

# Työkalupakki kouluttajan taitojen kehittämiseen

Käännös : Saara Hellström, Maarit Mutta ja Pauliina Peltonen

<b>Työkalupakki kouluttajan taitojen kehittämiseen</b>	<b>1</b>
1. Millaisesta työkalupakista on kyse?	1
2. Miten työkalupakkia tulee käyttää?	2
3. Oppimisprosessin 'aktiivisia elementtejä' etsimässä: aikuisoppijoiden ja -oppimisen erityispiirteet	4
3.1. Andragogiikka ja "aikuisoppijakäsitteen" muodostuminen	5
3.2. Oppimisen neurotiede: vaikeissa elämäntilanteissa olevien aikuisten erityistarpeiden ymmärtäminen	7
4. Kouluttajan taidot ja asenne: kompetenssista huomion kohdistamiseen	10
5.1 LÄSNÄOLON LAATU	14
5.2 SUHDE OSALLISTUJIIN: HIERARKKISUUS / HORISONTAALISUUS	18
5.3 SISÄLTÖ KESKIÖSSÄ: TUNTISUUNNITELMA JA OHJELMA	21
5.4 PEDAGOGINEN YMPÄRISTÖ	22
5.5 TAITEEN KÄYTTÖ SESSIOIDEN AIKANA	27
Lähteet	31
Muita linkkejä	33

## 1. Millaisesta työkalupakista on kyse?

Kielten opettajien sekä kouluttajien suoritusta tai menestystä arvioidaan pääsääntöisesti oppijoita testaamalla (mitä he ovat oppineet) tai tyytyväisyyskyselyillä, joissa arvioidaan sitä, miten tyytyväisiä he ovat oppimiskokemukseen. Vaikka em. palaute on arvokasta, se jättää joitakin merkittäviä avoimia kysymyksiä. Oppijoiden suoritukset tai heidän tyytyväisyytensä eivät voi antaa todellista tai tarkkaa kuvaa kouluttajan asenteen ja menetelmällisten tapojen erityisistä vahvuuksista ja heikkouksista. Kouluttaja tarvitsee tätä tietoa voidakseen arvostaa sitä, missä hän on hyvä, ja pystyäkseen kehittämään muita puoliaan.

LALI-projektin itsensä kehittämistyökalupakki on tarkoitettu heterogeenisten (maahanmuuttajataustaisten) aikuisryhmien parissa työskenteleville kielten opettajille ja kouluttajille. Työkalupakki auttaa opettajia ja kouluttajia tunnistamaan, mitkä seikat vaikuttavat koulutustilanteeseen prosessin, ei sisällön tasolla. Se myös kehottaa heitä tarkastelemaan ja kehittämään omaa toimintaansa ja strategioitaan tulevien haasteellisten tilanteiden varalta. Videopohjainen työkalu on olennainen osa LALI-työkalupakkisarjaa ja -opetusmetodia, mutta sitä voidaan hyödyntää myös yleisemminkin vastaavilla aloilla työskentelevien ammattilaisten perus- tai jatkokoulutuksessa, koska se tukee kouluttajien keskeisiä taitoja.

## 2. Miten työkalupakkia tulee käyttää?

Työkalupakkia voi käyttää kahdella tavalla. Sitä voidaan käyttää osana koulutusjaksoa, jonka aikana sitä käytetään kollektiivisesti eli yhdessä harjoitellen. Opettajat / kouluttajat voivat käyttää sitä myös itsenäisesti itseopiskelun välineenä. Molemmissa tapauksissa työkalupakki perustuu samaan viiteen alla esitettävään vaiheeseen. Oppaassa kerrotaan tarpeen tullen, miten työkalupakkia voi varioida riippuen siitä, käytetäänkö sitä ryhmässä vai itsenäisesti.

Yksinkertaisuuden ja helppolukuisuuden vuoksi tässä tekstissä käytetään termiä "kouluttaja" viittaamaan aikuisopettajiin ja -kouluttajiin, jotka järjestävät erilaisia kieli- ja kirjoitustaidon kehittämiseen tähtäviä opetus- ja oppimisaktiviteetteja.

### a) VAIHE 1: Videonauhoitusten tekeminen

Työkalupakin pääominaisuus on saada kouluttajat tutkimaan omia käytänteitään, lähestymistapojaan sekä asenteitaan (l. läsnäolon laatuaan). Siihen tarvitaan hyvä 'oman opetuksen peili'. Videonauhoitukset, jotka on tehty kouluttajan pitämien sessioiden aikana, toimivat parhaiten tällaisena peilinä, sillä niissä kouluttaja näkee itsensä toiminnassa / kouluttamassa. Jotta saataisiin aikaiseksi parhaimmat mahdolliset nauhoitukset, olisi hyvä, että tässä työkalupakissa esitetty teoreettinen kehys vaikuttaisi mahdollisimman vähän nauhoituksiin. Tästä syystä kouluttajien olisi hyvä nauhoittaa sessio ennen tämän työkalupakin lukemista. On suositeltavaa nauhoittaa kokonainen sessio, joka edustaisi kouluttajan tavanomaisia käytänteitä.

#### KOULUTUKSISSA

Koulutustilaisuuksia voidaan käyttää myös koenauhoituksen tekemiseen session aikana. Nauhoitusta voidaan katsoa yhdessä ja samalla tarkastella mahdollisia virheitä / haasteita ja keskustella siitä, miten niistä voi selvittää.

Jos kouluttajien halutaan tekevän omia nauhoituksia kahden session välillä, on pidettävä huoli siitä, että he saavat riittävästi aikaa nauhoitusten tekemiseen.

### b) VAIHE 2: Työkalupakin käsitteisiin tutustuminen

Seuraavassa vaiheessa tutustutaan muutamiiin käsitteisiin ja malleihin, jotka liittyvät onnistuneeseen opetustilanteeseen ja hyvään oppimiskokemukseen. Näiden käsitteiden ymmärtäminen ennen lomakkeisiin vastaamista on tärkeää (ks. luku 5), sillä osa käsitteistä saattaa olla uusia tai joitakin teknisiä termejä voidaan käyttää tässä manuaalissa eri tavalla kuin jotkut muut tutkijat niitä käyttävät. Käsitteistö kattaa kolme osaa:

- Aikuisoppijoiden erityispiirteet ja aikuisoppimisen aktiiviset elementit

- Kouluttajan kompetensseista huomion kohdentamiseen
- LAL:n pedagogiset orientaatiot (I. huomion kohdentamisen osa-alueet)

## KOULUTUKSISSA

Jotta koulutustilanteissa mahdollistettaisiin alhaalta–ylös (*bottom–up*) -lähestymistapa, on suositeltavaa, että ”aktiivisia elementtejä” tarkasteltaisiin interaktiivisesti. Esimerkiksi ”aikuisoppijoiden erityispiirteitä” sekä ”onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä” voidaan aikuiskoulutuksessa mieltä yhdessä. Tähän tehtävään voidaan soveltaa Thiagin<sup>1</sup> ”Hello game” -aktiviteettia: muodostetaan kolme pientä ryhmää, joista jokainen saa yhden alla olevista kysymyksistä:

- a) Mitkä piirteet erottavat aikuisoppijat lapsista?
- b) Mitkä asiat vaikuttavat onnistumisiin aikuiskoulutuksessa?
- c) Mitkä ovat arvostetuimmat kykysi aikuiskouluttajana?

Ryhmille annetaan 15 minuuttia pienryhmätyöskentelyyn, ja sen jälkeen jokainen ryhmä esittelee viiden minuutin aikana pohdintojaan. Uusia ideoita voidaan lisätä esimerkiksi (fläppi)taululle koko ryhmän kanssa käydyn keskustelun aikana.

### c) VAIHE 3: Omien näkemysten ja odotusten tarkastelu

Käsitteistöön perehtymisen jälkeen kouluttajat vastaavat arviointilomakkeisiin, joiden tavoitteena on saada selville kouluttajien mielikuvat (I. representaatiot) ja ajatukset esitetyistä käsitteistä. Tässä kohtaa tarkastelun kohteena on kaksi perspektiiviä. Toisinaan lomake keskittyy siihen, mikä on kouluttajan mielestä tärkeää, esimerkiksi onko tärkeää saada osallistujat nauramaan. Toisinaan huomionkohteena on se, mitä kouluttaja ajattelee itsestään, esimerkiksi: ”Saun osallistujat usein nauramaan.” Jossain tapauksissa voidaan havaita selkeitä eroavaisuuksia näiden kahden hieman erilaisen perspektiivin välillä: kouluttaja voi ajatella, että on tärkeää saada oppijat nauramaan, mutta todellisuudessa hän harvoin tekee niin. Tällaisia eroavuuksia ei pidä tulkita virheinä, vaan mahdollisuuksina tarkastella sitä, miksi sellaisia esiintyy.

## KOULUTUKSISSA

Koulutussessiossa voidaan tarkastella ryhmässä kouluttajien käsityksiä omasta itsestään luovasti siten, että heitä pyydetään piirtämään omakuvansa ja liittämään siihen omat taitonsa ja vahvuutensa sekä myös heikommät puolensa roolissaan kouluttajana.

### d) VAIHE 4: Omien käytänteiden analysointi videonauhoitusten pohjalta

<sup>1</sup> Aktiviteetin peruskuvauus englanniksi löytyy osoitteesta <http://thiagi.net/archive/www/game-hello.html>.

Täytettyään alustavat lomakkeet kouluttajat katsovat omat videonauhoituksensa ja tarkastelevat niiden avulla samoja huomion kohdentamisen osa-alueita, joita jo tarkasteltiin. Alustavista lomakkeista poiketen kouluttajalla on nyt edessään nauhoitus todellisesta tilanteesta, jonka pohjalta hän voi vastata kysymyksiin. Videon katselun jälkeen täytettävässä lomakkeessa kaikki elementit ovat kuvailevia ja kannustavat osallistujia löytämään ”näkyviä todisteita”, jotka vastaavat väittämiä, kuten ”Saan osallistujat nauramaan”. On erittäin tärkeää, että kouluttajat eivät suhtaudu toimintaansa kielteisesti, vaikka he näyttäisivät toimivan omien odotustensa vastaisesti. Tämä vain johtaisi turhaan häpeään tai itsesyyttelyyn, eikä myönteiseen oppimiskokemukseen. Työkalupakin tarkoituksena on kannustaa kouluttajia omaksumaan myönteinen uteliaisuuden asenne.

## KOULUTUKSISSA

Jos työkalupakkia käytetään yhdessä, tarvitaan erityisiä varotoimenpiteitä, jotta kokemuksesta ei tule kielteinen. On suositeltavaa, että kollegoiden videoita katsotaan pienissä 3–4 hengen ryhmissä. Palautetta voidaan antaa ryhmässä vapaamuotoisesti tai lomakkeiden avulla, jotka on muokattu kyseisten videoiden arviointiin sopiviksi.

### **e) VAIHE 5: Omien näkemysten ja todellisuuden vertailu sekä mahdollisten kehittämistä vaativien osa-alueiden tunnistaminen**

Työkalupakin päätavoite on auttaa kouluttajia tunnistamaan pedagogisia osa-alueita, joissa he toivovat kehittävänsä esimerkiksi taitojaan ja näkemyksiään. Joillakin kouluttajilla saattaa olla varsin tarkka ja objektiivinen tietämys omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan sekä tietoisuus omasta opetustyylistään, mutta he ovat vähemmistössä. Suurimman osan ajasta emme ole tietoisia omasta käytöksestämme, ja mielenkiintoisia ristiriitoja voi esiintyä sen välillä, mitä ajatteleme tekevämme, mitä luulemme, että meidän pitäisi tehdä ja mitä oikeasti teemme. Työskentelytavan tarkoitus ei ole tarkastella näitä eroavaisuuksia kielteisestä näkökulmasta (Miten huonosti tunnenkaan itseni!), vaan nähdä ne arvokkaana informaationa, joka voi auttaa tulemaan tietoiseksi aiemmin piilossa olleista osa-alueista.

