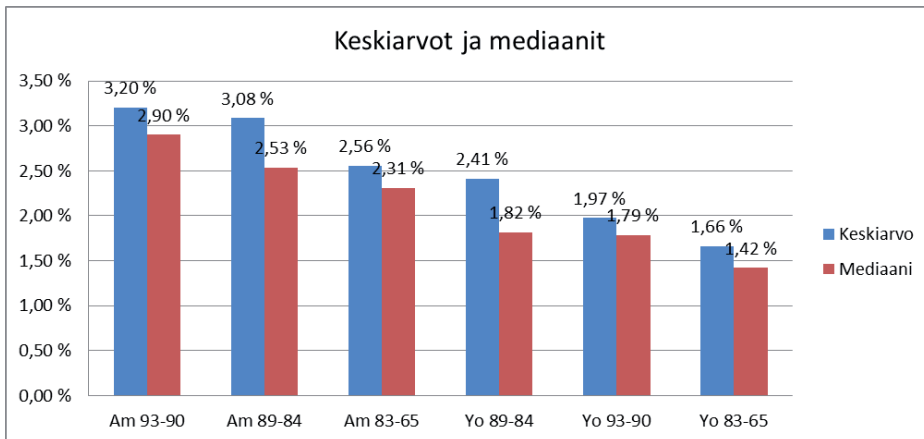
1. Ammatillisesta tutkinnosta valmistuneet tekivät ylioppilaaksi kirjoittaneita enemmän virheitä.
2. Opiskelijoiden osaaminen oli hyvin sirpaleista ja yksilöiden väliset erot molemmissa koulutusryhmissä olivat suuria.

Tulokset siis vahvistivat työn alussa esitetyt hypoteesit tutkimuksen todennäköisistä tuloksista. Ne olivat myös yhdenmukaisia aiempien tutkimusten tulosten kanssa: koulutustausta on aiempien tutkimusten (esim. Malin ym. 2013; Hautamäki ym. 2012) mukaan merkittävin taustamuuttuja nuoren osaamisen määrittelemisessä. Opiskelijoiden osaamisen haja-



naisuus ja epätasa-arvoistuminen ovat nousseet esiin esimerkiksi kansainvälisissä PISA- ja PIAAC-tutkimuksissa (Malin ym. 2013; Kupari ym. 2013). Tutkielmani tulokset siis vahvistivat, että aiempien tutkimusten esiin nostamat huomiot pitävät paikkaansa myös ammattikorkeakoulun hoitoalan opiskelijoiden joukossa.

Ammattikoulutuksen saaneet tekivät kaikissa virheiden pääluokissa lukiokoulutuksen saaneita enemmän virheitä. Eniten virheitä tehnyt ryhmä, nuorimmat, vuosina 1990–1993 syntyneet ammattikoulutuksen saaneet, tekivät lähes kaksinkertaisen määrän virheitä vanhimpien vuosina 1965 – 1983 syntyneiden lukiokoulutettujen ryhmään verrattuna. (KUVIO 1.) Ero koulutusryhmien välillä oli virheiden kokonaismäärässä myös tilastollisesti merkitsevä. Tulosta tulkittaessa pitää kuitenkin muistaa, että myös hajonta oli ammatillisen koulutuksen saaneiden välillä suuri, 1,37 %, kun lukiokoulutuksen saaneiden välillä hajonta oli 1,24 %.



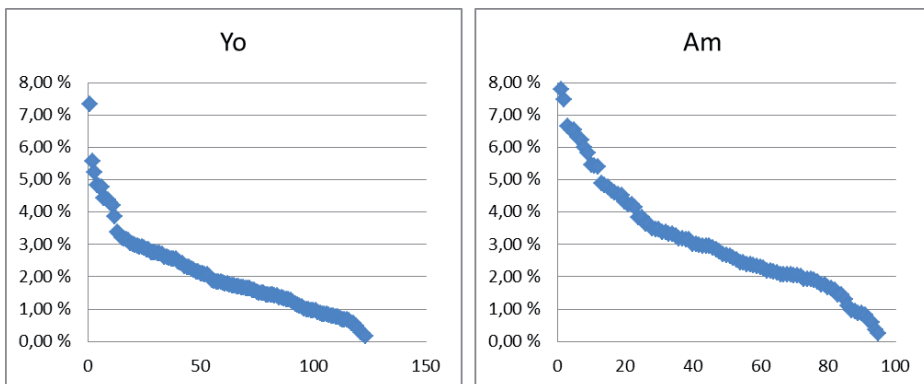
**KUVIO 1. Keskimääräiset virheitiheydet koulutuksen ja iän mukaan.**

Mielenkiintoista oli, että riippumatta koulutus- tai ikäryhmästä opiskelijat sijoittuvat virheiden määrien mukaan kuvaajille sijoitettuina jotakuinkin samalla tavalla: on erotettavissa se ryhmä opiskelijoita, joka osaa erinomaisesti, ja toisaalta riskiryhmä, jonka osaaminen on heikko. (KUVIO 2.)

Heikoimmasta kuudenneksestä ammatillisen tutkinnon suorittaneita oli 67 %, suhteessa suurin ikäryhmä olivat vuosina 1984–1989 syntyneet. Ryhmän hajonta oli myös koko aineiston suurin, eli siihen kuului heikkojen kirjoittajien lisäksi myös lähes virheettömästi kirjoittavia. Huomattavaa oli, että myös parhaassa kuudenneksessä ammatillisen koulutuksen saaneita

ta oli 37 %. Jopa parhaiten suorittaneen viiden prosentin (n = 11) sisällä oli kolme ammatilliselta toiselta asteelta valmistunutta opiskelijaa. Ammatillinen koulutus ei siis tutkimuksen tulosten perusteella suoraan määrittele opiskelijan osaamisen tasoa lukiokoulutettuja heikommaksi, osaaminen on vain lukiokoulutuksen saaneiden osaamista ennustamattomampaa ja erot yksilöiden osaamisessa ovat suurempia.

Lukiokoulutuksen saaneet olivat osaamisessaan yhtenäisempiä, joskin ero heikoimman (7,32 %) ja parhaan (0,17 %) lukiokoulutuksen saaneen yksilön välillä oli suuri. Huomattavaa on, että heikoimpaan kuudennekseen (n = 34) kuului kahdestakymmenestä kahdeksasta vuosina 1984–1989 syntyneistä ylioppilaaksi kirjoittaneista peräti kuusi, kun samalla parhaaseen kuudennekseen (n = 34) kuuluvista opiskelijoista lähes 40 % kuului nuorimpaan vuosina 1990–1993 syntyneiden ylioppilaaksi kirjoittaneiden ryhmään. Nuorimpien lukiokoulutuksen saaneiden ryhmän hajonta oli myös koko otoksen pienin. Kaikkien lukiopohjaisten ikäryhmien hajonta oli vastaavia ammattikoulutuksen saaneita pienempi, mikä osaltaan lisää lukiolaisten osaamisen ennustettavuutta verrattuna ammatillisen koulutuksen saaneisiin. (KUVIO 2.)

