



KIELELLISTEN OPPIMISVALMIUKSIEN TESTAUS

Niina Kollár

Ammatillisen opettajankoulutuksen
kehittämishanke
Marraskuu 2012
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Tampereen ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Kollár, Niina
Kielellisten oppimisvalmiuksien testaus

Opettajankoulutuksen kehittämishanke 19 sivua
Marraskuu 2012

Tulevaisuudessa saatamme tarvita lisää työvoimaa, ja yksi vaihtoehto on lähteä hakemaan sitä maamme rajojen ulkopuolelta. Ulkomaalaisen työvoiman hankkimisen suurin este on se, että he eivät puhu suomea. Varsinkin hoiva-alalla, jossa tulee olemaan pätevistä työntekijöistä hyvin suuri puute, suomen kielen taitaminen on erittäin tärkeää.

Tutkimus tehtiin Sataedun Täydennys- ja kehitystoimialalla olevalle Opinpolut maasta maahan –hankkeelle. Kyseinen hanke kouluttaa suomen kieltä lähtömaassa Suomeen tuleville työntekijöille. Kaikki oppivat suomea, mutta työnantaja kiinnostaa, kuka oppii sitä nopeasti. Tähän kysymykseen kehityshanke pyrki löytämään ratkaisua.

Tässä kehityshankkeessa on kehitetty toimintamalli, jonka pohjana on käytetty kolmea eri kielellisten oppimisvalmiuksien testausmenetelmää. Tämän jälkeen aihetta on peilattu olemassa olevaan teoriatietoon ja kehitetty sen pohjalta viiden päivän testimalli. Testausten yhteydessä todettiin, että lyhyt kirjallinen testimalli ei erottele henkilöiden osaamista tarpeeksi, vaan testauksen osana tulee olla myös opetusta.

Kielellisiin oppimisvalmiuksiin liittyy teoriatasolla seuraavat aiheet: oppimisstrategiat, kieli- ja viestintäherkkyys, foneettiset taidot, heuristiset taidot, oppimisstrategiat, motivaatio ja muisti. Mikään näistä ei yksinään selitä testien ja oppimistulosten yhteyttä.

Tämän kehittämishankkeen tuloksena syntynyt testausmalli on luovutettu tilaajan käyttöön eikä sitä ole esitetty tässä raportissa.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	KIELELLISTEN OPPIMISVALMIUKSIEN TEORIAA	5
	2.1 Yleistä kielenoppimisteorioista.....	5
	2.1.1 Kieli- ja viestintäherkkyys sekä foneettiset taidot.....	6
	2.1.2 Heuristiset taidot.....	6
	2.1.3 Opiskelutaidot	7
	2.1.4 Kaksikielisyydestä on etua uuden kielen opettelemisessa	7
	2.2 Kielenoppimisstrategioita	8
	2.2.1 Syvä- ja pintasuuntautuneet oppimisstrategiat.....	9
	2.2.2 Skeema- ja elaborointiteoriat	10
	2.3 Motivaatio	13
	2.4 Sisäinen motivaatio	14
	2.5 Muisti.....	15
3	MALLIN ARVIOINTIA YLEISELLÄ TASOLLA	16
4	YHTEENVETO	18
	LÄHTEET	19

1 JOHDANTO

Yhtenä ratkaisuna työvoimapulaan käytetään työntekijöiden rekrytoimista ulkomailta. Kenties suurin siihen liittyvä haaste on uusien työntekijöiden suomen kielen oppiminen. Työnantajia ja rekrytoijia helpottaisi suuresti, jos käytössä olisi testi, jolla saa selville, kuka oppii suomen kielen nopeasti.

Kielen oppimiseen liittyy monia seikkoja, jotka eivät ole aina edes tiedossa, eikä niitä saa selville testaamalla. Oppijoilla on yksilöllisiä eroja kielen logiikan ymmärtämisessä, oppimisstrategioissa, muistamisessa ja motivaatioissa. Motivaatio ei myöskään ole pysyvä, vaan sitä täytyy ylläpitää jatkuvasti.

Aiempien kielellisten valmiuksien testaamismallin ja teorian tiedon synteessä kehitettiin viiden päivän opetus- ja testausmalli, jonka perusteella on mahdollista saada suuntaa-antava tulos siitä, kuka voi oppia suomen kielen nopeasti. Tähän malliin liittyy myös syväsuuntautuneiden oppimisstrategioiden mukaan koottuja esimerkkitehtäviä opettajan käytettäväksi.

2 KIELELLISTEN OPPIMISVALMIUKSIEN TEORIAA

Työnantajaa kiinnostaa se, kuka oppii suomen kielen nopeasti. Kielellisiä oppimisvalmiuksien testaamisessa on kuitenkin vaikeutena sen validius, joten tähän problematiikkaan etsittiin vastauksia aiemmista tutkimuksista ja kirjallisuudesta. Kielen oppimiseen aikuisena vaikuttavat muun muassa lahjakkuus, muisti ja motivaatio. Oppimisstrategioidenkaan vaikutusta ei voi ohittaa. Näiden asioiden yhdistäminen samaan testiin on lähes mahdotonta, koska esimerkiksi motivaatio saattaa vaihdella hyvinkin paljon hetkestä toiseen.