### **3. Oppimisprosessin ’aktiivisia elementtejä’ etsimässä: aikuisoppijoiden ja -oppimisen erityispiirteet**

Tietyt peruspiirteet yhdistävät kaikkia oppimisprosesseja, mutta aikuisten oppiminen eroaa silti olennaisesti lasten oppimisesta. Tässä luvussa tarkastellaan aikuisoppimisen erityispiirteitä sekä kartoitetaan ominaisuuksia, jotka tekevät aikuisoppimiskokemuksista onnistuneita. Ensimmäisessä LALI-projektin tuotteessa (*Kielen ja luku- ja kirjoitustaidon opetus taiteen avulla: Metodologinen ja teoreettinen viitekehys*; Mutta ym. 2018) tarkasteltiin kielen opettamiseen liittyviä näkökulmia. Tämä luku täydentää em. teosta ja keskittyy enemmän prosessiin liittyviin tekijöihin kuin pedagogiseen sisältöön.

### 3.1. Andragogiikka ja "aikuisoppijäkäsitteen" muodostuminen

Termi "andragogiikka" tuli uudelleen tunnetuksi 1960-luvulla Malcolm Knowlesin ansiosta. Hän käytti sitä viittaamaan piirteisiin, jotka erottavat aikuisten oppimisen lasten tavasta oppia. Knowles tunnisti 5 oletusta, joilla hän uskoi olevan suuri vaikutus siihen, miten aikuiset suhtautuvat oppimismahdollisuuksiinsa. Knowlesin listaan voidaan lisätä myös Jamesiltä (1983) lainattu kuudes yhtä asianmukainen oletus.<sup>2</sup>

#### 1. Käsitys itsestä

Kehittyessään ihmisen käsitys itsestä muuttuu toisista riippuvaisesta olevasta yksilöstä itseohjautuvaksi yksilöksi.

#### 2. Aikuisoppijan kokemus

Kehittyessään ihminen kartuttaa koko ajan lisää kokemustaustaansa, joka muodostaa kasvavan oppimisresurssin.

#### 3. Valmius oppia

Kehittyessään ihmisen oppimisvalmius suuntautuu enenevässä määrin hänen sosiaalisen roolinsa kehittämiseen.

#### 4. Oppimisorientaatio

Kehittyessään ihmisen aikakäsitys vaihtuu tuonnempana tapahtuvan tiedon soveltamisesta välittömään soveltamiseen. Hänen suuntautumisensa oppimiseen vaihtuu siten aihekeskeisestä ongelmakeskeiseen oppimiseen.

#### 5. Oppimismotivaatio

Aikuisen ihmisen oppimismotivaatio on sisäistä.

(Knowles 1984: 12)

#### 6. Oppimiskyky

Aikuinen säilyttää oppimiskykynsä, mutta hän kokee fyysisten/sensoristen kykyjensä heikkenevän asteittain.

<sup>2</sup> Knowlesin tutkimuksen viisi oletusta on käännetty hieman eri tavalla Hanna Turkin kasvatustieteen laitoksen pro gradu -tutkimuksessa (1997: 16-17).

(James 1983, lainattu teoksesta Brookfield 1986: 38)

Taulukko 1. Ensimmäiset andragogiikkaan perustuvat oletukset aikuisoppijoista.

Kaikilla taulukossa mainituilla oletuksilla ja hypoteeseilla voi olla konkreettisia seuraamuksia aikuisoppimiskokemuksiin. Alla olevaan taulukkoon on kerätty näistä muutamia, mutta muitakin voi olla olemassa.

Oletuksia aikuisoppijoista	Seuraamuksia aikuisoppimiskokemuksiin
Käsitys itsestä itsenäisenä yksilönä, autonomia	Aikuisten täytyy valita ja aktiivisesti osallistua oppimisprosessiin. "Aikuisten täytyy olla mukana opetuksensa suunnittelussa ja arvioinnissa".
Sisäinen motivaatio	Elämäkokemus täytyy integroida oppimisprosessiin resurssina. Ilmapiirin pitäisi saada "aikuiset tuntemaan itsensä hyväksytyiksi, arvostetuiksi, tuetuiksi".
Karttunut elämäkokemus	Opettajien ja opiskelijoiden pitäisi toimia vastavuoroisesti, kun he yhdessä etsivät ratkaisua kysymyksiin. (Knowles 1984: 9-12.)
Oppimisvalmius yhteydessä tosielämään	Oppimisen pitää vastata tosielämän haasteisiin ja tehtäviin. Aikuiset ovat eniten kiinnostuneita oppimaan aiheista, joilla on välitön merkitys ja vaikutus heidän työhönsä tai yksityiselämäänsä.
Ongelmakeskeinen oppimisorientaatio	(Knowles 1984)
Mahdollinen fyysisten/sensoristen kykyjen heikkeneminen	Metodien pitää olla kognitiivisesti vähän kuormittavia

Taulukko 2. Oletuksia aikuisoppijoista ja seuraukset oppimisprosessille.

Knowlesin andragoginen lähestymistapa sai osakseen paljon kritiikkiä eri näkökulmista: sitä ei pidetty tieteellisesti perusteellisena, sen etnosentrismiä ei problematisoitu, ja se oli individualistinen. Kaikesta kritiikistä huolimatta sitä pidetään kuitenkin hyödyllisenä aikuisopetuksen viitekehystenä ja oppaana (Merriam ym. 2007: 87).

Seuraavaksi esitellään tieteellisempää lähestymistapaa aikuisopetuksen tueksi. Siinä luodaan yleiskatsaus oppimiseen keskittyvän neurotieteen tutkimusalan löydöksiin ja esitellään sen suosituksia.

### 3.2. Oppimisen neurotiede: vaikeissa elämäntilanteissa olevien aikuisten erityistarpeiden ymmärtäminen

Edellisessä luvussa esitetyt oletukset viittaavat tavalliseen aikuisväestöön, eivätkä ota huomioon aikuisoppijoiden yleistä sosiaalista kontekstia. Lisäksi andragogiikan käsitteistön luomisen jälkeen yhteiskuntien sosioekonomisessa kontekstissa ja etenkin aikuisoppimisen tarpeissa on tapahtunut muutoksia. Yksi tällaisista muutoksista on esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidoiltaan heikkojen aikuisten määrän merkittävä nousu. Suurin osa aikuiskouluttajista, jotka työskentelevät toisen / vieraan kielen opettamisen parissa, törmäävät hyvin todennäköisesti tällaisiin oppijoihin.

OECD:n julkaisussa *Getting Skills Right: Engaging low-skilled adults in learning* (2019) perustaidoiltaan heikot aikuiset määritellään seuraavasti:

- Aikuiset, joilla on matala koulutustaso, ts. ne aikuiset, joilla on korkeintaan perusasteen koulutus (ISCED 0–2), mikä tarkoittaa sitä, että he eivät ole suorittaneet lukiota tai vastaavaa koulutusta, tai
- Aikuiset, joilla on matalat kognitiiviset taidot, ts. ne aikuiset, joiden luku- ja kirjoitustaito (paikallisella kielellä) ja/tai numeeriset taidot ovat taitotasolla 1 OECD:n kansainvälisen aikuistutkimuksen (PIAAC) mukaan. Nämä aikuiset osaavat suorittaa korkeintaan hyvin yksinkertaisia lukutehtäviä, kuten lyhyiden, tuttuja aiheita käsittelevien tekstien lukeminen, ja hyvin yksinkertaisia yksivaiheisia matemaattisia tehtäviä tai prosesseja, kuten ml. laskeminen, lajittelutehtävä, perustason aritmeettiset operaatiot ja yksinkertaisten prosenttilukujen ymmärtäminen.

(OECD 2019)

Tämän määritelmän pohjalta OECD (2019) arvioi, että yksi viidesosa sen jäsenmaiden (Eurooppa mukaan lukien) väkiluvusta kuuluisi tähän kategoriaan. Tämä luokitus ei lainkaan tarkoita sitä, että näillä aikuisilla, joilla on heikko luku- ja kirjoitustaito sekä heikot numeeriset taidot, ei olisi paljon muita taitoja. Asian vaikutuksia on tästä huolimatta tärkeää pohtia. Chung (2019) tiivistää vaikutukset seuraavasti: vähäosaisesta taustasta tulevat oppijat ovat lapsena saaneet todennäköisemmin enemmän lannistavaa kuin rohkaisevaa palautetta, ja heidän huoltajansa ovat vastanneet heidän kysymyksiinsä kiukulla tai kärsimättömyydellä monen työn aiheuttaman stressin vuoksi. Tämä on saattanut johtaa siihen, että kroonisesti korkealla olevat stressitasot ovat aktivoineet kehon selviytymismekanismien, minkä seurauksena näiden lasten kognitiivinen kehitys on saattanut kärsiä tilanteesta, ja aikuisina he sietävät huonosti stressiä. Lisäksi pakkomaastamuutto merkitsee usein menetystä ja surua, mikä voi myös johtaa korkeampiin stressitasoihin ja ahdistuneisuuteen (Chung 2019).

Knowlesin tunnistamiin aikuisoppijan erityispiirteisiin voi siis lisätä muita ominaisuuksia, jotka koskevat peruskoulutustasoltaan heikompia aikuisia. Näillä aikuisilla voi olla kokemuksia pakkomaastamuutosta. Alla mainitut ominaisuudet eivät välttämättä koske kaikkia oppijoita, mutta voivat olla merkityksellisiä joidenkin oppijoiden kohdalla toisen/vieraan kielen opetus- ja oppimiskonteksteissa, kuten LALI-projektissa. Knowlesin ehdottamiin olettamuksiin voidaan lisätä seuraavia ominaisuuksia:

#### **7. Matala koulutustaso tai heikot kognitiiviset taidot**

”Epäsuotuisat lapsuusajan oppimiskokemukset yhdistettynä häpeään voivat (...) johtaa pelkoon ja ahdistukseen oppimistilanteessa.” (Chung 2019: 31)

#### **8. Maahanmuuttaja- tai turvapaikanhakijatausta**

Stressaavien tilanteiden kohtaaminen (asunnottomuus, työttömyys, yksinäisyys) voi johtaa kognitiivisten toimintojen heikentymiseen, kuten tarkkaavaisuus- ja muistivaikeuksiin.

#### **9. Kokemuksenpuute länsimaisesta koulutusjärjestelmästä**

Aikuisilla maahanmuuttajilla ei välttämättä ole aiempaa kokemusta länsimaisesta koulutuksesta.

#### **10. Positiivisten koulutukseen ja oppimiseen liittyvien mielikuvien puute**

Vähemmistöryhmien jäsenet ovat voineet kokea torjumista sekä syrjintää, jotka vaikuttavat melko kielteiseen mielikuvaan koulutuksesta, joka usein rinnastetaan ”oppimiseen”.

Mitkä ovat näiden olettamusten seuraukset / vaatimukset aikuisoppimiskokemukselle? Oppimisen neurotieteen perusteella Chung (2019) esittelee seuraavia suosituksia (ks. myös taulukko 3). Ensimmäiset suositukset keskittyvät turvallisen ilmapiirin l. myönteisen oppimisympäristön luomiseen. Tämä on erityisen merkityksellistä oppijoille, joilla on nuoruudestaan lähtien kielteisiä mielleyhtymiä oppimisesta. Heidän kykynsä sitoutua oppimiseen riippuu siitä, miten kouluttaja onnistuu luomaan tällaisen myönteisen oppimisympäristön. Toisen suosituslistan tarkoitus on helpottaa uuden asian liittämistä aiempiin kokemuksiin sekä senhetkiseen elämäntilanteeseen. Mitä vahvempi tämä yhteys on, sitä paremmin juuri opittu asia tai taito omaksutaan. Lopuksi kolmannen ryhmän muodostavat suositukset käsittelevät länsimaisen koulutuksen tuntemuksen puutetta. On hyvä tiedostaa, että länsimainen koulutus ei ole universaali, eikä kulttuurisesti neutraali. Jos se nähdään sellaisena, se johtuu etnosentrismistä: suurin osa länsimaalaisista on saanut länsimaisen koulutuksen, ja näin opitaan länsimainen tapa oppia ja opettaa. Tämä ei kuitenkaan välttämättä ole kaikkien kielen oppitunnilla olevien aikuisten kokemus.

