

HUMANISTINEN AMMATTIKORKEAKOULU

OPINNÄYTETYÖ

Viittomakielen tulkkiopiskelijoiden motivoiminen itsenäiseen opiskeluun

Elina Rantanen

Viittomakielentulkin koulutusohjelma (240 op)

Huhtikuu 2012

HUMANISTINEN AMMATTIKORKEAKOULU

Viittomakielentulkin koulutusohjelma

TIIVISTELMÄ

Työn tekijä Elina Rantanen	Sivumäärä 66 ja 11 liitesivua
Työn nimi Viittomakielen tulkkiopiskelijoiden motivoiminen itsenäiseen opiskeluun	
Ohjaava opettaja Liisa Halkosaari	
Työn tilaaja ja työelämäohjaaja Humanistinen ammattikorkeakoulu, Liisa Martikainen	
Tiivistelmä <p>Humanistisen ammattikorkeakoulun viittomakielentulkin koulutusohjelma kestää neljä vuotta. Tänä aikana opiskelijoiden pitää saavuttaa mahdollisimman hyvät taidot viittomakielessä ja tulkkauksessa. Viittomakielen opetus aloitetaan alkeista, joten opiskelu vaatii neljän vuoden aikana paljon itsenäistä harjoittelua koulun ulkopuolella. Tähän opiskelijat tarvitsevat hyvää oppimismotivaatiota.</p> <p>Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää mitä Humanistinen ammattikorkeakoulu voi tehdä lisätäkseen viittomakielen tulkkiopiskelijoiden motivaatiota ja saattaa tämä tieto oppilaitoksen lehtoreille. Tätä kautta haluttiin parantaa tulevien tulkkiopiskelijoiden motivaatiota.</p> <p>Tutkimuskysymyksillä haluttiin selvittää, mitkä tehtäviin liittyvät tekijät vaikuttavat opiskelijoiden motivaatioon, ovatko opiskelijat sisäisesti vai ulkoisesti motivoituneita ja mitä viittomakielen osa-alueita on vaikeinta harjoitella itsenäisesti. Tutkimusmenetelmänä oli verkkopohjainen kyselytutkimus, johon vastasi 129 opiskelijaa eli 75 % kaikista läsnä olevista opiskelijoista kevätlukukaudella 2012. Kyselyn vastausten analyysissä käytettiin sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä. Tutkimustulokset esitellään tilastollisesti, graafisesti ja sanallisesti.</p> <p>Tutkimustulososiossa esitellään, mitkä tekijät vaikuttavat opiskelijoiden motivaatioon eniten, ja mitä toiveita opiskelijoilla on oppilaitokselle ja lehtoreille. Opiskelijoiden motivaatioon vaikuttavat muun muassa palaute, oppimistavoitteet, valinnanvapaus, ohjeistus ja tehtävien määrä. Opiskelijat ovat sisäisesti motivoituneita, mutta myös ulkoiset motiivit ovat tärkeitä, kuten arvosanat. Vaikeimpia viittomakielen osa-alueita olivat polysynteettinen viittominen, paikantaminen ja tilankäyttö sekä roolinvaihto.</p> <p>Työssä kerrotaan myös millaisia tuloksia muista vastaavista tutkimuksista on saatu eli selvennetään sitä kuinka hyvin tuloksia voidaan soveltaa koskemaan kaikkia viittomakielen opiskelijoita. Saatujen tulosten perusteella lehtoreille koottiin vinkkipaketti, jossa tuotiin esiin opiskelijoiden toiveita motivaatioon vaikuttavista tekijöistä. Tätä kautta lehtorit voivat kehittää työtään ja saavat apua opiskelijoiden motivoimiseen.</p> <p>Tätä työtä voi hyödyntää erityisesti Humanistisen ammattikorkeakoulun viittomakielentulkin koulutusohjelma ja sen lehtorit. Opiskelijoiden motivaation lisääntyminen vähentää koulun keskeytyksiä ja lisää opiskelijoiden itsenäistä harjoittelua. Tätä kautta opiskelijoiden viittomakielen taidot paranevat. Tulokset ovat yleistettävissä koskemaan myös muiden oppilaitosten viittomakielen opiskelijoita.</p> <p>Työ oli Humanistisen ammattikorkeakoulun tilaama.</p>	
Asiasanat Oppimismotivaatio, motivointi, itsenäinen opiskelu, kielen oppiminen	

HUMAK UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES
Sign language interpreting degree programme

ABSTRACT

Author Elina Rantanen	Number of Pages 66 and 11 pages of appendices
Title Motivating sign language interpreting students to study independently	
Supervisor Liisa Halkosaari	
Subscriber and Mentor HUMAK University of Applied Sciences, Liisa Martikainen	
Abstract <p>The sign language interpreter degree programme of HUMAK University of Applied Sciences lasts for four years. During that time, students must achieve the best possible skills in sign language and interpreting. Learning the sign language starts from the basics so during four years studying requires a lot of independent practice outside of school. That means students need good learning motivation.</p> <p>The aim of this thesis was to find out what HUMAK can do to increase the motivation of the sign language interpreting students and bring that information to the teachers. Through this the aim was to improve study motivation for future interpreter students.</p> <p>The research questions were set to find out what sort of assignment related factors have an influence on students' motivation, whether students are internally or externally motivated and what aspects of sign language are the most difficult to practice independently. The research method was a web-based survey, which was answered by 129 students, which constitutes 75 % of all the students that were present during the 2012 spring semester. In the analysis of the survey both quantitative and qualitative methods were used. The results are presented statistically, graphically and verbally.</p> <p>The factors that influence students' motivation the most and the students' expectations regarding HUMAK and its teachers are presented in the result section. Students' motivation were observed to be influenced by factors such as feedback, learning objectives, option to choose, instructions and the amount of assignments. The students are internally motivated but external motives, like grades, are also important. The most difficult aspects of sign language were polysynthetic signing, locating signs and use of space and role shift.</p> <p>Moreover, it is also reported what kinds of results have been obtained from other similar studies. In other words it is clarified how well the results can be applied to all sign language students in general. From the results it was compiled a tip package in which students' expectations about factors that affect their motivation are pointed out. Through this teachers are able to develop their work and get help to motivating students.</p> <p>This thesis will benefit especially HUMAK's degree programme in sign language interpreting and its teachers. Increasing students' motivation will reduce dropping out of school and increase students' independent practice. Through this sign language students' skills will improve. The results can also be applied to the sign language students of other educational establishments.</p> <p>The work was commissioned by the HUMAK University of Applied Sciences.</p>	
Keywords Learning motivation, motivating, independent study, learning the language	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 MOTIVAATIO	6
2.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	8
2.2 Motivaatioon vaikuttavat tekijät	9
2.3 Motivoiminen	11
3 KIELTEN OPPIMINEN	13
3.1 Erilaiset oppimisenäkemykset	14
3.1.1 Behaviorismi	14
3.1.2 Konstruktivismi ja sosiokonstruktivismi	16
3.2 Kielten opiskelu	17
3.2.1 Kielen eri osa-alueiden opiskelu	19
3.2.2 Viittomakielen opiskelun haasteet	21
3.3 Itsenäinen opiskelu	23
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	25
4.1 Kyselytutkimus	27
4.2 Tutkimusaineisto	29
4.3 Tulosten analysointi	31
5 KYSELYTUTKIMUKSEN TULOKSET	33
5.1 Opiskelijoiden motivaatioon vaikuttavat tekijät	33
5.2.1 Palautteen laatu ja määrä	34
5.2.2 Valinnanvapaus itsenäisissä tehtävissä	37
5.2.3 Oppimistavoitteet	40
5.2.4 Itsenäisten tehtävien määrä ja niille annettu aika	42
5.2.5 Muut opiskelijoiden motivaatioon vaikuttavat tekijät	45
5.2 Opiskelijoiden sisäinen ja ulkoinen motivaatio	47
5.3 Viittomakielen eri osa-alueiden harjoittelu itsenäisesti	50
6 OPISKELIJOIDEN MOTIVOIMINEN	52
6.1 Mitä oppilaitos voi tehdä motivoidakseen opiskelijoita?	52
6.2 Ohjeet lehtoreille	57
7 POHDINTA	58
7.1 Tutkimuksen onnistuminen ja luotettavuus	58
7.2 Työn hyödyllisyys ja jatkotutkimusehdotukset	61
LÄHTEET	63
Liite 1 – Sähköinen kyselylomake	67
Liite 2 – Ohjeet opiskelijoiden motivoimiseen	74

1 JOHDANTO

Monet opiskelijat aloittavat viittomakielentulkiksi opiskelun osaamatta yhtään viittomakieltä. Neljän vuoden opintojen aikana pitäisi kuitenkin saavuttaa mahdollisimman hyvät taidot viittomakielessä ja tulkkauksessa. Koulussa tehtävät harjoitukset eivät riitä tarpeeksi hyvän kielitaidon saavuttamiseen, joten opiskelijoiden on tehtävä paljon töitä itsenäisesti ja harjoiteltava tulkkaamista ja viittomakielen käyttöä. Viime keväänä valmistuneessa opinnäytetyössä (Tikanoja 2011, 38) tutkittiin viittomakielentulkkiopiskelijoiden harjoittelun määrää. Tutkimuksessa todettiin, että tulkkiopiskelijat pitivät itsenäistä harjoittelua tärkeänä, mutta kokivat harjoittelevansa liian vähän. Sen tuloksista voi havaita motivaation puutteen, jonka olen itsekin opintojeni aikana huomannut opiskelijoiden keskuudessa.

Humanistisessa ammattikorkeakoulussa opintojen keskeytysten määrä on ongelmallista. Lukuvuoden 2011–2012 aikana jo 16 opiskelijaa on keskeyttänyt opiskelunsa Helsingin kampuksella. Eli karkeasti arvioituna noin 15 % Helsingin kampuksen opiskelijoista. (Anni-Leena Juntusen henkilökohtainen tiedonanto 19.4.2012.) Humanistisella ammattikorkeakoululla on siis iso työ opiskelijoiden motivoinnissa itsenäiseen opiskeluun.

Opinnäytetyöni tavoitteena on selvittää, miten oppilaitos voi parantaa opiskelijoiden motivaatiota. Tavoitteena on selvittää mikä vaikuttaa tulkkiopiskelijoiden motivaatioon harjoitella itsenäisesti ja tehdä pakollisia tehtäviä sekä saattaa tämä lehtoreiden tietoon. Tätä kautta lehtorit voivat muokata omaa opetustaan ja toimintatapojaan motivoivimmiksi, ja opiskelijat ovat tulevaisuudessa motivoituneempia opiskelemaan.

Työni on Humanistisen ammattikorkeakoulun tilaama. Lehtorit voivat hyödyntää työtäni miettiessään sitä, kuinka he voivat lisätä opiskelijoiden motivaatiota. Humanistisessa ammattikorkeakoulussa tehdään tällä hetkellä opetussuunnitelman päivitystä, joka astuu voimaan syksyllä 2013 (Liisa Martikaisen henkilökohtainen tiedonanto 27.4.2012). Työtäni voidaan käyttää apuna myös miettiessä opetussuunnitelmaa opiskelijoiden motivaation näkökulmasta.

Tätä aihetta on tutkittu aikaisemmin vähän. Tikanojan (2011) tutkimuksen lisäksi on tutkittu Humanistisen ammattikorkeakoulun tulkkioiskelijoiden kokemuksia opiskella viittomakieltä Pääkkösen (2001) pro gradu –tutkielmassa. Pääkkösen tutkimuksen kaltainen työ on tehty myös Diakonia-ammattikorkeakoulussa opinnäytetyönä (Pakkala 2004). Lisäksi Diakonia-ammattikorkeakoulussa valmistui opinnäytetyö viittomakielen tulkkioiskelijan opintojen kuormittavuudesta (Karvonen 2010). Opinnäytetyötutkimukseni on ensimmäinen tutkimus, joka tutkii viittomakielen tulkkioiskelijoiden motivaatiota ja siihen vaikuttavia tekijöitä.

Selvitin opiskelijoiden mielipiteitä motivaatiosta kyselytutkimuksella, johon vastasi 129 opiskelijaa eli 75 % läsnä olevista opiskelijoista. Kyselyssä oli yhteensä 22 kysymystä, joista suurin osa oli monivalintakysymyksiä. Keskityin tutkimuksessa viittomakielen harjoitteluun ja tehtäviin, jotta tutkimuksesta ei tulisi liian laaja. Tutkimuksesta saaduista tuloksista kokosin produktin, joka antaa vinkkejä lehtoreille siitä, miten he voivat motivoida opiskelijoita. Tein produktin tukeakseni työni tavoitetta, mutta keskityin työssäni pääasiassa tutkimuksen tekemiseen.

Koska työni tavoitteena on lisätä opiskelijoiden motivaatiota opiskella itsenäisesti ja sitä kautta parantaa oppimistuloksia, käsittelen työssäni tähän liittyvää teoriaa. Käsittelen motivaatiota ja motivaatioon vaikuttavia tekijöitä sekä motivoimiseen liittyvää teoriaa. Käsittelen myös kielten opiskelua ja esittelen kaksi oppimisenäkemyksiä, joiden käsitykset kielten opiskelusta ja motivaatiosta vaihtelevat. Toinen on Humanistisen ammattikorkeakoulun pedagogiikan pohjana oleva sosiokonstruktivinen oppimisenäkemys (Humanistinen ammattikorkeakoulu 2010, 15) ja toinen oppimisenäkemys on behavioristinen malli. Lisäksi käsittelen itsenäisen opiskelun teoriaa. Motivaation ja kielten opiskelun teoriaa olen käyttänyt apuna kyselyä tehdessäni.

2 MOTIVAATIO

Tässä luvussa käsittelen motivaation teoriaa oppimisen näkökulmasta. Motivaation merkitys oppimiselle on yleisesti tiedossa, mutta se mikä vaikuttaa oppimismotivaati-

oon on vähemmän tunnettua (Peltonen & Ruohotie 1992, 7). Siksi käsittelen motivaatiota enemmän tästä näkökulmasta. Käsittelen sisäisen ja ulkoisen motivaation käsitteitä ja niiden suhdetta oppimiseen, motivaatioon vaikuttavia tekijöitä sekä motivoimista.

Motivaatiolla tarkoitetaan ihmisen tavoitteellisen toiminnan käynnistäviä prosesseja. Motivaatio ohjaa ihmisen kaikkea tavoitteellista toimintaa. Se määrää mihin ihminen suuntaa energiansa ja millä vireystasolla, mikä tarkoittaa sitä, että ihmisen kaikki valintatilanteet ovat sidoksissa motivaatioon. (Vuorinen 1993, 12.)

Motivaatio ei ole ominaisuus, sillä silloin se olisi koko ihmisen elämän ajan lähes sama ja muuttumaton. Motivaation määrä voi vaihdella paljon elämän ja jopa yksittäisen oppimistehtävän aikana. Tähän vaikuttaa erilaiset sisäiset ja ulkoiset tekijät. (Hentunen 2004, 44; Niermeyer & Seyffert 2004, 12.)

Motivaatio on *motiivien* aikaan saamaa tilaa. Motiiveilla tarkoitetaan ihmisen tarpeita, haluja, viettejä, sisäisiä yllykkeitä sekä palkkioita ja rangaistuksia. Ne voivat olla ihmisen tiedostamia tai tiedostamattomia. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16.) Motiivit voivat olla toisiaan tukevia tai ristiriitaisia. Ihminen saattaa haluta menestyä hyvin koulussa, jolloin tenttiin lukeminen on tätä tavoitetta tukeva motiivi. Sen sijaan halu tehdä jotain mielihyvää tuottavaa toimintaa, kuten katsella televisiota, on ristiriitainen motiivi. Jos motivaatiot ovat keskenään tasapainossa, syntyy päättämättömyyden tila, kunnes jokin motiivi vahvistuu, ja päätöksen tekeminen on mahdollista. (Vuorinen 1993, 15.)

Oppimismotivaatiolla tarkoitetaan nimensä mukaisesti opiskelijan opiskeluun liittyvää motivaatiota. Opiskelijan hyvä oppimismotivaatio ei yksin riitä takaamaan hyviä oppimistuloksia, mutta se on tärkein tekijä ja välttämätön. Onnistuneilla opetusperiaatteilla ja motivoinnilla päästään hyviin oppimistuloksiin. (Byman 2000, 36–37.)

Onnistuneeseen suoritukseen vaikuttaa motivaation lisäksi opiskelijan valmius. Valmius määrittelee, mitä opiskelija voi tehdä, motivaatio sen sijaan mitä opiskelija haluaa tehdä. Opiskelijan kyvyt, luonteenpiirteet, asenteet, tiedot sekä taidot säätelevät opiskelijan valmiutta. Tämän takia valmiutta pystytään muuttamaan hitaasti, eikä se vaihtelee oppimistilanteesta toiseen. Valmiuteen vaikuttavat aikaisemmat oppimisko-

kemukset ja tiedot. Sen sijaan motivaatio vaihtelee tilanteesta toiseen ja siihen vaikuttavat sen hetkiset tekijät kuten tarpeet ja ulkoiset kannustimet. (Peltonen & Ruohotie 1992, 22–23.)

2.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Sisäiseksi motivaatioksi kutsutaan sitä, kun oppiminen itsessään ilman minkäänlaista palkintoa tai ulkoista kontrollia on yksilön motivaation lähteenä (Byman 2000, 27; Ruohotie 1998, 37–38; Vuorinen 1993, 25). Esimerkiksi tavaroiden tutkiminen ei selity tarpeiden täyttämällä eikä ulkoisilla palkkioilla, vaan kyse on yksilön uteliaisuudesta. Tieto itsessään toimii sisäisenä palkkiona ja motivoi opiskelijaa. (Byman 2000, 27.)

Ongelmaksi muodostuu se, kuinka saada opiskelija innostumaan opiskeltavasta aiheesta ja motivoitumaan sisäisesti opiskeluun. Oppilaitoksen asettamat oppimistavoitteet vastaavat harvoin täysin opiskelijan omia oppimistavoitteita. Kaikkeen tarpeellisen ja hyödyllisen opiskeluun ei aina löydy sisäistä motivaatiota. Tällöin *ulkoiset motiivit*, kuten palkkiot, kannusteet ja rangaistukset voivat toimia motivaation lähteenä. (Byman 2000, 34; Ruohotie 1998, 37–38; Vuorinen 1993, 25.) Opetussuunnitelma velvoittaa opiskelijan käymään kaikki sellaisetkin kurssit, joista hän ei itse ole kiinnostunut ja pelko huonoista arvosanoista saa opiskelemaan ahkerammin asiaa, johon opiskelija ei normaalisti paneutuisi.

Sisäisen ja ulkoisen motivaation ajatellaan usein olevan toistensa vastakohtat ja erilliset käsitteet. Kuitenkin ne ovat toisiaan täydentäviä ja esiintyvät samanaikaisesti. (Byman 2000, 32; Ruohotie 1998, 38.) Niiden erottaminen toisistaan ei aina ole helppoa. Esimerkiksi hyvästä työstä annettu rahallinen tunnustus voi toimia sekä sisäisenä, että ulkoisena palkkiona. (Ruohotie 1998, 39.) Lisäksi ulkoinen motivaatio voi muuttua sisäiseksi. Opiskelija saattaa opiskella jotain asiaa esimiehen tai oppilaitoksen pakottamana, mutta innostavan opettajan ansiosta aihe muuttuukin mielenkiintoiseksi ja aito oppimishalu löytyy. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 203.)

Sisäiset palkkiot ovat yleensä pitkäaikaisia, ulkoiset palkkiot puolestaan lyhytaikaisia ja niille voi nousta useastikin tarvetta. (Ruohotie 1998, 38; Vuorinen 1993, 25). Sisäisten palkkioiden pitkäaikaisuuden ja pysyvyyden takia sisäistä motivaatiota pidetään yleisesti ihanteellisempänä motivaation lähteenä, kuin ulkoista motivaatiota (Byman 2000, 27; Ruohotie 1998, 38–39; Vuorinen 1993, 25).

2.2 Motivaatioon vaikuttavat tekijät

Ihminen on motivoitunut oppimaan, jos hän kokee oppimistavoitteen hyödylliseksi ja kiinnostavaksi. Mutta motivaatiota ei määrittele ainoastaan opiskeltavan asian sisältö, vaan siihen vaikuttavat myös muut tekijät, kuten opiskelijan persoonallisuus, fyysiset olosuhteet, sosiaalinen vuorovaikutus sekä oppimistehtävät ja työskentelytavat. (Peltonen & Ruohotie 1992, 82–83; Vuorinen 1993, 26.)

Opiskelijan persoonallisuudella on merkittävä vaikutus oppimismotivaatioon. Opiskelijan kyvyt, luonne, asenteet, arvot ja tarpeet vaikuttavat paljon siihen, mistä opiskelija on kiinnostunut tai miten hän asennoituu ja motivoituu opiskeluun. Muutos opiskelijan asenteissa tai arvoissa tapahtuu hitaasti, joten tähän on ulkopuolisten tahojen kuten opettajan tai oppilaitoksen vaikea vaikuttaa. (Peltonen & Ruohotie 1992, 82; Vuorinen 1993, 22.)

Fyysisiä olosuhteita arvioitaessa tulee huomioida opetustila, käytössä olevat välineet ja materiaalit sekä opiskelijan fyysiset edellytykset (Peltonen & Ruohotie 1992, 82). Opetustila ja istumajärjestys pitää suunnitella niin, että ne tarjoavat parhaat edellytykset oppimiselle ja istumajärjestys mahdollistaa riittävän vuorovaikutuksen. Opiskelijan fyysisiin edellytyksiin puolestaan liittyy opiskelijan fyysisestä ja psyykkisestä hyvinvoinnista huolehtiminen esimerkiksi taukojen ja ruokailujen muodossa. (Vuorinen 1993, 26.)

Sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyy suhteet opettajan ja muiden opiskelijoiden kanssa sekä ilmapiiri. Tähän vaikuttaa opettajan persoonallisuus ja opetustyyli, luokka- ja kouluyhteisön ilmapiiri ja yhteenkuuluvuus. (Peltonen & Ruohotie 1992, 82–

83.) Opettajan innostus opetettavaan asiaan vaikuttaa opiskelijoiden motivaatioon. Opettaja voi omalla innostumisellaan siirtää oppimismotivaation opiskelijoille. (Metsämuuronen 1997, 286.)

Opiskelutilanne ja ilmapiiri voi muodostua yksilökeskeiseksi, kilpailulliseksi tai yhteistoiminnalliseksi. Yksilökeskeisessä opiskelutilanteessa yksittäisen opiskelijan oppiminen ja eteneminen korostuu. Kilpailullisessa tilanteessa oppiminen on yleensä myös yksilökeskeistä, mutta opiskelijoiden välille kehittyy kilpailua. Tämä kilpailu voi joko laskea tai lisätä yksittäisen opiskelijan motivaatiota tämän persoonallisuudesta riippuen. Yhteistoiminnallisessa opiskelutilanteessa pyritään positiiviseen vuorovaikutukseen ja kehitetään sosiaalisia taitoja sekä yksilöllistä vastuuta. (Aho 1997, 30.) Hyvät suhteet opettajaan ja muihin opiskelijoihin edistää oppimista ja lisää motivaatiota. Opiskelutilanteista pitää tehdä turvallisia ja sallivia, joissa virheen tekemistä ei tarvitse pelätä. (Peltonen & Ruohotie 1992, 82–83.)

Itse oppimistehtävät vaikuttavat opiskelijoiden motivaatioon monella tavalla. Tähän liittyy tehtävien vaikeustaso, palaute, työskentelytavat sekä tavoitteet. (Peltonen & Ruohotie 1992, 82; Vuorinen 1993, 26.) Vaikeustasoa arvioidessa pitää miettiä, onko tehtävä tarpeeksi haastava. Liian helppo tehtävä passivoi ja turhauttaa opiskelijaa. Liian vaikea tehtävä puolestaan lamaannuttaa opiskelijan. Motivaatioon vaikuttaa tavoitteen saavuttamisen todennäköisyys. Jos opiskelija ei usko kykyihinsä suoriutua vaikeasta tehtävästä, hänen motivaationsa laskee. (Vuorinen 1993, 21, 26.)

Opiskelijoille pitää antaa tarpeeksi palautetta onnistumisista ja tulosten saavuttamisesta. Hyvällä palautteella on neljä tehtävää. Se pyrkii arvioimaan opiskelijan tietojen ja taitojen tasoa sekä fyysisiä ja psyykkisiä valmiuksia, aktivoimaan ja suuntamaan opiskelijan toimintaa niin, että motivaatio ja suoritustaso pysyvät korkealla, ohjaamaan opiskelijaa opiskeluun liittyvien ratkaisujen teossa ja auttamaan opiskelijaa tekemään jatko-opiskeluun liittyviä päätöksiä. Paras palaute on nopea, spontaani ja havaintoihin perustuva. (mt., 26, 62.)

Työtapoja arvioitaessa tulee miettiä ovatko ne tarkoituksenmukaiset, vaihtelevat ja tarjoavat riittävästi mahdollisuuksia vuorovaikutukseen sekä konkreettiseen toimim-

taan. Lisäksi on tärkeä ottaa huomioon ryhmän tavoitteet sekä motivaatio ja miettiä tukevatko työtavat riittävästi ryhmän oppimistarpeita. (mt., 26, 70.)

Helsingin yliopiston toteutettiin syksyllä 2011 tutkimus, joka selvitti mitkä tekijät hidastavat tai edistävät opiskelijoiden opintoja humanistisessa tiedekunnassa. Tekijät oli jaettu neljään kategoriaan, jotka olivat kurssijärjestelyihin liittyvät tekijät, opetukseen ja ohjaukseen liittyvät tekijät, vertaistuki ja muut yhteisöllisyyteen liittyvät tekijät sekä opiskelijaan itseensä liittyvät tekijät. (Hailikari & Sjöblom 2012, 1, 5.)

Kurssijärjestelyihin liittyviä hidastavia tekijöitä olivat muun muassa kurssisuoritusten epätasainen jakaantuminen periodien loppuun, kurssien päällekkäisyys ja kurssimateriaalien vaikea saatavuus. Edistäviä tekijöitä olivat valinnanvapaus sekä joustavat suoritustavat. Opetukseen ja ohjaukseen liittyviä hidastavia tekijöitä oli opintojen ohjaukseen liittyvät puutteet sekä kurssien epäselvät vaatimukset. Edistäviä tekijöitä olivat muun muassa opettajiin liittyvät ominaisuudet (kuten innostuneisuus) ja hyvä ohjaus. (mt., 5, 22.)

Vertaistuki ja muita yhteisöllisyyteen liittyviä tekijöitä olivat perhe, harrastukset ja muut opiskelijat. Nämä kaikki olivat sekä hidastavia että edistäviä tekijöitä. Myös laitoksen hyvä ilmapiiri koettiin edistäväksi tekijäksi. Opiskelijaan itseensä liittyvät edistävät ja hidastavat tekijät liittyvät esimerkiksi motivaatioon. Hidastavia motivaatioon liittyviä tekijöitä olivat esimerkiksi kiinnostuksen ja ajan puute. Edistäviä tekijöitä olivat puolestaan innostuneisuus, kiinnostus sekä halu oppia. (mt., 5, 17, 30.)

2.3 Motivoiminen

Motivaatiota ei voida opettaa, mutta sitä voidaan vahvistaa ja sen säilymiseen voidaan vaikuttaa. Aikuisopetuksessa suuri vastuu oppimismotivaatiosta on opiskelijalla itsellään, mutta osa vastuusta on myös opettajalla. Monet motivaatioon liittyvät tekijät saattavat liittyä opettajaan ja tämän toimintaan. Opiskelun aikana motivaatiota voidaan rakentaa selvittämällä opiskelijoiden kanssa heidän motiivejaan ja käsittelemällä opiskeluun liittyvää vastustusta. Tämä on olennainen osa oppimisprosessia. (By-

man 2000, 36–37; Vuorinen 1993, 23, 26.) Motivaation lisääminen tai ylläpitäminen ei ole opettamisesta erillinen prosessi vaan tapahtuu jatkuvasti opettamisen yhteydessä (Hakkarainen 1990, 47).

Oppiminen on vuorovaikutustapahtuma, johon vaikuttavat kaikkien osallistujien tavoitteet ja motivaatio. Joskus yksittäisen ihmisen motivaatio voi poiketa vahvasti opiskeluryhmän virallisista tavoitteista tai muiden ryhmän jäsenten tavoitteista ja motiiveista. Oppiminen ei välttämättä aina ole opiskelijan motiivi osallistua opetukseen vaan tärkeämpää on esimerkiksi muiden ihmisten tapaaminen tai yhteiskunnan asettamat paineet. Vapaaehtoisuuteen perustuvassa opiskelussa opiskelijoilla on yleensä perusmotivaatio, sillä opiskelijat ovat hakeutuneet opiskelemaan alaa, josta ovat kiinnostuneita. Opettajan kannalta vaativampaa onkin motivoida opiskelijoita, jotka opiskelevat pakosta tai tavasta. (Peltonen & Ruohotie 1992, 19; Vuorinen 1993, 22–23.)

Opettajan on syytä opetuksen alussa kartoittaa opiskelijoiden motiivit opetettavaan asiaan. Jos opettaja keskittyy opiskelijoiden kanssa radikaalisti ristiriitaisiin motiiveihin, opiskeluinnostusta ei pääse syntymään. Oikeanlaisen alkukimmokkeen löytäminen opiskelijoille on tärkeä osa sisäisen oppimismotivaation kehittymiselle. (Metsämuuronen, 1997, 287.)

Onnistuneeseen suoritukseen jossakin tehtävässä vaikuttaa tekijän persoonallisuus, pätevyys ja liikkumavara. Opettajan ja opiskelijan vastuut näistä ovat erilaiset. Opiskelija itse on vastuussa omasta persoonallisuudestaan ja asennoitumisestaan. Opettajan on vaikea muuttaa opiskelijan arvoja tai asenteita, tai ainakin ne muuttuvat hitaasti. Pätevyyden muuttamiseen voivat sen sijaan vaikuttaa sekä opettaja, että opiskelija. Opettajan vastuulla on tarjota kehittymismahdollisuuksia, mutta opiskelijan vastuulla on pitää huolta kehitymisestään. Liikkumavara sen sijaan on opettajan vastuulla. Opettajan pitää huolehtia siitä, että opiskelijalla on motivoivat ja suorituskyykyä edistävät edellytykset. (Niermeyer & Seyffert 2004, 62–63.)

Opettaja voi pitää yllä opiskelijoiden motivaatiota asettamalla opiskelijoille selkeitä oppimistavoitteita. Motivoivan tavoitteen tulee olla haasteellinen, toteutettava, merkityksellinen, houkutteleva ja mitattava. Tavoitteen täytyy siis tuntua opiskelijasta tarpeeksi haastavalta, mutta olla kuitenkin opiskelijan omin ponnistuksin toteutettavissa.

Liian vaikeat tai helpot tavoitteet eivät motivoi. Tavoitteen täytyy olla houkutteleva opiskelijalle, siitä täytyy olla jotain positiivisia seurauksia. Lisäksi sen täytyy liittyä opiskelijalle merkitykselliseen asiaan tai aihealueeseen. Tavoitteesta tekee mitattavan se, että sillä on jokin aikaraja, tai tavoiteltava tila tai saavutus on selkeästi määriteltä. (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2011, 147; Niermeyer & Seyffert 2004, 42, 66.)

Opettaja voi käyttää ulkoisia motiiveja kuten palkitsemista kannustaakseen parempaan suoritukseen. Sen avulla opiskelijan sisäinen motivaatio saattaa välillisesti lisääntyä. Tärkeää on kuitenkin, että palkitseminen on oikeanlaista ja keskittyy suorittamisen laadun ei niinkään määrän palkitsemiseen. (Peltonen & Ruohotie 1992, 20.)

Opettajan innostuneisuus opetettavasta asiasta on tärkeää. Opettajan välittäessä innostuksensa opiskelijoille, hän tietämättään painottaa niitä motiiveja, joita opiskelijat oppimismotivaation lisääntymiseen tarvitsevat. Jos opettajalla ei ole opiskeltavaan asiaan henkilökohtaista kiinnostusta, on hänen syytä miettiä opetettavan asian taustalta löytyviä motiiveja. Esimerkiksi kannattaako hänen kiinnittää huomiota enemmän opiskelijoiden uteliaisuuteen vai opetettavan asian hyödyllisyyteen. (Metsämuuronen 1997, 286–287.)

3 KIELTEN OPPIMINEN

Tässä luvussa käsittelen kielten oppimista. Esittelen ensin kaksi vastakohtaista oppimisenäkemyksiä ja niiden käsityksiä kielen opetuksesta ja motivaatiosta. Sitten tarkastelen kielten opiskelua puhuttujen ja viitottujen kielten näkökulmasta. Lopuksi kerroin itsenäisestä opiskelusta.

On tärkeä ymmärtää mitä tarkoitetaan *kielen oppimisella* ja *kielen omaksumisella*. Kielen omaksumisella tarkoitetaan kielen tiedostamatonta oppimista, eli kieli on omaksuttu opettamatta. Kielen oppimisella tarkoitetaan taas prosessia, jossa jonkin tavoitteellisen ohjatun oppimisprosessin tuloksena saavutetaan kielitaito. Ensikieli tai äidinkieli tyypillisesti omaksutaan, vieras kieli yleensä sen sijaan opitaan. (Julkunen

1997, 98; Council of Europe 2008, 192.) Kielen omaksumista voi kuitenkin tapahtua myös vierasta kieltä opiskeltaessa. Opiskelija voi oppia kieltä erilaisissa autenttisissa kielenkäyttötilanteissa eli niin sanotuissa kielikylvyissä. Lisäksi kielen omaksumista voi tapahtua esimerkiksi televisio-ohjelmien, internetin tai pelien välityksellä. (Julku-nen 1997, 98.) Näistä kahdesta käsitteestä keskityn käsittelemään enemmän kielen oppimista.

3.1 Erilaiset oppimisenäkemykset

Olen valinnut tähän opinnäytetyöhön käsiteltäväksi kaksi oppimisenäkemyksiä, *behavioristisen oppimisenäkemyksen* sekä *sosiokonstruktivistisen oppimisenäkemyksen*, joka on Humanistisen ammattikorkeakoulun pedagogiikan pohjana (Humanistinen ammattikorkeakoulu 2010, 15). Nämä kaksi ovat toisiinsa nähden hyvin vastakohtaiset oppimisenäkemykset. Niiden käsitys opettajan ja opiskelijan asemasta, oppimisesta sekä motivoinnista ovat erilaiset. Niiden käyttö nykyään on myös erilaista. Käsitte-len myös sitä, kuinka ne näkyvät nykyään kielten opetuksessa.

3.1.1 Behaviorismi

Behavioristinen oppimisenäkemys oli vallalla erityisesti 1900-luvun alkupuoliskolla, mutta sen periaatteita voi yhä huomata etenkin kielten oppikirjoissa (Kristiansen 1998, 16). Behaviorismin uranuurtajia olivat etenkin John Watson, Burrhus Skinner ja Ivan Pavlov koirakokeineen (Hentunen 2004, 5; Kauppila 2007, 17).

Behavioristisen oppimisenäkemyksen mukaan oppiminen perustuu vahvasti ärsyke-reaktio malliin. Tavoitteena on, että oppimisen tavoitteena oleva reaktio syntyy kun siihen yhdistää jonkin ulkoisen asian eli ärsykkeen. (Kristiansen 1998, 16.) Ihmisen tiedonhankintaan ja oppimiseen liittyvät psyykkiset prosessit jätetään huomiotta (Hentunen 2004, 5). Oppimista ei siis sidota aiemmin opittuun, vaan aivojen ajattel-laan olevan ennemminkin säiliö, johon tietoa voidaan siirtää. Näkemys perustuu aja-

tukselle, että ihmisen tekemät toiminnot pitää olla mitattavissa ja selkeästi havaittavissa. Tutkimuksen kohteena on siis reaktio johonkin ulkoiseen asiaan eli ärsykkeeseen. (Kauppila 2007, 18–19.)

Behavioristien mukaan kaikki ihmiset ja eläimet oppivat samalla tavalla. (Kauppila 2007, 18–19). He uskovat vahvistamisen olevan tärkeä osa oppimista. Palautetta on annettava välittömästi sen mukaan onko opiskelija suoriutunut hyvin vai ei. Opetuksessa pyritään siihen, että oppiminen näkyy ulkoisissa käyttäytymisen muutoksissa. Palkkiot, rangaistukset ja välitön palaute toimivat motiiveina. (mt., 20.) Behavioristinen malli perustuu siis ulkoiseen motivaatioon.

Behavioristisessa oppimisenäkemyksessä pääpaino on opettajassa ja opettaminen tapahtuu opettajalähtöisesti. Opetettavat asiat pilkotaan sopivan kokoisiksi alueiksi. Opetuksen jälkeen tapahtuu aina arviointi, joka perustuu mitattaviin asioihin. Myös oppimistavoitteet tulee olla mitattavissa. Eteneminen opiskelussa on tarkkaan suunniteltua ja järjestelmällistä (Kauppila 2007, 21; Kristiansen 1998, 17).

Kielten opiskelussa behaviorismi tarkoittaa etenkin mekaanista harjoittelua. Opetettavat asiat jaetaan pieniin osa-alueisiin, joita harjoitellaan ja joista saa välitöntä palautetta. Virheitä pyritään välttämään. (Kristiansen 1998, 17.) Tällainen malli on vieläkin hyvin tyypillinen kielten harjoituskirjoissa. Tehtävissä harjoitellaan jotain määrättyä asiaa ja sen suorittamisen jälkeen tarkistetaan tehdyt virheet ja korjataan ne. Oppiminen on opettajalähtöistä ja ennalta suunniteltua ja järjestelmällistä. (Hentunen 2004, 40–41). Menetelmä perustuu ajatukselle, että mekaanisesta harjoittelusta tulleet kielelliset ärsyke-reaktio -assosiaatiot siirtyvät automaattisesti kielenkäyttöön (Kristiansen 1998, 17).

Behavioristinen malli on saanut kritiikkiä etenkin siitä, että ymmärtämiseen liittyviä asioita ei käsitellä. Arvostelua on saanut myös behavioristinen arviointi, joka perustuu liikaa määrällisiin ja mitattaviin asioihin. Se jättää helposti laadullisen mittaamisen ja sen tavoittelun huomiotta. Konstruktivistinen ja sosiokonstruktivistinen oppimisenäkemykset ovat vieneet behavioristiselta oppimisenäkemykseltä tilaa, mutta vanhat behavioristiset toimintatavat ovat yhä käytössä koulumaailmassa ja kielten opiskelussa. (Kauppila 2007, 11, 22.)

3.1.2 Konstruktivismi ja sosiokonstruktivismi

Toisin kuin behavioristisessa oppimisenäkemyksessä, konstruktivistisessä oppimisenäkemyksessä oppiminen perustuu havainnointiin ja tiedon rakentamiseen aiemmin opitun päälle. Konstruktivisessa oppimisenäkemyksessä oppija on aktiivinen ja vuorovaikutusprosessissa oppimisympäristön ja tekemiensä havaintojen kanssa, hän muokkaa, valikoi ja tulkitsee vastaanottamaansa informaatiota. Uusi tieto sidotaan aiemmin opittuun tai se voi joissakin tapauksissa korvata vanhan tiedon. (Hentunen 2004, 6; Kauppila 2007, 39–40; Kristiansen 1998, 23.)

Konstruktivistisessä oppimisenäkemyksessä opettajan rooli on muuttunut tyypillisestä opettajajohtoisesta oppimistapahtumasta. Konstruktivistisessä mallissa oppijan oma aktiivisuus on tärkeää ja opettajan tehtävänä on toimia enemmän ohjaajan roolissa kuin tiedonvälittäjänä. (Hentunen 2004, 6; Kauppila 2007, 42–43; Kristiansen 1998, 24.)

Opettajan tulee rakentaa opetusta siten, että se tukee tiedon rakentumista ja ymmärättävää oppimista. Opiskelijoiden pitää antaa selvittää itselleen, miksi he opiskelevat opetettavaa asiaa ja yrittää tätä kautta saada itsensä innostumaan opiskelusta. Opiskelijoiden on myös tärkeä selkiyttää itselleen, mitä he ovat jo oppineet tai omaksuneet ja keskustella asiasta muiden opiskelijoiden kanssa. Näin olemassa oleva tieto aktivoituu uuden tiedon rakentumiselle. (Aho 1997, 28). Opiskelijan toimintaan vaikuttaa, miten hän näkee oman roolinsa oppimisprosessissa. Kokeeko hän olevansa vastuussa, vai toivooko hän esimerkiksi opettajan ohjausta. (Ruohotie 1998, 9; Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 23).

Konstruktivismin käsite on laaja ja sillä on monta erilaista oppimisenäkemyksiä. Yksi näistä on sosiokonstruktivistinen oppimisenäkemys (Tynjälä ym. 2005, 37). Sosiokonstruktivistinen oppimisenäkemys on kehittynyt konstruktivisesta oppimisenäkemyksestä. Siinä korostetaan vuorovaikutuksen tärkeyttä ja oppimisen sosiaalista, yhteisöllistä ja yhteistoiminnallista luonnetta. (Kauppila 2007, 48.) Tietoa pidetään suhteellisena, sen syntyyn vaikuttavat yhteiskunnalliset tekijät ja se muokkautuu jatkuvasti. Totuusarvoa ei välttämättä ole olemassa, eikä sitä pidetä tärkeänä. (Kauppila 2007, 50; Ruohotie 1998, 10; Tynjälä 1999, 56.)

Myös sosio-konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä painopiste on opiskelijassa. Tärkeää on opiskelijan reflektointi. Tieto ei ole ulkopuolista vaan sen muodostus tapahtuu sisältä päin. Opiskelija muokkaa saamaansa informaatiota ja luo sille oman sisäisen merkityksen. (Kauppila 2007, 43, 51.) Oppiminen on siis subjektiivista ja persoonallista. Yksilön oppimishistoriaa tai kokemuksia ei voida yleistää. (Enkenberg 1997, 161.)

Sosiokonstruktivistisessa oppimisenäkemyksessä oppijaa pyritään motivoimaan tavoitteilla. Tärkeää on saada oppiminen ja menestyminen opiskelijan motiiveiksi. Oppimista ei pyritä säätelemään tai rajoittamaan. (Hentunen 2004, 43; Kauppila 2007, 43.) Motivoiminen perustuu siis sisäiseen motivaatioon.

3.2 Kielten opiskelu

Viittomakieli eroaa puhutuista kielistä käyttötavaltaan, eikä sillä ole kirjoitettua muotoa. Se on kuitenkin luonnollisesti kehittynyt kieli kuten puhututkin kielet ja sillä on säännöt mitä voi ja mitä ei voi viittoja. (Malm & Östman 2000, 9; Jantunen 2003, 21; Pääkkönen 2001, 61). Viittomakielen opiskelussa on paljon yhteistä puhuttujen kielten opiskelun kanssa, mutta eroavaisuuksiakin löytyy (Fuchs 2004, 406). Tämän takia käsittelen viittomakielen opiskelun erityispiirteitä ja haasteita osana tätä lukua. Käsittelen myös kielten eri osa-alueiden oppimista. Pyrin käsittelemään asioita viittomakielen näkökulmasta, joten ainoastaan puhuttuihin kieliin soveltuvaa teoriaa en käsittele.