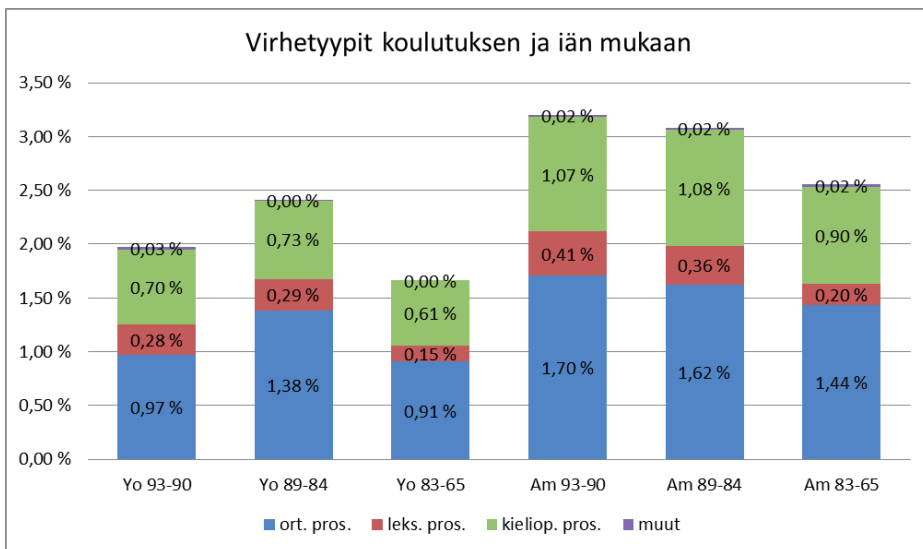


**KUVIO 2. Koulutusryhmien opiskelijat järjestettyinä virhetiheuden mukaan.**

Samoin oli huomionarvoista, että vaikka koulutustaustan mukaan lasketuna tilastollisesti merkitseviä eroja virheluokissa löytyi runsaasti, virheet jakaantuivat luokittain suhteellisesti samalla tavalla eri koulutus- ja ikäryhmissä. Ryhmissä siis tehtiin suhteessa saman verran kaikkia virhetyppejä; ammatillisen koulutuksen saaneet vain tekivät kaikkia määrällisesti lukiokoulutuksen saaneita enemmän. Ainoa poikkeus tästä oli ortografisten vir-

heiden suhteellisesti pienempi määrä nuorimpien lukiokoulutettujen ryhmän ja muiden ryhmien välillä. (KUVIO 3.) Tilastollisesti merkitsevän eron olemassaolo kahden nuorimman ylioppilaaksi kirjoittaneen ryhmän ortografisten virheiden määrässä tukee sitä kritiikkiä, joka lähdekirjallisuudessa (Makkonen-Craig 2011; Tarnanen ym. 2007) on esitetty lukion äidinkielen opetusta kohtaan: keskittyminen niihin asioihin, jotka katsotaan tärkeiksi ylioppilaskirjoituksissa johtaa helposti pinnalliseen oppimiseen. Lukiossa tarkasti ulkoa opetellut pilkkusäännöt siis unohtuvat muutamassa vuodessa.

Ortografiset virheet olivat myös tutkielman suurin virheluokka. Ortografisten virheiden joukossa erityisen yleisiä olivat *muut pilkkuvirheet* eli virheet, joista suurimmassa osassa kirjoittaja oli jättänyt pilkun merkitsemättä pää- ja sivulauseiden väliin. Pilkun merkitys taukona on epäselvä varsinkin sellaisille opiskelijoille, jotka eivät ole aiemmissa opinnoissaan ja harrastuksissaan lukeneet paljon. Kun verrattiin lukiosta valmistuneita ja ammatillisen tutkinnon suorittaneita, huomattiin, että pilkkuvirheistä tilastollisesti merkitseviä olivat erot juuri luokissa *muut pilkkuvirheet* ja *päälauseiden väliltä puuttuvat pilkut*. Muut pilkkuvirheet olivat lähes aina päälauseen ja sivulauseen välistä puuttuvia pilkkuja. Ammatillisen koulutuksen saaneet jättivät pilkun merkitsemättä virheluokassa muut pilkkuvirheet kaksi kertaa niin usein kuin ylioppilaiksi kirjoittaneet. Samaan aikaan lukiosta valmistuneet pilkkuttivat liiankin ahkerasti: yllättäen he merkitsivät määrällisesti useammin ylimääräisen pilkun kuin ammattikoulutetut.



**KUVIO 3. Opiskelijoiden virheet koulutuksen ja iän mukaan.**

Syyt hyvien ja heikkojen kirjoittajien tekemien virheiden takana ovat erilaiset. Hyvät kirjoittajat tekivät virheitä luokissa, joissa ylimerkitseminen on mahdollista: he pilkkuttavat liikaa ja muodostavat monimutkaisia rakenteita, joihin sitten kompastuivat esimerkiksi konjunktiovirheitä tehden. Heikkojen kirjoittajien kieliopillinen kompetenssi taas on heikko: he eivät lukiessaan erota virheellisiä muotoja ja he sekoittivat kirjoittaessaan asiatyylisiä ja puhekielisyyksiä. Usein he myös referoidessaan pyrkivät ottamaan omaan tekstiinsä mukaan lähteen ajatusten lisäksi myös alkuperäisen tekstin korrekteiksi ja odotustenmukaisiksi olettamansa monimutkaiset rakenteet, mikä johti *sijavirheiden* syntymiseen. Kun virke oli liian pitkä, he tekivät päätökset visuaalisen huomion pohjalta ja mekaanisesti katkaisivat virkkeen pisteellä, vaikka se johti vaillinaisen rakenteen syntymiseen.

Ortografisten virheiden ohella toisen tilastollisesti merkitsevän eron koulutusryhmien osaamisen välillä tuottivat pääluokka kieliopilliset virheet ja sen sisällä alaluokat *sijan valintaa koskevat virheet*, *possessiivimuotoja koskevat virheet* ja *muut syntaktisen virheet*. Ammatillisen koulutuksen saaneet tekivät virheitä possessiivimuodoissa kaksi kertaa useammin kuin lukiokoulutetut. Ero johtunee puhekielisyydestä, joka taas johtuu kokemattomuudesta kirjoittajana. Samaan kokemattomuuteen viitattiin jo aikaisemmin pohdittaessa *syntaktisten muiden virheiden* eli vaillinaisten rakenteiden kirjoittamisen syitä.

Virheluokista opiskelijan osaamista kuvasi parhaiten juuri luokka kieliopilliset virheet. Pidän itse esimerkiksi sen sisältämiä sijavirheitä ja vaillinaisia virke- ja lauserakenteita sellaisina virhetyypeinä, joita äidinkielenpuhujia ei yleensä tee. Oletan, että näiden virheiden määrä kertoi kirjoittajan kieliopillisesta kompetenssista enemmän kuin esimerkiksi pilkku- tai yhdyssanavirheiden määrä. Ne myös vaikeuttivat tekstin ymmärrettävyyttä.