Oletuksia aikuisista	Seuraamukset/odotukset aikuisoppimiskokemuksille



<p>Oppimisen aiheuttamia kielteisiä miellehtymiä ja tunnetason arpia, korkeampi stressitaso</p>	<p><b>Turvallisen ilmapiirin luominen oppimiselle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ "Kannatteleva ympäristö" (<i>holding environments</i>), jolle on tunnusomaista tuen ja haasteen tasapaino. Kouluttaja takaa turvallisuuden, auttaa rakentamaan tietoa ja luottamusta sekä tarjoaa oppijoille sopivantasoisia haasteita ja autonomiaa.</li> <li>▪ Luottamuksen ilmapiirin luominen oppijan ja kouluttajan välille sekä oppijoiden kesken</li> <li>▪ Yhteisymmärryksen luominen</li> </ul> <p>Taso 1 – Tietyn erikoisaiheen tai resurssin tiedon jakaminen  Taso 2 – Henkilökohtaisten tarinoiden, kokemusten, tunteiden ja mieltymysten jakaminen  Taso 3 – Hyvin henkilökohtaisten tietojen, omien arvojen ja uskomusten jakaminen</p> <p>(Beegle 2007 ja Taylor 2006, lainattu Chung 2019: 34-36)</p>
<p>Vähemmän optimaaliset hermoradat oppimiselle</p>	<p><b>Merkityksellisten oppimiskokemusten suunnittelu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Oppijoiden aiempien kokemusten hyväksi käyttäminen: olemassa olevan kokemustiedon käyttäminen uuden tiedon oppimiseen</li> <li>▪ Tietoisuuden lisääminen: uusien käsitteiden esittely ja yhdistäminen oppijoiden aiempiin kokemuksiin. Niiden avulla voidaan tehdä yleistyksiä tai johtopäätöksiä uusista tilanteista.</li> <li>▪ Tietoisuuden laajentaminen: uusien asioiden tuominen ja yhdistäminen tunteita herättäviin tosielämän tapahtumiin</li> </ul> <p>(Sheckley &amp; Bell 2006, lainattu Chung 2019: 40-43)</p>
<p>Länsimaisten oppimismenetelmien "asiantuntemuksen" puute</p>	<p><b>Oppiminen ilmaisun kautta: tarinankerronta, päiväkirjat, omaelämäkerta</b></p> <p>Lähes kaikissa kulttuureissa esiintyvän suullisen tarinankerronnan perinteen hyödyntäminen.</p> <p>"Tarinankerronnalla on syvä kehityshistoria, joka on juurtunut syväälle aivoihimme, mieliimme ja suhteisiimme" ja tarinoiden avulla luodaan sosiaalista yhtenäisyyttä, säädellään tunteita sekä autetaan muistia."</p> <p>(Cozolino 2013; lainattu Chung, 2019: 44)</p>

Taulukko 3. Kontekstuaalisten elementtien vaikutukset aikuisoppimisprosesseille.

#### 4. Kouluttajan taidot ja asenne: kompetenssista huomion kohdistamiseen

Edellisessä luvussa tarkasteltiin keskeisimpiä aikuisoppimisen prosessien näkökulmia. Tässä luvussa otetaan askel kohti kouluttajan näkökulmaa. Perimmäinen tavoite on kartoittaa ne piirteet kouluttajan käytöksessä, asenteessa ja olemuksessa, jotka voivat luoda suotuisan oppimisilmapiirin. Miten edetään? Usein näissä yhteyksissä käytetään käsitteitä, kuten "kompetenssi" tai "avaintaidot". Joissakin malleissa kouluttajan taidot on koottu muutamaa tiedon ja taidon peruselementtiin (esim. ASTD-malli): oppimisteorioiden, erilaisten oppimistyylien ja -menetelmien tuntemus, esiintymiskokemus ja esiintymistekniikkatuntemus sekä arviointitaito (2001). Toiset tutkimukset ovat esitelleet yksityiskohtaisempia malleja; esimerkiksi Buiskool ym. (2010) *Key competences for adult learning professionals*. Kyseisessä tutkimuksessa tutkijat löysivät 20 avaintaitoa, jotka luokiteltiin kolmeen pääryhmään.

##### Yleiset taidot (A)

- 4.3.1 Olla täysin autonominen elinikäinen oppija (A1)
  - 4.3.2 Olla viestijä, joukkuepelaaja ja verkostoituja (A2)
  - 4.3.3 Olla vastuussa aikuisoppimisen kehityksestä (A3)
  - 4.3.4 Olla tutkimusalan/käytännön asiantuntija (A4)
  - 4.3.5 Olla kykenevä käyttämään erilaisia oppimismenetelmiä, -tyylejä ja -tekniikoita (A5)
  - 4.3.6 Olla motivoija (A6)
  - 4.3.7 Osata käsitellä ryhmän sisäistä heterogeenisyyttä ja erilaisuutta (A7)
  - 4.3.8 Yleisten taitojen yhteenveto
- Oppimisprosessiin liittyvät ominaistaidot (B)
- 4.4.1 Olla kykenevä arvioimaan aikuisoppijoiden oppimistarpeet (B1)
  - 4.4.2 Olla kykenevä suunnittelemaan oppimisprosesseja (B2)
  - 4.4.3 Olla avustaja oppimisprosessissa (B3)
  - 4.4.4 Olla oppimisprosessin arvioija (B4)
  - 4.4.5 Olla ohjaaja / neuvoja (B5)
  - 4.4.6 Olla opetussuunnitelman kehittäjä (B6)
- Oppimisprosessin tukijan ominaistaidot (B)
- 4.5.1 Olla taloudellisesti vastuussa (B7)
  - 4.5.2 Olla hyvä ihmisten johtaja (B8)
  - 4.5.3 Olla joukkueenjohtaja (B9)
  - 4.5.4 Olla PR:n ja markkinoinnin käsittelijä (B10)
  - 4.5.5 Olla tukevana osapuolena hallinnollisissa asioissa (B11)
  - 4.5.6 Olla IT-tukihenkilö (B12)

Buiskool ym. (2010) *Key competences for adult learning professionals*

Taulukko 4. Esimerkki taitotaulukosta.

Tällaiset taulukot saattavat joskus olla pelottavia kouluttajien näkökulmasta. Pitäisikö kouluttajan samanaikaisesti omata kaikki em. taidot ja kehittää niitä? Entä kuinka tärkeä mikin taito olisi?

”Taidon” käsitettä on joskus kritisoitu siitä, että se on liian staattinen ja individualistinen. Se keskittyy pelkästään pysyviin tiedon elementteihin, asenteisiin ja taitoihin, eikä huomioi muuttuvan sosiaalisen dynamiikan tärkeyttä tai kontekstin luomia tarpeita. Tästä syystä tässä LALI-projektin työkalupakissa esitetään vaihtoehtoinen käsite tarkastelun pohjaksi.

### **Kouluttajan huomion kohdistaminen tai ”sensibilité à” (herkkyys)**

Récopé ym. (2013) käyttävät käsitettä ”sensibilité à” (suoraan käännettynä ”herkkyys”) viitataksaan ihmisten laadultaan erilaisiin tapoihin olla läsnä tietyissä tilanteissa. Récopé kollegoineen tarkasteli itse asiassa lentopallonpelaajia ja erotti kolme erilaista aktiivisuuden astetta pelikentällä. ”Vähemmän aktiiviset” pelaajat toimivat yleensä melko staattisesti kentällä ja he odottivat pallon saapuvan heidän lähelleen. Tämä johti heidän reagoitiinsa eli pallon lyömiseen oikealla tavalla. Kun pallo ei ollut heidän läheisyydessään, he olivat rentoina paikallaan. ”Kohtalaisen aktiiviset” pelaajat nähtiin tarkkaavaisina ja valmiina täyttämään roolinsa joukkueessaan: he aktivoituvat aina kokiessaan, että he pystyivät edistämään pelin kulkua. Tällöin he toimivat huomioiden ryhmän järjestäytymisen sekä oman tehtävänsä ryhmässä. Kolmannen kategorian ”erittäin aktiiviset” pelaajat keskittyivät oman joukkueensa syöttöjen katkeamattomaan pelaamiseen sekä toisen joukkueen lyöntien torjumiseen. Miten lentopalloa koskevan analyysin päätelmiä voidaan sitten soveltaa aikuisoppijoihin? Récopén ja kollegoiden mukaan jokainen näistä kolmesta asemoitumisesta tarjoaa tietyn näkökulman tilanteen havaitsemiseen ja siihen, mitä arvoja ja normeja noudatetaan. Seuraavaksi tarkastellaan näitä näkökulmia sekä lentopallon että aikuiskoulutuksen osalta.

### **Havainnointi**

Récopé ryhmänsä kanssa havaitsi, että kolmen eri tyyppin lentopallonpelaajilla oli eri näkemykset siitä, milloin tilanteesta tuli heidän kannaltaan olennainen. ”Vähemmän aktiiviset” pelaajat kokivat tilanteen relevantiksi silloin, kun pallo tuli heidän lähelleen, kun taas ”kohtalaisen aktiiviset” pelaajat kokivat tilanteen merkitykselliseksi silloin, kun heillä oli siinä tietty rooli. ”Erittäin aktiiviset” pelaajat seurasivat palloa riippumatta sen sijainnista suhteessa heihin ja he toimivat, vaikka tilanteessa oli toinen pelaaja, joka olisi voinut puuttua peliin. Näille ”erittäin aktiivisille” pelaajille tilanne oli relevantti aina, kun pallo olisi saattanut pudota heidän puolelleen kenttää tai kun se olisi voitu saada putoamaan vastustajan puolelle. Jokainen on alati lukemattomien ärsykkeiden ympäröimä, ja näistä ärsykkeistä valitaan ne, jotka ovat relevantteja ja/tai saavat tilanteen vaikuttamaan relevantilta. ”Vain pieni määrä kaikesta ympäristön dynamiikasta pääsee sisään ja vaikuttaa organismin merkityksellisyyden alueeseen.

Kaikki muu mahdollinen vuorovaikutus jää siten systeemin kokemusmahdollisuuksien ulkopuolelle” (Weber & Varela, 2002: 118).<sup>3</sup>

Huomion kohdentaminen ja havaitseminen määrittävät ja valitsevat relevantit ärsykkeet ympäristöstä. Näin ollen yksi kouluttaja havainnoi luokan tapahtumista eri aspektit kuin toinen kouluttaja. Kaikki ovat törmänneet kouluttajiin, jotka kokonaan unohtavat ajan kulun, ja sellaisiin kouluttajiin, jotka eivät päästä kelloa silmistään. Toisia kouluttajia häiritsee kahden osallistujan supina luokan perällä, kun taas toiset eivät vaikuta huomaavan sitä ollenkaan. Nämä seikat vaikuttavat kouluttajan toimintaan: ajankulusta huolestunut kouluttaja saattaa nopeuttaa tahtiaan, kun taas kahden osallistujan kahdenkeskisestä keskustelusta häiriintynyt kouluttaja saattaa keskeyttää heidät ja pyytää heitä jakamaan keskustelunaiheensa muun ryhmän kanssa tai hän saattaa ryhtyä kurinpitotoimiin. Ihmisten havaitsemat asiat ja niihin ensisijainen reagoiminen riippuvat siitä, mitä on opittu pitämään tärkeänä, eli mitkä ovat omaksutut normit ja arvot, joiden avulla järjestetään ympäröivää maailmaa ja annetaan sille merkitys.

### **Arvot ja normit**

Pelaajien käyttäytyminen kertoo kulttuurisista arvoista ja normeista, jotka he ovat omaksuneet harjoituksissaan enemmän tai vähemmän tietoisesti. ”Vähemmän aktiiviset” pelaajat ovat omaksuneet normin, miten lyödään palloa oikein. ”Kohtalaisen aktiiviset” pelaajat ovat oppineet pelin kollektiivisen järjestyksen ja yhteistyön luonteen. Kolmas ryhmä on oppinut sen, mikä on lentopallon ytimessä: miten estää pallon putoaminen omalle alueelle millä hinnalla hyvänsä ja miten saada vastustajan lyönnit torjuttua. Récopén ja kollegoiden mukaan ”herkkyyys” ilmaisee aina kulttuurisia arvoja ja normeja, jotka yksilö on omaksunut ja sisäistänyt.

Käsitykset siitä, mikä on tärkeää opetusprosessissa, mielikuvat oppimisesta, mikä on opettaja, tai laajemmin, millaista ihmisten välisen vuorovaikutuksen tulisi olla, ovat kouluttajan maailmankuvan, normien ja arvojen ytimessä, ja ne vaikuttavat hänen tapaansa reagoida. Kouluttaja, jonka opetuksessa valtasuhteet ovat epäsymmetriset ja joka antaa enemmän painoarvoa auktoriteetille, ryhtyy suuremmalla todennäköisyydellä kurinpitotoimiin supattelevien oppijoiden suhteen kuin kouluttaja, joka uskoo vakaasti tasa-arvoiseen oppilassuhteeseen ja osallistamiseen.