Kielen oppiminen noudattaa suurelta osin samoja periaatteita kuin muukin oppiminen. Jotta syvällistä oppimista voi syntyä, täytyy opiskelijan jatkuvasti pyrkiä tavoitteisiin tähtäävään ja systemaattiseen ajattelutoimintaan. Tärkeää on se, miten opiskelija käsittelee ja prosessoi tietoa. Opiskelijan suorittamista opiskeluprosesseista riippuu, kuinka hyvin opittava asia tallentuu muistiin. (Kristiansen 1998, 35; Kaikkonen 1994, 36.) Opiskelun alussa opettajalta kaivataan enemmän tukea, mutta kielen kehittyessä opiskelijat vaativat yleensä enemmän vapautta. (Hentunen 2004, 61–62.)

Kielten opiskelussa on tärkeää tarjota opiskelijalle mahdollisimman paljon autenttisia kielenkäyttömahdollisuuksia. Vieraita kieliä voidaan opiskella ilman syntyperäistä opettajaa ja saavuttaa kohtalaisia oppimistuloksia. Jotta syvällistä ymmärtämistä ja tietämystä kielestä voisi syntyä, täytyy opiskelijan saada käyttää, kuulla ja nähdä kieltä todellisissa kielenkäyttötilanteissa. Luokkahuoneessa käyty kuvitteellinen keskustelu ei edistä oppimista niin paljon kuin todellisessa tilanteessa käyty sama keskustelu. Opiskelijoita hyödyttää myös se, että he saavat mahdollisimman paljon erilaisia kielimalleja. Pelkän opettajan ymmärtäminen ei tarkoita, että opiskelija ymmärtää kaikkia kyseistä kieltä käyttäviä. (Pääkkönen 2001, 63.)

Kiistelyn aiheena on kuitenkin se onko täysin yksikielinen vieraan kielen oppiminen parempi ratkaisu, kuin opiskelijoiden äidinkielen hyödyntäminen opiskelussa. Butzkamin (1992, 1995) mukaan järkevä äidinkielen käyttö on tehokkaampaa kielen opiskelussa kuin tiukka pitäytyminen opittavassa kielessä. Esimerkiksi kulttuuri-ilmiöt ja kielioppisäännöt voivat olla aloitteleville kielen opiskelijoille liian haastavia oppia pelkällä vieraalla kielellä käsiteltynä. (Hentunen 2004, 60.) Fuchsin (2004) mukaan vieraan kielen oppiminen ei ole täysin samanlaista kuin äidinkielen oppiminen, mutta sitä voidaan käyttää apuna kielen opiskelussa. Tämä vaatii sitä, että opettaja ja opiskelijat tiedostavat vieraan kielen oppimiseen liittyvät erityispiirteet ja kielten väliset eroavaisuudet. (Fuchs 2004, 406.)

Kun äidinkieltä käytetään hyväksi kielen opiskelussa, opiskelija rakentaa äidinkielestään omaksumiensa kielirakenteiden varaan ymmärryksensä uuden kielen olemuksesta ja käytöstä. Vieraan kielen oppiminen etenee yhtäläisyyksien ja erojen tiedostamisen ja niiden hyödyntämisen kautta. (Kaikkonen & Kohonen 2000, 7–8.) Viittomakielen opiskelussa käytetään usein opettajina sekä natiiveja kuuroja kielen käyttäjiä että kuulevia viittomakieltä vieraana kielenä käyttäviä. Natiivilta kielen käyttäjältä opiskelijat saavat kielen mallin ja viittomakieltä vieraana kielenä käyttävän opettajan kanssa opiskelijat voivat käsitellä kielen ilmiöitä äidinkielensä avulla. (Jäntti 2005, 58; Vivolin-Karén 2002, 34.)

Kielen oppiminen voidaan jakaa tietämiseen ja taitamiseen. Tiedolla tarkoitetaan kielopin ja sanaston hallintaa, taitamisella puolestaan kielen ymmärtämistä ja käyttö-

mistä. On vaikea sanoa, kumpi kielen oppimisessa on tärkeämpi. Jos kieltä käytetään arkielämässä, on tärkeämpää oppia tuottamaan ja ymmärtämään kieltä. Toisaalta oppijan motivaation lähteenä voi olla hyvä suoriutuminen tiedollista osaamista mittaavissa testeissä. (Hentunen 2004, 52.)

3.2.1 Kielen eri osa-alueiden opiskelu

Vaikka viittomakielessä ei ole kirjoitettua muotoa (Malm & Östman 2000, 9; Jantunen 2003, 21), luetun ymmärtämistä ja kirjallista tuottamista voi jossain määrin verrata viittomakielessä videoiden tekemiseen ja katseluun (Vivolin-Karén 2002, 34). Kirjoittaessa on mahdollista miettiä sanottavaansa sekä hioa ja muokata tekstiä ja sen tyyliä (Kaikkonen 1994, 39). Videoita voi kelata tai muokata ja niihin voi palata uudestaan ja uudestaan. Myös niissä käytetty kieli on paljon suunnitellumpaa ja vähemmän vapaamuotoista kuin normaalissa tuottamisessa. Käsittelen myös siis näitä kielenhallinnan osa-alueita tässä luvussa, mutta vain niiltä osin, jotka ovat sovellettavissa viittomakieleen. Myös käyttämäni termit (kuten kuullun ymmärtäminen) sopivat paremmin puhuttuihin kieliin, mutta ovat sovellettavissa viittomakieleen.

Kuullun ymmärtäminen liittyy kielen käyttämiseen. Kuullun ymmärtämisessä kuulija prosessoi kuulemaansa ja tekee siitä tulkinnan käyttäen hyväksi omaa äidinkieltään. Sitä ei varsinaisesti voi opettaa, vaan sitä pitää harjoitella. Opettajan tulee antaa opiskelijoille mahdollisuuksia tämän taidon harjoittamiseen. Oma äidinkieltään kuunnellessa ja katsellessa kuulija voi täyttää aukkokohdat erilaisilla automatisoituneilla strategioilla. Kuitenkin vieraan kielen opiskelun alkuvaiheessa nämä strategiat eivät vielä toimi. (Hentunen 2004, 53.)

Luetun ymmärtäminen on kuullun ymmärtämisen tavoin näkymätön prosessi, jota opettaja ei voi valvoa tai opettaa (Kaikkonen 1994, 37). Tämä taito vaatii siis harjoittelua. Myös luetun ymmärtämisessä lukija tekee oman tulkinnan. Ymmärtämistä helpottaa pohjatieto ja aiheen tutuus. (Hentunen 2004, 56.) Viittomakielen opiskelussa tämä tarkoittaa videoitujen lauseiden ja kertomusten analysointia (Jäntti 2005, 59; Vivolin-Karén 2002, 34).

Kielen suullista käyttöä korostetaan yhä entistä enemmän. Tärkeää suullisen kielitaidon kehittämässä on, että opiskelija pyrkii käyttämään sellaisia ilmauksia mitä hän haluaa käyttää, eikä sellaisia mitä hän osaa. Opetustilanteesta ei saa tulla kaava- maista lauseiden toistelu. Aito viestintätarve on tärkeää, opiskelijoiden tulee pystyä toimimaan keskustelussa sekä aloitteen tekijänä, että vastaajana ja tarttumaan vastapuolen ilmaisuihin ja ajatuksiin. On myös tärkeää, että suulliselle tuottamiselle tarjotaan turvallinen ympäristö, jossa virheiden tekeminen on sallittua. (Hentunen 2004, 58.) Viittomakielen opiskelussa opiskelijoita rohkaistaan tutustumaan kuurojen kulttuuriin ja vierailemaan paikallisella kuurojen yhdistyksellä ja osallistumaan erilaisiin kuurojen tapahtumiin vapaa-ajallaan (Jäntti 2005, 59).

Ennen pidettiin tärkeimpänä valmista kirjallista tuotosta, mutta nykyään tätä ajattelutapaa kritisoidaan. Nykyään myös kirjoittamisprosessia ja keskeneräisiä kirjoitelmia ja niiden arviointia ja reflektointia pidetään tärkeänä. Luova kirjoittaminen on monimutkainen ja vaativa prosessi. Kehittymistä tapahtuu vain kokeilemalla ja virheitä tekemällä. Kirjoittajan täytyy testata ja muokata omia oletuksiaan kielestä, jotta oppimista voisi syntyä. (Hentunen 2004, 61–62; Kaikkonen 1994, 41.) Kirjallinen tuottaminen aloitetaan yleensä lauseista, joiden avulla opiskelijat voivat soveltaa harjoiteltavaa sanastoa (Hentunen 2004, 61–62). Viittomakielen opiskelun hyvin varhaisessa vaiheessa aloitetaan opiskelijoiden tuotosten videointi ja sitä käytetään toistuvasti opintojen edetessä. Videoita muokkaamalla ja analysoimalla tuetaan opiskelijoiden oppimista. (Jäntti 2005, 59; Vivolin-Karén 2002, 34.)

Kristiansen (1998, 48) jakaa suullisen kielitaidon kolmeen tasoon: selviytyminen arkielämän tilanteissa, keskustelukielitaito ja sosiaalistuminen. Selviytymiseen arkielämän tilanteissa vaaditaan erityisesti substantiivien hallintaa. Keskustelukielitaito edellyttää etenkin verbien ja abstraktisubstantiivien sekä yhteisten tietorakenteiden hallintaa. Sosiaalistuminen puolestaan vaatii jo sisältösanojen hallintaa ja verbien modaalimuotojen ja intonaation oikeaa käyttöä. Ennen opiskelua on tärkeä päättää millaiselle kielitasolle tähdätään ja mihin asioihin keskitytään. (Kristiansen 1998, 48.)

Sanastosta erotetaan toisistaan aktiivinen, passiivinen ja potentiaalinen sanavarasto. Aktiivinen sanavarasto sisältää sanoja, joita opiskelija osaa käyttää. Passiivinen sanavarasto puolestaan kattaa sanat, jotka opiskelija ymmärtää. Ymmärtämiseen riittä-

vä sanavarasto on noin 3-10 kertaa suurempi, kuin kielen tuottamiseen käytetty sanasto. Jokainen sana viipyy ensin passiivisessa sanavarastossa ennen kuin se siirtyy aktiiviseen käyttöön. Potentiaalinen sanavarasto tarkoittaa kykyä päätellä vieraita sanoja ja muodostaa uusia. (Löschmann 1992; Bleyhl-Timm 1998 teoksessa Hentunen 2004, 65.)

Vieraita kieliä omaksutaan jossain määrin samalla tavalla kuin äidinkieltä. Ensin opiskelija yleistää sanastoa ja sitten eriyttää. (Hentunen 2004, 65.) Jotta vieraskielinen sana voisi jäädä muistiin, tulee opiskelijan yhdistää sana aikaisempaan tietoonsa ja liittää siihen merkitys. Pelkkä sanojen toistaminen ilman assosiaatiota ei edistä niiden oppimista. (Kristiansen 1998, 48–49.)

Vaikka arkipäiväisessä kommunikaatiossa sanasto on merkittävämmässä asemassa, ei kieliopin hallinta ole silti menettänyt merkitystään. Sanaston tapaan myös kielioppisäännöt siirtyvät ensin passiiviseen varastoon ennen aktiivista käyttöönottoa. Kielen alkuopiskelussa kielioppi sidotaan käytäntöön, mutta myöhemmin mukaan otetaan myös käsitteet ja säännöt. Kielioppia kannattaa opiskella erilaisilla strategioilla, sillä ulkoa opettelu ja yksipuolinen harjoittelu ei riitä asian omaksumiseen, eikä se ole motivoivaa. (Hentunen 2004, 72.)

3.2.2 Viittomakielen opiskelun haasteet

Viittomakielen opiskelusta vieraana kielenä ei ole tehty paljon tutkimuksia. Useimmat viittomakielen oppimisesta tehdyt tutkimukset liittyvät lasten viittomakielen ensikielellä oppimiseen. (Jäntti 2005, 50.) Suomessa viittomakielen vieraana kielenä oppimista on tutkinut Bertold Fuchs (2004) väitöskirjassaan, joka käsittelee foneettista didaktiikkaa, Outi Pääkkönen (2001) pro gradu –tutkielmassa, joka käsittelee viittomakielentulkkiopiskelijoiden kokemuksia viittomakielen opiskelusta vieraana kielenä sekä Päivi Jäntti (2005) pro gradu –tutkielmassaan viittomakielen rakenteen ja tilankäytön opiskelusta vieraana kielenä.

Viittomakielen opiskelussa on paljon yhtäläisyyksiä puhuttujen kielten opiskelun kanssa. On omaksuttava sanasto (viittomisto ja viittomanmuodostus), kielioppi, foneetikka ja on tutustuttava kohdekielen käyttäjien viestintätapoihin ja kulttuuriin. Suurin osa viittomakielen ja puhutun kielen oppimisen välisistä eroista liittyy viestintäkanavan eroihin. (Fuchs 2004, 406.)

Kun jostain puhuttua kieltä äidinkielenään käyttävä alkaa opiskelemaan ensimmäistä kertaa viittomakieltä täytyy hänen siirtyä oraalis-auditiivisesta (eli puhumiseen ja kuulemiseen perustuvasta) ajattelusta gesturaalis-visuaaliseen (eli elehtimiseen ja visuaalisuuteen perustuvaan) ajatteluun. Äidinkielenään jostain puhuttua kieltä käyttävä ei ole välttämättä tottunut käyttämään käsiään samalla tavalla kuin viittomakielessä. Tarkat käsimuodot, liikkeet ja orientaatiot voivat olla aloittavalle opiskelijalle vaikea hahmottaa. (Fuchs 2004, 406; Pääkkönen 2001, 61.)

Visuaalisen kanavan käyttäminen saattaa tuntua opiskelijasta aluksi raskaalta myös jatkuvan katsekontaktin säilyttämisen takia (Jäntti 2005, 51). Aivoissa ei ole kehittynyt visuaalisen viestin vastaanottamisen skeemaa, mikä aiheuttaa sen, ettei opiskelija aluksi näe kaikkia kielellisiä merkkejä. Viittomakielisen kommunikaatiokompetenssin kehityksen edellytyksenä on visuaalisen erottumisen tarkentuminen ja näkökentän laajeneminen. (Fuchs 2004, 406.)

Viittomakielenopinnot aloitetaan yleensä hyvin ikonisilla viittomilla, jolloin opiskelijoiden avaruudellinen hahmottaminen kehittyy. Alkuvaiheessa viittomien opiskelu saattaa tuntua helpolta, koska uusia viittomia oppii visuaalisuuden ja ikonisuuden takia nopeasti. (Pääkkönen 2001, 61.) Kuitenkin ikonisuudella ja visuaalisuudella on kielen sisäiset rajansa, miten visuaalisia ja ikonisia rakenteita voi tuottaa. Tämä tuo viittomakielen opiskeluun opintojen edetessä lisähaastetta. (Rissanen 2006, 29.)

Uuden kielen opiskelu edellyttää uutta näkökulmaa ja vanhojen mallien poisoppimista. Viittomakieli eroaa puhutuista kielistä monella merkittävällä tavalla, joten vanhoista malleista luopuminen voi olla haastavaa. Viittomakielen visuaaliset elementit kuten roolinvaihto ja tilankäyttö ovat opiskelijoista vaikeimpia opiskella, koska aikaisempaa pohjaa ei löydy omasta äidinkielestä. Myös ilmeet koetaan haastaviksi, koska niiden käyttö ei ole yhtä merkityksellistä puhutuissa kielissä. (Pääkkönen 2001, 59.)

Koska viittomakielellä ei ole kirjoitettua muotoa, uuden sanaston muistiin merkitseminen on haastavaa, eikä viittomakielistä materiaalia voi lukea. Teknisiä apuvälineitä voi käyttää viittomien kuvaamiseen ja tallentamiseen, mutta tätä mahdollisuutta ei ole aina käytettävissä. Näin ollen viittomakielen leksikon opiskelu tapahtuu suurelta osin muistin varassa. (mt., 60.) Erilaisia viittomien merkitsemistapoja ovat elävät kuvat eli videot, piirroksot ja valokuvat, viittomien tuottamisen kuvaus jollain puhutulla kielellä, glossit eli jokaisen viittoman kuvaus vastaavalla puhutun kielen sanalla sekä erilaiset kirjoitusjärjestelmät, joissa viittoman paikka, liike ja käsimuoto kuvataan erilaisilla merkeillä (Savolainen 2000, 189). Näitä viittomien kirjoitusjärjestelmiä saatetaan esitellä opiskelijoille, mutta niiden oppiminen tai käyttö ei kuitenkaan yleensä ole pakollista tai tavoitteena (Vivolin-Karén 2002, 34–35).

Pääkkösen (2001, 63–64) tutkielmassa opiskelijat kokivat tärkeäksi autenttiset kieltenoppimistilanteet ja äidinkielisten tapaamisen. Viittomakielellä on ongelmallinen asema siinä suhteessa, että kieltä ei voi mennä opiskelemaan toiseen maahan esimerkiksi vaihto-opiskelijana tai turistina. Autenttiset kielenkäyttötilanteet ja äidinkielenään viittomakieltä käyttävät pitää löytää Suomesta. Viittomakielisten ja heidän tapahtumiensa ja tilaisuuksiensa määrä riippuu paljon alueesta ja paikallisesta kuurojen yhteisöstä. Kaikilla opiskelijoilla ei ole yhtä hyviä mahdollisuuksia tavata viittomakielisiä. (Pääkkönen 2001, 63–64.)

3.3 Itsenäinen opiskelu

Korkeakouluopinnoissa itsenäinen opiskelu korostuu huomattavasti enemmän kuin alemman asteen koulutuksissa (Hentunen 2004, 31). Kuten aikaisemmin mainitsin, myös viittomakielen tulkiksi opiskeleminen vaatii itsenäistä opiskelua. Tässä luvussa käsittelen itsenäiseen opiskeluun liittyviä tekijöitä ja sitä, mikä on opiskelijan ja mikä opettajan vastuu laadukkaaseen itsenäiseen opiskeluun takaamisessa.

Lindbergin (1994, 17) mukaan laadukkaaseen itsenäiseen opiskeluun liittyy kolme tekijää: itsenäisen opiskelun mahdollistava oppimisympäristö, opiskelijan oppimistai-

dot sekä opiskelijan asennoituminen opiskeluun. Tärkeintä näistä on opiskelijan opiskelutaidot. (Lindberg 1994, 17.)

Jos opetus on opiskelijalle yleensä passivoivaa tiedon vastaanottamista, ei opiskelijalle välttämättä kehity oppimistaitoja, joita hän voi käyttää opiskellessaan itsenäisesti. Opettajan vastuulla on tarjota opiskelijalle itsenäistä opiskelua tukeva ja kehittävä oppimisympäristö. (mt., 17–18.)

Mitä itsenäisempää opiskelua vaaditaan, sitä enemmän vaaditaan myös ohjausta ja tukea. Opiskelijan pitää tiedostaa omat oppimistavoitteet ja ulkoiset vaatimukset. Tällä ei tarkoiteta opettajakeskeisyyttä vaan toimivaa ohjeistusta, jolla vältetään motivaation puute ja turha työ. Ohjattu opetus ja itsenäinen opiskelu eivät ole toisensa poissulkevia. Ohjatussa opetustilanteessa voidaan rohkaista itsenäiseen opiskeluun. Tätä kutsutaan avoimeksi opetukseksi ja sen tunnuspiirteitä ovat muun muassa yksilöllisyys, oppilaskeskeisyys ja työskentelytapojen moninaisuus. (Hentunen 2004, 31.)

Itsenäisen opiskelussa opiskelija voi vaihtaa itselleen huonosti sopivat opiskelustrategiat parempiin. Tämä edellyttää kuitenkin opiskelijalta tietämystä erilaisista oppimisstrategioista ja siitä, mitkä sopivat hänelle mihinkin oppimistilanteeseen. Jotta tehokasta itsenäistä opiskelua voi syntyä, täytyy opiskelijan ensin oppia oppimaan. (Hentunen 2004, 31; Kristiansen 1998, 45; Vakkuri 2003, 57.)

Ilman hyviä oppimistaitoja itsenäinen opiskelu jää pinnalliseksi, eikä opiskelu perustu asioiden ja niiden suhteiden ymmärtämiseen. Oppimistaitoihin kuuluu opiskelijan opiskelutoimintojen hallinta, taitoa hakea tietoa tai hakeutua tiedon äärelle sekä toimintatapojen kehittäminen. (Lindberg 1994, 17–18.) Itsenäinen opiskelu vaatii opiskelijalta henkilökohtaista ja tiedostavaa otetta. Tärkeää on oppimisen suunnittelu ajankäytön, ympäristön ja tiedon hankinnan näkökulmasta. Opiskelijan pitää myös seurata omaa kehitystä ja arvioida itseään ja oppimistaan. (Hentunen 2004, 31–33; Metsämuuronen 1997, 22–23.) Tässä auttavat muun muassa oppimispäiväkirjat sekä tavoitteiden, tulosten ja kokemusten vertailu muiden opiskelijoiden kanssa. (Hentunen 2004, 31–33.)

Opiskelijan onnistumiseen ja epäonnistumiseen liittyvät odotukset vaikuttavat hänen oppimistoimintoihinsa. Näistä odotuksista riippuu kuinka suuria haasteita ja ongelmia opiskelija uskaltaa ottaa käsiteltäväkseen. Niistä riippuu myös kuinka paljon opiskelija on valmis käyttämään aikaa jonkin asian yrittämiseen ja kuinka sisukkaasti hän jatkaa kohdatessaan ongelmia ja haasteita. Jos opiskelija ei usko omaan kykyynsä oppia jotain asiaa, on häntä vaikea motivoida yrittämään. Epäonnistumisista voi tulla opiskelijalle itsetuottamuksen katoamisen kierre. (Lehtinen, Vauras, Salonen, Olkinuora & Kinnunen 1995, 24.)