Leksikaaliset virheet eivät olleet kokonaisuena luokkana tilastollisesti merkittäviä, kun etsittiin eroa koulutusryhmien välillä. Sen sijaan luokan sisällä merkitseväksi osoittautuivat *muut leksikaaliset virheet*, joita ammatillisesta koulutuksesta valmistuneet tekivät lukiolaisia enemmän. Luokkaan kuuluivat esimerkiksi kirjoittajan itse muodostamat sanat ja lähisanat. Mielenkiintoisin osa leksikaalisia virheitä olivat kuitenkin *yhdysanavirheet*, joita lukiokoulutuksen saaneet tekivät lähes yhtä usein kuin ammatillisen koulutuksen saaneet. Lukiolaisten strateginen kompetenssi on aiemmissa opinnoissa vaaditun lukemisen ja kirjoittamisen avulla kehittynyt siten, että lukiosta valmistuneet osaavat ammatillisen koulutuksen saaneita paremmin kiertää omalle kieliopilliselle kompetenssilleen riskialttiita rakenteita. Sanojen yhteen ja erilleen kirjoittamisessa strategisesta kompetenssista ei ole

samalla tavoin hyötyä. Yhdyssanavirheissä ikä oli koulutustaustaa merkityksellisempi muuttuja: vanhempien opiskelijoiden ryhmät tekivät nuorempia vähemmän virheitä.

Tutkimuksen tulosten perusteella ei voitu suoraan erottaa koulutustautan tai iän perusteella mitään sellaista riskiryhmää, jolle pitäisi itsestään selvästi tarjota lisätukea heti opintojen alussa. Tutkimus kuitenkin osoitti, että voidaan opiskelijajoukosta riippumatta odottaa, että ryhmästä noin kuudennes tekee ryhmän kaikista virheistä lähes kolmanneksen. Heidän kieliopillinen kompetenssinsa on siis muita heikompi.

Opetuksen kehittämisen näkökulmasta on otettava huomioon tutkimuksen päätulokset, merkittävän suuret erot opiskelijoiden osaamisessa ja ammatillisen koulutuksen käyneiden suurempi tilastollinen todennäköisyys tehdä virheitä. Pitää pyrkiä eriyttämään opetusta ja varautua siihen, että sekä ammatillisesta tutkinnosta että lukiosta valmistuneiden kieliopillinen kompetenssi voi olla hyvä tai heikko, vaikka lukiokoulutettujen osaamisen hajonta onkin pienempi.

## 4 Lopuksi

Sajavaara ym. (2007,18) eivät pidä mielekkäänä sitä, että kun aiemmat kouluasteet eivät saavuta niille asetettuja tavoitteita kieltenopetuksessa, korkeakoulujen täytyisi ryhtyä tilkitsemään niiden jättämiä koloja osaamisessa. Näen ongelman olevan erityisen suuri ammattikorkeakouluissa, joissa opiskelijoiden lähtötaso on korkeakoulukentän hajanaisin. Sajavaara ym. (2007, 21–22) pitävät ratkaisuna kielisuunnittelun uudistamista siten, että siinä otettaisiin huomioon vahvemmin elinikäinen oppiminen, kaikki koulutuksen asteet ja kaikki kielet, myös äidinkieli. Opetuksen toteutuksen, arvioinnin ja opetussuunnitelmien tulisi muodostaa jatkumo koulutusasteelta toiselle.

Kielipoliittinen ongelma on siis ammattikorkeakoulussa käytännönläheinen ongelma: suomalainen koulutusjärjestelmä nojaa ajatukseen koulutuksen tasa-arvosta eli siitä, että kaikilla tulee olla aidosti yhtäläiset mahdollisuudet opiskella ja oppia. Tässäkin tutkimuksessa esiin tullut osaamisen eriarvoistuminen vaatii siis pohdintaa: 1. Pitääkö ammattikorkeakoulun reagoida osaamisen hajanaisuuteen asettamalla esteitä opintojen aloittamisessa niille, joiden taidot eivät välttämättä riitä viemään opintonsa loppuun? 2. Tuleeko opettajien vähentää osaamistavoitteita siten, että yhä useampi selviäisi niillä taidoilla, jotka hän on aiemmissa opinnoissaan saavuttanut ja joita hän ammattikorkeakoulun kieltenopetuksessa kasvattaa?

3. Pitääkö ammattikorkeakoulun eriyttää opetustaan siten, että lisäohjausta tarvitsevat voisivat saada sitä ajoissa? Pidän itse inhimillisellä tasolla parhaana ratkaisuna lisätuen antamista. Kaikille niille, jotka ovat aiempien opintojensa kautta päässeet opiskelemaan, pitäisi taata mahdollisuudet valmistua ammattikorkeakoulusta.

## LÄHTEET

- Granlund, J. (2015). Ammattikorkeakouluopiskelijoiden tekemät kielivirheet. Aiemman koulutuksen vaikutus virheiden määrään ja laatuun. Tampereen yliopisto. Kieli-, käännös ja kirjallisuustieteiden yksikkö. Suomen kieli. Pro gradu -tutkielma.
- Granlund, J. (2013). Sosiaali- ja terveystieteiden suomen kieli ja viestintä. Teoksessa S. Mällinen & E. Piirainen (toim.) *Ahot korkeakouluissa. Kielet ja viestintä* (s. 189–193). (Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 57). Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Hautamäki, J., Säkkinen, T., Tenhunen, M.-L., Ursin, J., Vuorinen, J., Kamppi, P. & Knubb-Manninen, G. (2012). *Lukion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet korkeakoulutuksen näkökulmasta*. (Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 59). Jyväskylä.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vetteranta, J. (2013). *PISA12 ensituloksia*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013: 20). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Luukka, M.-L. (2013). Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. Kieli, koulutus ja yhteiskunta joulukuu 2013. Saatavilla <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/>
- Makkonen-Craig, H. (2011). Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen. Teoksessa A. Kauppinen, H. Makkonen-Craig, H. Lehti-Eklund & R. Juvonen (toim.) *Lukiolaisten äidinkieli*. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi (s. 62–88). (Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1304, Tiede). SKS: Helsinki.
- Malin, A., Sulkunen, S. & Laine, K. (2013). PIAAC 2012. Kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:19). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Niinistö-Sivuranta, S. (2013). *Sanoista syntyy yhteinen merkitys?* Kommunikointitaidot luovassa oppimisympäristössä ja ammatillisessa kasvussa ammattikorkeakoulun visuaalisilla suunnittelu-aloilla. (Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1305) (Väitöskirja, Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö)
- Sajavaara, K., Luukka, M.-R. & Pöyhönen, S. (2007). Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta* (s. 13–42). Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Tarnanen, M., Huhta, A. & Pohjala, K. (2007). Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana. Teoksessa S. Pöyhönen. & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta*. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti (s. 381–412). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

*Toivanen Jubani,  
PhD, Adjunct Professor, Diaconia University of Applied Sciences  
jubani.toivanen@diak.fi*

## **A MODEL FOR TRANSCRIBING SECOND LANGUAGE SPEECH PROSODY: A MODIFIED TOBI AND UAS GRADUATES' ENGLISH SPEECH**

### **1 Introduction**

Speech prosody (intonation, pitch) is an essential characteristic of spoken language, including second language speech. In the evaluation of second language, both written and spoken, the Common European Framework of Reference for Language is widely used. The framework is increasingly influential, the idea being to provide a transparent, coherent and comprehensive basis for the assessment of foreign language speech proficiency: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp). The framework describes spoken language proficiency features at several levels; for example, evaluation characteristics such as “stock phrases”, “effective turn-taking”, “suitable phrases” and a “lexical repertoire” are mentioned. Furthermore, regarding foreign language proficiency in speech, the framework incorporates linguistic/prosodic criteria as “variable intonation” and “correct sentence stress”.