### **Ulkopuoli / sisäpuoli**

*Huomion kohdistaminen*, jota tässä työkalupakissa kuvataan, saattaa vaikuttaa henkilön sisäiseltä toiminnalta. Récopé ym. muotoilevat ”sensibilitè à” -käsitteen seuraavanlaisesti: ”Se on aktiivisen perusvaikuttimen ominaispiirre, joka sisältää kognitiiviset, affektiiviset ja

---

<sup>3</sup> Alkuperäinen lause: ”Only a small part of all dynamics in the environment enter as perturbations into the domain of relevance of the organism. All other possible interactions just fall outside of the possibilities of experience of the system” (Weber & Varela, 2002: 118).

käyttäytymiskomponentit. Se erottaa toisistaan dynaamisen aktiivisuuden ja pysähtyneisyyden tai välinpitämättömyyden.” Se suuntaa toiveet, yksilön toiminnan, kehon liikkeellelähdon, järjestää siis kaiken toiminnan ja eletyt kokemukset. Sitä ei kuitenkaan voida pitää sisäisenä ominaisuutena. Ranskankielisessä ilmaisussa ”sensibilité à” tai sen suorassa englanninkielisessä käännöksessä ”sensitivity to”, prepositiot ”à” ja ”to” viittaavat siihen, että ”herkkyys” ei ole sisäinen ominaisuus. Se ilmaisee ennemminkin erityistä suhdetta, suuntautumista tai huomion kohdistamista johonkin (Récopé ym. 2013). Huomion kohdentamisen korostaminen – sen sijainti sisäisen ja ulkoisen ominaisuuden välillä – on ehkä merkittävin tekijä, joka erottaa sen ”taidon”-käsitteestä, joka ymmärretään liian usein sisäisenä ja staattisena ominaisuutena.

### **Kouluttajan huomion kohdistaminen**

Tiivistäen voi todeta, että pedagogisessa toiminnassa huomion kohdistaminen ohjaa merkityksen rakentumista kouluttajan toiminnan ympärillä sekä sanelee hänen käytänteensä. Se suuntaa kouluttajan huomion, määrää hänen liikkeensä suhteessa osallistujiin sekä sen, miten hän päättää toimia kyseisessä kontekstissa. Seuraavaksi esitellään LALI-projektin malli, joka sisältää viisi erilaista ”herkkyttä” tai huomion kohdistamisen suuntaa. Nämä tunnistettiin aiempien tutkimusten sekä pilottikokeilujen avulla.

## 5. Viisi huomion kohdistamisen suuntaa

### SUHDE OSALLISTUJIIN:

#### HIERARKIA VAI HORISONTAALISUUS

Miten osallistujiin suhtaudutaan, minkälaista valtasuhdetta halutaan ylläpitää, kuinka epäsymmetrisenä oppijan / kouluttajan rooli nähdään?

Huomio kohdistuu siihen, miten suhdetta oppijoihin säännellään.

### LÄSNÄOLON LAATU

Minkälainen kouluttajan läsnäolo on tilanteessa? Miltä se tuntuu ja näyttää?

Keskiössä kouluttajan olemus tilanteessa: asento, äänet, tunteet, kehon tuntemukset.

### TUNTISUUNNITELMA JA OHJELMA

Huomio kohdistuu tuntisuunnitelmaan: mitä pitää opettaa annetussa ajassa.

- Tuntisuunnitelma: suunnitelman toteuttaminen kokonaisuudessaan
- Aika: tietyille tehtäville varatun ajan kontrollointi



Huomion kohdentaminen

### TAITEEN PAIKKA JA KÄYTTÖ

Miten taidetta käytetään oppimisprosessissa?

Mikä sen tehtävä on?

- Esteettinen arvostus
- Kontekstisidonnaiset elementit (taiteilija, aikakausi jne.)
- Taiteen liittäminen omakohtaiseen kulttuuriseen kokemukseen
- Subjektiiivinen kokemus
- Ulovia tehtävien tarjoaminen / innostus huomiseen

### PEDAGOGINEN YMPÄRISTÖ

Mikä on oppimiskokemuksen ja/tai ehdotettujen tehtävien luonne / rakenne?

- Tehtävien ja aistien monimuotoisuus
- Tunteet vs. neutraalisuus (nauru ...)
- Pelit ja pelillisuus
- Liikkeet, tila
- Ryhmädynamiikka
- Rythmi
- Aktiivinen / passiivinen osallistuminen

### 5.1 LÄSNÄOLON LAATU

**Huomion kohdistaminen siihen, miten kouluttaja on tilanteessa: hengitys, asemoituminen, tunteet, keholliset tuntemukset.**

#### ESIMERKKIVIDEO

17/12/2018, Ryhmä: saksan kieli (taso A1) Kunstforumissa Wienissä (Vaihtuva näyttely: "Faszination Japan", suom. Japanin taika)

Konteksti: Taidekouluttaja keskustelelee vanhasta japanilaisesta painokuvasta kahden oppijan kanssa. Naispuolinen oppija yrittää löytää sanan "puutarha" (*Garten*) saksaksi. Hän käyttää monia resursseja yhdessä kouluttajan ja miesoppijan kanssa, ja lopulta toinen kouluttaja lopulta tunnistaa etsityn sanan.

## Video

Commented [M1]: This means that there would be a video extract here

### Lyhyt johdanto: Mistä on kyse?

Ääni, keho ja kouluttajan läsnäolo ovat hänen tärkeimmät työkalunsa. Kaikki, mitä hän tekee, välittyy hänen läsnäolonsa kautta. Sana *läsnäolo* väistämättä synnyttää kaksinkertaisen perspektiivin: sisäinen ja ulkoinen, havaittu ja koettu läsnäolo. Kaikilla on sisäinen tuntemus kehostaan ja samalla se luo visuaalisen vaikutelman muille. Sama pätee ääneen, tunneympäristöön ja esittäytymisstrategioihin. LALI:n videopohjainen menetelmä auttaa kaventamaan kuilua sisäisen ja ulkoisen läsnäolon välillä. Se auttaa käyttämään sisäisiä tuntemuksia palautteena tietoisemmalla tavalla.

### Luokkien esittely

- Äänenkäyttö: verbaali ja paraverbaalinen viestintä

Ihmiset kuulevat oman äänensä eri kautta kuin muut, mikä tarkoittaa sitä, että tavallisessa tapauksessa ihmiset eivät kuule omaa ääntään samalla tavalla kuin muut sen kuulevat, eivätkä tiedä, miltä oikeasti kuulostavat. Ääneen liittyvät piirteet auttavat kartoittamaan omaa ääniprofiilia (rytmiä, segmentointia, painotusta, tonaalisuutta, melodiaa) ja tunnistamaan piirteet, jotka vastaavat minäkuvaa, sekä ne piirteet, jotka on valmis hyväksymään tai jotka haluaisi muuttaa. (Guimbretière 2014: 25.)

- Kehon käyttö: non-verbaalinen viestintä

Keho kommunikoi koko ajan, vaikka puhujat eivät ole siitä tietoisia. Liikkeet voivat selventää viestiä tai aikomuksia, mutta voivat myös horjuttaa niitä. Non-verbaalinen viestintä käsittää seuraavat elementit: asento (miten seisotaan), kasvojen ilmeet, eleet, proksemiikka (välimatka suhteessa muihin sekä tilan käyttö), esineiden käyttö (esim. vaatteet ja välineet), liike vs. paikallaan olo, liikerytmi sekä fyysinen kontakti. Kaikki nämä elementit vaikuttavat merkitykseen ja tietyissä tilanteissa mikä tahansa näistä voi yksinään lähettää merkityksellisen viestin (esim. selän kääntäminen kysymyksen esittäjälle). Kulttuurinen sosialisatio sekä ihmisen luonne vaikuttavat siihen, miten hän non-verbaalista viestintää käyttää, mutta usein ihmiset eivät ole tietoisia siitä, miten se oikeasti tapahtuu. Mullerin mukaan eleillä on kolme tehtävää: imitoivat eleet tukevat sanoin ilmaistua asiaa, välimerkinä toimivat eleet yrittävät painottaa tiettyjä osia viestistä, ja "parasiittiset" eleet ovat tahattomia, eivätkä suoranaudessa yhteydessä verbaaliseen viestiin. Joskus tahattomat eleet liitetään kiusaantumiseen ja stressiin. (Muller 2005: 196.)

- Koetut tunteet ja tunnetilat

Kouluttajilla on tähän asti ollut vain muutamia keinoja tarkastella omia tunteitaan (oppijoiden tunteiden sijaan), vaikka tunteiden säätely on avaintekijä päätöksenteossa ja tehokkaassa opetuksessa (Sutton 2004). Säätely ei ole sama asia kuin piilottaminen tai tukahduttaminen. Se tarkoittaa tunteiden tiedostamista, nimeämistä ja niiden alkuperän tunnistamista. Tiedostetuksi tekemisen avulla voidaan välttää se, että tunteisiin reagoitaisiin tahattomasti ja

voidaan miettiä, mikä aiheutti tunteen. Todisteet osoittavat, että myönteisten tunteiden ilmaiseminen vaikuttaisi opetustehokkuuteen (Sutton 2004).

▪ Käytetyt esittäytymisstrategiat

Esittäytymisstrategioilla viitataan kaikkeen siihen, mitä ihminen tekee kontrolloidakseen itsestään antamaansa vaikutelmaa, sekä ponnisteluihin, joihin hän ryhtyy yrittäessään saada muut hyväksymään omat mielikuvansa itsestään. Esittäytymisstrategiat saattavat vaikuttaa pinnallisilta, mutta ne liittyvät läheisesti tunteeseen siitä, että kuuluu johonkin, itseymmärrykseen ja eritoten länsimaissa itsetunnon kohotukseen. Tämän perusteella voidaan päätellä, että esittäytymisstrategiat liittyvät syvemmällä tasolla siihen, keitä me olemme. Jones ja Pittman (1982) esittelivät ensimmäisen kattavan esittäytymisstrategiamallin, joka sisälsi viisi strategiaa, joista jokaisella oli toivottu ominaisuus: miten ihminen haluaa toisten näkevän hänet ja mitä tunteita hän haluaa toisissa herättää. Mielistelevä tai mukavalta vaikuttava ihminen keskittyy siihen, että hän vaikuttaisi pidetyltä ja miellyttävältä. Itseään esillä pitävät haluavat vaikuttaa pätevilta ja olla arvostettuja. Pelottelijat haluavat herättää pelkoa, luoda valtahierarkiaa sekä hallita tilannetta. Anelevat ihmiset, joita toisinaan pidetään 'strategisesti epäpätevinä', vaativat hoivaa ja herättävät auttamisen tarpeen tunteen. Ihmiset, jotka haluavat toimia esimerkkinä muille, haluavat ilmentää moraalista ylemmyyttä. Osa näistä strategioista saattaa aluksi vaikuttaa sopivan paremmin opetuskontekstiin kuin toiset. Tavoitteena seuraavassa on ainoastaan lisätä kouluttajan tietoisuutta hänen eniten käyttämistään strategioista ja tarkastella, missä määrin ne vastaavat hänen mielikuvaansa itsestään.