Jotta itsenäinen opiskelu olisi laadukasta, tulee opiskelijan asennoituminen olla oikeanlaista. Sisäinen motivaatio ja kiinnostus opiskeltavaan asiaan auttaa itsenäisessä opiskelussa. On kuitenkin tärkeää muistaa, että itsenäinen opiskelu voi olla sekä omaehtoista, että pakonomaista. (Lindberg 1994, 17–18; Metsämuuronen 1997, 23.)

Metsämuuronen (1997, 23–24) mukaan itsenäiseen opiskeluun vaikuttaa oppimisympäristön ja opiskelijan oppimistaitojen ja asenteiden lisäksi myös sosiaaliset tekijät ja ympäristötekijät. Sosiaaliin tekijöihin liittyy esimerkiksi muiden ihmisten asenteet, kannustus tai painostus. Nämä voivat sekä lisätä, että laskea opiskelijan motivaatiota opiskella itsenäisesti. Lisäksi ne voivat vaikuttaa siihen onko opiskelija sisäisesti vai ulkoisesti motivoitunut. Ympäristötekijöillä Metsämuuronen puolestaan viittaa opiskelijalla käytössä oleviin resursseihin. Jos opiskelijalla ei ole riittävän hyvää materiaalia tai välineitä tiedon hakuun opiskellessaan on opiskelu haastavaa. Tämä on myös tekijä, johon opettaja voi vaikuttaa. (Metsämuuronen 1997, 23–24.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Humanistisessa ammattikorkeakoulussa on vuonna 2011 tutkittu sitä, kuinka paljon viittomakielen tulkkiopiskelijat harjoittelevat itsenäisesti ja mitkä harjoittelun muodot koetaan hyödyllisimmiksi (Tikanoja 2011, 39–40). Tutkimusta ei kuitenkaan ole tehty siitä, mitkä asiat vaikuttavat opiskelijoiden motivaatioon harjoitella itsenäisesti. Tämän opinnäytetyötutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä Humanistinen ammattikorkeakoulu voi tehdä parantaakseen viittomakielentulkkiopiskelijoiden harjoittelumo-

tivaatiota. Erityisesti keskityin oppilaitoksen antaman palautteen ja tehtävien vaikutukseen.

Selvitin onko opiskelijoiden motivaatio enemmän ulkoista vai sisäistä ja mitä viittomakielen osa-alueita on opiskelijoiden mielestä vaikeinta harjoitella itsenäisesti. Jotta tutkimuksesta ei olisi tullut liian laaja, keskityin vain viittomakielen opiskeluun. Humanistisen ammattikorkeakoulun viittomakielentulkin koulutusohjelmaan kuuluu myös muita opintoja, kuten esimerkiksi tulkkauksen, kääntämisen, suomen kielen sekä opinnäytetyön opintoja. Viittomakielen opiskelu painottuu ensimmäiselle ja toiselle opiskeluvuodelle, mutta jatkuu myös myöhemminä opiskeluvuosina. Sen sijaan esimerkiksi tulkkauksen opintoja ei ole kaikilla vuosikursseilla. Viittomakielen opiskelu koskettaa kaikkia opiskelijoita ja on pohjana myöhemmille opinnoille. (Humanistinen ammattikorkeakoulu 2011, 101–103.) Tämän takia rajasin tutkimukseni koskemaan viittomakielen opiskelua.

Tutkimuskysymykseni olivat nämä:

Mitä oppilaitos voi tehdä lisätäkseen opiskelijoiden motivaatiota harjoitella itsenäisesti?

- Mitkä tehtäviin liittyvät tekijät vaikuttavat opiskelijoiden motivaatioon?
- Ovatko opiskelijat sisäisesti vai ulkoisesti motivoituneita?
- Minkä viittomakielen osa-alueiden itsenäiseen harjoitteluun opiskelijat kaipaavat eniten tukea?

Ensimmäinen kysymykseni on tutkimukseni pääkysymys. Kolme muuta kysymystä ovat alakysymyksiä, joiden avulla pyrin löytämään vastauksen päätutkimuskysymykseeni. Ensimmäinen alakysymys on kahta muuta laajempi ja keskityn tutkimuksessani enemmän siihen.

Kuten luvussa 2.2 kerroin (katso sivu 9), tärkeä tekijä harjoittelumotivaation kannalta on myös ympäristötekijät ja opiskelijan fyysiset ja psyykkiset tekijät (Peltonen & Ruohotie 1992, 82–83; Vuorinen 1993, 26). Tutkimuksessa oli tarkoitus kuitenkin tutkia nimenomaan sitä, mitä Humanistinen ammattikorkeakoulu voi tehdä opiskelijoiden motivaation kehittämiseksi. Ympäristötekijät ja opiskelijan fyysiset ja psyykkiset tekijät

ovat lähinnä opiskelijan itse hallittavissa ja muokattavissa, joten jätin tämän näkökulman tutkimuksesta pois.

4.1 Kyselytutkimus

Toteutin opinnäytetyötutkimukseni sähköisenä kyselytutkimuksena webropol-ohjelmalla, koska tutkittava kohdejoukko oli sopivan kokoinen kyselytutkimukselle ja sillä tavoitin nopeasti ja tehokkaasti kaikki kohdejoukkoon kuuluvat. Lisäksi osallistujamäärän ollessa laaja, kyselytutkimuksesta saatuja tuloksia on helpointa analysoida. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 193–195.)

Yleensä suositellaan käytettäväksi tutkimuksessa valmista jo käytettyä ja luotettavaksi ja laadukkaaksi todettua mittaria. *Mittari* on mittaväline, joka voi tarkoittaa koko kyselyä tai sen jotain yksittäistä kysymystä, kohtaa tai osiota. (Alanen 2011, 147; Metsämuuronen 2006, 57.) Koska viittomakielen tulkkiopiskelijoiden motivaatiota Humanistisessa ammattikorkeakoulussa ei ole aiemmin tutkittu, ei valmiin mittarin käyttäminen ollut mahdollista. Määrittelin siis tätä tutkimusta varten uuden mittarin.

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat perustutkinto-opiskelijat ja avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijat Humanistisen ammattikorkeakoulun viittomakielentulkin koulutusohjelmassa, eli toteutin kyselyni sekä Helsingin, että Kuopion kampuksen opiskelijoille. Keräsin tutkimusaineiston 13.2–26.2.2012. Viimeisen vuosikurssin opiskelijoita lukuun ottamatta opiskelijat vastasivat kyselyyn oppituntien aikana. Tällä tavalla varmistin, että mahdollisimman moni vastaa kyselyyn. Lähetin tulkkiopiskelijoille myös viestin kyselystä, jolloin poissaolleet opiskelijat sekä viimeisen vuosikurssin opiskelijat pystyivät vastaamaan kyselyyn.

Uusi mittari pitäisi testata etukäteen ennen sen varsinaista käyttöönottoa. Esitestauksen avulla voidaan arvioida mittarin luotettavuutta ja huonoja osioita voidaan muokata tai pudottaa pois ja puuttuvia osioita tuoda lisää. (Metsämuuronen 2006, 58.) Esitestaus kannattaa suorittaa etenkin silloin, kun se sisältää paljon suljettuja kysymyksiä. Tällöin esitestaajilta voidaan selvittää ylimääräisillä avoimilla kysymyksillä kyse-

lyn toimivuutta. (Hirvonen, Kytölä, Pasanen & Riihijärvi 2007, 7.) Esitestauksen suoritin neljällä Helsingin kampuksen neljännen vuosikurssin opiskelijalla 6.2–10.2.2012. Varsinaisen kyselyn lisäksi esitin heille avoimia kysymyksiä liittyen kyselyn pituuteen, ymmärrettävyyteen ja muuhun toimivuuteen. Heidän kommenttinsa perusteella muokkasinkin muutamaa kysymystä ja lisäsin yhden. Muokkaukset lisäsivät kysymysten ymmärrettävyyttä ja antoivat tarkempia ohjeita vastaajille.

Sähköisessä kyselylomakkeessa (liite 1) oli 22 kysymystä. Näistä 21 oli monivalintakysymyksiä ja yksi avoin kysymys. Kyselyn alussa selvitettiin kolmella kysymyksellä taustatietoja, joiden jälkeen selvitin, mitä viittomakielen osa-alueita vastaajien mielestä oli vaikeinta harjoitella itsenäisesti. Käytin tämän kysymyksen teossa apuna Hanna Putkosen (1991) teosta *Kaksisataa kivaa*. Teokseen on koottu viittomakielen eri aihealueista tehtäviä ja harjoituksia. Käytin kysymyksen apuna teoksen osa-alueiden jaottelua.

Loput kysymykset käsittelivät opiskelijoiden motivaatiota. Olin jakanut aiheen erilaisiin osioihin, jotka käsittelivät palautetta, arvosanoja, ohjeita, oppimistavoitteita, valinnanvapautta, vaikeustasoa sekä tehtävien määrä ja niille annettua aikaa. Toiseksi viimeinen kysymys pyysi laittamaan tärkeysjärjestykseen erilaisia tekijöitä, sen mukaan kuinka paljon ne lisäävät vastaajan motivaatiota. Viimeisenä oli vielä yksi avoin kysymys, jolla selvitettiin, mikä muu vaikutti opiskelijoiden motivaatioon, kuin kyselyssä esitetyt asiat.

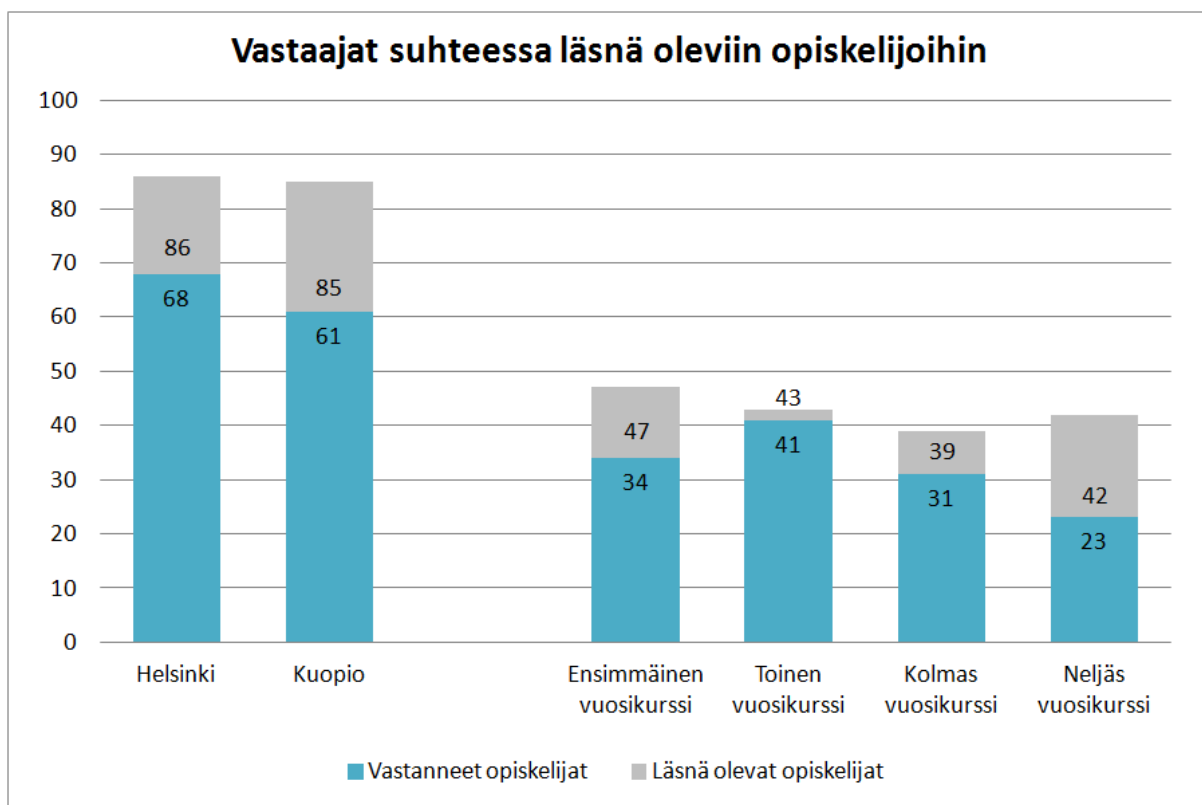
Monivalintakysymyksissä käytin erilaisia kysymysasteikkoja: laatueroasteikkoa, järjestysasteikkoa sekä välimatka-asteikkoa. Laatueroasteikko mittaa asioita, joita ei voi erottaa toisistaan määrällisesti tai laittaa järjestykseen (kuten siviilisäätyä). Järjestysasteikko mittaa asioita, joita voi laittaa järjestykseen, mutta joiden etäisyys toisistaan ei ole sama tai sitä ei voida määrittellä (kuten puoluekanta). Välimatka-asteikko puolestaan mittaa arvojen välisiä eroja (kuten mielipidettä johonkin asiaan). Välimatka-asteikon arvot ovat yhtä kaukana toisistaan ja niiden avulla voidaan määrittellä vastaajien keskiarvoinen mielipide. (Metsämuuronen 2006, 58–60.)

Taustatietojen selvittämisessä käytin laatueroasteikkoa (1) ja järjestysasteikkoa (2). Loput kysymyksistä oli välimatka-asteikollisia (13) tai järjestysasteikollisia (5). Väli-

matka-asteikolliset kysymykset oli muotoiltu niin, että vastaajan pitää valita vaihtoehto kahden ääripään väliltä asteikolta 1-5. Näistä kysymyksistä kuusi kysyvät vastaajan mielipidettä johonkin väittämään. Asteikon ääripäät olivat tällöin ”täysin eri mieltä” (arvo 1) ja ”täysin samaa mieltä” (arvo 5).

4.2 Tutkimusaineisto

Kuopion ja Helsingin opintosihteerien mukaan Humanistisen ammattikorkeakoulun viittomakielentulkin koulutusohjelmassa opiskelee 200 perustutkinto- ja avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijaa kevätlukukaudella 2012. Näistä opiskelijoista läsnä olevia on 171 ja poissaolevia 29 opiskelijaa. (Marita Huttusen henkilökohtainen tiedonanto 20.3.2012; Anni-Leena Juntusen henkilökohtainen tiedonanto 26.3.2012.) Kyselyyn vastasi 129 opiskelijaa, eli 75 % kaikista läsnä olevista opiskelijoista. Vastaa- jia on tasaisesti kaikilta vuosikursseilta ja molemmilta kampuksilta. Kuvio 1 kuva- ttaa opiskelijoiden jakautumista kampusten ja vuosikurssien kesken. Olen jättänyt huomioimatta poissaolevat opiskelijat, koska he eivät luultavasti ole saaneet tietoa kyselystäni. Lisäksi osa poissa olevista opiskelijoista ei jatka enää opintojaan Huma- nistisessa ammattikorkeakoulussa.



KUVIO 1 – Vastajat suhteessa läsnä oleviin opiskelijoihin

Viimeisen vuoden opiskelijoiden vastausprosentti on huonompi kuin muiden vuosikurssien. Tämä johtuu siitä, että varsinaiseen kyselyyn ei vastannut 4 esitestaukseen osallistunutta opiskelijaa, eikä tutkimuksen tekijä. Lisäksi viimeisellä vuosikurssilla opiskelee myös sellaisia opiskelijoita, jotka eivät osallistu kontaktiopetukseen, eivätkä sen takia ole ehkä saaneet tietoa tästä kyselystä.

Otin mukaan kyselyyn avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijat, mutta en kyselyssä erotellut heitä. En siis tiedä onko yksikään avoimen ammattikorkeakoulun opiskelija vastannut kyselyyni. Näiden opiskelijoiden motivaatiota suhteessa muihin opiskelijoiden motivaatioon olisi ollut mielenkiintoista tutkia, mutta tällaisia opiskelijoita on niin vähän, ettei luotettavaa tutkimusta olisi syntynyt.

Kysyin vastaajilta, mikä on heidän korkein saavuttamansa tutkinto. Vastaajista 108 valitsi ylioppilastutkinnon. Muita tutkintoja, alempaa korkeakoulututkintoa (n=4), ammattitutkintoa (n=15) tai muita tutkintoja (n=2), ei ollut tarpeeksi edustettuna, että vertailua tästä näkökulmasta olisi voinut tehdä.

Kysymyksiä, joihin kaikki vastaajat eivät vastanneet on 4 kappaletta. Näissä kysymyksissä ero kyselyyn osallistuneiden määrään (N=129) on 1-2 vastaajaa. Lisäksi kahdessa kysymyksessä, joissa vastaajien piti arvioida useampaa osiota, muuttamassa osiossa vastaajien määrä on pienempi, kuin kyselyyn osallistuneiden määrä. Yhdessä kysymyksessä jätin huomioimatta osan vastaajista, koska he eivät olleet arvioineet kaikkia kysymyksen osioita. Muuten en huomionut eroja vastaajamäärissä.

Vastaajista noin puolet (n=69) vastasi avoimeen kysymykseen. Vastauksia tuli tasaisesti molemmilta kampuksilta ja kaikilta vuosikursseilta. Osa vastauksista käsitteli jo muissa kysymyksissä käsiteltyjä asioita, kuten ohjeiden laatua tai palautteen määrää. Kuitenkin moni vastauksista toi esille uusia asioita, joita ei kyselyn muissa kysymyksissä käsitelty.

4.3 Tulosten analysointi

Tulosten analysoinnissa käytin apuna webropol-ohjelman antamia valmiita tilastollisia tuloksia sekä Microsoft Office Excel -ohjelmaa sekä SPSS-ohjelmaa. Analysoin tuloksia pääasiassa kvantitatiivisin eli määrällisin menetelmin, koska kvantitatiivisen tutkimuksen tilastollinen ote sopii hyvin kyselytutkimuksen analysointiin (Metsämuuronen 2006, 208–209). Lisäksi mitä suurempi kohdejoukko on, sitä kannattavampaa on analysoida kyselytutkimuksen tuloksia kvantitatiivisesti (Alanen 2011, 149). Kvantitatiivisten menetelmien käyttö näkyy siinä, että käytin kyselyssäni lähinnä suljettuja kysymyksiä ja analysoin tuloksia tilastollisesti.

Kvalitatiivisen eli laadullisen ja kvantitatiivisen tutkimusstrategioiden ei tarvitse olla toisiaan poissulkevia vaan enemmän toisiaan tukevia. Tutkimusstrategiat voivat olla rinnakkaiset tai toinen voi edeltää toista. (Metsämuuronen 2006, 208; Hirsjärvi ym. 1997, 136–137.) Siksi olen käyttänyt kvalitatiivisia menetelmiä avoimen kysymyksen vastausten analysoinnissa ja niiden yhdistämisessä suljettujen kysymysten vastauksiin.

Suurimmasta osasta kysymyksistä olen koonnut pylväsdiagrammin, josta voi havaita vastausten jakautumisen. Osasta kysymyksistä olen koonnut taulukoita, joissa näkyy vastausten keskiarvo (Ka), mediaanit (Md) sekä vastaajien määrät (n). *Mediaani* tarkoittaa suuruusjärjestyksessä olevien vastausten keskimmäistä arvoa, eli mediaania isompia ja pienempiä arvoja on yhtä paljon. Mediaani kuvaa joskus vastausten painopistettä keskiarvoa paremmin, kuten silloin kun aineisto on vino oikealle tai vasemmalle eli vastaukset ovat vahvasti jakautuneet toiseen ääripäähän. (Valli 2001, 167; Metsämuuronen 2006, 340.) Siksi olen ottanut sen mukaan tulosten analysointiin.

Huomasin joissakin kysymyksissä eroja keskiarvoissa vuosikurssien ja kampusten välillä. Olen tutkinut ovatko erot tilastollisesti merkitseviä käyttäen apuna varianssi-analyysiä. Sen avulla tarkastellaan onko ryhmien välisissä keskiarvoissa tilastollisesti merkitseviä eroja. Tämä tapahtuu huomioimalla kuhunkin keskiarvoon liittyvän virheen mahdollisuus. (Metsämuuronen 2006, 708.) Valitsin varianssi-analyysin, koska se sopii erityisesti silloin, kun selitettävä muuttuja (kuten palautteen laatu) on mitattu välimatka-asteikolla ja aineisto on tasaisesti jakautunut (Rajala 2001, 173). Tilastollisesti merkitsevät kampusten ja vuosikurssien erot olen koonnut taulukoihin, joista keskiarvot ja niiden erot on helposti havaittavissa.

Avoimen kysymyksen vastaukset olen analysoinut käyttäen apuna Eskolan (2001, 143–152) ja Alasuutarin (1993, 40–47) käyttämiä laadullisen aineiston analysoinnin vaiheita. Olen jakanut avoimen kysymyksen vastaukset ensin aiheiden mukaan ryhmiiin (esimerkiksi palautetta käsittelevät tai tehtävien määrää käsittelevät). Sen jälkeen tein vastauksista muistiinpanoja ja mietin kytköksiä työni teoriaan. Tämän jälkeen karsin aineistoa poistamalla vastaukset, jotka eivät liittyneet tutkimuskysymyksiin. Tällaisia olivat vastaukset, jotka toivat esille asioita, joihin oppilaitos ei voi vaikuttaa. Lopuksi tarkastelin aineistoa tilastollisesti, linkitin aineiston muihin kysymyksiin ja pöimien mielenkiintoisimmat vastaukset tulosten esittelyyn.

Kaikki vuosikurssit ja molemmat kampukset toivat esiin asioita kaikkiin aiheryhmiin, joten avointen vastausten perusteella en voinut tehdä selvitystä vuosikurssien tai kampusten välisistä eroista. En käsittele avoimen kysymyksen vastauksia erillään muista kysymyksistä, vaan olen sisällyttänyt avoimet vastaukset muiden kysymysten

tuloksiin. Luvussa 5 olevat sitaattit ovat opiskelijoiden antamia vastauksia avoimeen kysymykseen. Olen säilyttänyt vastausten alkuperäiset kieliasut.