Opetushallituksen Aikuisten kielitaito -julkaisun (1993) mukaan tutkimuksissa on havaittu (Wenden ja Rubin 1987), että kielenoppimisstrategioilla on yhteyksiä kielitaidon tasoon. Lisäksi sekä aikuisten ja lasten käyttämien strategioiden että eri kulttuuritaustasta tulevien henkilöiden välillä on eroja. (Määttä 1993, 16.) Tässä kehityshankkeessa on kuvattu oppimisstrategioita, jotka ohjaavat oppijaa syväsuuntautuneeseen oppimiseen. Opettajia varten on koottu syväsuuntautuneeseen oppimiseen kohdistuvia tehtävätyyppejä, jotta eri kulttuuritaustoista tulevat oppijat voivat kehittää omia oppimisstrategioitaan.

Tässä kehitystehtävässä suunniteltiin kielellisten oppimisvalmiuksien testaamismalli henkilöille, jotka eivät vielä asu Suomessa eivätkä siis ole autenttisessa kielen oppimisympäristössä. Kyseessä on lähtömaakoulutus, jolloin suomen kieltä koulutetaan opiskelijoiden asuessa omassa maassaan, mikä mahdollistaa heille työnteon siellä opintojen ohessa.

2.1 Yleistä kielenoppimisteorioista

Eurooppalainen viitekehys -teoksen (2011) mukaan tällä hetkellä ei ole riittävän vahvaa tutkimukseen perustuvaa yksimielisyyttä siitä, mikä vaikuttaa siihen, kuinka vierasta kieltä opitaan. Joidenkin teoreetikkojen mielestä kieli omaksutaan parhaiten havainnoimalla autenttisessa ympäristössä, jossa opettajan tehtävänä on tarjota mahdollisimman monipuolinen kieliympäristö ilman muodollista opetusta. (Eurooppalainen viitekehys 2011, 193–194.)

Toiset uskovat, että kieli omaksutaan sitä aktiivisesti käyttämällä vuorovaikutustilanteissa autenttisessa ympäristössä, jolloin opetuksella ei ole merkitystä. Toisen ääripään mukaan ensin pitää opiskella kielioppi ja hallita riittävä sanavarasto, jonka jälkeen kieltä pystyy käyttämään elämänkokemuksensa ja terveen järkensä varassa ilman mitään harjoitusta. Näiden ääripäiden välissä on suurin osa sekä opiskelijoista että opettajista, jolloin työtapoja varioidaan opetuksen ja aktiivisten vuorovaikutusharjoitusten mukaan. (Eurooppalainen viitekehys 2011, 194.)

2.1.1 Kieli- ja viestintäherkkyys sekä foneettiset taidot

Kieli- ja viestintäherkkyys tarkoittaa kieleen ja kielenkäyttöön liittyvää herkkyyttä, johon sisältyy tietoa ja ymmärrystä kielen rakenteista ja sen käyttöön liittyvistä periaatteista (Eurooppalainen viitekehys, 153).

Foneettiset taidot liittyvät kielten ääntämisen ymmärtämiseen. Erityisesti aikuisoppijoiden uuden kielen ääntämistä helpottaa usein, jos henkilöllä on kyky erottaa ja tuottaa itselle outoja äänneitä sekä havaita ja liittää yhteen itselle outoja äännejaksoja. Ääntämisen oppimista edesauttaa myös se, jos hän pystyy jakamaan jatkuvan äänneiden virran merkityksellisiin osiin niin, että siitä muodostuu mielekkästä jäsentynyt fonologisten elementtien ketju. Lisäksi kielen ääntämistä helpottaa kuulohavaintoihin ja äänneiden tuottamiseen liittyvien prosessien ymmärtäminen ja hallinta, joita henkilö voi soveltaa uuden kielen oppimisessa. (Eurooppalainen viitekehys, 153 – 154.)

2.1.2 Heuristiset taidot

Heuristiset taidot tarkoittavat oppijan kykyä sopeutua uusiin kokemuksiin ja käyttää tietystä oppimistilanteesta hyväksi muita valmiuksiaan, kuten havainnointia ja havainnointien analysointia tai erilaisia tiedonhankintakanavia (Eurooppalainen viitekehys, 154–155).

Hyvät heuristiset taidot voivat lisätä suomen kielen oppimisen nopeutta lähtömaakoulutuksessa huomattavastikin siinä vaiheessa, kun kotimaassaan suomea opiskellut opiskelija tulee Suomeen.

2.1.3 Opiskelutaidot

Parhaimmillaan kielen opiskelija osaa käyttää tehokkaasti hyväkseen oman oppimisensa tukemiseen opetustilanteita ja itseopiskelumateriaalia. Hän tiedostaa omat vahvat ja heikot puolensa ja opiskelee asiat tehokkaasti mahdollisimman syvällisen oppimistuloksen saavuttamiseksi. Hänellä on vahva motivaatio ja hän tiedostavat omat oppimistarpeensa ja – tavoitteensa. Hänellä on kyky järjestää oppimisstrategiansa ja menettelytapansa oman persoonallisuutensa ja voimavarojensa mukaisesti pyrkiessään näihin tavoitteisiin. (Eurooppalainen viitekehys, 154.)