ENNEN VIDEON KATSELUA

Valitse sopiva vaihtoehto asteikolla 1–5:

- 1 = Olen täysin eri mieltä
- 2 = Olen osittain eri mieltä
- 3 = En ole samaa enkä eri mieltä
- 4 = Olen osittain samaa mieltä
- 5 = Olen täysin samaa mieltä

**Commented [M2]:** We added here the explanation how to interpret the numbers (in Finnish)

Preskriptiiviset väittämät	1	2	3	4	5
Hyvä kouluttaja ilmaisee itseään sujuvasti					
On tärkeää välttää täytesanoja					
Kouluttajan liikehdintä häiritsee oppimisprosessia					
On tärkeää välttää tahattomia liikkeitä					
On tärkeää olla katsekontaktissa mahdollisimman monen oppijan kanssa					
Kouluttajan tulisi olla kääntyneenä oppijoihin päin					
Kouluttajan tunnereaktiot eivät saisi näkyä					
Kouluttajan pitäisi vaikuttaa pätevältä					
Kouluttajan pitäisi vaikuttaa mukavalta ja ystävälliseltä					



Kuvaavat väittämät	1	2	3	4	5
Verbaalinen ilmaisuni on sujuvaa / katkonaista					
Osa lausahduksistani jää kesken					
Puhun nopeasti					
Ääneni menettää usein vahvuuttaan sekä selkeyttään					
Jaan puhettani osiin hiljaisten taukojen avulla					
Jaan puhettani osiin täytettyjen taukojen avulla ("hmm" tai "eh")					
Minulla on korkea äänenkorkeus					
Intonaationi on monotoninen					
Hengitykseni on syvää ja se on yhdenmukainen puheeni kanssa					
Olen katsekontaktissa kaikkien oppijoiden kanssa					
Olen kääntynyt oppijoita kohti					
Kiinnitän huomiota tilankäyttöön ja välimatkaan (vaihtelen etäisyyttä oppijoihin)					
Eleeni kuvaavat ilmaisuni					
Eleeni auttavat korostamaan viestin tärkeitä osia					
Elehdin ja liikehdin tahattomasti					
Koen olevani tukevalla maaperällä					
Liikun tilassa vapaasti, koska tunnen sen hyvin					
Olen tietoinen tunteistani sessioiden aikana					
Kuuntelen tunteitani ja saan niiden avulla palautetta toiminnastani					
En näytä tunteitani					
Suurimman osan ajasta olen pikemminkin itsevarma kuin vaivaantunut					
Suurimman osan ajasta olen pikemminkin lämmin ihminen kuin kylmä					
Suurimman osan ajasta olen pikemminkin avoin ja joustava kuin joustamaton ja sulkeutunut					
Suurimman osan ajasta olen pikemminkin ärtyisä ja levoton kuin rauhallinen					
Olen mukava ja ystävällinen					
Olen pätevä					
Olen pelottava					

#### VIDEON KATSELUN JÄLKEEN

Kuvaavat väittämät	1	2	3	4	5
Verbaalinen ilmaisuni on sujuvaa / katkonaista					
Osa lausahduksistani jää kesken					
Puhun nopeasti					
Ääneni menettää usein vahvuuttaan sekä selkeyttään					
Jaan puhettani osiin hiljaisten taukojen avulla					
Jaan puhettani osiin täytettyjen taukojen avulla ("hmm" tai "eh")					

Minulla on korkea äänenkorkeus					
Intonaationi on monotoninen					
Hengitykseni on syvää ja se on yhdenmukainen puheeni kanssa					
Olen katsekontaktissa kaikkien oppijoiden kanssa					
Olen kääntynyt oppijoita kohti					
Kiinnitän huomiota tilankäyttöön ja välimatkaan (vaihtelen etäisyyttä oppijoihin)					
Eleeni kuvaavat ilmaisuani					
Eleeni auttavat korostamaan viestin tärkeitä osia					
Elehdin ja liikehdin tahattomasti					
Koen olevani tukevalla maaperällä					
Liikun tilassa vapaasti, koska tunnen sen hyvin					
Olen tietoinen tunteistani sessioiden aikana					
Kuuntelen tunteitani ja saan niiden avulla palautetta toiminnastani					
En näytä tunteitani					
Suurimman osan ajasta olen pikemminkin itsevarma kuin vaivaantunut					
Suurimman osan ajasta olen pikemminkin lämmin ihminen kuin kylmä					
Suurimman osan ajasta olen pikemminkin avoin ja joustava kuin joustamaton ja sulkeutunut					
Suurimman osan ajasta olen pikemminkin ärtyisä ja levoton kuin rauhallinen					
Olen mukava ja ystävällinen					
Olen pätevä					
Olen pelottava					

## 5.2 SUHDE OSALLISTUJIIN: HIERARKKISUUS / HORISONTAALISUUS

**Huomion kiinnittäminen siihen, miten suhtaudumme osallistujiin, millaisia kouluttajan ja osallistujan välisiä suhteita löytyy.**

### ESIMERKKIVIDEO

Wien, painotekniikka

17/12/2018, Ryhmä: saksan kieli (taso A1+/A2) Kunstforumissa Wienissä (Vaihtuva näyttely:

"Faszination Japan", suom. Japanin taika)

Konteksti: Taidekouluttaja esittelee perinteistä japanilaista painokuvatekniikkaa. Hän viittaa oppijoiden jo mahdollisesti tuntemiin tekniikkoihin. Hän luo monella tasolla tasa-arvoisen (l. horisontaalisen) oppimisympäristön.

### Video

**Lyhyt johdanto: Mistä on kyse?**

**Commented [M3]:** This means that there would be a video extract here

Yksi oppimiskokemuksen avainelementeistä on oppijoiden ja opettajan välinen hierarkkinen etäisyys. Vertikaalisessa asetelmassa roolit ovat hyvin epäsymmetrisiä: opettaja näyttäytyy tiedon hallitsijana, jonka velvollisuus on jakaa sitä passiivisesti tietoa vastaanottaville oppijoille. Horisontaalisessa asetelmassa kaikkien osallistujien panosta arvostetaan ja jokaisen kokemuksia pidetään tärkeinä. Kouluttajan henkilökohtainen tapa toimia ei ole ainoa pedagogisen intervention vertikaaliseen ja/tai horisontaaliseen asetelmaan vaikuttava tekijä. Institutionaalinen tapakulttuuri, kouluttajan kansallinen tapakulttuuri ja osallistujien taustakulttuurit vaikuttavat kaikki opetustilanteeseen. Hofsteden (esim. 2011) esittelemän kulttuurillisen ulottuvuusmallin mukaisesti jotkut kulttuurit ovat enemmän orientoituneita valtaetäisyyksien ylläpitämiseen (vertikaalisuus), kun taas toisissa ollaan tasa-arvoisempia (horisontaalisuus). Mitä seurauksia hierarkkisesta oppija–opettaja-suhteesta on? Onko sillä välttämättä kielteinen vaikutus oppimiseen?

Bourgeois ja Nizet'n (1997:171) mukaan sosio-kognitiiviset konfliktit ovat oppimisprosessin avainelementtejä. Nämä johtuvat monien eri näkökulmien sosiaalisesta vastakkainasettelusta vuorovaikutuksessa, mutta niistä voi tulla oppimisen resurssi, kun tilanteessa neuvotellaan uusista vastausvaihtoehdoista; näin tapahtuu horisontaalisessa vuorovaikutustilanteessa. Toisaalta epäsymmetrisessä tilanteessa osallistujien välillä ei ole vastausten kehittelyä ja neuvottelua. Korkeammassa hierarkkisessa asemassa olevan kouluttajan vastaus on ensisijainen ja siitä ei neuvotella (p. 187). Koulutustilanteessa asetelma on itsessään epäsymmetrinen, mutta kouluttaja voi omaksua erilaisia keinoja ja strategioita tämän epäsymmetrian pienentämiseksi. Kyse on siitä, onko hän valmis tekemään niin.

### **Luokkien esittely**

- *Episteeminen asemoituminen*

Kouluttaja näyttäytyy tiedon ensisijaisena lähteenä, hänen oppijoille esittämänsä kysymykset eivät ole avoimia vaan niiden tarkoituksena on tarkistaa, tietävätkö oppijat oikean vastauksen.

- *Kurinpito*

Kouluttaja käyttää auktoriteettiasemaansa oppijoiden kontrolloimiseen sekä tiukan kurin ja järjestyksen pitämiseen.

- *Ajan ja paikan käyttö*

Kouluttaja sijoittuu luokan eteen ns. valta-asemapajkaan ja puhuu suurimman osan ajasta ikään kuin hänen sanottavansa olisi tärkeämpää kuin oppijoiden mahdolliset puheet. Aikaa ja paikkaa ei jaeta tasa-arvoisesti.

- *Päätösvalta*

Kouluttaja on vastuussa päätösten tekemisestä ryhmän puolesta.

- *Erilaisuus / samanlaisuus*

Oppijoiden oletetaan sopeutuvan kouluttajan rytmiin, tyyliin jne.

PAGE 2 - questionnaire

ENNEN VIDEON KATSELUA

Preskriptiiviset väittämät	1	2	3	4	5
Kouluttajan tulisi olla auktoriteetti ryhmässä					
Auktoriteetti on tärkeämpää kuin yhteistyö					
Oppijoiden ottaminen mukaan päätöksentekoon aiheuttaa epävarmuutta ja tehottomuutta					
Kouluttajan ei pidä mukautua oppijoihin vaan oppijoiden tulee mukautua					
On tärkeää saada osallistujat tekemään yhteistyötä keskenään					
Luokan edessä tapahtuva opetus on paras tapa opettaa					
Oppijoiden tulisi istua ympyrässä / puoliympyrässä, jotta kaikki näkevät toisensa					
Kysymysten tekemisen päämääränä on tarkistaa, että oppijat tietävät oikeat vastaukset					
Kouluttajien ei tulisi kertoa henkilökohtaisia asioita oppijoille, jotta heidän auktoriteettiasemansa ei heikentyisi					

Kuvaavat väittämät	1	2	3	4	5
Pidän itseäni auktoriteettihahmona					
Annan oppijoiden nähdä minut epätäydellisenä: teen virheitä tai en tiedä vastausta kaikkiin kysymyksiin					
Teen istumajärjestyksen niin, että kaikki oppijat näkevät toisensa, eivätkä vain minua					
Aina kun mahdollista, otan oppijat mukaan päätöksentekoon					
Vältän luokan edessä tapahtuvaa opetusta					
Puhun enemmän kuin osallistujat					
Kysyn kysymyksiä, joihin on vain yksi oikea vastaus					
Vältän henkilökohtaisista asioista kertomista pitääkseni etäisyyttä osallistujiin					
Annan osallistujien toimia aktiviteetin aloittajina (esim. kysymällä uutta asiaa)					
Kysyin avoimia kysymyksiä, joihin on monta mahdollista vastausta					

VIDEON KATSELUN JÄLKEEN

Kuvaavat väittämät	1	2	3	4	5
Pidän itseäni auktoriteettihahmona					
Annan oppijoiden nähdä minut epätäydellisenä: teen virheitä tai en tiedä vastausta kaikkiin kysymyksiin					

Teen istumajärjestyksen niin, että kaikki oppijat näkevät toisensa, eivätkä vain minua					
Aina kun mahdollista, otan oppijat mukaan päätöksentekoon					
Vältän luokan edessä tapahtuvaa opetusta					
Puhun enemmän kuin osallistujat					
Kysyn kysymyksiä, joihin on vain yksi oikea vastaus					
Vältän henkilökohtaisista asioista kertomista pitääkseni etäisyyttä osallistujiin					
Annan osallistujien toimia aktiviteetin aloittajina (esim. kysymällä uutta asiaa)					
Kysyin avoimia kysymyksiä, joihin on monta mahdollista vastausta					

### 5.3 SISÄLTÖ KESKIÖSSÄ: TUNTISUUNNITELMA JA OHJELMA

**Huomio kohdistuu tuntisuunnitelmaan ja opetuksen sisältöön.**

#### Lyhyt johdanto: Mistä on kyse?

Joustamattomuus on yleistä aloittavien kouluttajien toiminnassa ja se yhdistyy usein joustamattomaan pedagogiseen lähestymistapaan. Kouluttaja saattaa orjallisesti seurata suunnitelmaansa tehtävän toteutuksesta. Se on aloittelevan kouluttajan tapa rauhoittua ja vähentää riskinottoa oppijoiden kanssa kommunikoidessa, jos hän ei tunne hallitsevansa sitä. Tämä lähestymistapa estää kaiken avautumisen ja kommunikoinnin oppijoiden kanssa. Jos kouluttaja pitää tiukasti kiinni tuntisuunnitelmastaan, hänestä tulee sokea ja kuuro luokan edessä, ja tunti voisi sujua ilman oppijoita (Moulin 2004).