5 KYSELYTUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa käsittelen kyselytutkimukseni tuloksia, eli kyselytutkimuksellani saamiini vastauksia. En esittele tuloksia kyselytutkimuksen kysymysten mukaan vaan tutkimuskysymysten mukaan. Tässä luvussa käsittelen vain tulosten tilastollista puolta. Luvussa 6 vastaan tarkemmin tutkimuskysymyksiini ja esittelen johtopäätöksiäni.

5.1 Opiskelijoiden motivaatioon vaikuttavat tekijät

Kysymys 21 pyysi vastaajia laittamaan tärkeysjärjestykseen kahdeksan eri motivaatioon vaikuttavaa tekijää, sen mukaan kuinka paljon ne lisäävät vastaajan motivaatiota tehdä jokin itsenäinen tehtävä. Arvoja oli kahdeksan, joista arvo 1 oli ”tärkein” ja arvo 8 ”vähiten tärkein”. Kunkin arvon pystyi valitsemaan vain kerran. Kolmesta avoimesta vastauksesta kävi ilmi, että kaikki opiskelijat eivät olleet ymmärtäneet sitä, että kunkin arvon pystyi valitsemaan vain kerran. Tästä johtuen eri osioiden vastaajamäärä vaihteli. Jätin tässä kysymyksessä huomioimatta 13 vastaajaa, jotka eivät olleet arvioineet kaikkia osioita, sillä heidän antamansa vastaukset eivät välttämättä kuvasta todennukaisesti heidän mielipiteitään.

Olen laskenut vastausten keskiarvot ja koonnut ne taulukkoon 1. Mitä pienempi keskiarvo on, sitä tärkeämpi se opiskelijoiden mielestä on. Taulukosta voi todeta, että eniten vastaajia (n=116) motivoi se, että tehtävä on aidosti kiinnostava ja mieluisa. Vähiten motivoivana opiskelijat pitivät taas tehtävän itse suunnittelua.

Vuosikurssien tai kampusten välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja keskiarvoissa tai niiden järjestyksessä. Kuitenkin yksittäisten opiskelijoiden välillä eroja oli.

Kaikki kahdeksan kohtaa keräsivät vastauksia kaikista arvoista, joten vaikka yli puolet opiskelijoista piti tehtävän itse suunnittelua vähiten motivoivana tekijänä, oli silti 3 vastaajaa sitä mieltä, että se on motivoivin tekijä.

TAULUKKO 1 – Motivaatioon vaikuttavat tekijät¹

MOTIVAATIOON VAIKUTTAVA TEKIJÄ	Ka	Md
Tehtävä on aidosti kiinnostava ja mieluisa	2,5	2
Saan tehtävästä palautetta	2,9	3
Saan tehtävästä arvosanan	3,9	4
Ymmärrän tehtävän oppimistavoitteen	4,3	4
Saan valita eriaiheisista tehtävistä	4,7	5
Tehtävän oppimistavoite vastaa omia	5,0	5
Saan valita eri vaikeustasoisista tehtävistä	5,8	6
Saan suunnitella tehtävän itse	6,9	8

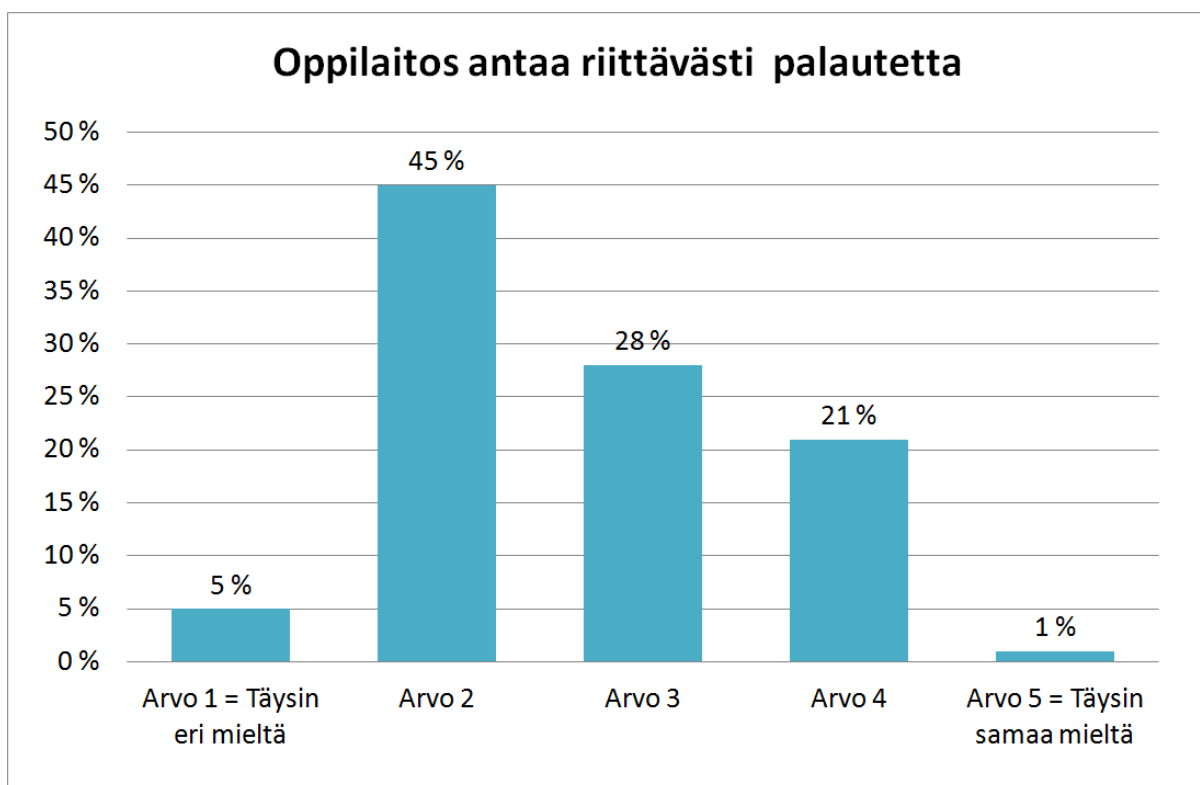
5.2.1 Palautteen laatu ja määrä

Avoimissa vastauksissa tuli vahvasti esille palautteen vaikutus opiskelijoiden motivaatioon. Vastaajat (n=13) korostivat palautteen ja arvosanojen saamisen tärkeyttä. Rakentava palaute (n=12) koettiin motivoivaksi, koska sen avulla opiskelijat huomaavat kehittyvänsä ja saavat tietää mitä pitää vielä kehittää. Muutama opiskelija koki myös arvosanojen motivoivan (n=4), samoin tenttien ja sanakokeiden (n=3).

”Palautteen saaminen on hyvin tärkeää. SE lisää motivaatiota opiskella kun tietää mitä alueita pitää kehittää. Motivaatiota lisää myös se, että opettajat kohtelevat tasa-arvoisesti kaikkia opiskelijoita ja antavat heille kaikille saman verran palautetta jättämättä ketään huomioimatta ja suosimatta ketään.”

¹ Kysymyksen tarkka sanamuoto: 21. Laita seuraavat kohdat tärkeysjärjestykseen (tärkein, 2. tärkein... jne.) sen mukaan kuinka paljon ne lisäävät motivaatiotasi tehdä jokin itsenäinen tehtävä. 1=tärkein, 8=vähiten tärkein. Saan tehtävästä palautetta; saan valita eri vaikeustasoisista tehtävistä; saan valita eriaiheisista tehtävistä; tehtävä on mielestäni aidosti kiinnostava ja mieluisa; saan tehtävästä arvosanan; saan suunnitella tehtävän itse; ymmärrän tehtävän oppimistavoitteen; tehtävän oppimistavoite vastaa omia

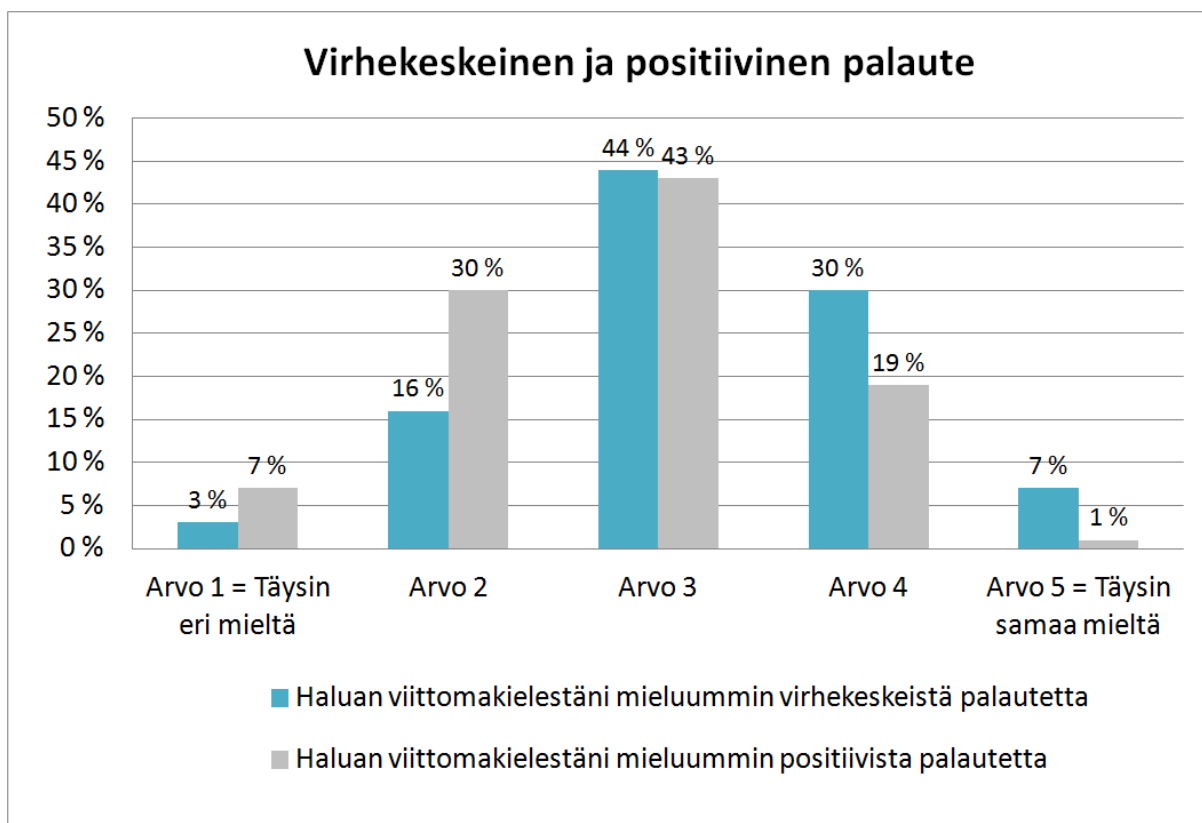
Avoimista vastauksista voi todeta, että opiskelijat pitivät palautetta erittäin tärkeänä. Kuitenkin väittämän ”Saan oppilaitokselta riittävästi palautetta viittomakielen taidoistani” kanssa vastaajista (n=128) 50 % oli eri mieltä (arvot 1 ja 2) ja vain 22 % samaa mieltä (arvot 4 ja 5). Kuviosta 2 näkyy vastausten jakautuminen. Kampusten tai vuosikurssien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.



KUVIO 2 – Palautteen riittävyys²

Selvitin kahdella kysymyksellä sitä, kuinka paljon opiskelijat haluavat viittomakielestään virhekeskeistä ja positiivista palautetta. Kysymykset oli asetettu väittämiksi (”Haluan viittomakielestäni mieluummin virhekeskeistä/positiivista palautetta”), joihin opiskelijoiden piti vastata arvo 1-5 sen mukaan olivatko he väittämän kanssa samaa vai eri mieltä. Vastaajat (n=129) toivoivat keskiarvoisesti hieman enemmän virhekeskeistä palautetta (keskiarvo 3,2), jossa keskitytään asioihin, joita pitää vielä kehittää kuin positiivista palautetta (keskiarvo 2,8), jossa keskitytään opiskelijan onnistumisiin. Testasin keskiarvojen eron varianssianalyysillä ja tulos on tilastollisesti merkitsevä. Kuviosta 3 näkee vastausten jakautumisen.

² Kysymyksen tarkka sanamuoto: 5. Valitse sopivin vaihtoehto. Saan oppilaitokselta riittävästi palautetta. 1=Täysin eri mieltä, 5=Täysin samaa mieltä.



KUVIO 3 – Virhekeskeinen ja positiivinen palaute³

Virhekeskeinen ja positiivinen palaute liittyvät toisiinsa, joten tutkin kysymysten verrannollisuutta tarkastelemalla kysymysten korrelaatiokerrointa. Kysymysten keskinäinen korrelaatiokerroin oli -0,46. Jos korrelaatio on välillä 0,40–0,60 on kahden kysymyksen korrelaatio melko korkea. Ihmistieteissä harvoin päästään yli 0,80 korrelaatiokertoimeen. Koska korrelaatiokerroin on negatiivinen, tarkoittaa se sitä, että kysymykset ovat kääntäen verrannolliset, eli mitä isomman arvon vastaaja on valinnut toiseen kysymykseen, sitä pienemmän hän valitsee toiseen. (Metsämuuronen, 2006, 360.)

Verrannollisuutta arvioitaessa, on tarkasteltava myös tuloksen tilastollista merkittävyyttä, eli voiko kyseessä olla sattuma. Tähän käytetään tilastollisissa testeistä saatavaa p-arvoa. Jos p-arvo on alle 0,001 eli virheen mahdollisuus on alle 0,1 % on tulos tilastollisesti erittäin merkitsevä. (Valli 2001, 170; Yhteiskuntatieteellinen tietoar-

³ Kysymysten tarkka sanamuoto: 6. Haluan viittomakielestäni mieluummin virhekeskeistä palautetta, jossa saan paljon huomiota siitä mitä minun pitää vielä kehittää. 1=Täysin eri mieltä; 5=Täysin samaa mieltä. 7. Haluan viittomakielestäni mieluummin positiivista palautetta, joka keskittyy siihen mitä osaan jo ja missä olen onnistunut. Virheet huomaan itseen ja niihin keskittyminen laskisi motivaatitani harjoitella viittomakieltä itsenäisesti. 1=Täysin eri mieltä; 5=Täysin samaa mieltä

kisto 2003.) Näiden kahden kysymyksen korrelaation p-arvo oli huomattavasti alle 0,001, joten kysymysten korrelaatio on tilastollisesti merkitsevä.

52 % vastaajista valitsi vastauksensa kääntäen verrannollisesti (eli valitsi arvot 5 ja 1, arvot 4 ja 2 tai arvot 3 ja 3). Vain 8 % vastaajista valitsi molempiin kysymyksiin ison arvon (4 tai 5) tai pienen arvon (1 tai 2). Eniten opiskelijat halusivat kumpaakin palautetta yhtä paljon, 26 % vastaajista valitsi molempiin kysymyksiin arvon 3.

Kampusten ja vuosikurssien mielipiteet erosivat toisistaan jonkin verran. Taulukosta 2 voi todeta, että kuopiolaiset opiskelijat halusivat enemmän virhekeskeistä palautetta helsinkiläisiin verrattuna. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat haluavat eniten positiivista palautetta (keskiarvo 3,2) ja vähiten virhekeskeistä (keskiarvo 2,9). Toisen vuosikurssin opiskelijat puolestaan haluavat eniten virhekeskeistä palautetta (keskiarvo 3,6) ja vähiten positiivista palautetta (keskiarvo 2,5).

TAULUKKO 2 – Palautteen laatu⁴

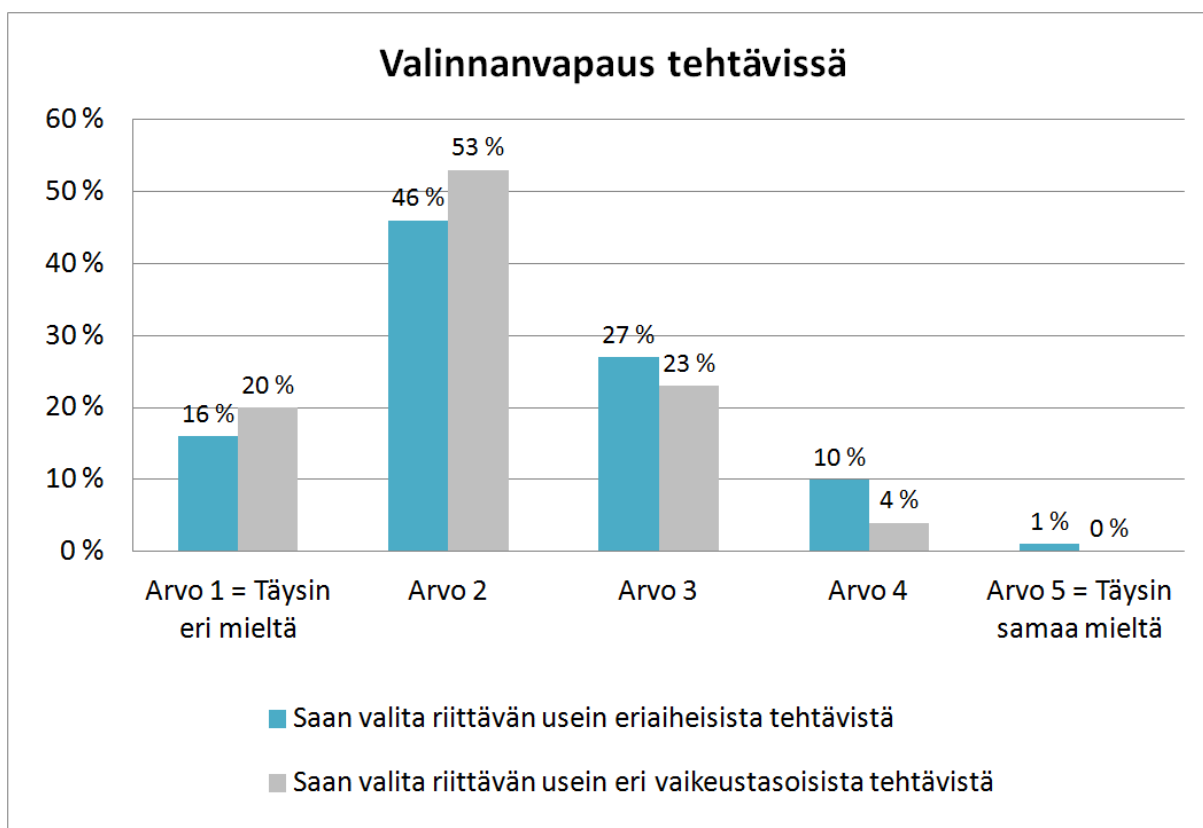
		Kaikki	Hki	Kpo	-11	-10	-09	-08
Virhekeskeinen palaute	Md	3	3	3	3	3	3	3
	Ka	3,2	3,0	3,4	2,9	3,6	3,2	3,0
	n	129	68	61	34	41	31	23
Positiivinen palaute	Md	3	3	3	3	3	3	3
	Ka	2,8	2,9	2,7	3,2	2,5	2,8	2,6
	n	129	68	61	34	41	31	23

5.2.2 Valinnanvapaus itsenäisissä tehtävissä

Selvitin kahdella kysymyksellä sitä, kokevatko opiskelijat saavansa valita riittävän usein eriaiheisista (n=129) tai eri vaikeustasoisista (n=128) tehtävistä. Kysymykset

⁴ Kysymysten tarkka sanamuoto: 6. Haluan viittomakielestäni mieluummin virhekeskeistä palautetta, jossa saan paljon huomiota siitä mitä minun pitää vielä kehittää. 1=Täysin eri mieltä; 5=Täysin samaa mieltä. 7. Haluan viittomakielestäni mieluummin positiivista palautetta, joka keskittyy siihen mitä osaan jo ja missä olen onnistunut. Virheet huomaan itsekini ja niihin keskittyminen laskisi motivaatitani harjoitella viittomakieltä itsenäisesti. 1=Täysin eri mieltä; 5=Täysin samaa mieltä

eivät selvittäneet tai ottaneet kantaa siihen kuinka paljon tätä mahdollisuutta ylipääntänsä tarjotaan. Kuviosta 4 näkee, että selvä enemmistö opiskelijoista oli väittämien kanssa eri mieltä.



KUVIO 4 – Valinnanvapaus tehtävissä⁵

Eri vuosikurssien ja kampusten välillä ei ollut eroja mielipiteissä vaikeustason valinnan suhteen. Sen sijaan eriaiheisten tehtävien suhteen oli. Taulukosta 3 voi todeta, että kolmannen ja neljännen vuosikurssin opiskelijat haluavat enemmän valinnan mahdollisuutta eriaiheisista tehtävistä verrattuna ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoihin.

⁵ Kysymysten tarkka sanamuoto: 15. Oppilaitos tarjoaa riittävän usein mahdollisuuden valita eriaiheisistä viittomakieltä kehittävästä tehtävistä minun kiinnostuksen kohteisiini ja oppimistavoitteisiini sopivat. 1=Täysin eri mieltä; 5=Täysin samaa mieltä. 18. Oppilaitos tarjoaa riittävän usein mahdollisuuden valita eri vaikeustasoisista viittomakieltä kehittävästä tehtävistä minulle sopivat. 1=Täysin eri mieltä; 5=Täysin samaa mieltä.

TAULUKKO 3 – Valinnanvapaus tehtävissä⁶

	Kaikki	-11	-10	-09	-08
Md	2	2	3	2	2
Ka	2,3	2,5	2,6	2,1	2,0
n	129	34	41	31	23

Kysymyksessä 21, jossa vastaajien tuli laittaa eri tekijöitä tärkeysjärjestykseen sen mukaan, kuinka paljon ne vaikuttavat heidän motivaatioonsa, valinnanvapaus eriaiheisista tehtävistä oli keskiarvoltaan vastaajien mielestä 5. tärkein motivaatioon vaikuttava tekijä. Valinnanmahdollisuus eri vaikeustasoisista tehtävistä oli puolestaan 6. tärkein. Valinnan mahdollisuus tehtävissä ei siis ole opiskelijoiden mielestä kovinkaan tärkeä tekijä, vaikka he kaipaavatkin lisää tätä mahdollisuutta.