Vieraan kielen oppimisessa opiskelijan suorittamat tiedon konstruoimisprosessit määräävät, miten hyvin opittava asia tallentuu muistiin ja miten sen muistista palauttaminen onnistuu sekä varsinkin sen, *mitä* opitaan. (Kristiansen 1998, 35.)

2.1.4 Kaksikielisyydestä on etua uuden kielen opettelemisessa

Kaikkien tässä kehittämishankkeessa testattujen henkilöiden piti osata englantia, jotta heillä on yhteinen kieli työnantajan kanssa ennen kuin he oppivat suomen kielen. Myös heidän työhaastattelunsa olivat englanniksi, joten kaikki suomen kielen koulutukseen tulleet hallitsivat oman äidinkieltensä lisäksi vähintään yhden muun kielen.

Eurooppalainen viitekehys -teoksessa (2011, 153 – 154) todetaan: ”Kielenoppijan monikielinen ja monikulttuurinen kompetenssi edistää myös kieli- ja viestintätietoisuuden kehittymistä ja jopa metakognitiivisia strategioita.” Oppija itse pystyy paremmin ohjaamaan omaa oppimistaan, kun hän tunnistaa omat spontaanit oppimiseen liittyvät käsittelytapansa. Monikielinen oppija pystyy käyttämään hyväkseen ja olemassa olevaa kokemustaan kielen oppimisesta. Parhaimmillaan hän osaa myös havaita, mitä erityistä ja mitä yleistä on hänen opiskelemassaan kielessä. Pahimmillaan aiemmat huonot kokemukset kielen oppimisesta estävät tehokasta kielen omaksumista uudenkin kielen kohdalla. (Eurooppalainen viitekehys 2011, 154)

Aiemmat kokemukset ovat monikielisen oppijan vahvuutena, koska niiden avulla hän pystyy määrittelemään paremmin omia oppimistarpeitaan ja tämän kautta usein myös vaikuttamaan opetukseen sekä oppimistuloksiin (Määttä 1993, 13).

2.2 Kielenoppimisstrategioita

Kielenoppimisstrategioista erotellaan yleensä kolme pääluokkaa: Kognitiivinen, metakognitiivinen ja sosiaalinen/affektiivinen pääluokka.

Kognitiiviset strategiat liittyvät tiedonkäsittelytapoihin. Metakognitiivisilla strategioilla tarkoitetaan opiskelijoiden kykyä hallita ja ohjata oppimisprosessiaan. Affektiiviset strategiat liittyvät opiskelijoiden minäkäsitykseen sekä kielenkäyttöön. (Määttä 1993, 16.)

Julkusen (1998, 25-26) mukaan kognitiivisiin strategioihin kuuluvat muun muassa taulukossa 1 luetellut strategiat.

TAULUKKO 1. Kognitiivisia strategioita

<u>Kognitiivisia strategioita</u>
lähteiden käyttö
toisto
ryhmittely
päättely
kuvittaminen
auditiivinen suunnittelu (pohtiminen, miltä sana kuulostaa)
avainsanametodi (yhdistää sana oman kielen samalta kuulostavaan sanaan)
elaborointi (uuden tiedon yhdistäminen aiempaan)
transfer (aiempien kielellisten tietojen hyväksikäyttö)
päättelyminen
muistiinpanojen teko
tiivistelmän teko
uudelleen yhdistäminen
kääntäminen omalle kielelle

Metakognitiivisia strategioita ovat suunnitteluun, monitorointiin ja evaluointiin liittyvät taidot. Tämä tarkoittaa, että suunnitellessaan opiskeluaan opiskelija tekee etukäteisjäsentämisen, huomion kohdistamisen opiskelutehtävään ja funktionaalisen suunnittelun, mikä on tehtävässä tarvittavien kielikomponenttien etukäteen suunnittelua ja harjoittelua. Hänen huomionsa kiinnittyy valikoivasti sen mukaan mihin on päättänyt keskittyä sekä järjestää oppimisolosuhteen (itseorganisointi). Monitorointivaiheessa opiskelija tarkistaa ymmärtämisenä kuuntelun tai lukemisen aikana ja/tai tarkistaa kirjallisen tuottamisen oikeellisuuden. Evaluointivaiheessa opiskelija vertaa omaa oppimistulostaan standardiin tehtävän valmistuttua. (Julkunen 1998, 25.)

Sosiaalsiin strategioihin kuuluu selvennyksen kysyminen: ylimääräisten selitysten, ilmaisu- jen, esimerkkien tai vahvistuksen kysyminen opettajalta tai toiselta oppilaalta. Toinen sosiaalinen strategia on yhteistyö muiden opiskelijoiden kanssa ongelman ratkaisemiseksi, tiedon keräämiseksi, tehtävän tarkistamiseksi, harjoituksen suunnittelemiseksi tai palautteen saamiseksi suullisesta tai kirjallisesta esityksestä. (Julkunen 1998, 27.)