#### ENNEN VIDEON KATSELUA

Preskriptiiviset väittämät	1	2	3	4	5
On tärkeä toteuttaa tuntisuunnitelma suunnitelmien mukaan					
Kouluttajan ei pitäisi luopua etukäteissuunnitelmastaan oppijoiden mieltymysten vuoksi					
Tehtävät pitäisi tehdä niille varatussa ajassa					
Koulutuksen sisältö on loppujen lopuksi tärkeämpää kuin miten se toteutetaan					

Kuvaavat väittämät	1	2	3	4	5
Noudatan mieluummin tuntisuunnitelmaa kuin osallistujien mieltymyksiä					
Toisinaan joutan suunnitellusta aikataulusta, jos osallistujilla on kysymyksiä tai he haluavat käyttää enemmän aikaa tehtävän tekemiseen					

Laitan vuorovaikutuksen etusijalle, vaikka se vaikuttaisi tuntisuunnitelmaan					
Kadotan toisinaan ajantajun intensiivisten keskustelujen lomassa					
Tiedän aina etukäteen, mitä keskeisiä asioita haluan välittää oppijoille					

#### VIDEON KATSELUN JÄLKEEN

Kuvaavat väittämät	1	2	3	4	5
Noudatan mieluummin tuntisuunnitelmaa kuin osallistujien mieltymyksiä					
Toisinaan joutan suunnitellusta aikataulusta, jos osallistujilla on kysymyksiä tai he haluavat käyttää enemmän aikaa tehtävän tekemiseen					
Laitan vuorovaikutuksen etusijalle, vaikka se vaikuttaisi tuntisuunnitelmaan					
Kadotan toisinaan ajantajun intensiivisten keskustelujen lomassa					
Tiedän aina etukäteen, mitä keskeisiä asioita haluan välittää oppijoille					

#### 5.4 PEDAGOGINEN YMPÄRISTÖ

##### Mikä on oppimiskokemuksen ja/tai ehdotettujen tehtävien luonne / rakenne?

##### ESIMERKKIVIDEO

Pariisi, Pompidou-keskus

Konteksti: Osallistujia pyydettiin esittelemään itsensä huoneessa olevien taide-esineiden kautta. Heitä pyydettiin valitsemaan taideteokset, jotka muistuttivat heitä heidän taustastaan, ja jotka liittyisivät heidän ammattiinsa ja jotka he voisivat yhdistää tulevaisuuteensa. Kun taideteokset oli tunnistettu, osallistujia pyydettiin selittämään, miksi he valitsivat juuri ko. teoksen.

Video

Commented [M4]: This means that there would be a video extract here

##### Lyhyt johdanto: Mistä on kyse?

Tuskin kukaan vastustaa monipuolisten metodien ja aktiviteettien käyttöä. Mutta mitä monipuolisuus itse asiassa tarkoittaa? Millä tavoin metodit ja aktiviteetit voivat sitten varioida? Alla olevassa listassa esitellään katsaus erilaisiin lähestymistapoihin, jotka perustuvat viime aikaiseen oppimisen neurotieteen kehitykseen. Jotkut näistä tekniikoista ovat olleet käytössä jo vuosisatoja, mutta uudet neuropsykologian tulokset todistavat ja tukevat edelleen näiden tekniikoiden hyödyllisyyttä opetuksessa. Tämän manuaalin tarkoituksena ei ole pakottaa kouluttajaa näiden metodien käyttöön, vaan hän voi omien taipumustensa mukaisesti valita lähestymistavan, joka sopii parhaiten kussakin kontekstissa tehtävän tekemiseen. Videoiden katsomisen tarkoitus on edelleen toimia peilinä, joka kertoo kouluttajan mieltymyksistä, normeista ja miten ne realisoituvat koulutuksen aikana.

## Luokkien esittely

Cécile Stolan kirjoittama luku

- *Myönteisen oppimisympäristön luominen helpottaa oppimista*

Kun henkilö tuntee itsensä fyysisesti tai henkisesti uhatuksi, hänen elimistönsä alkaa tuottaa kortisoli-nimistä hormonia, joka pitkällä aikavälillä vaikuttaa kielteisesti oppimisprosessiin ja muistin toimintaan. Luottamukselle ja toisten kunnioitukselle perustuvan lämpimän ja viihtyisän luokkahuoneympäristön luominen ja tukeminen lisää oppimismahdollisuuksia. Myönteisessä oppimisympäristössä aivot vapauttavat aivojen otsalohkon aluetta stimuloivia mielihyvähormoneja, kuten endorfiineja – tämä osa aivoja ohjaa muun muassa ajattelua ja puhetta. Kouluttajien tulee pyrkiä vähentämään erilaisia uhkatilanteita kontrolloimalla luokkahuonekäytänteitä, omaa käytöstään oppilaita kohtaan sekä oppilaiden välistä vuorovaikutustilanteita.<sup>4</sup>

- *Tarkkaavaisuutta pitää aktivoida*

Oppiminen edellyttää tarkkaavaisuutta, mutta se on rajallista. Leslie Wilsonin (1994) mukaan lasten ja aikuisten tarkkaavaisuuden kesto on erilainen, mutta molempien kohdalla se on rajallista. Kouluttajien tulisikin vaihtaa tehtävämuotoja sopivin väliajoin oppimisen tehostamiseksi. Pidemmän opetustuokion jaksottaminen lyhyempiin sekvensseihin lisää oppijoiden tarkkaavaisuutta ja asioiden muistamista. Esimerkiksi vanhempien oppijoiden kohdalla 40 minuutin opetustuokion aikana heidän tarkkaavaisuutensa kasvaa ja muistaminen paranee, jos tehtävät on jaettu 10–20 minuutin jaksoihin. (Esi)teini-ikäiset tarvitsevat 5–10 minuutin välein vaihtuvia tehtäviä. Jopa aikuisilla on vaikeuksia pysyä tarkkaavaisena, ja he tarvitsevat vaihtelua 15–20 minuutin välein. Opettajana ja neurokirurgina toimiva Roberto Rosler (2014) ehdottaakin, että oppijoille esitettäisiin erikoisia asioita, sillä uutuus on aivoille houkuttelevaa. Aivorunko suodattaa aistinvaraista tietoa ja huomattessaan jotakin uutta se vapauttaa noradrenaliinia, joka aktivoi aivot. Tämän vuoksi kouluttaja voi käyttää tavallisuudesta poikkeavia ääniä tai visuaalisia efektejä osallistujia kouluttaessaan.

- *Oppimistyylien monimuotoisuuden vaihtelu edesauttaa erilaisuuden huomioonottamista*

Termi 'oppimistyyli' sisältää käsityksen, että useimmilla on tietty luonteva suosikitapansa oppia, joka on heille helpompia. Tiedemiehet ja psykologit ovat kehittäneet erilaisia malleja ymmärtääkseen, miten ihmiset oppivat parhaiten. Flemingin esittelemä suosittu VARK-oppimismalli<sup>5</sup> tunnistaa neljä pääoppimistyyliä: **visuaalinen, auditiivinen, lukeminen/kirjoittaminen ja kinesteettinen**. Jokaista oppimistyyliä vastaa parhaiten eri opetusmenetelmä. Auditiiviset oppijat muistavat parhaiten, kun he toistavat kuulemansa, kun taas kinesteettiset oppijat innostuvat voidessaan osallistua käytännönläheisiin tehtäviin. Hawk ja Shah (2007), Shaw Warn (2009) sekä Bhatti ja Bart (2013) osoittivat tutkimuksissaan, että

<sup>4</sup> Leslie Owen Wilson toimii professorina kasvatustieteen laitoksella University of Wisconsin-Stevens Point -yliopistossa. <https://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/>.

<sup>5</sup> Fleming, N. D. (2020). The VARK Questionnaire version 8.01. Saatavana <https://vark-learn.com/>.

erilaisten oppimis- ja opetustyylien yhdistäminen paransi oppijoiden saavutuksia. Branton Shearerin (2009) usein siteerattu artikkeli pohjaa Gardnerin moniälykkyysteoriaan ja esittelee kahdeksan erilaista oppimistyyliä: kielellinen, luonnollinen, musikaalinen tai rytmisen, kinesteettinen, visuaalinen tai spatiaalinen, looginen tai matemaattinen, interpersonaalinen ja intrapersonaalinen oppija<sup>6</sup>.

- *Liikkuminen pitää ajatukset aktiivisina*

Ihmisäivot tarvitsevat jatkuvasti riittävän määrän vettä, happea ja glukoosia (l. rypälesokeria) toimiakseen tehokkaasti. Minkä tahansa näiden puute vaikuttaa kielteisesti oppimisprosessiin (Brinke 2015). Jo kahden minuutin mittainen liikunta tuottaa lisää happea aivoihin, ja se mahdollistaa useampien hermoratojen ja yhteyksien luomisen. Veden juominen puolestaan hydratoi (l. kosteuttaa) aivoja, mutta myös johdattaa veressä olevan glukoosin ja hapen nopeammin aivoihin. Aivojen tehokkaaseen toimintaan vaikuttaa myös glukoosi, jota saa syömällä tuoreita tai kuivattuja hedelmiä.

- *Myönteiset tunteiden ilmaisukeinot helpottavat muistamista*

Lähellä toisiaan sijaitsevat tunteita ja muistia käsittelevät aivoalueet (manteliumake ja hippokampus) toimivat tiiviissä yhteistyössä. Tämän seurauksena tunteilla on suuri vaikutus oppimisprosessiin mukaan lukien havaitseminen, tarkkaavaisuus, oppiminen, muisti, päättely ja ongelmanratkaisu (Tyng ym. 2017). Kouluttajat voivat edesauttaa myönteisten tunteiden heräämistä opetuksen ja esittämisen aikana. He voivat esimerkiksi yhdistää opetettavan asian oppijoiden mielenkiinnonkohteisiin, kertoa anekdootteja ja puhua jokapäiväiseen elämään liittyvistä asioista. Tällainen toiminta herättää tunteita ja parantaa oppimiskykyä.

- *Oppijoille tärkeistä asioista puhuminen sitouttaa oppimiseen*

Aiheiden pitää olla relevantteja oppijoille, mikä tarkoittaa sitä, että heidän pitää pystyä yhdistämään sisältö heille tärkeisiin asioihin. Tällaisia ovat esimerkiksi jokapäiväiseen elämään liittyvät asiat. Oppijat pystyvät silloin nopeasti yhdistämään opittavan asian aiemmin oppimaansa tietoon, sillä he muistavat paremmin omaan elämäänsä liittyvää tietoa.

- *Uudelleen koonti omin sanoin helpottaa muistamista*

Muistamme yleensä paremmin sen, mitä tuotamme itse. Jos oppijat pystyvät tuottamaan omin sanoin juuri oppimansa uuden käsitteen, eli jos he pystyvät uudelleen kokoamaan uuden tiedon, se auttaa heitä säilyttämään sen paremmin pitkäkestoisessa muistissa (Rosler 2014).

- *Toiminnan arviointi suoran palautteen kautta*

Virhesignaali auttaa aivoja sopeuttamaan hypoteesejaan meneillään olevasta toiminnasta. Ennalta odotetun toiminnan ja todellisen toiminnan välinen ero saattaa tuottaa yllätyksiä ja vaikuttaa oppimisprosessiin.

- *Tiedon vahvistaminen ja lujittaminen*

---

<sup>6</sup> <https://visme.co/blog/8-learning-styles/>



Tiedon vahvistaminen pitkäkestoisessa muistissa vaatii sen esittämistä mahdollisimman monella eri tavalla. Jos tieto säilötään muistiin eri tavoin, oppijat myös löytävät sen monin eri tavoin.

- Eri aistien käyttäminen

Viimeisten vuosikymmenten aikana monet nykyaikaiset kielen oppimisvaikeuksia (kuten dysleksiaa) käsittelevät kielenoppimismetodit on kerätty yhdeksi metodiksi nimeltä *Moniaistinen kielenoppimismetodi* (Birsh 1999). Metodissa aktivoidaan eri aisteja oppimisen tukena. Monet muutkin tutkimukset (Silver ym. 2000; Haggart 2003) osoittavat, että oppijat ja opettajat saavat suurta hyötyä moniaistisesta lähestymistavasta opetus- ja oppimisprosessissa.

Aikuisten kielenoppiminen sisältää muutakin kuin tiedon tehokkaista kielenoppimisstrategioista (Myrén 2015). Uusien kielten oppiminen edellyttää myös uusien kulttuurikoodien ja uuden kulttuurisen ajattelutavan omaksumista.

Moniaistisen oppimismetodin käyttäminen tarkoittaa kaikkien aistien herättelyä oppimisen tukemiseksi ja mahdollistamiseksi. Testataan, kuunnellaan, kosketellaan ja haistellaan uusia oppimisentuulia, uusia kieliä!