As for universities of applied sciences in Finland, in the evaluation of students' second language speech, the European Framework is the standard basis of criteria. The framework, while certainly extremely useful for practical evaluation purposes, does not operationalize the criteria: one is to rely on experiential (or intuitive) knowledge when applying criteria such as “variable intonation”, for example. Of course, in practice, this works quite well. However, it would be both theoretically and practically interesting to



be able to specify (concretize, operationalize) the exact features of second language speech (and the proficiency therein) contributing to the evaluation. In other words, could one describe linguistic/prosodic features of second language speech in a transparent, unequivocal way which would be readily applicable in the evaluation situation?

A model for such an explicit description of second language speech prosody is introduced here. The model is intended for the English of Finnish speakers but the descriptive framework is essentially source language independent.

## **2 ToBI: a standard intonation transcription model**

The descriptive framework is based on ToBI (Tones and Break Indices), which is a system for developing generally agreed-upon conventions for transcribing the intonation and prosodic structure of spoken utterances in a language variety (Beckman & Ayers 1993). The ToBI model of intonation description is now something of a standard universally. A brief summary of the system may be in order. In ToBI, pitch accents falling on the stressed syllables of semantically important words are marked with the star \*, and an intonation phrase may have several pitch accents (H\*, L\*, L\*+H, L+H\*, and !H). H\* is a peak accent: the accented syllable is in the middle or upper part of the speaker's pitch range. L\* is a low accent where the accented syllable is in the lowest part of the speaker's pitch range. L\*+H is a scooped accent, and L+H\* is a rising pitch accent. !H is a stepped accent. L% and H% are final boundary tones: L% is default, H% marked. The notational repertoire of ToBI is more complicated than presented here but the basic idea that an utterance is a concatenation of pitch accents and boundary tones (with intervening phrasal tones L- and H-). In English, a statement with a falling intonation would be represented by an intonation phrase with L-L%, and a yes-no question intonation phrase would typically carry H-H%. The following notations describe common intonation patterns in English: fall (H\*L-L%), fall-rise (H\*L-H%, H+L\* H-H\*) and rise (L\* H-H%).

The idea with ToBI is that prosodic features, e.g. "variable intonation" and "sentence stress" referred to above, can be operationalized: the description is carried out with the help of the acoustic intonation contour (digitally extracted from the speech signal) and the concatenation of H's and L's mark off intonation variation and the location of accents and boundary tones indicate sentence stresses (note, though, that the ToBI system and the

European Framework for Language Proficiency were developed fully independently of one another).

ToBI notation is routinely used in the prosodic transcription of (British and American) English, and good inter-transcribed consistency can be achieved as long as the voice quality analyzed represents normal (modal) phonation. Certain voice qualities, e.g. breathy, creaky and harsh voice, may be problematic from the viewpoint of the standard ToBI notation. Acoustic analyses commonly accompanying ToBI often produce a messy or lacking graph on non-modal voice segments. It is generally known that creaky phonation is an oft-occurring feature of spoken Finnish and spoken Finnish English (Iivonen 1998). A traditional ToBI notation system would not adequately describe the prosody of spoken Finnish and/or Finnish English (Toivanen 2006).

A potential modified notation system for Finnish English would be a revamped ToBI framework. As in the original ToBI system, intonation is transcribed as a sequence of pitch accents and boundary pitch movements (phrase accents and boundary tones). The original ToBI break index tier is also used. The fundamental difference between the modified version and the original ToBI is that four main tones (H, L, h, l) are used instead of just two (H,L). Now H and L are high and low tones, respectively, as are 'h' and 'l', but 'h' is a high tone with non-modal phonation and 'l' a low tone with non-modal phonation. Basically, 'h' is H without a clear pitch representation and 'l' is a similar variant of L.

### **3 Testing a modified ToBI**

To assess the usefulness of the modified notation system, informal interviews with Finnish UAS graduates were conducted in English. The speakers, three female speakers (aged 25–27, registered nurses) described their experience of UAS studies in Finland. The discussions were recorded in a sound-treated room. The speakers' speech data were recorded with directly to hard disk (44.1 kHz, 16 bit) using a high-quality microphone. The interaction was visually recorded with a high-quality digital video recorded directly facing the speaker. The speech data consisted of 574 orthographic words (82 utterances). Five Finnish students of linguistics/phonetics listened to the speech material and watched the video data. The subjects transcribed the speech data prosodically using the modified notation system. The transcribers had been given a full training course in the system. Each subject transcribed the data independently of one another.

As in the evaluation studies of the original ToBI, a pairwise analysis was used to evaluate the consistency of the transcribers: the label of each transcriber was compared against the labels of every other transcriber for that particular aspect of the utterance. The 574 words were transcribed by the five subjects; thus a total of 5740 (574 x 10 pairs of transcribers) transcriber-pair-words were produced. The following consistency rates were obtained: presence of pitch accent (73%), choice of pitch accent (69%), presence of phrase accent (82%), presence of boundary tone (89%), choice of phrase accent (82%), choice of boundary tone (85%), choice of break index (68 %). The level of consistency achieved for the modified ToBI transcription was somewhat lower than that reported for the original ToBI system. However, the differences in the agreement levels seem quite insignificant bearing in mind that the modified ToBI system uses four tones instead of two.

To give an example, the following utterance was produced with final creaky phonation by one of the subjects (indeed, prosodically, a very typical utterance in the speech data): I'm not so sure. The utterance would thus get the following notation: %L L+H\* L+H\* L+H\* l+H\*|l-%. The system thus indicates L and H pitch targets but also shows if the phonation is in a non-modal mode (l and h). Note that l and h, as well as L and H, are relative, not absolute, pitch targets.

#### 4 Conclusion

The experiment described above is a small-scale explorative experiment, and the results are tentative. However, it does seem that the notational system proposed here can adequately describe some essential features of the prosody of Finnish English. Most significantly, with the proposed system, it is possible to adequately operationalize the concepts presented, but not specified, in the European Framework for Language Proficiency. The prosodic terms proposed for second language speech in the European Framework are essentially subjective, as are terms traditionally used to describe voice quality features, e.g. *lax voice*, *modal voice*, *creaky voice*. With the notational system presented here, it should be possible to specify the exact prosodic features as well as their exact domains. A more objective, empirically proven system for describing second language speech intonation is here the ultimate aim; the initial building blocks seem to exist now.

## REFERENCES

- Beckman M.E. & Ayers, G.M. (1993). Guidelines for ToBI Labelling. Linguistic Department: Ohio University.
- Iivonen, A. (1998). Intonation in Finnish. In Hirst, D. & Di Cristo, A. (eds), *Intonation Systems: A Survey of Twenty Languages*. Cambridge University Press.
- Toivanen J. (2001). Perspectives of Intonation: English, Finnish and English Spoken by Finns. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag der Wissenschaften.