Todennäköisesti tehokkaat metakognitiiviset strategiat edistävät oppimista, mutta tästä ei ole tieteellistä varmuutta. Kognitiivisten strategioiden käyttö auttaa oppimaan tehokkaammin. Sosiaaliset strategiat liittyvät enemmän oppimisen organisointiin. Eri oppimisstrategioiden keskinäisistä suhteista, tehokkuudesta ja käyttökelpoisuudesta ei ole vielä kovin systemaattista tietoa. Kuitenkin on päädytty siihen johtopäätökseen, että hyvät oppijat voidaan erotella huonoista oppijoista heidän ongelmantunnistamiskykynsä perusteella. Tehokkaat oppijat käyttävät monitorointia, elaborointia ja päättelyä. (Julkunen 1998, 27.)

2.2.1 Syvä- ja pintasuuntautuneet oppimisstrategiat

Osa opiskelijoista käyttää pintasuuntautuneita strategioita, jotka eivät tue ymmärtävää oppimista ja tiedon rakentumista pitkällä aikavälillä. Tällaisia pintatason strategioita käyttävillä opiskelijoilla tyypillistä on ulkoa opettelu, huomion kiinnittäminen yksityiskohtiin, toiminnan mekaanisuus, kopiointi sekä vähäinen oman toiminnan havainnointi ja suunnittelu. Näin opittu tieto unohtuu helposti, koska oppiminen ei perustu kokonaisuuteen vaan moneen hajanaisiin yksityiskohtiin. (Salovaara, 2004.)

Opiskelijan käyttäessä syväsuuntautuneita strategioita hän konstruoi tietoa aktiivisesti, mikä edesauttaa oppimista ja tiedon ymmärtämistä. Syväsuuntautuneita strategioita käyttävä opiskelija analysoi ja arvioi oppimaansa, jäsentää tietoa, pyrkii ymmärrettävään ja tavoitteelliseen oppimiseen, kehittää asioita edelleen sekä suunnittelee toimintaansa. Kun tietoa on aktiivisesti prosessoitu, opittu tieto pysyy muistissa paremmin ja sisältää monipuolisia yhteyksiä aikaisempaan tietoon sekä yleisiä periaatteita yksityiskohtien sijaan. (Salovaara, 2004.)

Williamsin ja Burdenin (1997, 155) mukaan metakognitiivinen tietoisuus on välttämätön edellytys sille, että opiskelijat pystyvät ohjaamaan omaan oppimisprosessiaan ja riittävän harjoittelun jälkeen strategioiden käytön tulisi olla automaattista (Julkunen 1998, 27).

Nykyään opiskelijoilla korostuvat oppimaan oppimisen taidot, joita ilman on hyvin vaikea pärjätä työelämässä. Opiskelijoilta ja työntekijöiltä tarvitaan omien tietojensa ja taitojensa laajentamisen ja uusimisen kykyjä. Yleinen oppimisen taito on metataito. Merkittävänä tekijänä siinä on itsereflektio, joka tarkoittaa yksilön valmiuksia tunnistaa omat psyykkiset prosessinsa, kuten ymmärryskyvyn ja asenteet. Itsereflektio tarkoittaa myös valmiutta säädellä omaa sisäistä toimintaansa esimerkiksi oppimisstrategioita varioimalla. (Ruohotie 1998, 12.)

Oppimistapahtuma voi annetun tiedon lisäksi kehittää opiskelijan metakognitiivisia taitoja, lisätä motivaatioita, muuttaa uskomuksia ja vaikuttaa itsetuntoon (Ruohotie 1998, 12). Näihin positiivisiin vaikutuksiin tulisikin pyrkiä opetuksessa.

2.2.2 Skeema- ja elaborointiteoriat

Englantilainen assosiaatioteorian kriitikko Sir Frederick C. Bartlett (1886–1969) osoitti empiirisissä tutkimuksissaan ensimmäisenä, että skeemoilla on hyvin merkittävä osuus sekä kielen viestinnällisessä ymmärtämisessä että viestinnällisessä tuottamisessa. Hänen mukaansa tieto tallentuu muistiin abstrakteina, organisoituina kokonaisuuksina eli skeemoina. Opitut asiat ovat muistissa siis järjestäytyneinä tietorakenteina. Bartlett oli myös ensimmäinen muistitutkija, joka tutki, mitä muistetaan eikä vain sitä, kuinka paljon muistetaan. Nykytutkimus käyttää aiheesta nimitystä kognitiiviset skeemat. (Kristiansen 1998, 25–26.)