- Yhteistyö ja ristiriidat edesauttavat oppimista

Kaikki ristiriidat eivät tietenkään edistä oppimista, mutta Bourgeois ja Nizet'n (1997) mukaan niillä on mielenkiintoinen rooli vuorovaikutuksessa. Ne tuovat oppimiseen lisäarvoa ainoastaan silloin, kun erilaisista näkemyksistä keskustellaan ja 'sosiokognitiivisen konfliktin' seurauksena päädytään uusien näkemysten kehittämiseen. Tämän lisäksi yhteistyöllä on laajempikin hyöty: oppija voi hyödyntää saamiensa tietoja käytännössä tehdessään yhteistyötä vertaistensa kanssa. Yhteistyö toimii myös voimaannuttavana tekijänä, kun vertaiset arvostavat toistensa panosta.

Kouluttajilla on käytössään erilaisia työkaluja ja tekniikoita yllä mainittujen asioiden käyttöönottamiseksi. Työkalupakin tarkoituksena ei kuitenkaan ole testata, kuinka laajasti kouluttaja eri tekniikoita käyttää, vaan pikemminkin kouluttajaa kehoitetaan ottamaan askel taaksepäin ja keskittymään kouluttamisen dynamiikan sijaan kouluttajan omaan toimintaan.

## ENNEN VIDEON KATSELUA

Preskriptiiviset väittämät	1	2	3	4	5
Oppimisprosessiin on tärkeä sisällyttää eri aisteja (ei vain näköä ja kuuloa)					
On tärkeää pelata pelejä / leikkiä					
On tärkeää saada osallistujat liikkumaan aika ajoin					
On tärkeää luoda positiivinen tunneilmapiiri					

Oppijoiden velvollisuutena on pysyä keskittyneenä ja pystyä ylläpitämään huomiotaan					
On tärkeää saada esiin positiivisia tunnetiloja aktiviteettien aikana					
On tärkeää antaa osallistujille mahdollisuus puhua / olla äänessä tehtäviä tehdessä					
On tärkeää viitata osallistujien omiin kokemuksiin ja elämäntarinoihin					
On tärkeää saada osallistajat tekemään yhteistyötä					
On tärkeää antaa palautetta välittömästi					

<b>Kuvaavat väittämät</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Sisällytän oppimisprosessiin eri aisteja (ei vain näköä ja kuuloa)					
Rohkaisen osallistujia pelaamaan pelejä / leikkimään					
Saan osallistajat liikkumaan aika ajoin					
Yritän luoda positiivisen tunneilmapiiirin, saada ihmiset nauramaan, käyttämään huumoria					
Pidän huolen siitä, että jokaisella oppijalla on mahdollisuus osallistua aktiviteetteihin					
Otan huomioon osallistujien omat kokemukset ja elämäntarinat					
Pidän huolen siitä, että aktiviteetit ottavat huomioon eri oppimistyyliä (visuaalinen, auditiivinen, kinesteettinen)					
Tarjoan monipuolisia aktiviteetteja					
Kannustan oppijoita muotoilemaan uudelleen juuri oppimansa asian käyttäen omia sanojaan / kommunikaation välineitä					
Kannustan osallistujia liikkumaan luokassa					
Vaihtelen tehtävyytyyppejä (yksilö-, pari- ja ryhmätehtäviä)					

#### VIDEON KATSELUN JÄLKEEN

<b>Kuvaavat väittämät</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Sisällytän oppimisprosessiin eri aisteja (ei vain näköä ja kuuloa)					
Rohkaisen osallistujia pelaamaan pelejä / leikkimään					
Saan osallistajat liikkumaan aika ajoin					
Yritän luoda positiivisen tunneilmapiiirin, saada ihmiset nauramaan, käyttämään huumoria					
Pidän huolen siitä, että jokaisella oppijalla on mahdollisuus osallistua aktiviteetteihin					
Otan huomioon osallistujien omat kokemukset ja elämäntarinat					
Pidän huolen siitä, että aktiviteetit ottavat huomioon eri oppimistyyliä (visuaalinen, auditiivinen, kinesteettinen)					
Tarjoan monipuolisia aktiviteetteja					

Kannustan oppijoita muotoilemaan uudelleen juuri oppimansa asian käyttäen omia sanojaan / kommunikaation välineitä					
Kannustan osallistujia liikkumaan luokassa					
Vaihtelen tehtävyytyyppejä (yksilö-, pari- ja ryhmätehtäviä)					

## 5.5 TAITEEN KÄYTTÖ SESSIOIDEN AIKANA

### Miten taidetta käytetään oppimisprosessissa? Mikä sen tehtävä on?

#### ESIMERKKIVIDEO

Näyte 3: *Miettiä*

Ryhmä 2: Turun taidemuseo, 27.2.2019

Konteksti: Osallistujia pyydettiin kulkemaan näyttelyssä ympäriinsä, tunnistamaan tauluissa näkyviä toimintaverbejä ja kirjaamaan ne kuvia sisältäviin monisteisiin. Samalla heidän piti myös valita heitä eniten miellyttävä taideteos. Videolla nähtävä keskustelu syntyi osallistujien omasta aloitteesta, kun yksi osallistujista spontaanisti kiinnitti huomiota kyseiseen tauluun. Ennen videonäytettä osallistajat keskustelivat viereisestä taulusta.

Video

Commented [M5]: This means that there would be a video extract here

#### ESIMERKKIVIDEO

Pariisi, Louvren taidemuseo, De l'Art et d'Autre

Konteksti: Erästä osallistujaa pyydettiin löytämään mielenkiintoinen arkkitehtuurinen elementti yhdestä huoneen tauluista. Hän ohjasi koko ryhmän, kouluttajat mukaan lukien, taulun luo selittääkseen heille valintansa.

1. Osallistuja valitsee erityiset graafiset elementit.
2. Hän tuottaa vastaavat kuvailevat elementit
3. Hän käyttää huoneen muita taideteoksia tukena selittääkseen valintansa.

Video

Commented [M6]: This means that there would be a video extract here

### Lyhyt johdanto: Mistä on kyse?

Riippuen siitä, käytetäänkö taideteoksia jo opetuksessa vai ei, tämä luku saattaa olla avuksi, kun kouluttaja peilaa omaa toimintaansa opetustilanteessa. Luku voi myös toimia inspiraationlähteenä taideteosten käyttöön opetuksessa pedagogisena resurssina. LALI-projektin tavoitteena oli kokeilla, miten taideteosten integroiminen opetukseen voisi rikastuttaa paikallisen kielen sekä luku- ja kirjoitustaidon opetusta maahanmuuttajille tai heikon kielitaidon omaaville aikuisille. Kokeilun tuloksena havaittiin, että taiteen käyttö opetuksessa voi olla hyödyllistä ainakin viidestä eri näkökulmasta. Nämä näkökulmat esitellään seuraavaksi.

### Taiteen käytöt hyödyt opetuksessa

Julia Nykosin, Julia Danzingerin ja Vera Varhegyin kirjoittama luku

- Esteettinen arvostus

Suurin osa taidealalla työskentelevistä asiantuntijoista ovat vakuuttuneita siitä, että taide on aidosti arvokasta ja että se rikastuttaa päivittäistä olemassaoloa sekä vuorovaikutusta. Se voi toimia kielitaidon hankkimisen välineenä monellakin keskeisellä tavalla. Ennen kaikkea taiteen läsnäolon luokassa pitäisi olla mahdollisuus arvostaa taidetta ja ymmärtää ihmisten kyky luoda taidetta. Muotojen ja värien tarkastelu sekä se, miten ne synnyttävät merkityksiä ja herättävät tunteita ja ajatuksia, on itsessään hyödyllinen tehtävä. Tavoitteena ei ole välittää pelkästään tarkkaa leksikaalista tietoa, vaan kertoa esimerkiksi taiteeseen sekä taideteosten historiaan liittyviä anekdootteja tai jakaa aiempien aikakausien tulkintoja, jotka saattavat hämmästyttää nykykatsojaa. Tällaiset elementit voivat toimia muistin tukena ja liittää teoksen myöhemmin session aikana käytävään keskusteluun. Osallistujien taitotasosta riippumatta tehtävien tulisi tarjota heille monenlaisia keinoja ja monimuotoista tukea keskustella taideteoksista. Ensimmäisessä täm tarkoittaa sanaston antamista joko taideteosten formaalia kuvailua varten tai niiden taiteellisesta, historiallisesta, teknisestä tms. kontekstista kertomiseen.

- Vastaanottavan yhteiskunnan sosio-historiallisesta taustasta oppiminen

Taideteokset eivät ole pelkästään keino hermistää yhteiskunnan visuaaliselle kulttuurille (Muller 2020), vaan ne voivat myös toimia lähtökohdaksi oppia asioita yhteiskunnan sosiaalisesta, kulttuurisesta ja historiallisesta taustasta. Erityisesti maahanmuuttajien kielenopetuksessa yksi keskeisistä asioista on vastaanottavan yhteiskunnan kulttuurin sekä kielen tai luku- ja kirjoitustaidon oppimisen yhdistäminen. Taiteilijasta, luomisaikakaudesta sekä taideteoksen implisiittisistä tai eksplisiittisistä taiteellisista viittauksista kertominen ei ainoastaan anna mahdollisuutta lisätä osallistujien tietoa, vaan luo myös pohjaa yhteiselle dialogille. Tällainen tieto, jota ei voi arvailla, täytyy välittää epäsuorasti ja leikkisästi. Tätä varten voidaan luoda erilaisia aktiviteetteja, joiden avulla osallistujat voivat joko itsenäisesti tai vertaistensa avulla löytää em. elementit. Taideteoksen historia sen luomishetkestä näyttelytilaan saapumiseen asti kuvastaa maan historiaa, kulttuuria ja arvoja. Se voi myös ilmaista, miten ihmisen mentaliteetti on muuttunut aikojen saatossa ja osoittaa yhtäläisyyksiä muiden kulttuurialojen kanssa. Näistä vastaavuuksista muilla aloilla voidaan kertoa monella tasolla, myös alkeisoppijoille. Kun taideteos asetetaan omaan kontekstiinsa ja käsitellään sitä, miten se otettiin aikanaan vastaan, voidaan keskustelu liittää esim. kolonialismiin, eksotismiin, etnosentrismiin, rasismiin ja seksismiin. Näitä aiheita tulisi tarkastella, koska ne ovat olleet ja ovat edelleen osa kulttuurisia (ja sosiaalisia) käytänteitä.

- Yhteys oppijoiden omaan kulttuuriseen kontekstiin

Samalla kun taideteoksen käyttö lähtökohdaksi vallitsevan kulttuurin opettamiselle saattaa vauhdittaa sopeutumista, sama taideteos voi myös toimia lähtökohdaksi osallistujien kulttuurien tarkastelulle ja arvostamiselle. Itse asiassa tasapaino näiden kahden suuntautumisen välillä on avainasemassa, kun työskennellään taideteosten kanssa. Osallistujien kulttuurien tuominen mukaan tarkasteluun sekä niiden arvostaminen auttavat ylläpitämään myönteistä minäkuvaa ja takaavat sen, että yksilöt tunnustetaan oman ryhmänsä jäseninä. Osallistujien kulttuureja voi

arvostaa pyytämällä osallistujia kertomaan näkökulmansa esitetyistä aiheista (esim. ruuasta asetelmassa tai pukeutumisesta muotokuvissa) tai vertaamalla ja pohtimalla sitä, mitä pidetään kauniina tai arvokkaana, tai jopa sitä, mitä taide on.

- Liittäminen oppijoiden omakohtaiseen kokemukseen ja subjektiivisuuteen

Oppijoiden tuominen museoon ehkä ensimmäistä kertaa koskaan avaa heille tilan paikkaan, jonka he ovat ehkä kokeneet saavuttamattomaksi. Oppijoiden saaminen vuorovaikutukseen taideostosten kanssa helpottaa keskustelua. Se myös mahdollistaa avautumisen sekä omien miellelyhtymien l. subjektiivisten arvostusten jakamisen ja arvostamisen. Tällaisia mahdollisuuksia voidaan luoda tehtävillä, jotka rohkaisevat osallistujia puhumaan itsestään taideostosten kautta. Heitä voidaan esimerkiksi pyytää etsimään taideostoa, jonka avulla he voivat esitellä itsensä ja joka muistuttaa heitä heidän lapsuudestaan ja jonka he voivat liittää ammattiinsa jne. Yhtäläisesti arvokkaita ovat ne hetket, jolloin osallistujat esittävät kysymyksiä tai spontaanisti huomioivat tai kommentoivat jotakin. Tällaiset hetket osoittavat, että taidekokemus koskettaa heitä, ja halu kommunikoida saa heidät "unohtamaan" kielimuurit ja ylittämään ne. Lisäksi nämä tilanteet antavat mahdollisuuden luoda aitoja yhteyksiä vastavuoroisen avautumisen kautta. On siis hyvä valita tarkkaan näytettävät taideostokset ja vierailtavat museot sekä pyrkiä esittämään esimerkiksi maalauksia tai veistoksia, jotka ovat riittävän monipuolisia ja monimerkityksisiä. Siten ne mahdollistavat monikerroksisen tulkinnan.