*Sundqvist Leena,  
FM, Diakonia-ammattikorkeakoulu  
leena.sundqvist@diak.fi*

## **KOKEMUKSIA MAAHANMUUTTAJIEN OPISKELUA TUKEVISTA HANKKEISTA DIAKONIA-AMMATTIKORKEAKOULUSSA**

### **1 Johdanto**

**D**iakonia-ammattikorkeakoulun Helsingin toimipaikassa koulutetaan sairaanhoitajan, terveydenhoitajan, sosionomin ja tulkin tutkintoihin sekä kaksoistutkintoina diakonisen hoivatyön, diakoniatyön, kirkon nuorisotyön ja varhaiskasvatustyön ammatteihin. Aikaisempina vuosina on järjestetty useana vuonna hankerahoituksella maahanmuuttajien ammattikorkeakouluun orientoivia kursseja. Sen lisäksi on ollut muun muassa maahanmuuttajanaisten yrittäjyyskurssi ja muiden oppilaitosten kanssa yhdessä toteutettuja kielikoulutuksia maahanmuuttajille. Myös maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien pätevyitymiskoulutusta on järjestetty useita kertoja. Keväällä 2017 on päättymässä ainakin toistaiseksi viimeinen tällainen pätevyitymiskoulutus.

Suomalainen yhteiskunta muuttunut monikulttuurisemmaksi niistä ajoista, kun ensimmäiset orientoivat kurssit aloitettiin Diakissa, ja parin viime vuoden aikana maahan on saapunut runsaasti turvapaikanhakijoita eri puolilta maailmaa. Diakonia-ammattikorkeakoulu on mukana monella tavalla turvapaikanhakijoiden ja turvapaikan jo saaneiden auttamisessa sekä muun muassa kiintiöpakolaisten kouluttamisessa jo lähtömaassaan ennen kuin he saapuvat Suomeen. Tässä artikkelissa keskitytään kuitenkin kahteen, aika erilaiseen, hankkeeseen: jo menneeseen maahanmuuttajaopiskelijoita ammattikorkeakouluopintoihin orientoivaan koulutukseen sekä vasta alkuun päässeisiin Opin portailla Pohjanmaalla ja Opin portailla Satakunnassa -hankkeisiin.

## 2 Kokemuksia maahanmuuttajien korkeakouluun valmentavasta opetuksesta

Maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita on aina päässyt jonkin verran Diakonia-ammattikorkeakouluun opiskelijoiksi normaalin hakumenettelyn kautta. Haussa painotetaan aikaisempia tutkintoja ja työkokemusta, ja pääsykoetehtävät painottuvat kielelliseen osaamiseen. Hakijan puutteellinen suomen kielen taito on usein syynä siihen, ettei maahanmuuttajataustainen henkilö pääse ammattikorkeakouluun, vaikka hänen opiskeluvaihtoehtonsa, motivaatiossaan tai kyvyssään opiskeluun ja sote-alan työhön ei olisikaan puutteita.

Diakonia-ammattikorkeakoulun orientoivat kurssit eivät automaattisesti taanneet maahanmuuttajalle pääsyä jatko-opiskeluun, mutta ne toimivat turvallisena keinona testata opiskelemista korkeakoulussa ja toisaalta mahdollisena väylänä tutkinto-opiskelijaksi. Tällä hetkellä avoin ammattikorkeakoulu on se polku, jota pitkin maahanmuuttajat ja muut aliedustettujen ryhmien edustajat pääsevät kokeilemaan korkeakouluopiskelua, mutta heille ei ole tarjolla samanlaista tukea kuin orientoivalla kurssilla oli. Orientoivassa koulutuksessa maahanmuuttajille opetettiin korkeakouluopintoihin valmentavia sisältöjä – suomen kieltä, tietotekniikkaa ja muita opiskelun välineitä ja taitoja – perusteellisesti, ja opetus oli kokopäiväistä työskentelyä. Orientoivalla kurssilla opiskelijoita tuettiin monella tavalla opinnoissa, mutta samalla myös Diakonia-ammattikorkeakoulu hyötyi hankkeesta: kuin huomaamatta monet lehtorit kehittivät monikulttuurisuudessa ja saivat kokemusta maahanmuuttajien opettamisesta.

Maahanmuuttajien orientoivalla kurssilla opiskelevat saivat tukea myös toisistaan. Siirtyminen suomalaisten tutkinto-opiskelijoiden joukkoon ei aina sujunut yhtä hyvin, mikä saattoi näkyä esimerkiksi ryhmätöiden laadussa tai opinnäytetöiden viivästymisenä. Kantasuomalaiset opiskelijat eivät ehkä olleet tottuneet kohtaamaan maahanmuuttajaopiskelijoita, tai kenties monikulttuurisuus ja kansainvälisyys miellettiin niin, että suomalainen matkustaa ulkomaille oppimaan kieliä ja kulttuureja. Tällä hetkellä Diakonia-ammattikorkeakoulussa panostetaan hankkeisiin, joissa pyritään helpottamaan sekä aliedustettujen ryhmien pääsyä korkeakouluun että heidän opiskelemistaan siellä. Suomalaisista opiskelijoista halutaan maahanmuuttajaopiskelijoille tukijoita ja mentoreita, jotka sekä auttavat että oppivat myös itse mentoroitaviltaan.

### 3 Opin portailla -hankkeet

Opin portailla Pohjois-Pohjanmaalla (2015) ja Opin portailla Satakunnassa (2016) -hankkeiden tavoitteena on lisätä maahanmuuttajien tietoutta suomalaisesta koulutusjärjestelmästä sekä edistää sujuvaa siirtymää toisen asteen opinnoista ammattikorkeakouluun.

Opin portailla Satakunnassa -hankkeen yhtenä tavoitteena on valmistaa helposti saavutettavaa digitaalista tietoa koulutusmahdollisuuksista Suomessa. Materiaalia – koulutuskaavioita, kirjallisia kuvauksia sekä oppilaitosten ja ammattien esittelyvideoita – on verkossa jo nyt runsaasti, mutta niitä ei ole suunnattu nimenomaan maahanmuuttajille. Hankkeen tarkoituksena on tuottaa pätevää ja helppolukuista tietoa verkkoon sekä äänittää, kääntää ja tekstittää itse tuotetut materiaalit keskeisimmillä maahanmuuttajakielillä. (Opin portailla Satakunnassa hankesuunnitelma 2016.)

Hankkeiden avulla aliedustettujen ryhmien, kuten romanien ja maahanmuuttajien, pääsyä ammattikorkeakouluun edistetään Diakonia-ammattikorkeakoulussa muun muassa heille suunnattujen erillishakujen avulla (Ervelius, Nuottila & Vilminko 2016, 142–143; Vilminko 2016, 31). Tästä on jo kokemusta Opin portailla Pohjois-Pohjanmaalla -hankkeessa ja Diakin Oulun toimipaikassa, jossa viime syksynä 14 maahanmuuttajaopiskelijaa aloitti sairaanhoitajan tutkinto-opinnot. Satakunnassa on puolestaan yhteistyössä alueen oppilaitosten kanssa käynnistetty toimia, joilla pyritään vahvistamaan toisella asteella opiskelevien maahanmuuttajien sujuvaa siirtymistä korkeakouluun. Eri oppilaitosten yhteistyönä rakentamalla pilottikursseilla Porissa ja Raumalla on paitsi opetettu suomea toisena kielenä myös selkeytetty kurssilaisten jatko-opiskelumahdollisuuksia etsimällä tietoa koulutuksista ja ammateista sekä testattu ja haastateltu opiskelijoita.