Von Wright (1992) toteaa, että Bartlettin mukaan ihmisillä on taipumus unohtaa triviaali tieto ja muokata uutta tietoa omaan skeemaansa sopivaksi. Mieleen palauttaminen on skeeman pohjalta tapahtuvaa rekonstruktiota, jolle ovat ominaisia samat piirteet kuin oppimisvaiheessa tapahtuvassa konstruktiossessissa. Aiemmat tiedot ratkaisevat sen, kuinka paljon oppija pystyy uudesta tiedosta sulauttamaan entiseen eli oppimaan. Mitä paremmin uusi asia sopii yhteen entisten skeemojen kanssa, sitä paremmin hän oppii ja sitä paremmin tieto on noudettavissa pitkäkestoisesta muistista. (Kristiansen 1998, 26–27.)

Muistissa asiat ovat järjestäytyneet hierarkkisiin kokonaisuuksiin, joissa tiedollisiin aineisiin kytkeytyvät myös emotionaaliset tekijät. Skeemat vaihtelevat laajuudeltaan ja voivat olla myös sisäisesti hierarkkisia (esim. alaskemoja). On olemassa monenlaisia skeemoja, esimerkiksi henkilö-, asia-, esine-, toiminta-, tilanne-, tapahtuma- ja tapahtumasarjaskeemat. Joskus skeeman merkitys on lähellä sanan käsittemerkitystä. (Kristiansen 1998, 27–28.)

Kristiansenin (1998, 27) mukaan voidaan sanoa, että tehokas oppiminen on skeemojen täydentämistä hierarkkiseksi järjestelmiksi, jolloin skeema sisältää varsin pitkälle järjestäytyntä tietoa valmiina. Esimerkiksi vaativa suoritus vieraalla kielellä perustuu skeemojen oikeanlaiseen ja tarkkaan järjestäytymiseen. Vieraan kielen hallinnan automatisoituminen tapahtuu vasta silloin, kun kyseisen kielen skeemat hallitaan monipuolisesti, rikkaasti ja myös hierarkkisesti. (Kristiansen 1998, 27.)

Skeemateoriaan liittyy läheisesti elaborointiteoria. Sen ydin on, että oppija itse konstruoi uudesta tiedosta omat tietorakenteensa käyttäen hyväkseen entisiä tietorakenteita. Muistitutkimuksessa elaboroinnilla tarkoitetaan uuden tiedon prosessoimisen syvyyttä, laajuutta ja monipuolisuutta ja miten se sidotaan, sulautetaan ja tallennetaan tietovarastoon. Ratkaisevaa pitkäkestoisessa oppimisessa on se, että elaboroinnit luovat useita muistihakureittejä ja tekevät mahdollisiksi päätellä asioita, joita henkilö ei suoraan pysty palauttamaan mieleensä. (Kristiansen 1998, 32–33.)

Kristiansenin (1998, 45) mukaan opiskelijalla on edellytykset kehittyä kielen ymmärtämisessä ja viestinnällisessä tuottamisessa kielellisen päättelyn, omien ilmaisujen tuottamiskyvyn ja vastavuoroisuuden osa-alueilla.

Craikin ja Tulvigin (1975) tutkimuksissa huomattiin, että opiskelijan omien, pitkien ja kompleksisten virkkeiden tuottaminen auttaa muistamaan sanoja kauemmin kuin lyhyiden, yksinkertaisten virkkeiden avulla tuotettuna. Lisäksi on kuitenkin huomioitava oppijoiden ikä ja yksilölliset erot. (Kristiansen 1998, 53.)

Opettajan tulee myös saada oppijat ymmärtämään, että kielen oppiminen ei tapahdu lukemalla teksti muutaman kerran läpi, opettelemalla sanaston sanat tai tekemällä monivaihtotehtäviä, vaan kieltä opitaan tuottamalla sitä itse joko suullisesti ja kirjallisesti (Kristiansen 1998, 141).

Alla olevassa taulukossa 2 on opettajan tueksi tehtävämalleja, joissa käytetään elaborointia tiedon rakentamisessa. Tehtävät ovat painottuneet oman tekstin tuottamiseen ja uusien sanojen käyttämiseen mahdollisimman monin tavoin oppimisen helpottamiseksi. Lista on muokattu Kristiansenin (1998) kirjan ”Tehokkaita oppimisstrategioita - esimerkkinä kielet” mukaan.

TAULUKKO 2. Esimerkkitehtäviä tiedon elaborointiin.

<u>Esimerkkitehtäviä tiedon elaborointiin kielten oppimistehtävissä</u>
Tee uusista sanoista vaikeustasoltaan hyvin erilaisia virkkeitä (sanan merkitys juurtuu mieleen)
Lisää edellisiin päälauseisiin sivulause (omaehtoisen kieliopin tuottamista omassa viestinnässä)
Lisää kahteen uuteen sanaan kolmas sana, joka yhdistää näitä kahta.
Yhdistä ne sanat/kuvat, jotka toiminnallisesti kuuluvat yhteen.
Päättele puuttuvat sanat (ei vihjeitä).
Lisää mielestäsi 1-2 parasta ydinominaisuus/adjektiivi kuvaamaan substantiivia. Voit käyttää sanakirjaa.
Lisää lauseisiin syy tai seuraus. Käytä mieluiten erikoista syytä tai seurausta.
Piirrä lauseen antama kuva/”tunnelma”.
Käytä kirjoituksessasi mahdollisimman paljon yhdyssanoja.
Kirjoita adjektiiveille vastakohta.
Ryhmittele sanat otsikoiden alle.