Tutkin kyselylläni myös sitä, miten opiskelijoita motivoisi se, että he saisivat itse suunnitella viittomakieltä kehittävän tehtävän (kuvio 5). Vastaajien (n=129) mielipiteet tästä asiasta ovat melko jakautuneet. 17 % vastaajista on sitä mieltä, ettei tehtävä vaikuttaisi heidän motivaatioonsa. Loput vastaajat ovat jakautuneet hyvin tasaisesti kahden kannan ("tehtävä lisäisi/laskisi motivaatiotani") välille. Vuosikurssien tai kampusten välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

⁶ Kysymysten tarkka sanamuoto: 15. Oppilaitos tarjoaa riittävän usein mahdollisuuden valita eriaiheisista viittomakieltä kehittävistä tehtävistä minun kiinnostuksen kohteisiini ja oppimistavoitteisiini sopivat. 1=Täysin eri mieltä; 5=Täysin samaa mieltä. 18. Oppilaitos tarjoaa riittävän usein mahdollisuuden valita eri vaikeustasoisista viittomakieltä kehittävistä tehtävistä minulle sopivat. 1=Täysin eri mieltä; 5=Täysin samaa mieltä.



KUVIO 5 – Kuinka motivaatioosi vaikuttaa se, että saat itse suunnitella tehtäväsi?⁷

Opiskelijoiden mielipiteet ovat siis melko jakautuneet. Osalle opiskelijoista tällainen tehtävänanto voisi kuitenkin sopia. Kysymyksessä 21, jossa vastaajien piti laittaa eri tekijöitä tärkeysjärjestykseen sen mukaan kuinka paljon ne vaikuttavat heidän motivaatioonsa, vastaajat pitivät tehtävän itse suunnittelua vähiten motivoivana.

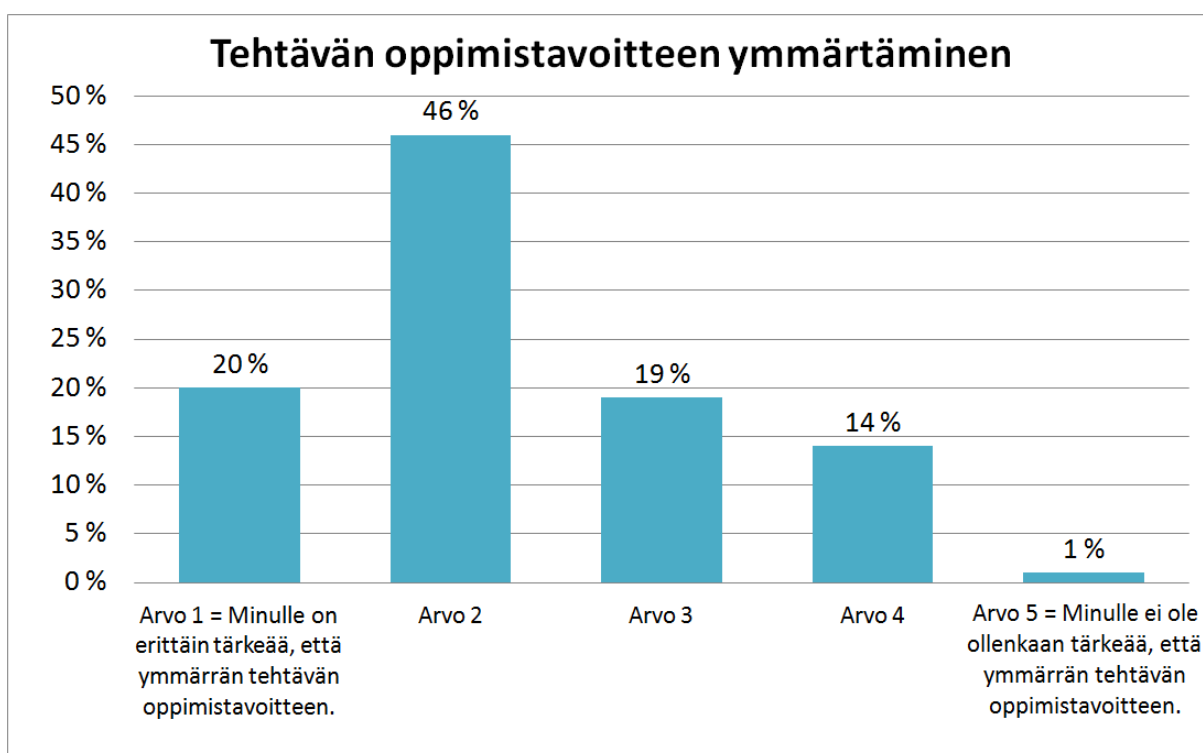
5.2.3 Oppimistavoitteet

Muutamit kysymykset selvittivät opiskelijoiden näkemyksiä siitä, miten tehtävän oppimistavoite vaikuttaa heidän motivaatioonsa. Yksi kysymys selvitti sitä, kuinka tärkeää opiskelijoille on se, että jonkin tehtävän oppimistavoite vastaa opiskelijan omia oppimistavoitteita. Vastausten (n=129) keskiarvo on tasan 3. Arvot 2, 3 ja 4 kaikki keräsivät 28–31 % vastauksista. Arvot 1 ja 5 keräsivät 4-5 %. Tästä voi päätellä, että oppimistavoitteiden vastaavuudella on jonkin verran merkitystä motivaation kannalta,

⁷ Kysymyksen tarkka sanamuoto: 16. Lehtori antaa tehtäväksi suunnitella itse tehtävän, jolla on tarkoitus oppia jokin viittomakieleen liittyvä asia. Lehtori määrittelee kuinka paljon tehtävän pitää viedä aikaa ja mitä tehtävällä on tarkoitus oppia. Saat muuten suunnitella tehtävän itse. Miten tämä motivoisi sinua? 1=Tehtävä motivoisi minua todella paljon; 2=Tehtävä motivoisi minua melko paljon; 3=Tehtävä ei vaikuttaisi motivaatiooni; 4=Tehtävä laskisi vähän motivaatiotani, teen mieluummin valmiiksi suunniteltuja tehtäviä; 5=Tehtävä laskisi motivaatiotani huomattavasti, teen mieluummin valmiiksi suunniteltuja tehtäviä.

mutta se ei ole kuitenkaan erityisen tärkeä tekijä. Tämän voi huomata myös kysymyksen 21 vastauksista. Kahdeksasta motivaatioon vaikuttavasta tekijästä oppimistavoitteiden vastaavuus oli opiskelijoiden mielestä vasta kuudenneksi tärkein. Kampusten tai vuosikurssien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

Toinen kysymys selvitti sitä, kuinka tärkeää opiskelijoiden motivaation kannalta on ymmärtää annetun tehtävän oppimistavoite. Asteikko oli jälleen 1-5, jossa arvo 1 oli ”minulle on erittäin tärkeää, että ymmärrän tehtävän oppimistavoitteen” ja arvo 5 oli ”minulle ei ole ollenkaan tärkeää ymmärtää tehtävän oppimistavoitetta”. Vastaaajista (n=129) 20 % valitsi arvon 1 ja 46 % arvon 2, mikä viittaa siihen, että tehtävän oppimistavoitteen ymmärtäminen on opiskelijoiden motivaation kannalta tärkeää (kuvio 6). Kampusten tai vuosikurssien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.



KUVIO 6 – Tehtävän oppimistavoitteen ymmärtäminen⁸

Oppimistavoitteen ymmärtämisen tärkeys näkyy myös kysymyksessä 21, jossa vastaajien piti laittaa kahdeksan motivaatioon vaikuttavaa tekijää tärkeysjärjestykseen.

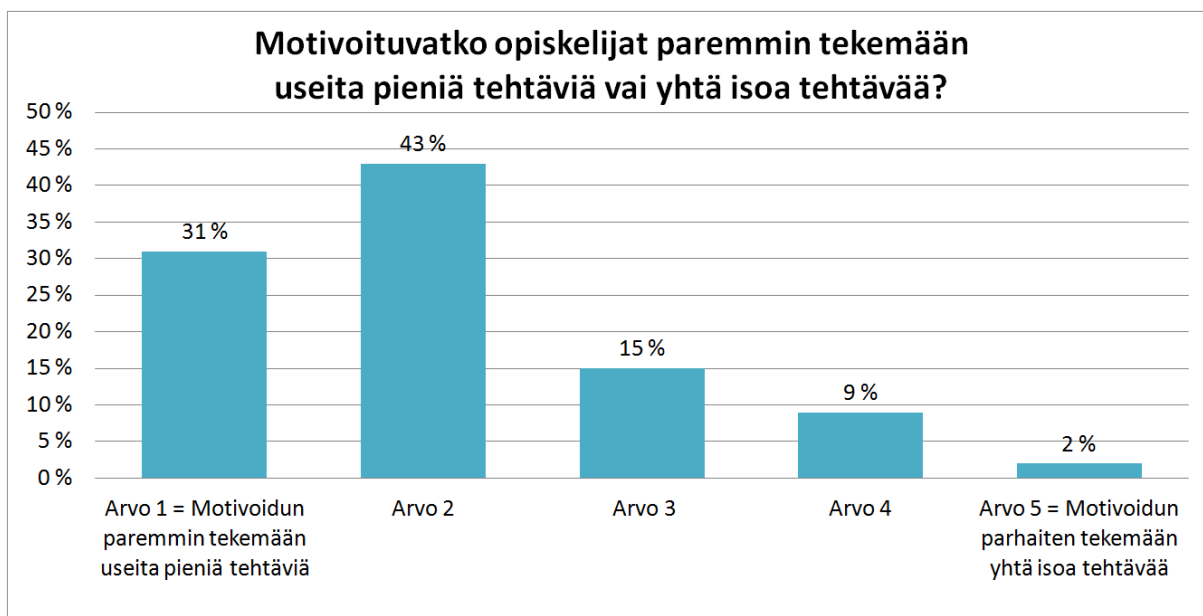
⁸ Kysymyksen tarkka sanamuoto: 13. Valitse sopivin vaihtoehto. Jotta motivoitunut tekemään viittomakieltä kehittävää itsenäistä tehtävää, 1=minulle on erittäin tärkeää, että ymmärrän tehtävän oppimistavoitteen; 5=minulle ei ole ollenkaan tärkeää ymmärtää tehtävän oppimistavoitetta. Luotan, että opin tehtävästä jotain ja muut seikat vaikuttavat huomattavasti enemmän motivaatiooni.

Oppimistavoitteen ymmärtäminen oli vastaajien mielestä 4. tärkein. Myös kysymyksen 22 avoimissa vastauksissa (n=3) korostettiin tehtävien oppimistavoitteita ja niiden tärkeyttä.

”Motivaatiooni vaikuttaa paljon, jos ymmärrän miten tehtävä hyödyntää oppimistani ja sillä on joku konkreettinen tavoite.”

5.2.4 Itsenäisten tehtävien määrä ja niille annettu aika

Kysymys 19 tutki asteikolla 1-5 sitä, motivoituvatko opiskelijat paremmin tekemään useita pieniä ja lyhyitä tehtäviä (arvo 1) vai yhtä suurta aikaa vievää tehtävää (arvo 5). Kuviosta 7 huomaa, että 74 % vastaajista (n=127) oli sitä mieltä, että motivoituvat paremmin tekemään useita pieniä tehtäviä (arvo 1 tai 2). Arvon 4 tai 5 valitsi ainoastaan 11 % vastaajista. Vuosikurssien tai kampusten välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Opiskelijat motivoituvat siis selvästi paremmin tekemään pieniä ja lyhyitä tehtäviä. Kysely ei kuitenkaan tutkinut sitä kuinka tärkeänä tai motivoivana opiskelijat pitävät sitä, että tehtävät ovat määrältään ja kooltaan sopivia suhteessa muihin tekijöihin. Vaikka opiskelijat motivoituvat paremmin tekemään useita pieniä tehtäviä, ei voida tietää sitä, kuinka tärkeä tekijä tämä on suhteessa muihin motivaatioon vaikuttaviin tekijöihin.



KUVIO 7 – Motivoituvatko opiskelijat paremmin tekemään useita pieniä tehtäviä vai yhtä isoa tehtävää?⁹

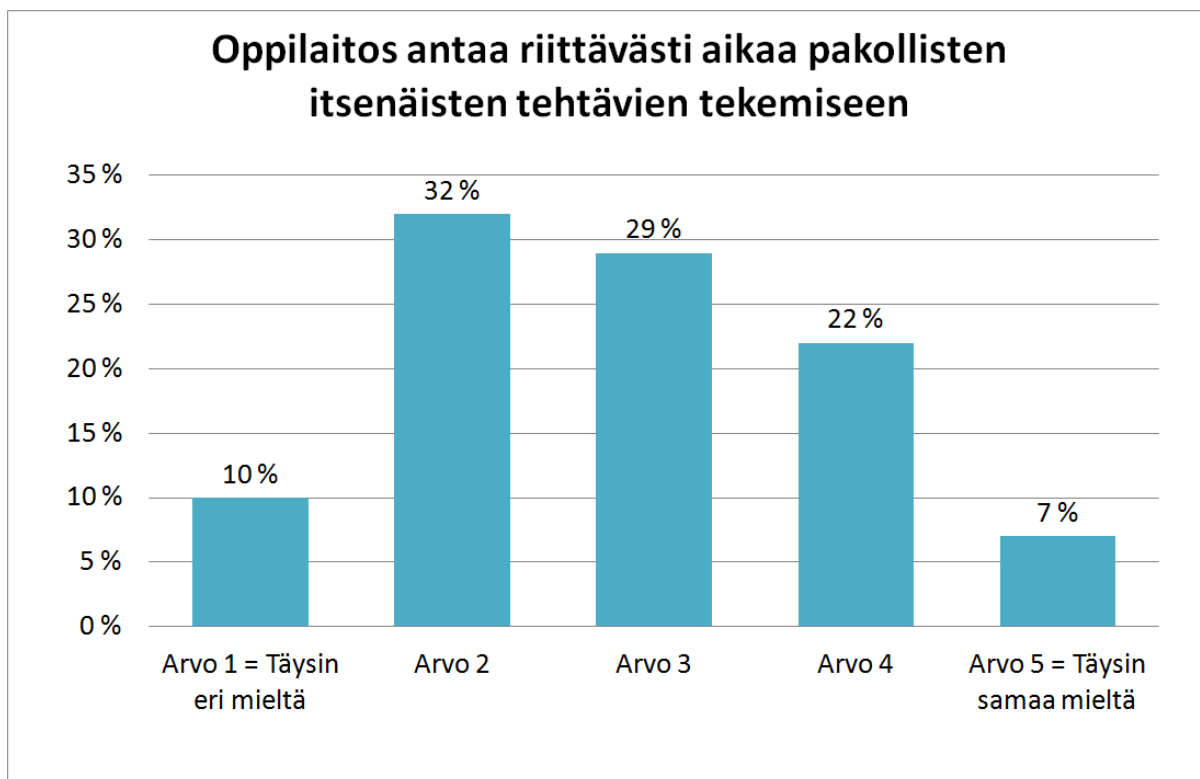
Vastaajat toivat esille pakollisten tehtävien määrän myös avoimissa vastauksissa (n=10). Tehtävien suuri määrä ja kasaantuminen koettiin epämotivoivaksi. Vastaajien (n=6) mielestä motivaatiota laskee se, jos pakollisia tehtäviä on liikaa, tai niille ei ole varattu riittävästi aikaa. Kolme vastaajaa totesi, että jos turhan tuntuisia viittomakielen liittymättömiä tehtäviä on liikaa, motivaatio niiden tekemiseen laskee. Lisäksi toivottiin (n=3), että lehtorit tekisivät keskenään yhteistyötä ja ymmärtäisivät samanaikaisten opintojaksojen kuormittavuuden.

”Tehtäviä on usein liian paljon päällekkäin eri kursseilla, joten monesti tehtävät tulee tehtyä ”liukuhihnalla” hieman huolimattomasti. Monesti tulee kokeiltua kepillä jäätä että meneekö tehtävä läpi vai ei. Toivoisin, että tehtävien kuormittavuuksista keskusteltaisiin enemmän lehtoreiden kesken ja yhteistyötä tehtäisiin enemmän yli kurssirajojen.”

Lisäsin väittämän ”Oppilaitos antaa riittävästi aikaa pakollisten itsenäisten tehtävien tekemiseen” kyselyyn esitestauksen jälkeen, koska esitestauksessa annetut avoimet vastaukset viittasivat tämän aiheen tärkeyteen. Vastaajista (n=127) vain 7 % oli väittämän kanssa täysin samaa mieltä (kuvio 8). Kuopiolaiset opiskelijat olivat vähän tyy-

⁹ Kysymyksen tarkka sanamuoto: 19. Valitse sopivin vaihtoehto. 1 = Motivoidun parhaiten tekemään useita pieniä tai lyhyitä viittomakieltä kehittäviä tehtäviä. 5 = Motivoidun parhaiten tekemään yhtä suurta aikaa vievää viittomakieltä kehittävää tehtävää.

tyväisempiä itsenäisille tehtäville annettuun aikaan verrattuna helsinkiläisiin. Kuopio-laisten keskiarvo oli 3,1 kun helsinkiläisten keskiarvo oli vain 2,6. Vuosikurssien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.



KUVIO 8 – Tehtäville annettu aika¹⁰

Tehtäviin varattu aika tuotiin vahvasti esille myös avoimissa vastauksissa. Lähes kolmasosa (n=20) kaikista vastauksista käsitteli jollain tapaa tehtäville annettua aikaa tai tehtävien määrää. 12 vastaajaa totesi, että heitä motivoi yksinkertaisesti se, että pakollisille tehtäville annetaan riittävästi aikaa. Itsenäisestä harjoittelusta todettiin (n=8), että usein kontaktiopetuksen ja pakollisten tehtävien jälkeen ei itsenäiselle harjoittelulle enää jää aikaa.

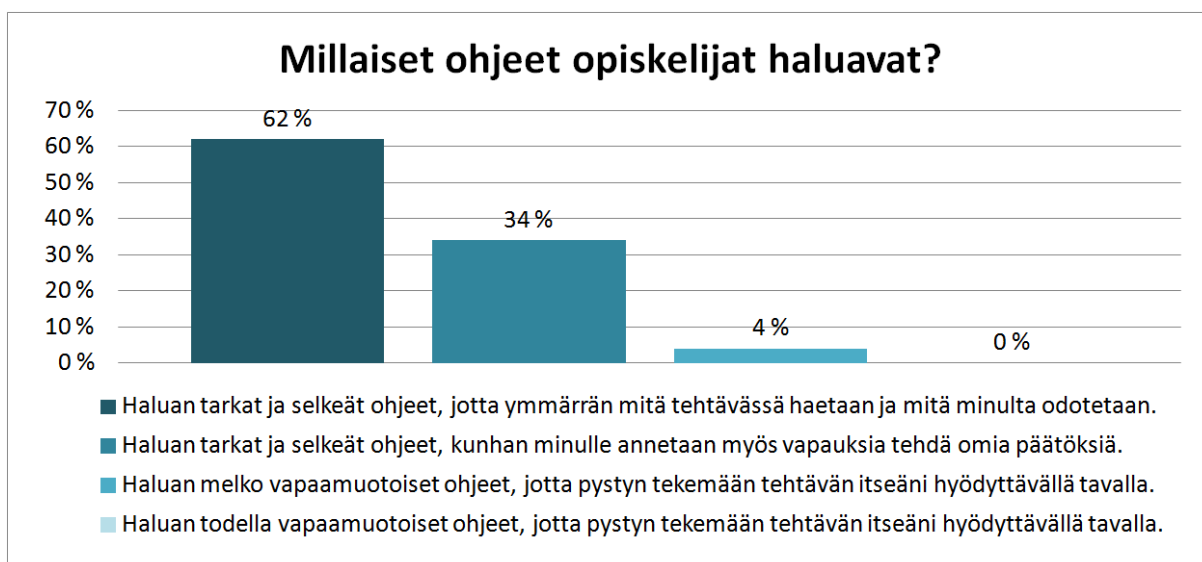
”Jos kaikki aika ei kuluisi pakollisiin tehtäviin, olisin ehdottomasti enemmän motivoitunut harjoittelemaan viittomakieltä itsenäisesti. Tällä hetkellä pakollisten tehtävien jälkeen ei riitä paukut enää harjoitella itseään oikeasti kiinnostavia asioita.”

¹⁰ Kysymyksen tarkka sanamuoto: 5. Saan oppilaitoksen lehtoreilta riittävästi palautetta viittomakielen taidoistani. 1=Täysin eri mieltä; 5=Täysin samaa mieltä.

5.2.5 Muut opiskelijoiden motivaatioon vaikuttavat tekijät

Selvitin kokevatko opiskelijat annetut viittomakieltä kehittävät tehtävät liian helpoiksi tai vaikeiksi. Asteikolla 1-5 arvo 1 oli ”liian helppoja” ja arvo 5 ”liian vaikeita”. Vastajista (n=129) 79 % valitsi arvon 3, mikä viittaa siihen, että opiskelijat pitävät tehtäviä vaikeustasoltaan sopivina. 7 % valitsi arvon 2 ja 14 % valitsi arvon 4. Arvoja 1 ja 5 ei valinnut kukaan. Tämä viittaa siihen, että opiskelijat ovat tyytyväisiä tehtävien vaikeustasoon. Vuosikurssien tai kampusten välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

Opiskelijat kaipaavat eri tavalla ohjausta ja ohjeistus voi olla vaihtelevalla tavalla motivoivaa opiskelijoista. Tutkin haluavatko opiskelijat enemmän tehtävistä tarkat ja selkeät ohjeet vai vapaamuotoiset, joka jättää opiskelijalle vapauksia tehdä omia päätöksiä. Kuten kuvioista 9 näkee, opiskelijat olivat hyvin yksimielisiä siitä, että he haluavat mieluummin tarkat ja selkeät ohjeet kuin vapaamuotoiset. Tilastollisesti merkittäviä eroja vuosikurssien tai kampusten välillä ei ollut. Kysely ei selvittänyt sitä kuinka tärkeä vaikutus ohjeiden laadulla on opiskelijoiden motivaatioon suhteessa muihin tekijöihin.