Opin portailla -hankkeisiin liittyy olennaisesti myös maahanmuuttajien koulutusta ja työllistymistä tukevien, tutkivien ja toteuttavien tahojen yhteistyön vahvistaminen. Se tarkoittaa muun muassa erilaisten monikulttuurisuutta käsittelevien seminaarien ja koulutusten järjestämistä muun muassa opettajille ja työvoimahallinnon henkilökunnalle. Pohjois-Pohjanmaalla on tehty verkkokurssikin monikulttuurisuudesta, ja Satakunnassa maahanmuuttajat ovat itse aktiivisesti osallistuneet seminaarien esityksiin. (ks. Ervelius ym. 2016, 148–149.)

Opin portailla -hankkeissa on pyritty välttämään maahanmuuttajaopiskelijan jääminen irralleen muusta opiskelijaryhmästä sitouttamalla suomalaisia opiskelijoita opintojen alusta alkaen maahanmuuttajaopiskelijoi-



den tukihenkilöiksi tai pilottikursseilla kävijöiden mentoreiksi (Vilminko 2016, 32–33). Suurimpana haasteena tässä on opiskelun monimuotoisuus: lähipäivät ja pilottikurssien ajat eivät aina käy yksiin, ja sekä mentorin että mentoroitavan oman elämän kiireet, tentit ja tehtävät menevät joskus tärkeysjärjestyksessä mentoritapaamisten edelle.

#### **4 Suomen kielen taito ratkaisee**

Vuosien kokemus maahanmuuttajaopiskelijoista ammattikorkeakoulussa on luonut mielikuvan siitä, millaisilla taidoilla ja ominaisuuksilla opiskelussa pärjää ja pystyy valmistumaan ammattiin. Hyvä suomen kielen taito on tärkeä ominaisuus, mutta pelkästään sillä ei selviä opinnoista ja harjoittelusta, vaan tarvitaan myös muita kykyjä sekä mahdollisuus keskittyä opiskeluun täysipainoisesti. (ks. Kokemuksia maahanmuuttajien ammattikorkeakouluopintoihin orientoivista opinnoista 2005.)

Ammattikorkeakouluopinnoissa selviytymisen edellytyksiksi ovat osoittautuneet seuraavat seikat:

- Eurooppalaisen viitekehyksen B2.1-taso kaikilla kielitaidon osa-alueilla
- elämäntilanne, joka mahdollistaa keskittymisen opiskeluun
- kyky toimia järjestelmällisesti ja tavoitteellisesti
- valmius ylimääräiseen työhön
- kiinnostus kieleen ja kyky ymmärtää kieltä järjestelmänä
- monilukutaitoa
- kykyä ja luovuutta käyttää oppimisen välineitä
- riittävät tieto- ja viestintätekniikan taidot
- suomenkielisiä kontakteja muuallakin kuin koulun lähiopetuksessa

Diakonia-ammattikorkeakoulusta valmistuneet ja valmistuvat maahanmuuttajat toimivat pääasiassa sosiaali- ja terveysalan työympäristöissä, joissa toisen kulttuurin tuntemisesta ja myös muun kuin suomen kielen osaamisesta on hyötyä – ainakin pääkaupunkiseudulla, jossa maahanmuuttajaväestöä on asiakkaina runsaasti. Vaikka he eivät toimikaan kielen tulkeina, he pystyvät tulkitsemaan virkakielen ja palvelujärjestelmien kouke- roita maahanmuuttaja-asiakkaille. He ovat myös innostavana esimerkkinä siitä, että Suomessa voi työllistyä ja pärjätä, vaikka ei olisikaan syntyperäinen suomalainen eikä puhuisi kieltä täydellisesti.

## 5 Lopuksi

On valitettavaa, että monet toimiviksi luodut käytänteet loppuvat samalla, kun se hanke tai projekti, jonka rahoituksen turvin on toimittu, päättyy. Opin portailla -hankkeissa tavoitteena kuitenkin on juurruttaa toimintatavat osaksi Diakonia-ammattikorkeakoulun käytänteitä ja laajentaa niitä muihin oppilaitoksiin ja myös muille aloille. Yhteistyöjärjestöt saavat samalla uusia keinoja ja kanavia tukea maahanmuuttajia pääsyssä opintoihin. Hankkeiden tavoitteena on luoda verkosto, joka edistää palveluiden kehittämistä, yhdistää osaamista ja levittää yhteistyössä aikaansaatuja tuloksia.

Kieltenopettajien neuvottelupäivät ja S2-opettajien tapaamiset ovat ensiarvoisen tärkeitä jakaessaan kokemuksia siitä, mitä eri oppilaitoksissa on tehty. Tällaisen tiedonkulun ja yhteistoiminnan soisi olevan yleisempää: niin säästettäisiin resursseja ja kehitettäisiin ja kehitettäisiin aidosti. Nyt esimerkiksi Oulussa ja Porissa suomen kielen opettajat eri oppilaitoksissa pätkäilevät täsmälleen samojen ongelmien kanssa kuin pääkaupunkiseudun S2-opettajat 1990-luvun alussa: Mistä löytyy puhekielistä materiaalia tavallisista sanoista kuten työkaluista? Miten ihmiset työpaikoilla saataisiin käyttämään selkokieltä, kun he puhuvat maahanmuuttajan kanssa? Miten maahanmuuttajaperheen äiti motivoidaan tulemaan koulutukseen?

Yksittäisillä hankkeilla ei ratkaista kaikkia ongelmia, mutta toivottavasti niiden avulla pystytään muokkaamaan asenteita ja opiskeluilmapiiriä maahanmuuttajamyönteisemmiksi, levittämään erillisryhmille tietoa opiskelumahdollisuuksista ja kehittämään yhteistyöverkostoja sekä toimivia tukirakenteita opiskeluun. Diakonia-ammattikorkeakoulu on aina ollut aktiivinen toimija koulutuksen saavutettavuuden kehittämisessä, ketterissä koulutuksellisissa ratkaisuisissa sekä vastuullisessa tutkimustyössä, minkä kietyttää hyvin Diakin strateginen aie ”maailma, jossa ketään ei jätetä” (Diakonia-ammattikorkeakoulu. Strategia 2016–2020).

## LÄHTEET

- Diakonia-ammattikorkeakoulu. *Strategia 2016–2020*. Saatavilla <http://www.diak.fi/mikadiak/strategia/Sivut/default.aspx>
- Ervelius, T., Nuottila, K. & Vilminko, S. (2016). Koulutus tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tuottajana. Teoksessa R. Gothóni, S. Hyväri, M. Kolkka & P. Vuokila-Oikkonen (toim.) *Osallisuus yhteiskunnallisena haasteena – Diakonia-ammattikorkeakoulun tki-toiminnan vuosikirja 2*, (s. 141–162). (Diak Työelämä 7). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Kokemuksia maahanmuuttajien ammattikorkeakouluopintoihin orientoivista opinnoista* (2005). M. Karhia (toim.) (D Työpapereita 24). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Opin portaita Pohjois-Pohjanmaalla hankesuunnitelma* (2015). Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Opin portaita Satakunnassa hankesuunnitelma* (2017). Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Vilminko, S. (2016). Maahanmuuttajat ja romanit koulutuspoluille – sujuvampien koulutuspolkujen ja osaamisen kehittämisen muotoilua. Teoksessa R. Gothóni, A. L. Karjalainen, P. Koistinen & M. Kolkka (toim.) *Osallistavaa oppimista ja kehittämistä*, (s. 25–38). (Diak Opetus 3). Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.