Kirjoita niin monta urheilulajia tms. kuin muistat.
Tee kysymyksiä tekstistä, jotka alkavat sanalla ”Miksi”.
Tee kysymyksiä tekstin kieliopista.
Tee kysymyksiä ja niille jokaiselle yksi tukikysymys.
Tee kysymys, johon ei ole tekstissä vastausta, mutta voisi liittyä tilanteeseen. Keksi myös vastaus.
Tee haastattelurunko ja haastattele kaveria.
Kirjoita keskustelu, jossa esiintyy x määrä erilaisia kysymyssanoja.
Pidennä lausetta lisäämällä siihen määreitä (alkuun/sisään/loppuun)
Tee hullunkurinen lause.
Kirjoita kahta annettua sanaa käyttäen ainakin neljä eri lausetta.
Tee sanoista kertomus tai keskustelu.

2.3 Motivaatio

Nuttinin (1984) relationaalisessa motivaatioteoriassa motiivilla on dynaaminen suhde (relaatio) sitä tyydyttävään kohteeseen. Tällöin opitut mieltymykset ja tottumukset ovat keskeinen osa motivaatiota: ne ovat Nuttinin mainitsemia dynaamisia suhteita sisäisen tarpeen ja sen kohteen välillä. Hän ei pidä motiivivia yksilön sisäisenä ominaisuutena tai voimana, sillä sellaista hän kutsuu tarpeeksi. Nuttin haluaa erottaa nämä kaksi asiaa toisistaan. Toisena tärkeänä asiana Nuttin korostaa kognitiivisten mekanismien merkitystä motivaatiossa. Se tarkoittaa sitä, että ihminen muokkaa motiivit ensin konkreettisiksi tavoitteiksi, minkä jälkeen hän toteuttaa ne luomalla erilaisia keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi. (Nurmi & Salmela-Aro 2005, 12–13.)

Sisäisen motivaation esi-isäksi luokitellun Decin (1975) mukaan ihmisellä on kaksi synnynnäistä tarvetta, omaehtoinen päteminen ja itsemääräämisen kokeminen. Ihmiset suhtautuvat ympäristöönsä sen mukaan, miten siinä voi toteuttaa näitä tarpeita. Hänen mukaansa ne ympäristöt, jotka sallivat näiden perustarpeiden tyydyttämisen, lisäävät sisäistä motivaatiota. Muunlaiset ympäristöt sitä vastoin vähentävät sitä. Tyypillisiä sisäisestä motivaatioista aiheutuneita toimia ovat leikinomainen toiminta, etsiminen, tutkiminen ja haas-

teellinen toiminta. Näitä asioita tehdäkseen ihmiset eivät yleensä tarvitse ulkoisia palkkioita, koska mielihyvä tulee pelkästä toiminnasta. (Nurmi & Salmela-Aro 2005, 41).

Suoriutumista jostakin tehtävästä voidaan ennustaa sekä tieto- että tunneperäisillä motiiveilla. Ne edustavat tosin toisistaan riippumattomia motiiveja ja psyykkisiä prosesseja, jotka vaikuttavat yleensä samaan aikaan. Kahdenlaisten motiivien ymmärtäminen auttaa monissa asioissa, jos yhdistetään henkilön ”oikea” eli tunnemotiivi yhdessä tietoisien ja järkevien motiivien kanssa. Tunne- ja tietotason motiiveja on hyvä tarkastella myös silloin, jos yksilön oma tunneperäinen motivaatio suuntautuu jonnekin muualle kuin ympäristön tarjoamiin tavoitteisiin ja toimintoihin. (Nurmi & Salmela-Aro 2005, 45–46, 49).

Motivaatioon liittyviä rakenteita ovat sisäinen ja ulkoinen tavoiteorientaatio sekä erilaiset odotukset, tulkinnat ja uskomukset. Tiedon omaksumista voi jarruttaa vaikkapa liian korkeat tulostavoitteet tai pelko epäonnistumisesta. Motivaation kehittymiseen voivat vaikuttaa esimerkiksi itsearvostus ja usko omaan kykyihin ja mahdollisuuksiin. (Ruohotie 1998, 34.)

Ruohotie mainitsee Heckhausenin ja Kuhlin (1985) erottaneen toisistaan aikomuksellisen tilan ja motivaatio. Päätöksentekoa edeltävää tilaa he kutsuvat motivaatioksi ja sen jälkeistä tilaa tahdoksi. Tämä siksi, koska vaikka opiskelija saattaisi olla heidän mielestään korkeasti motivoitunut, hänen voi olla vaikeaa asettaa tavoitteita ja toteuttaa aikomuksiaan. (Ruohotie 1998, 35.)