KUVIO 9 – Millaiset ohjeet opiskelijat haluavat?¹¹

¹¹ 12. Valitse sopivin vaihtoehto. Jotta motivoidun tekemään itsenäistä tehtävää, 1=haluan tarkat ja selkeät ohjeet, jotta ymmärrän mitä tehtävässä haetaan ja mitä minulta odotetaan; 2=haluan tarkat ja selkeät ohjeet, kunhan minulle annetaan myös vapauksia tehdä omia päätöksiä; 3=haluan melko vapaamuotoiset ohjeet, jotta pystyn tekemään tehtävän itseäni hyödyttävällä tavalla; 4=haluan todella vapaamuotoiset ohjeet, jotta pystyn tekemään tehtävän itseäni hyödyttävällä tavalla.

Myös kolmessa avoimessa vastauksessa käsiteltiin tehtävien ohjeistusta. Epäselvä ohjeistus laski vastaajien motivaatiota ja tehtävän aloittaminen tuntui vaikealta.

”Itse kaipaen selkeitä ohjeita. Jos minulle sanotaan, että ”tee niin kuin haluat”, en saa mitään tehtyä.”

Avoimista vastauksista (n=69) 12 käsitteli jollain tapaa koulun yleistä ilmapiiriä ja lehtoreiden sekä luokkakavereiden innostuneisuutta ja kannustusta. Luokkakavereiden asenteet vaikuttivat monen vastaajan omiin asenteisiin. Jos yleinen asenne jotain tehtävää kohtaan on negatiivinen, on vastaajien vaikea suhtautua siihen itse positiivisesti. Oppilaitokselta ja lehtoreilta vastaajat toivoivat kannustavaa ja innostunutta otetta. Kuitenkin liika painostaminen koettiin ahdistavana ja epämotivoivana.

”Motivaatiooni vaikuttaa myös opettajien asenne tunneilla: yrittävätkö he aidosti saada meitä innostumaan tehtävistä ja kielestä, vai opettavatko vain opettamisen vuoksi. Myös luokan ryhmähenki vaikuttaa motivaatiooni. Jos yleinen mielipide on se, että jokin annettu tehtävä on tyhmä, vaikuttaa se myös omaan asenteeseeni tehtävää kohtaan, valitettavasti”

”Yleisesti olen kokenut koulun ilmapiirin painostavaksi ja negatiiviseksi. Oppiminen ei ole hauskaa, koko ajan jännittää ja ahdistaa ettei pärjää. - - Miksi ensimmäisenä koulupäivänä kerrotaan ”ette tule olemaan hyviä tässä, tämä on vaikeaa, ei tätä voi oppia kunnolla neljässä vuodessa”.”

Vastaajien (n=13) mukaan motivaatiota lisää se, että harjoittelumateriaalia (n=7) ja ohjeita itsenäiseen harjoitukseen (n=7) on helposti saatavilla. Suurin osa toivoi, että henkilökunta kokoaisi listan erilaisista materiaaleista ja tehtävistä oppilaitoksen foorumille. Esimerkiksi kirjastosta löytyvä materiaali koettiin saavutettavuudeltaan huonoksi. Toisaalta toivottiin myös erilaisten harjoittelutapojen käsittelyä oppitunneilla. Kaksi vastaajaa toivoi myös, että vinkkejä harjoitteluun ja netistä löytyvään materiaaliin saisi myös muilta opiskelijoilta.

”Varsinkin ensimmäisellä luokalla olisi hyödyllistä, jos meille esiteltäisiin erilaisia tapoja harjoitella itsenäisesti. Joskus viittomakielen kotitehtävä voisi olla ”harjoittele 2 tuntia itsenäisesti.” Sitten tunnilla käytäisiin lyhyesti läpi kuinka kukin on opiskellut. Näin saisi vinkkejä muiden tavoista ja voisi itsekin hyödyntää niitä.”

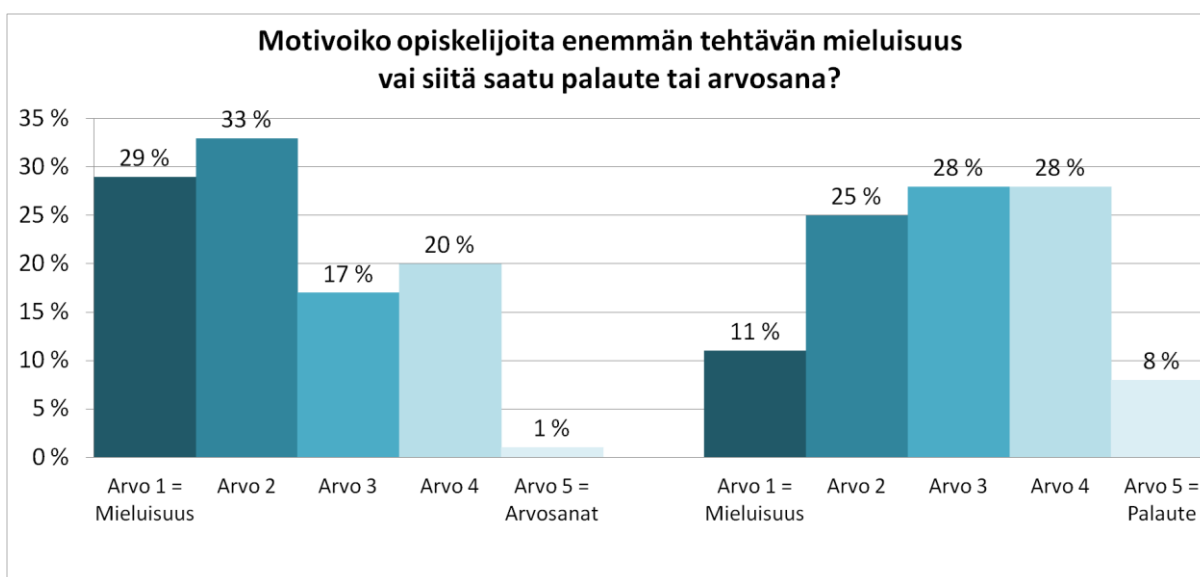
Avoimissa vastauksissa (n=3) toivottiin myös, että itsenäisille tehtäville ja harjoittelulle olisi hyvät puitteet laadukkaan materiaalin ja laitteiden käytön muodossa. Oppitunneilta toivottiin vapaampaa kielenkäyttöä ja aitoja kielenkäyttötilanteita (n=5).

15 vastaajaa toi esiin sen, että motivaatiota lisää muut ihmiset. Ryhmä- tai parityökentely koettiin motivoivana (n=9), samoin mahdollisuus osallistua kuurojen tapahtumiin tai tavata viittomakielisiä (n=3). Yhdessä vastauksessa toivottiin yhteistyön lisäämistä muiden korkeakoulujen kanssa. Vastaajat (n=8) pitivät myös oppilaitoksen järjestämiä viittomakielisiä tapahtumia ja päiviä motivoivina ja kiinnostavina. Pakolliset vierailut kuurojen yhteisöön koettiin myös motivoivina. Aidot viittomakieliset tilanteet lisäsivät harjoitteluintoa. Koululta toivottiin kuitenkin aktiivisempaa otetta koulun ja kuurojen yhteisön välillä. Opiskelijat kokivat, että kuurojen yhteisöön on joskus vaikea saada kontakteja ilman oppilaitoksen apua.

”Se [motivoi], että viittomakieltä saisi käyttää viittomakielisten kanssa ja muiden vuosikurssilaisten kanssa. Tähän voisi keksiä esim tapahtumia koulun sisällä ja ulkopuolella.”

5.2 Opiskelijoiden sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Kyselyn tarkoituksena oli selvittää muun muassa se, ovatko opiskelijat sisäisesti vai ulkoisesti motivoituneita. Selvitin kahdella kysymyksellä opiskelijoiden mielipiteitä siitä motivoiko tehtävän mieluisuus vai siitä saatu palaute ja arvosanat enemmän tekemään kyseisen tehtävän huolellisesti (kuvio 10). Asteikon 1-5 toisessa päässä arvolla 1 oli tehtävän mieluisuus ja arvolla 5 joko arvosanat tai palaute. Opiskelijat kokivat tehtävän mieluisuuden tärkeämmäksi kuin arvosanojen saamisen (keskiarvo 2,3), sen sijaan palaute ja mieluisuus koettiin suunnilleen yhtä tärkeäksi (keskiarvo 3,0). Nämä kolme tekijää olivat kuitenkin kaikki kolmen tärkeimmän tekijän joukossa kysymyksessä 21, jossa vastaajien piti laittaa motivaatioon vaikuttavia tekijöitä tärkeysjärjestykseen.



KUVIO 10 – Motivoiko opiskelijoita enemmän tehtävän mielisyys vai siitä saatu palaute tai arvosana?¹²

Mielisuuden ja arvosanojen suhteen kampusten tai vuosikurssien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Kuitenkin mielisyyden ja palautteen suhteen oli. Taulukosta 4 huomaa vuosikurssien väliset erot. Eri vuosikurssit olivat melko yksimielisiä palautteen tärkeydestä ensimmäistä vuosikurssia lukuun ottamatta. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat pitivät palautetta keskimääräistä vähemmän tärkeänä kuin muut opiskelijat. Neljännen vuosikurssin opiskelijat pitivät palautetta tärkeämpänä kuin muut vuosikurssit.

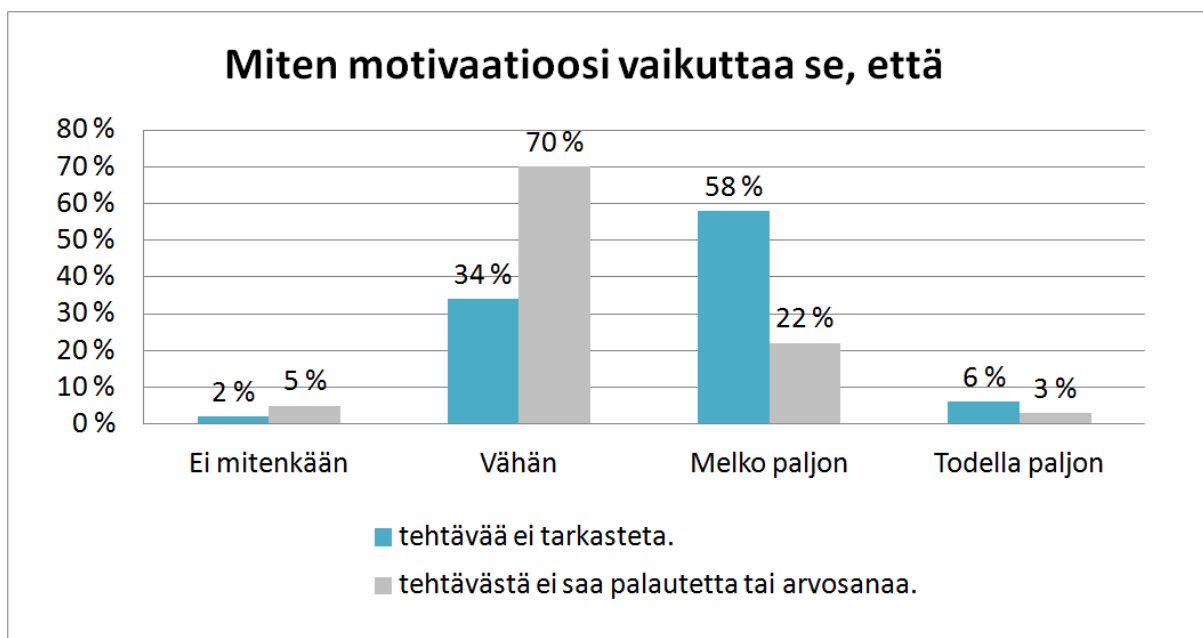
TAULUKKO 4 – Tehtävän mielisyys suhteessa palautteeseen¹³

	Kaikki	-11	-10	-09	-08
Md	3	2 tai 3	3	3	3
Ka	3,0	2,7	3,0	3,0	3,2
n	129	34	41	31	23

¹² Kysymysten tarkka sanamuoto: 8. Valitse sopivin vaihtoehto. Jotta jaksan tehdä itsenäisiä tehtäviä huolellisesti, 1=minulle on tärkeämpää, että tehtävät ovat minusta kiinnostavia ja mieluisia; 5=minulle on tärkeämpää, että tehtävät arvioidaan numeerisesti ja ne vaikuttavat opintojaksojen arviointiin. 9. Valitse sopivin vaihtoehto. Jotta jaksan tehdä itsenäisiä tehtäviä huolellisesti, 1=minulle on tärkeämpää, että tehtävät ovat minusta kiinnostavia ja mieluisia; 5=minulle on tärkeämpää, että saan asiantuntevaa palautetta.

¹³ Kysymyksen tarkka sanamuoto: 9. Valitse sopivin vaihtoehto. Jotta jaksan tehdä itsenäisiä tehtäviä huolellisesti, 1=minulle on tärkeämpää, että tehtävät ovat minusta kiinnostavia ja mieluisia; 5=minulle on tärkeämpää, että saan asiantuntevaa palautetta.

Selvitin lisäksi miten opiskelijoiden motivaatioon vaikuttaa se, että hyödyllisiä ja kiinnostavia itsenäisiä tehtäviä ei tarkisteta tai niistä ei anneta palautetta tai numeroa. Se, että tehtävää ei tarkasteta, laskee opiskelijoiden motivaatiota tehdä kyseinen tehtävä. Yli puolet vastaajista (n=129) oli sitä mieltä että tehtävä saattaisi jäädä tekemättä. Vain 2 % oli sitä mieltä, että panostaisi tehtävään samalla tavalla kuin muihinkin tehtäviin. Myös palautteen ja arvosanan puute laskee vastaajien (n=129) motivaatiota (kuvio 3). Vain 5 % oli sitä mieltä, että panostaisi tehtävään samalla tavalla kuin tehtäviin, joista saa palautetta tai arvosanan. Kuviosta 11 huomaa, että palautteen ja arvosanan saaminen motivoi vielä enemmän opiskelijoita kuin tehtävän tarkistaminen. Kampusten ja vuosikurssien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.



KUVIO 11 – Miten motivaatioosi vaikuttaa se, että tehtävää ei tarkasteta tai siitä ei saa palautetta tai arvosanaa?¹⁴

¹⁴ Kysymysten tarkka sanamuoto: 10. Lehtori antaa sinulle hyödyllisen ja kiinnostavan tehtävän, mutta kertoo, ettei sitä tarkasteta millään tavalla. Miten tämä vaikuttaa motivaatioosi tehdä kyseinen tehtävä? 1=Ei mitenkään, tekisin tehtävän joka tapauksessa, koska se on hyödyllinen; 2=Vähän, tekisin tehtävän, mutta en panostaisi siihen niin paljon kuin tehtäviin, jotka tarkistetaan; 3=Melko paljon, tehtävä saattaisi jäädä tekemättä, jos minulla on esimerkiksi muita kiireitä; 4=Todella paljon, en luultavasti tekisi tehtävää vaikka minulla olisi aikaa. 11. Lehtori antaa hyödyllisen ja kiinnostavan tehtävän ja kertoo, että se on pakollinen opintojakson tehtävä, mutta siitä ei saa palautetta tai numeroa. Miten tämä vaikuttaa motivaatioosi tehdä kyseinen tehtävä? 1=Ei mitenkään, panostaisin tehtävään yhtä paljon kuin tehtäviin, joista saan palautetta ja numeron; 2=Vähän, en panostaisi siihen ihan yhtä paljon kuin tehtäviin, joista saan palautetta ja numeron; 3=Melko paljon, jos minulla olisi esimerkiksi muita kiireitä, en panostaisi tehtävään melkein ollenkaan; 4=Todella paljon, luultavasti tekisin sen niin, että se menee rimaa hipoen läpi.

Myös avoimissa vastauksissa (n=6) tuotiin esiin se, että tehtävään palaaminen ja siitä keskusteleminen motivoi. Vastaajat toivat esiin, että pakollisten tehtävien jälkeen aikaa ei jää vapaaehtoisiin tehtäviin. Lisäksi tehtävän tekeminen tuntui tärkeältä, jos siihen palattiin oppitunneilla palauttamisen jälkeen. Myös palautteen ja arvosanan saaminen oli motivoivaa. Muut tehtävät eivät tuntuneet opiskelijoista niin tärkeiltä.

”Itsenäinen kotona harjoittelu tuntuu myös tärkeältä silloin, jos aihetta käsitellään esimerkiksi seuraavalla tunnilla yhdessä.”

”Jos tehtävästä ei saa palautetta tai varsinkaan arvosanaa, ei sen tekeminen valitettavasti motivoi yhtä paljon kuin sellainen tehtävä, joka vaikuttaa kurssin arvosanaan. Varsinkin ylemmillä luokilla (3 ja 4) tekemistä alkaa olla sen verran paljon, ettei aikaa ja kiinnostusta riitä välttämättä vapaa-ajalla ”huvin vuoksi” tehtäviin harjoituksiin.”

5.3 Viittomakielen eri osa-alueiden harjoittelu itsenäisesti

Selvitin yhdellä kysymyksellä sitä, kuinka vaikea erilaisia viittomakieleen liittyviä osa-alueita on harjoitella itsenäisesti. Asteikko oli 1-5 niin, että arvo 1 oli ”todella helppo” ja arvo 5 oli ”todella vaikea”. Olen laskenut vastausten keskiarvot (Ka), mediaanit (Md) sekä keskihajonnat (σ) ja koonnut ne taulukkoon 5. Mitä pienempi keskiarvo on, sitä helpompi sitä opiskelijoiden mielestä on harjoitella itsenäisesti. Taulukosta 1 voi todeta, että helpoimmaksi viittomakielen osa-alueeksi harjoitella itsenäisesti vastaajat (n=129) kokivat sormittamisen. Vaikeimpana osa-alueena opiskelijat pitivät sen sijaan polysynteettistä viittomista.

TAULUKKO 5 – Viittomakielen eri osa-alueiden harjoittelu itsenäisesti¹⁵

VIITTOMAKIELEN OSA-ALUE	Ka	Md	σ	n
Sormittaminen	2,13	1	1,5	129
Kiinteät viittomat	2,3	2	1,2	128
Numeraalit	2,37	2	1,3	129
Ajanilmaukset	2,71	2	1,0	129
Kysyminen	2,71	3	1,0	129
Monikko	2,73	3	0,9	128
Kielteisyys	2,83	3	1,0	129
Ilmeet ja eleet	2,98	3	1,1	129
Vertailu	3,01	3	1,0	129
Roolinvaihto	3,05	3	1,0	129
Paikantaminen ja tilankäyttö	3,08	3	0,9	129
Polysynteettinen viittominen	3,24	3	0,9	129

Vuosikurssien tai kampusten välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja vastausten keskiarvoissa tai niiden järjestyksessä. Yksittäisten opiskelijoiden vastaukset saattoivat kuitenkin vaihdella. Kaikki osa-alueet keräsivät vastauksia kaikista arvoista. Sormittaminen, jota pidettiin keskiarvoisesti helpoimpana osa-alueena harjoitella itsenäisesti, keräsi eniten sekä arvon 1 vastauksia (n=67) että arvon 5 vastauksia (n=18). Keskihajonta (σ) tarkoittaa vastausten keskimääräistä vaihtelua kaikkien vastausten keskiarvosta. Sen avulla voidaan tarkastella vastaajien yksimielisyyttä. (Metsämurtonen 2006, 341–342.) Mitä pienempi osa-alueen keskihajonta on, sitä vähemmän vastaukset ovat vaihdelleet ja sitä yksimielisempiä opiskelijat olivat. Taulukosta voi huomata, että sormittamisen vaikeudesta vastaajat olivat vähiten yksimielisiä. Vastaajat olivat yksimielisempiä vaikeista osa-alueista kuin helpoista.

Esitestauksessa vastaajat toivat esille sen, että jotain asiaa voi olla helppo harjoitella tuottamaan, mutta vaikea harjoitella ymmärtämään. Muutin kysymyksen asettelua niin, että kysymys kattaa sekä yksin, että yhdessä harjoittelun. Kuitenkin vaihtelevat

¹⁵ Kysymyksen tarkka sanamuoto: 4. Arvioi asteikolla 1-5 sitä miten helppo seuraavia viittomakieleen liittyviä asioita on harjoitella itsenäisesti (yksin tai yhdessä jonkun kanssa)? 5=Todella vaikea, 1=Todella helppo. Paikantaminen ja tilankäyttö; roolinvaihto; sormittaminen; numeraalit; ajanilmaukset; monikko; kysyminen; kielteisyys; vertailu; kiinteät viittomat; polysynteettinen viittominen; ilmeet ja eleet.

mielipiteet voivat johtua siitä, että vastaajat katsoivat itsenäistä harjoittelua eri näkökulmista. Tämä on havaittavissa myös yhdestä avoimen kysymyksen vastauksesta.

”Huomautus: sormittamisen tuottamisharjoituksia on helppo toteuttaa itsenäisesti, mutta ymmärtämispuolen harjoittaminen itsenäisesti on lähes mahdotonta. Tämä on mielestäni ongelmallista.”