*Eklund Kaj,  
FM, lektor i svenska och kommunikation, Yrkeshögskolan Arcada,  
kaj.eklund@arcada.fi*

## LEKTORNS GUIDE TILL PROJEKT GALAXEN

### 1 Inledning

Videoklipp för undervisning i nordiska språk, interkulturell kommunikation och ledarskap; det här är resultatet av Nordplusprojektet NLC. En dansk, en finländsk, en norsk och en svensk högskola har producerat åtta kortfilmer med fokus på ledarskapskultur och interkulturell kommunikation.

Det är både stimulerande och givande att arbeta med nordiska projekt, även om det finns både utmaningar och förutsättningar kopplade till dem. Jag kommer här att beskriva ett konkret projekt och vilka erfarenheter det gett. Mitt syfte är pedagogiskt och riktat till kolleger som är intresserade av projektarbete.

Vilka är då utmaningarna och förutsättningarna i nordiskt projektarbete? Kortfattat: finansieringen och byråkratin hör till utmaningarna, tålmod, samarbetsvilja och flexibilitet till förutsättningarna.

### 2 Nordplusprojektet nlc – nordic languages and culture course materials

Yrkeshögskolan Arcada deltog 2014–2016 i Nordplusprojektet NLC (Nordic Languages and Culture Course Materials) som producerat videoklipp för undervisningen på tredje stadiet. Tanken är att filmerna ska fungera som inspirationsmaterial i grannspråkundervisning samt i kurser i interkulturell kommunikation och ledarskap. Materialet hittar man på adressen [www.eal.dk/nlc](http://www.eal.dk/nlc)

Projektets målsättning var att skapa material i syfte att utveckla den internordiska språk- och kulturförståelsen; fokus i filmerna ligger på kulturella och språkliga skillnader och likheter mellan de nordiska länderna, till exempel inom ledarskap och möteskultur. Till filmerna kopplas även övningsuppgifter och förslag till vidare studier och fördjupning.

Förhoppningsvis ska projektet bidra till att utveckla studenternas förmåga att kommunicera och samarbeta internordiskt, öka studenternas intresse för de nordiska grannländerna och därmed främja studentutbytet och rörligheten mellan länderna.

I projektet deltog fyra institutioner för högre utbildning: Erhvervsakademiet Lillebælt i Odense, Danmark, Yrkeshögskolan Arcada från Finland, Högskolan i Bergen från Norge samt Högskolan i Jönköping från Sverige.

Planeringsfasen pågick projektets sju första månader och omfattade förutom research även manusplanering. Projektledaren Malin Burström vid Erhvervsakademiet Lillebælt i Odense hade gjort förarbetet och lagt upp budgeten för projektet före det första projektmötet i september 2014. Då träffades deltagarna första gången för att lägga upp ramarna för projektet. Under det första projektmötet fördes bikupediskussioner i ordets rätta bemärkelse, men efter två dagars livliga diskussioner kunde projektdeltagarna enas om hur man skulle gå vidare.

Projektets inriktning och fokus hade då förändrats i någon mån i och med att organisationskultur och ledarskap fick en synligare plats bland filmerna, allt i enlighet med projektdeltagarnas och de deltagande institutionernas inriktningar och specialiseringar.

Genomföringsfasen i projektet innebar att de deltagande högskolorna självständigt arbetade med produktionen av filmerna. Samtidigt inleddes marknadsföringen av projektet enligt den marknadsföringsplan som ställts upp under planeringsfasen.

Under projektets gång marknadsfördes projektet till presumtiva användare för att man ville ha kommentarer och synpunkter som kunde bidra till ett slutresultat som bygger på ett brett spektrum av kunnande och som tillfredsställer de behov som användarna har. Därtill fanns en förhoppning att kunna sprida kännedom om projektet hos potentiella externa delfinansierare.

I slutet av genomföringsfasen placerades en pilotstudie vilket innebar att de filmer som var inspelade skulle utvärderas av undervisare och studenter före den slutliga redigeringen av materialet. I det här skedet skapades även de uppgifter och övningar som hör till filmerna.

Varje deltagande institution producerade två filmer. Den ena av de två filmerna har ett tema inom ledarskap/möteskultur och kan användas i undervisning i interkulturell kommunikation och ledarskap, men även i språkundervisningen.

Den andra filmen från de olika länderna har varierande teman. I Danmark gjorde man en film om språkliga missförstånd ”falska vänner” i de nordiska språken, i Finland gjordes en intervju med en norsk utbytesstudent i Helsingfors. Norges projektdeltagare skapade en film med nordisk barnlitteratur som tema, och i Sverige producerade man en film som behandlade det nordiska välfärdssamhället.

### Danmark

Filmen *Dansk lederskab og mødekultur* bygger på en intervju med Trine Lai som är kommunikations- och marknadschef vid Odense symfoniorkester, samt på en intervju med Kirsten Kasch, projektledare vid Lillebaelt Academy.

Den andra danska filmen *Nordiske sprog og misforståelser* bygger på en diskussion om falska vänner inom de nordiska språken, alltså gemensamma ord och uttryck som har olika betydelse i olika länder.

### Finland

*Snabba cash – Finländskt ledarskap* är en fiktiv kortfilm som ironiserar över finländskt ledarskap, ”Management by perkele”. Filmen är ett studentarbete med manus och regi av Antonia Stenfelt.

*Norsk i Finland* är en intervju med en norsk utbytesstudent i Helsingfors, Jonatan Svensson, som berättar om sina erfarenheter av att komma till Finland för att studera.

### Norge

I den norska filmen *Hva kjennetegner god og dårlig ledelse?* diskuterar Kari Heggholmen, forskare i ledarskap vid Høgskolen i Bergen, hur vi uppfattar våra chefer: Bliar män och kvinnor likabehandlade på alla arenor? Spelar det någon roll om chefen är man eller kvinna?

Filmen *Karakterer i nordisk barnlitteratur* behandlar de kändaste karaktärerna i nordisk barnlitteratur och ställer frågan om de har gemensamma drag. Föreläsare i filmen är Nina Goga, forskare vid Høgskolan i Bergen.

Sverige

*Ledarskap och möteskultur i Sverige* bygger på intervjuer med två personer. Chris McIlroy är lektor vid Tekniska högskolan i Jönköping och Urban Hallqvist är direktör vid Saab training and simulation i Huskvarna. Båda har erfarenhet av ledarskap i olika delar av världen.

*Välfärd i Sverige och i Norden* bygger på en intervju med Elin Rydberg, socialdemokratisk politiker i Jönköping.

### 3 Förutsättningar och utmaningar

Vilka är då förutsättningarna för att man ska kunna arbeta resultatrikat med den här typen av projekt? Det finns självklara förutsättningar, till exempel de pekuniära, men även outtalade förutsättningar för deltagande i ett projekt.

För att ge en realistisk bild av projektets ekonomiska förutsättningar beskriver jag nedan på mikronivå budgeteringen av projektet. I projektsammanhang är det nämligen inte ovanligt att det råder en asymmetri mellan projektansökningars ofta pretentiösa målbeskrivningar och budgetens storlek.