2.4 Sisäinen motivaatio

Palkkioilla ja kannusteilla on merkitystä motivaation syntymisen ja pysymisen kannalta, esimerkiksi siihen, kuinka innokkaasti opiskelulle asetettuihin tavoitteisiin pyritään. Kannusteet ovat lupaus palkkiosta ja siten virittävät toiminnan suuntaa kohti tavoitetta. Palkkiot puolestaan vahvistavat tavoitteen suuntaa. Kannusteet voivat palkita joko sisäisesti (ilon tunteminen oppimisesta) tai ulkoisesti (ponnistelut hyvän arvosanan saamiseksi). Vastavasti voidaan erottaa käsitteet sisäinen ja ulkoinen motivaatio, jotka eroavat toisistaan käyttäytymistä virittävien ja suuntaavien motiivien puolesta. (Ruohotie 1998, 38.)

2.5 Muisti

Yleisimmin hyväksytyt teoriat jakavat muistiprosessin useisiin vaiheisiin. Ensimmäisenä muistikuva tallentuu niin kutsuttuun aistimuistiin, joka joko ottaa informaation vastaan tai torjuu sen merkityksettömänä. Jos informaatio hyväksytään, se siirtyy niin kutsuttuun lyhytkestoiseen – tai aikaiseen muistiin – jonka kapasiteetti on rajallinen. Tämän jälkeen tieto voi siirtyä niin kutsuttuun pitkäkestoiseen muistiin. Aivot todennäköisesti hyväksyvät informaatiota pääasiassa vanhojen skeemojen avulla. Toisaalta informaatio, joka tulee käsitellyksi aivopuoliskojen molemmilla lohkoilla, taltioituu tehokkaasti. (Kaikkonen 1994, 48.)

Rita Carterin (2009) mukaan monet tekijät vaikuttavat siihen, tuleeko jostain kokemuksesta tai tiedosta lyhyt- vai pitkäkestoinen muisto. Niitä ovat kokemuksen tai tiedon tunteellinen sisältö, uutuus ja se, kuinka paljon näemme vaivaa muistaaksemme asian. Hänen mukaansa myös sanan sijainti sanalistassa vaikuttaa muistamiseen siten, että muistamme parhaiten ensimmäiset ja viimeiset sanat. Tämä perustuu siihen, että ensimmäiset sanat saavat enemmän huomioita eli keskitymme muistamaan ne ja viimeisiä sanoja taas voidaan kerrata enemmän mielessä, koska niiden jälkeen ei ole jonossa enää uusia muistettavia sanoja. (Carter 2009, 154–155.)

Kristiansenin (1998) mukaan oppimisen perusasia on se, että tieto on noudettavissa pitkäaikaisesta muistista työmuistiin vain hakuavainten avulla. Hakuavaimet voivat olla tärkeitä sisältösanoja, asiaan liittyviä muita tietoja tai miellelyhtymiä. Hallitsemalla viestintä- ja asiakokonaisuuksia oppija pystyy suhteellisen vaivattomasti ja melko automaattisesti noutamaan työmuistiin hyvinkin tarkasti juuri ne asiat, sanat ja rakenteet, joita tarvitsemme sillä hetkellä. Oppijoille on hyvä korostaa, että yleensä muistamme lauseen paremmin kuin irrallisen sanan (useita hakuavaimia). Kuitenkin kappale, tai osa siitä, muistetaan paremmin kuin lause (enemmän hakuavaimia). Laajin asiakokonaisuus muistetaan kauimmin, koska siinä on eniten skeemaan liittyviä hakuavaimia. (Kristiansen 1998, 173.)

Näistä tutkimuksista on pääteltävissä, että pelkkä sanojen ulkoa opettelu ei siis ehkä ole niin tehokasta kuin skeemojen rakentaminen kielten oppimisessa.

3 MALLIN ARVIOINTIA YLEISELLÄ TASOLLA

Viiden päivän kielellisten oppimisvalmiuksien testausmallissa saadaan selville, kuinka hyvin opiskelija on oppinut suomen kieltä lähiopetuksessa. Tämän perusteella voidaan tehdä suuntaa-antavia ennustuksia myös suomen kielen oppimisen ennustamiseksi. Opiskelijan oppimiskykyyn vaikuttavat hänen kielenoppimiskykynsä, oppimisstrategioiden omaksuminen, foneettinen herkkyys, sisäinen motivaatio ja muisti. Sisäinen motivaatio auttaa opiskelijaa toiminaan tavoitteellisesti ja opiskelemaan myös vapaa-aikanaan.

On pidetty koulutuksia, joissa välikokeessa pitää osata 70 % tai muuten joutuu pois koulutuksesta. Mikäli koulutus kestää useita kuukausia, tämä aiheuttaa yhtäältä epävarmuutta osallistujissa, mutta toisaalta se lisää ulkoisena motivaatiokeinona oppimista. Viiden päivän kestävä opetus- ja testausmalli on inhimillisempi ja siinä ajassa on toivottavasti mahdollista nähdä, kuka voi oppia suomen kielen nopeasti. Pitää kuitenkin ottaa huomioon, että motivaatio on tilannesidonnainen ja muutoksille altis.