- Luovuuden kehittäminen

Toisinaan on vaikeaa löytää taideostoksia, jotka ovat useita vuosisatoja vanhoja, edustavat hyvin erilaisia aikakausia tai joiden tyyli on nykyihmiselle vieras. On myös mahdollista, että uudet, nykytaidetta edustavat taideostokset ovat vaikeasti tulkittavissa. Tällaisista taideostoksista keskustelemiseen on olemassa useita menetelmiä. Taideostoksen tyyliä voi muuttaa graafisin keinoin, saman taideostoksessa esitetyn kohtauksen voi kuvitella toiseen aikaan, maalauksen voi (mielessään) muokata valokuvaksi tai kaksiulotteisen kuvan voi muokata koreografian avulla kolmiulotteiseen tilaan. Tällaiset keinot auttavat paremmin ymmärtämään taideostoksia siirtämällä ne uuteen kontekstiin. Yhdessä em. prosessien kanssa tai niistä riippumatta, jokin taideostoksen elementeistä – esitetty historia, arkkitehtuuri, esineet, osia sen luonteesta – siirretään uuteen kontekstiin ja sitä voidaan tarkastella alkuperäisen kontekstin ulkopuolella. Tällä tavoin taideostoksen elementti voi helpommin synnyttää miellelyhtymiä ja rohkaista osallistujia liittämään sen oman kulttuuriinsa.

- Luovien tehtävien tarjoaminen

Sessioiden aikana osallistujia tulisi koko ajan kannustaa aktiiviseen ja jopa luovaan osallistumiseen. Se ei ainoastaan osallista ja motivoi, vaan on myös avainasemassa uuden tiedon muistamisessa. Käsin tehtävissä aktiviteeteissa otetaan käyttöön muita aisteja näön lisäksi, ja ne stimuloivat oppijaa moniaistillisen työn kautta. Ne kannustavat osallistujia keskusteluun ja/tai ajatusten vaihtoon keskenään, auttavat näkemään ja ymmärtämään paremmin taideostosta sekä yhdistämään ja muistamaan uutta sanastoa pysyvällä tavalla. Muistia tukevat pelilliset ja/tai leikinomaiset tehtävät myös parantavat, aktivoivat tai kertaavat

sanastoa. Osallistujia voidaan esimerkiksi pyytää katsomaan maalausta minuutin ajan ja painaamaan mieleensä sen elementtejä, minkä jälkeen hänen pitää mainita ko. elementit ollessaan selin tauluun. Tällainen tehtävä auttaa osallistujia yhdistämään sanan kuvaan ja muistamaan sen paremmin kuvamuistin avulla.

#### ENNEN VIDEON KATSELUA

Preskriptiiviset väittämät	1	2	3	4	5
On tärkeää sisällyttää taide opetukseen, sillä se auttaa näkemään estetiikan roolin yhteiskunnallisena ilmaisumuotona					
On tärkeää käyttää taidetta paikalliskulttuurien opettamisessa ja oppimisessa					
On tärkeää käyttää taidetta yhteyden luojana oppijoiden omiin kulttuureihin / oppijoiden omien kulttuurien arvostamiseksi					
On tärkeää käyttää taidetta opetuksessa, koska taide voi koskettaa osallistujia henkilökohtaisella tasolla					
On tärkeää käyttää taidetta, jotta osallistujille annettaisiin mahdollisuus kehittää luovuuttaan					

Kuvaavat väittämät	1	2	3	4	5
Edistan estetiikkaa yhteiskunnallisena ilmaisumuotona					
Kannustan osallistujia löytämään esteettisen mieltymyksensä					
Käytän taideteoksia niiden oman aikakauden sosiaalisen kontekstin tarkasteluun					
Käytän taideteoksia tiettyjen sosiaalisten kysymysten (esim. kolonialismin, sukupuolen, feminismin) tarkasteluun					
Pyydän osallistujia kertomaan, mistä taideteoksista he pitävät / eivät pidä ja selittämään miksi					
Käytän kuvitteellisia abstrakteja harjoituksia, joissa esim. osallistujat kuvittelevat itsensä taideteokseen					
Käytän taideteoksia antaakseni osallistujille mahdollisuuden jakaa näkökulmia omasta kulttuuristaan (esim. kauneusihanne, kotielämä, sukupuoliroolit)					
Kannustan osallistujia peilaamaan näkemiään taideteoksia omaa kulttuuritaustaansa vasten					
Tarjoan luovia tehtäviä liittyen taideteoksiin					
Kannustan osallistujia löytämään taidetta jokapäiväisessä elämässään					

#### VIDEON KATSELUN JÄLKEEN

Kuvaavat väittämät	1	2	3	4	5
Edistan estetiikkaa yhteiskunnallisena ilmaisumuotona					

Kannustan osallistujia löytämään esteettisen mieltymyksensä					
Käytän taideteoksia niiden oman aikakauden sosiaalisen kontekstin tarkasteluun					
Käytän taideteoksia tiettyjen sosiaalisten kysymysten (esim. kolonialismin, sukupuolen, feminismin) tarkasteluun					
Pyydän osallistujia kertomaan, mistä taideteoksista he pitävät / eivät pidä ja selittämään miksi					
Käytän kuvitteellisia abstrakteja harjoituksia, joissa esim. osallistujat kuvittelevat itsensä taideteokseen					
Käytän taideteoksia antaakseni osallistujille mahdollisuuden jakaa näkökulmia omasta kulttuuristaan (esim. kauneusihanne, kotielämä, sukupuoliroolit)					
Kannustan osallistujia peilaamaan näkemiään taideteoksia omaa kulttuuritaustaansa vasten					
Tarjoan luovia tehtäviä liittyen taideteoksiin					
Kannustan osallistujia löytämään taidetta jokapäiväisessä elämässään					

## Lähteet

- Birsh, J.R. (1999). *Multisensory Teaching of Basic Language Skills*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et Formation des Adultes*. Paris: PUF.
- Brinke L.F., Bolandzadeh N., Nagamatsu L.S. ym. (2015). Aerobic exercise increases hippocampal volume in older women with probable mild cognitive impairment: a 6-month randomised controlled trial. *Br J Sports Med* 49 (4): 248-254. doi: 10.1136/bjsports-2013-093184.
- Bruer, J.T. (2016). Where is Educational Neuroscience? *Educational Neuroscience* 1: 1-12. [doi.org/10.1177/2377616115618036](https://doi.org/10.1177/2377616115618036).
- Buiskool, B.J., Broek, S.D., van Lakerveld, J.A., Zarifis, G.K. & Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals: contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*. Project Report. Research voor Beleid, Zoetermeer, Netherlands.
- Chung, J. S. (2019). *Educational Neuroscience for Adult Education Students in the U.S. and Maine*. Master of Arts in Teaching, MA TESOL Collection. 741. Saatavilla [https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1746&context=ipp\\_collection](https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1746&context=ipp_collection)
- De Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning: A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*. Buckingham: Open University Press.
- Fiske, S.T. (2004). *Social Beings: Core Motives in Social Psychology*. 3. painos. Wiley.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: the Hofstede Model in context. *Online Readings in Psychology and Culture* 2 (1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>.

- James, W. B. & Blank, W. E. (1993). Review and critique of available learning style instruments for adults. Teoksessa D.D. Flannery (toim.), *Applying Cognitive Learning Theory to Adult Learning* (pp. 47-58). New directions for Adult and Continuing Education No 59. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. Abingdon: Routledge.
- Jones, E. & Pittman, T. (1982). Toward a general theory of strategic self-presentation. Teoksessa J. Suis (toim.), *Psychological Perspectives on the Self* (Vol. 1) (pp. 231-262). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moulin, J. F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation* 17: 142-159. <https://doi.org/10.3917/cdle.017.0142>.
- Mutta, M., Peltonen, P., Lefebvre, A., Nyikos, J. Hackl, V. & Varhegyi, V. (2018). *Kielen ja luku- ja kirjoitustaidon opetus taiteen avulla. Metodologinen ja teoreettinen viitekehys sekä opetusmenetelmä*. [Käännös P. Peltonen, M. Mutta, H.-M. Ratinen & I.-M. Niskajärvi.] <http://www.lali-project.eu/finnish/#1fi>
- Myrreen, S. (2015). *Foreign Language in Multisensory Space*. Saatavilla [https://www.researchgate.net/profile/Sari\\_Myreen/publication/320041536\\_Foreign\\_Language\\_Learning\\_in\\_the\\_Multisensory\\_Space/links/5a0053594585159634b730c3/Foreign-Language-Learning-in-the-Multisensory-Space.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Sari_Myreen/publication/320041536_Foreign_Language_Learning_in_the_Multisensory_Space/links/5a0053594585159634b730c3/Foreign-Language-Learning-in-the-Multisensory-Space.pdf).
- OCDE (2007). *Comprendre le cerveau: naissance d'une science de l'apprentissage* – Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. Paris: Les Éditions de l'OCDE.
- OECD (2019). *Getting Skills Right: Engaging low-skilled adults in learning*. ([www.oecd.org/employment/emp/engaging-low-skilled-adults-2019.pdf](http://www.oecd.org/employment/emp/engaging-low-skilled-adults-2019.pdf)).
- Récopé, M., Rix-Lièvre, G., Fache, H. & Boyer, S. (2013). La sensibilité à, organisatrice de l'expérience vécue. Teoksessa L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois & M. Durand (toim.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp.111-133). Paris: PUF.
- Rosler, R. (2014). Clases cerebralmente amigables para que sus slumnos recuerden lo que usted les enseña (primera parte). Saatavilla <https://asociacioneducar.com/clases-cerebralmente-amigables-1>. (Luettu 14.2.2020)
- Schlenker, B. R. (2003). Self-Presentation. Teoksessa M. R. Leary & J. P. Tangney (toim.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 492-518). New York: The Guilford Press.
- Shearer, C. B. (2009). *The MIDAS handbook of multiple intelligences in the classroom*. Uusittu painos. Kent, OH: Multiple Intelligences Research and Consulting Inc.
- Sutton, R. E. (2005). Teachers' emotions and classroom effectiveness: implications from recent research. *The Clearing House* 78 (5), The Relevance of Educational Psychology to Teacher Education (May - Jun., 2005): 229-234.
- Turkki, H. (1997). Opiskelun koettu mielekkyys ammatillisessa täydennyskoulutuksessa. "Filosofian opettaminen lukiossa" -kurssi tapausesimerkkinä. Kasvatustieteen laitoksen pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.



- Tyng, C. M., Amin H. U., Saad M. N. M., Malik A. S. (2017). The influences of emotions on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1454.  
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01454/full>
- Weber, A. & Varela, F. J. (2002). Life after Kant: Natural purposes and the autopoietic foundations of biological individuality. *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 1: 97-125.
- Wilson, L. O. (1994). *Every Child, Whole Child: Classroom Activities for unleashing Natural Abilities. – Classroom Activities for Unleashing Natural Abilities*. Tucson, AZ: Zephyr Press.

#### Muita linkkejä

- Fleming, N. D. (2020). The VARK Questionnaire version 8.01. Saatavana <https://vark-learn.com/> (Luettu 22.2.2020)
- Wilson, L. O. Kotisivu <https://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/> (Luettu 14.2.2020)  
<https://www.tecweb.org/styles/gardner.html>. From "The Distance Learning Technology Resource Guide," by Carla Lane (Luettu 14.2.2020)  
<https://visme.co/blog/8-learning-styles/> Written by Nayomi Chibana (Luettu 14.2.2020)  
<https://usoecd.usmission.gov/our-relationship/about-the-oecd/what-is-the-oecd/> (Luettu 14.2.2020)