NLC-projektets totala budget uppgick till 47 082 euro där Nordplus finansiering uppgick till 18 200 euro (39 procent av totalbudgeten), medan de deltagande högskolornas egenfinansiering uppgick till 28 882 euro, vilket gör 7 220 euro per deltagande högskola (två år). Budgeten skulle täcka fyra projektmöten och två produktionsmöten, research och planering samt produktion av sammanlagt åtta kortfilmer och marknadsföring av dem. I mötena deltog åtminstone två personer per högskola.

Eftersom Nordspråks bidrag i projektet uppgår 39 procent av kostnaderna är det en självklar förutsättning att man kan trygga egenfinansieringen, i bästa fall med stöd av en extern finansiering. Det är därför skäl att man utreder möjligheterna till egenfinansiering innan man beslutar sig för att delta i ett projekt. Det är till exempel inte självklart att man kan täcka sitt arbete inom ett projekt med timresursering i sin arbetstidsplan. Likaså är det skäl att utreda vilka möjligheter till extern finansiering som finns för att täcka egenfinansieringsdelen av projektkostnaderna.

#### Outtalade förutsättningar

En förutsättning för ett lyckat projekt är att det finns en möjlighet till flexibilitet i undervisningen och flexibilitet hos kolleger. Yrkehögskolan Arcadas studenter på utbildningen för mediekultur producerade de två filmer

som Arcada levererade till projektet. Det förutsatte flexibilitet både hos studenterna och hos deras lärare eftersom projektets genomförandefas inte följde medieundervisningens normala produktionsperioder.

På ett personligt plan förutsätter projektarbeten både tålamod, kompromiss- och samarbetsvilja – man vet till exempel inte på förhand var man landar då ett projekt startar. Viljorna är många och man måste kunna kompromissa för att arbetet inte ska stanna upp. Därtill är arbetskulturerna olika i de olika högskolorna, vilket kan ge upphov till både missförstånd och slitningar.

Den största utmaningen är de knappa resurserna: de blygsamma projektbidragen ger inte utrymme åt stora produktioner utan kvalitetsmålen måste hållas på en rimlig nivå. Att gå in med alltför höga ambitioner är riskfyllt eftersom man riskerar att inte uppnå de målsättningar som ställts upp.

Den nordiska organisationsbyråkratin kan betraktas som en utmaning. Samtidigt som man kan förstå finansiären Nordplus ambition att hålla sträng kontroll över projektens utveckling är det inte alltid motiverande att hörsamma kraven från projektets minoritetsfinansiär gällande regelbundna timrapporteringar och utvärderingar.

Till den nordiska byråkratin i projektet hörde för övrigt systemet med dubbla reseräkningar. Eftersom Nordplus inte utbetalar projektbidrag direkt till enskilda projektdeltagare måste projektdeltagarna först sända en reseräkning till den administrerande projektpartnerhögskolan för att Nordplus resebidrag ska kunna sändas till den egna högskolan. Därefter måste projektdeltagaren sända en andra reseräkning till sin egen högskola för att kunna få ersättning för sina resekostnader.

En vanlig utmaning i den här typen av internordiska och internationella projekt är även de olika ländernas och högskolornas varierande termins- och periodindelningar. På grund av den här variationen kan det vara svårt att koordinera arbetet och följa en stram gemensam tidtabell. Det kan också leda till en ojämn arbetsbelastning för deltagarna om de måste hålla fast vid en överenskommen tidtabell samtidigt som de överhoppas av andra uppgifter.

#### **4 Avslutning**

Trots de ovan beskrivna utmaningarna är det min uppfattning att fördelarna övervinner nackdelarna inom projektarbetet. För att man inte ska bli besviken är det alltså bra att känna till vilka utmaningar som förekommer.



Samtidigt ska man komma ihåg att det finns många positiva aspekter som man kan räkna in i ett projektarbete.

Kontakter och nätverkande med kolleger från olika högskolor och olika länder är en del av projektarbetet som är berikande för den individuella yrkesutvecklingen. Att bekanta sig med partnerhögskolor ger nya idéer och inspiration till och perspektiv på den egna undervisningen.

Att lämna den egna bekvämlighetszonen och lämna högar av okorrigerade studenttexter väntande på skrivbordet kan paradoxalt nog vara nyttigt, inte minst om man vill undvika att fastna i inrotade vanor. Att lära sig nya saker och träffa kolleger utifrån kan i bästa fall radera fördomar och fungera inspirerande i det egna arbetet.

## SARJOJEN KRITEERIT

**DIAK TUTKIMUS** -sarjassa julkaistaan uutta ja innovatiivista tietoa tuottavia tieteellisiä tutkimuksia Diakonia-ammattikorkeakoulun opetus-, tutkimus- ja kehittämistoiminnan alueilta. Julkaisut ovat monografioita tai artikkelikokoelmia.

**DIAK TYÖELÄMÄ** -sarjassa julkaistaan tutkimus- ja kehittämisraportteja sekä opinnäytetöitä, jotka ovat tuottaneet innovatiivisia ja merkittäviä työelämää kehittäviä tuloksia. Sarjaan voivat tarjota julkaisuja Diakonia-ammattikorkeakoulun työntekijät, opinnäytetyöntekijät ja ulkopuoliset kirjoittajat.

**DIAK PUHEENVUORO** -sarjassa julkaistaan Diakonia-ammattikorkeakoulun temaattisia puheenvuoroja, erilaisia selvityksiä sekä opinnäytetöitä. Tekstilajiltaan julkaisut voivat poiketa tieteellisestä tai raportoivasta tekstistä.

**DIAK OPETUS** -sarjassa julkaistaan pedagogista kehittämistä kuvaavia julkaisuja, oppimateriaaleja, oppaita ja työkirjoja.

# DIAK PUHEENVUORO

**DIAK PUHEENVUORO** –sarjassa julkaistaan Diakonia-ammattikorkeakoulun temaattisia puheenvuoroja, erilaisia selvityksiä sekä opinnäytetöitä. Tekstilajiltaan julkaisut voivat poiketa tieteellisestä tai raportoivasta tekstistä.

Diak Puheenvuoro 1: Liisa Kauppinen & Irina Leino & Kirsti Kauppinen (toim.) 2016. Kokemuksellista taidetietä kulkemassa.

Diak Puheenvuoro 2: Jorma Niemelä (toim.) 2016. Sote sosiaalisen kestävyuden vahvistajana (saatavana vain verkkojulkaisuna).

Diak Puheenvuoro 3: Raili Gothóni, Mikko Malkavaara & Minna Valtonen (toim.) 2016. Muutosvoimaa – tutkielmia Diakista ja teologiasta.

Diak Puheenvuoro 4: Pulkkinen Mari, Rautasalo Eija & Rönkä Tuija (toim.) 2016. Arjen helmiä – työelämälähtöistä osallistavaa kehittämistä sairaanhoitajakoulutuksessa.

Diak Puheenvuoro 5: Marina Steffansson & Outi Polso 2017. Masennuksen hoitoon lääkkeitä, terapiaa ja liikuntaa. Pieksämäen kaupungin päihde- ja mielenterveyspoliklinikan asiakkaiden kokemuksia liikunnan tuottamasta hyvinvoinnista ja taloudellinen analyysi palveluketjun muutoksista.

Diak Puheenvuoro 6: Päivi Thizt 2017. Etsivää ja osallistavaa vanhustyötä kehittämässä. Ikäarvokas –hankkeen ulkoinen arviointi.