Viiden päivän testi aiheuttaa haasteita testattaville ja kouluttajalle. Viisi päivää on pitkä aika toimia motivoituneesti. Opiskelijan toimintaan saattaa vaikuttaa epävarmuus testin tuloksesta, varsinkin jos työpaikka varmistuu vain osalle testattavista. Kouluttajana epävarmuuden myös aistii ja se voi aiheuttaa stressiä. Viiden päivän testausmallisuus on myös kallista, koska kouluttajalle maksetaan palkkaa ja tiloista maksetaan vuokraa. Opiskelijat joutuvat tekemään järjestelyitä omassa elämässään voidakseen osallistua opetukseen ja testaukseen tietämättä varmasti, että heille varmistuu työpaikka.

Kielellisten oppimisvalmiuksien testaaminen edellyttäne, että mallissa on opetusta mukana. Viiden päivän aikana on mahdollista mitata oppimisstrategioiden käyttöä ja kielen käytettävyyden oppimista. Tähän tarkoitukseen testi on kuitenkin lyhyt ja suppea. Parhaimmillaan testaamismalli toimii pidemmän suomen kielen koulutuksen orientaatioina. Tällöin opetuksessa tulisi kiinnittää huomiota muistiskeemojen rakentamiseen ja syväsuuntautuneiden kielenoppimisstrategioiden tuomiseen opetussuunnittelun keskiöön. Jonkun opiskelijan kohdalla motivaatio oppia suomen kieltä saattaa olla suuri, mutta oppimaan oppimisen taidot puutteellista, joten testimallissa voidaan ohjata opiskelutapoja oikeaan suuntaan oppimisen helpottamiseksi.

Muisti vaikuttaa kielen oppimiseen, ja muistamista voidaan tehostaa käyttämällä syväoppimisen metodeja. Samoin henkilö, jolla muistamisvaikeuksia, voi omalla motivaatiollaan vaikuttaa oppimistuloksiin kertaamalla enemmän opittavia asioita.

Testimallin tulisi mitata kykyä kielen oppimiseen. Siihen kuitenkin vaikuttaa vahvasti myös opettajan osaaminen ja opiskelijan opiskelutaidot sekä motivaatio. Testimallin heikkous on siinä, että se ei pysty erottelemaan niitä, jotka oppivat kielen nopeasti siinä vaiheessa, kun opiskelija saapuu autenttiseen ympäristöön.

4 YHTEENVETO

Tässä kehittämishankkeessa on tehty toimintatutkimuksena kielellisten oppimisvalmiuksien viiden päivän opetus- ja testaamismalli. Mallin kehittämisen perustana on teorioita liittyen oppimiseen, muistiin ja motivaatioon.

Kehittämishankkeessa havaittiin, että kielellisten oppimisvalmiuksien testaaminen vaatii myös opettamista, sillä aiemmin käytetyt lyhyet kirjalliset testit eivät erotelleet opiskelijoita tarpeeksi. Myös opettamisen tulisi perustua syväsuuntautuneiden oppimisstrategioiden käyttöön. Mallissa on mahdollisuus kehittää testattavien henkilöiden kieltenoppimistaitoja ja täten parantaa ennustettavuutta suomen kielen nopeaan oppimiseen.

Testimalli on kuitenkin haasteellinen, koska se ei pysty mittaamaan opiskelijan motivaatiota tai osoita sellaista henkilöä, joka oppii nopeasti, kun henkilö pääsee autenttiseen ympäristöön. Testi myös kestää suhteellisen kauan ja vaatii siten resursseja. Toisaalta tämä osaltaan toimii motivaatiomittarina. Nämä seikat myös kertovat aihepiirin haasteellisuudesta.

Tämän kehittämishankkeen tuloksena syntynyt testausmalli on luovutettu tilaajan käyttöön eikä sitä ole esitetty tässä raportissa.

LÄHTEET

- Bartlett, F. 1955. Remembering: A study in experimental and social psychology (with a new introduction by W. Kintsch). Alkuteos julkaistu 1932. New York: Cambridge University Press.
- Carter, R. 2009. Aivot. Hung Hing: Readme.
- Craik, F. & Tulving, E. 1975. Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General* 104, 268-294.
- Deci, E. 1975. Intrinsic motivation. New York: Plenum
- Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2011. 1.-4. painos. Council of Europe. Helsinki: WSOYpro Oy
- Julkunen, K. 1998. Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden oppimisstrategiat ja opiskelun kokeminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu: Joensuun yliopistopaino
- Kirstiansen, I. 1998. Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet. 1. painos. Porvoo: WSOY
- Kaikkonen, P. 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Juva: WSOY:n graafiset laitokset
- Määttä, A. (toim.). 1993. Aikuisten kielitaito. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus Oy
- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. 2005. Mikä meitä liikuttaa. 2. painos. Keuruu: PS-kustannus
- Nuttin, J. 1984. Motivation, planning, and action. A relational theory of behavior dynamics. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab
- Williams, M. Burden, R. 1997. Psychology for language teachers. A social constructive approach. Cambridge: Cambridge University Press
- Salovaara, H. 2004. Oppimisen teoriasta tukea tieto- ja viestintätekniiikan pedagogiseen käyttöön. Suomen virtuaaliyliopisto. <http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/index.html>