6 OPISKELIJOIDEN MOTIVOIMINEN

Tässä luvussa käsittelen opinnäytetyötutkimukseni tuloksia ja vastaan tutkimuskysymyksiini. Selvitän tutkimustuloksia apuna käyttäen sitä, mitä oppilaitoksen kannattaisi kehittää opintosuunnitelmassa ja yksittäisen lehtorin opetuksessaan, jotta opiskelijat olisivat motivoituneempia tekemään pakollisia tehtäviä ja harjoittelemaan itsenäisesti.

Käytän apunani muiden vastaavanlaisten tutkimusten tuloksia. Niiden avulla saa paremman kuvan siitä ovatko opiskelijoiden vastaukset yleistettävissä koskemaan kaikkia viittomakielen opiskelijoita. Nämä vastaavanlaiset tutkimukset ovat Pääkkösen (2001) pro gradu -tutkielma ja Pakkalan (2004) opinnäytetyö viittomakielen tulkkien kokemuksista opiskella viittomakieltä, Karvosen (2010) opinnäytetyö opintojen kuormittavuudesta Diakonia-ammattikorkeakoulun viittomakielentulkin koulutusohjelmassa, Nikoskisen (2010) tutkimus viittomakielen tulkkien työelämään siirtymisestä sekä Tikanojan (2011) opinnäytetyö viittomakielen tulkkiopiskelijoiden harjoittelun määristä ja tavoista. Lopuksi esittelen opinnäytetyöni produktia, eli lehtoreille tekemääni ohjeistusta opiskelijoiden motivoimisesta.

6.1 Mitä oppilaitos voi tehdä motivoidakseen opiskelijoita?

Päätutkimuskysymykselläni halusin selvittää mitä oppilaitos voi tehdä motivoidakseen opiskelijoita. Apukysymyksilläni selvitin sitä, mitkä tekijät vaikuttavat opiskelijoiden motivaatioon, ovatko opiskelijat sisäisesti vai ulkoisesti motivoituneita ja mitkä

ovat opiskelijoiden mielestä vaikeimpia viittomakielen osa-alueita harjoitella itsenäisesti.

Opiskelijat pitivät tehtävien aitoa kiinnostavuutta ja mieluisuutta tärkeimpänä motivaatioon vaikuttavana tekijänä. Lehtoreiden kannattaa selvittää opiskelijoiden toiveita ja mielipiteitä esimerkiksi palautteen tai yleisen keskustelun muodossa. Kaikkien opintojaksojen jälkeen kerätään opiskelijoilta palautetta, jolloin opiskelijoiden on mahdollista arvioida muun muassa opintojaksojen tehtävien mielekkyyttä (Humanistinen ammattikorkeakoulu 2010, 7). Esimerkiksi tätä palautetta hyväksi käyttäen, lehtorit voivat arvioida antamiensa tehtävien mielekkyyttä.

Opiskelijat pitivät palautetta tärkeänä sekä motivaation, että oppimisen kannalta. Opiskelijat olivat kuitenkin sitä mieltä, etteivät he saa tarpeeksi palautetta. Samaa mieltä olivat myös Humanistisesta ammattikorkeakoulusta valmistuneet tulkit Nikoskisen (2010, 95–96) tutkimuksessa sekä Diakonia-ammattikorkeakoulun viittomakielen tulkkiopiskelijat Karvosen (2010, 37) tutkimuksessa. Tehtäviin palaaminen lisäsi myös opiskelijoiden motivaatiota. Lehtorien kannattaa lisätä palautteen määrää ja keskustella tehtävistä opiskelijoiden kanssa oppitunneilla. Myös arvosanan saaminen tehtävistä lisäsi opiskelijoiden motivaatiota.

Opiskelijat halusivat keskimäärin hieman enemmän virhekeskeistä palautetta, jossa keskitytään kehityskohteisiin kuin positiivista palautetta, jossa keskitytään opiskelijan onnistumisiin. Kampusten ja vuosikurssien välillä oli jonkin verran vaihtelua, myös yksittäisissä opiskelijoissa. Lehtoreilta kaivattiin kannustavaa ja innostunutta otetta. Kaikkia opiskelijoita tyydyttävää ratkaisu palautteen laadun suhteen on vaikea löytää, mutta keskimääräisesti opiskelijoille sopiva tapa on antaa yhtä paljon kannustavaa ja virhekeskeistä palautetta.

Tehtävien oppimistavoitteen ymmärtäminen oli opiskelijoille tärkeää. Opiskelemista auttoi myös se, että opintojaksossa oli käsitelty jotain selkeästi hahmotettavaa asiaa. Lehtoreiden kannattaa kiinnittää tähän huomiota ohjatessaan opiskelijoita opintojaksojen alussa. Tavoitteita esitellessä kannattaa selvittää miten ne on tarkoitus opintojakson aikana saavuttaa. Lisäksi tehtävänannossa kannattaa kiinnittää huomiota siihen, että opiskelijat ymmärtävät, mitä tehtävällä on tarkoitus oppia.

Osalle opiskelijoista oli tärkeää se, että pakollisten tehtävien oppimistavoite vastasi opiskelijan omia oppimistavoitteita. Opiskelijoiden henkilökohtaiset tavoitteet eivät kuitenkaan ole kovinkaan yhteneväiset. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että opiskelijoille pitäisi antaa mahdollisuuksia valita eriaiheisista tehtävistä heidän omiin oppimistavoitteisiin ja kiinnostuksen kohteisiin sopivat. Opiskelijat olivat kuitenkin sitä mieltä, ettei tätä valinnan mahdollisuutta tarjota riittävän usein.

Erityisesti kolmannen ja neljännen vuosikurssin opiskelijat kaipasivat enemmän valinnanmahdollisuutta tehtäviin. Kuten luvussa 3.2 mainitsin (katso sivu 18), kielten opiskelun alkuvaiheessa opiskelijat kaipaavat enemmän tukea ja ohjausta, mutta opintojen edetessä opiskelijat kaipaavat taas enemmän vapauksia (Hentunen 2004, 61–62). Vuosikurssien keskiarvojen erot selittyvät kenties tällä.

Opiskelijat kokivat myös, ettei heille tarjota riittävän usein mahdollisuutta valita eri vaikeusasteisista tehtävistä. Mielenkiintoinen havainto oli se, että vaikka 73 % oli tätä mieltä, oli silti 79 % sitä mieltä, että lehtorien antamat viittomakieltä kehittävät tehtävät ovat vaikeustasoltaan sopivia. Epäselväksi jää, miksi opiskelijat haluavat enemmän valinnan mahdollisuutta tehtävien vaikeusasteeseen. Tämä oli kuitenkin motivaatioon vaikuttavista tekijöistä vasta seitsemänneksi tärkein, joten opiskelijoiden motivoinnissa kannattaa keskittyä enemmän muihin tekijöihin.

Kysyttäessä motivoisiko opiskelijoita tehtävä, jonka he saisivat itse suunnitella, noin kolmasosa oli sitä mieltä, että motivoisi ja toinen kolmasosa oli taas sitä mieltä, että ei motivoisi. Lehtorit voisivat kuitenkin tarjota opiskelijoille mahdollisuuden ehdottaa jotain korvaavaa tapaa opiskella jokin asia tai tehdä jokin tehtävä. Humanistisen ammattikorkeakoulun lehtorin mukaan opiskelijat hyvin usein korvaavat liian tuntipöytäsaolonsa itse suunnittelemillaan tehtävillä (Hanna Putkonen-Kankaanpään henkilökohtainen tiedonanto 18.4.2012).

Tehtävien korvaavaa suoritustapaa ei kannata tarjota opiskelijoille kuitenkaan liian usein, sillä tällainen tehtävä voi olla haasteellinen lehtorille. Tehtävien tarkastus ja hyväksyminen veisi luultavasti enemmän aikaa, kuin tehtävän, joka on kaikille sama. Numeerisesti arvioitavaksi tehtäväksi tällainen toteutus ei sovi, sillä arviointiasteikon ja kriteerien asettaminen ja tehtävän arvioiminen olisi liian vaikeaa.

Tehtävän itse suunnittelu oli opiskelijoiden mielestä vähiten tärkein motivaatioon vaikuttava tekijä. Opiskelijoiden mielipide näkyy myös siinä, että nykyään harva opiskelija valitsee vapaasti valittaviin opintoihinsa ammattiprojektin, jossa he voivat itse suunnitella miten suorittavat 5 opintopistettä. Opiskelijat suorittavat vapaasti valittavat opintonsa ennemmin valmiiksi suunnitelluilla kursseilla. (Zita Kóbor-Laitisen henkilökohtainen tiedonanto 18.4.2012.) Lehtorien kannattaa siis keskittyä enemmän muihin motivaatioon vaikuttaviin tekijöihin.

Vaikka valinnanvapautta toivottiin tehtävien aiheeseen ja vaikeustasoon, ei valinnanvapautta kuitenkaan toivottu tehtävänannoissa. Opiskelijat kaipasivat selkeitä ohjeita, joissa on tarkat tiedot siitä, mitä tehtävässä tulee tehdä. Liika vapaus tehdä kuten haluaa, koettiin epämotivoivaksi. Opiskelijat pitivät luultavasti motivoivana valinnanmahdollisuutta rajatusta määrästä vaihtoehtoja, joissa ohjeistukset olivat selkeät. Vapaamuotoiset ohjeet yhteen tehtävään sen sijaan tarjoaa liikaa vaihtoehtoja, joka ei enää ole motivoivaa.

Lehtoreiden ja luokkakavereiden innostuneisuutta ja kannustusta pidettiin motivoivana. Vastaajien mielestä muiden negatiivinen asenne vaikuttaa omaan oppimismotivaatioon. Oppitunneille toivottiin positiivista asennetta ja kannustusta. Lehtoreilta toivottiin aitoa innostusta opettamiseen. Myös Pääkkösen (2001, 62, 67) ja Karvosen (2010, 23–25) tutkimuksissa tulkkio opiskelijat toivat esille opettajien ja luokkakavereiden merkityksen motivaatioon ja oppimiseen.

Tehtävien kasaantumista ja liian tiukkaa aikataulua pidettiin epämotivoivana. Opintosuunnitelmassa kannattaa miettiä samanaikaisten opintojaksojen kuormittavuutta. Lehtoreiden puolestaan kannattaa keskustella keskenään ja opiskelijoiden kanssa tehtävien määrästä ja aikatauluista. Opiskelijat motivoituivat kuitenkin paremmin tekemään useaa pientä tehtävää kuin yhtä suurta tehtävää. Tästä voi päätellä, että tehtävien määrä ei niinkään ole ongelma, vaan niiden tekemiseen tarjottu aika ja niiden päällekkäisyys. Koska opiskelijat kokevat useat pienet tehtävät motivoivammaksi kuin yhden ison voisi opetussuunnitelmaan rakentaa opintojaksoja, joiden arvostaan vaikuttaa monta pientä tehtävää.

Oppilaitokselta toivottiin apua harjoittelumateriaalien ja -vinkkien muodossa. Opiskelijat toivoivat samaa myös Tikanojan (2011, 56) tutkimuksessa. Lehtoreiden kannattaa esitellä opiskelijoille erilaisia harjoittelumuotoja ja tarjota vapaaehtoisia lisätehtäviä. Lisäksi lehtorit voivat kerätä opintojakson tai vuosikurssin omalle foorumille erilaista opiskelumateriaalia, josta voi olla kyseisessä opintojaksossa tai kyseiselle ryhmälle hyötyä.

Opiskelijat kokivat myös pari- ja ryhmätyöskentelyn motivoivaksi. Samanlaisia tuloksia tuli esiin myös Tikanojan (2011, 49–50) tutkimuksessa. Ryhmätyöskentelyssä opiskelija on vastuussa muiden onnistumisesta, mikä lisää motivaatiota. Yhdessä opiskelu koettiin hyödylliseksi myös oppimisen kannalta.

Aidot viittomakieliset tilanteet koettiin motivoiviksi ja hyödyllisiksi. Opiskelijat totesivat harjoittelevansa enemmän ennen viittomakielisiä tapahtumia. Kuitenkin viittomakieliseen yhteisöön tutustuminen koettiin haastavaksi. Tämän totesivat opiskelijat myös Pääkkösen (2001, 76), Tikanojan (2011, 54) ja Pakkalan (2004, 28–29) tutkimuksissa. Oppilaitokselta toivottiin lisää apua kontaktien luomisessa. Opiskelijat ehdottivat muun muassa erilaisia koulun ja viittomakielisen yhteisön yhteisiä viittomakielisiä tapahtumia.

Sain selville, että opiskelijat ovat motivoituneita sekä sisäisesti, että ulkoisesti. Kahdeksasta motivaatioon vaikuttavasta tehtävien mieluisuus ja kiinnostavuus oli opiskelijoiden mielestä tärkeintä. Tehtävien oppimistavoitteen ymmärtäminen oli opiskelijoille 4. tärkein motivaatioon vaikuttava tekijä. Nämä viittaavat siihen, että opiskeltavan asian sisältö motivoi opiskelijoita, eli he ovat sisäisesti motivoituneita. Toisaalta, yleensä ulkoiseksi motiiveiksi mielletyt palaute ja arvosanat, olivat opiskelijoiden mielestä toiseksi ja kolmanneksi tärkeimpiä motivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Myös tehtävien tarkastamattomuus ja palautteen puute laskee opiskelijoiden motivaatiota. Tällaiset tehtävät opiskelijat saattavat jättää tekemättä tai tehdä huonommin kuin muut tehtävät.

Opiskelijoiden mielestä vaikeimpia viittomakielen osa-alueita olivat polysynteettinen viittominen, paikantaminen ja tilankäyttö sekä roolinvaihto. Viittomakielen tulkkiopiskelijat nostivat samat osa-alueet esille myös Pääkkösen (2001, 59–61) ja Pakkalan

(2004, 34) tutkimuksissa. Opiskelijat toivoivat myös lisämahdollisuuksia ymmärtämisharjoituksille.

6.2 Ohjeet lehtoreille

Kyselytutkimusten vastausten perusteella kokosin lehtoreille produktin, joka antaa vinkkejä opiskelijoiden motivoimisesta (liite 2). Produktin ohjeiden avulla lehtorit voivat muistuttaa itselleen tai saada uutena tietona sen, minkä opiskelijat kokevat motivoivana. Näin he voivat kehittää omia tehtäviään, antamaansa palautetta sekä opetustaan sen mukaisesti.

Pyrin tekemään produktista mahdollisimman helposti käytettävän. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että yritin tehdä siitä mahdollisimman tiiviin ja helppolukuisen. En ole liittänyt produktiin mukaan kyselyn tilastollisia tuloksia, sillä se tekisi ohjeiden lukemisesta liian raskaan. Muutamia prosenttimääriä olen tuonut esille siksi, että lukija voi arvioida kuinka tärkeä jokin tekijä kaikille opiskelijoille on ja miettiä kannattaako jotain ohjeen kohtaa soveltaa kaikkiin, vai vaan osaan opiskelijoista.

Lisäsin ohjeisiin opiskelijoiden vastauksia avoimeen kysymykseen. Sitaatit lisäävät ohjeiden kiinnostavuutta ja herättävät paremmin lehtoreita ajattelemaan omaa opetustaan.

Tyyliltään pyrin tekemään ohjeista ehdotuksia, enkä niinkään määräyksiä. Minulla ei ole pedagogista pätevyyttä, enkä osaa arvioida millaisiin resursseihin Humanistisella ammattikorkeakoululla tai lehtoreilla on todellisuudessa varaa. Jätän siis lukijan arvioitavaksi, mistä asioista saattaa olla milläkin opintojaksolla tai vuosikurssilla eniten hyötyä.

Valitsin produktiin sellaisia asioita, joihin lehtori voi omissa opetuksessaan vaikuttaa. Yksittäinen lehtori ei voi esimerkiksi päättää opintojakson tehtävien ja numeerisesti arvioitavien asioiden määrää. Vaikka opiskelijat pitivät arvosanan saamista tärkeänä motivaatioon vaikuttavana tekijänä, oli se turha laittaa produktiin mukaan.

7 POHDINTA

Työni tavoitteen oli selvittää miten oppilaitos voi vaikuttaa tulkkio opiskelijoiden motivaatioon opiskella itsenäisesti ja saattaa tämä lehtoreiden tietoon. Tämän kautta toivoin viittomakielen tulkkio opiskelijoiden oppimismotivaation lisääntyvän tulevaisuudessa. Koen, että tavoitteeni toteutui. Sain konkreettisia tuloksia kyselytutkimuksestani ja kokosin lehtoreille helppolukuisen vinkkipaketin, jota he voivat hyödyntää työssään. Opiskelijoiden motivaation lisääntymistä on kuitenkin vielä vaikea arvioida.

Tutkimuskysymyksinäni oli selvittää miten oppilaitos voi lisätä opiskelijoiden motivaatiota. Selvitin mitkä tekijät vaikuttavat opiskelijoiden motivaatioon, ovatko opiskelijat sisäisesti vai ulkoisesti motivoituneita ja mitkä viittomakielen eri osa-alueet olivat opiskelijoille haastavimpia harjoitella itsenäisesti. Sain selvitettyä opiskelijoiden mielipiteitä sähköisellä kyselytutkimuksella. Sen vastauksista huomaa, että opiskelijoiden motivaatioon vaikuttavat palaute, oppimistavoite, valinnanvapaus, tehtävien määrä sekä ohjeistus. Opiskelijat ovat sisäisesti motivoituneita, mutta ulkoiset motiivit ovat myös tärkeitä. Tehtävien kiinnostavuus oli opiskelijoiden mielestä motivoivin tekijä. Palaute ja itsensä kehittäminen oli tärkeää ja koettiin hyödylliseksi. Oppimistavoitteiden asettaminen ja ymmärtäminen oli opiskelun kannalta hyödyllistä ja motivoi opiskelijoita. Kuitenkin myös ulkoiset motiivit olivat tärkeitä. Tämän huomaa esimerkiksi siitä, että arvosanat olivat opiskelijoiden mielestä kolmanneksi tärkein motivaatioon vaikuttava tekijä. Lisäksi pelkkä tehtävän kiinnostavuus ei riitä motivoimaan opiskelijoita, jos tehtävää ei myöhemmin tarkisteta ollenkaan. Viittomakielen osa-alueista haastavimpia harjoitella itsenäisesti oli polysynteettinen viittominen, paikantaminen ja tilankäyttö sekä roolinvaihto.

7.1 Tutkimuksen onnistuminen ja luotettavuus

Sähköinen kysely oli tutkimusmenetelmänä onnistunut valinta. Sain nopeasti paljon tietoa opiskelijoiden mielipiteistä ja tietoja oli helppo analysoida. Vastausaika oli riittävän pitkä, sillä sain tarpeeksi vastauksia.

Kokosin produktiin, eli lehtoreiden vinkkipakettiin keskeiset asiat siitä, mitä opiskelijat ajattelevat motivaatiosta. Vaikka tavoitteenani oli saattaa lehtoreiden tietoon mikä opiskelijoita motivoi, keskityin pääasiassa tutkimuksen tekemiseen. Produktin tarkoitus oli tukea työni tavoitteen onnistumista eli saattaa lehtoreiden tietoon opiskelijoiden mielipiteet. Produktin ulkoasuun olisin voinut panostaa enemmän ja lisätä siten houkuttelevuutta ja luettavuutta. Ajanpuutteen takia en kuitenkaan tehnyt näin.

Aikataulullisesti työni onnistui hyvin. Tutustuin ensin tutkimusta varten vaadittavaan teoriaan ja käytin sitä apuna miettiessäni kyselytutkimukseni kysymyksiä. Itse kyselyn suoritin hyvissä ajoin, jotta sain kerättyä riittävästi vastauksia. Minulle jäi riittävästi aikaa myös kyselytutkimuksen tulosten analysoimiseen.

Tutkimuksen aiheen olisin voinut rajata paremmin. En tehnyt selvää valintaa pakollisten tehtävien tekemisen ja itsenäisen harjoittelun välillä. Alkuperäinen tarkoitus oli keskittyä vain itsenäiseen harjoitteluun, mutta opiskelijoiden motivaatiota oli helpompi tutkia pakollisten tehtävien näkökulmasta, joten otin sen mukaan tutkimukseen. Tämä oli mielestäni hyvä päätös, sillä ensisijaisesti on tärkeää saada opiskelijat tekemään pakolliset opetussuunnitelman tehtävät ja keskittyä sitten vasta itsenäiseen harjoitteluun. En kuitenkaan tehnyt tutkimuskysymyksissä tai kyselytutkimuksen kysymyksissä selvää jakoa näiden kahden välillä. Tuloksista on nyt vaikea erotella mitkä motivaatioon vaikuttavat tekijät lisäävät motivaatiota tehdä pakollisia tehtäviä ja mitkä harjoitella enemmän itsenäisesti.

Päätin tutkimuksen alussa keskittyä ainoastaan viittomakielen opiskeluun ja sen motivoimiseen. Kyselytutkimusta tehdessä olisin voinut korostaa tätä näkökulmaa ja tuoda sen paremmin esiin kysymyksissä. Osassa kysymyksistä olin tarkentanut, että vastaajan tulee miettiä viittomakieltä kehittäviä tehtäviä, eikä kaikkia opintoihin liittyviä tehtäviä. Kaikissa kysymyksissä ei kuitenkaan ollut tätä jakoa. Osa vastaajista saattoi miettiä yleisesti motivaatiotaan kaikkiin erilaisiin tehtäviin, eikä vain viittomakieltä kehittäviin tehtäviin. Tämän takia kaikki vastaukset eivät välttämättä kuvasta täysin todenmukaisesti opiskelijoiden mielipiteitä.

Olen itse Humanistisen ammattikorkeakoulun opiskelija, joten otin tutkimuksen tekemisen melko henkilökohtaisesti. Tämän voi ajatella olevan sekä hyvä että huono

asia. Esittelin tulokset kuitenkin puolueettomasti, vaikka olin joidenkin tulosten kanssa eri mieltä. Henkilökohtainen ennakkotieto tutkittavasta asiasta auttoi tutkimuksen tekemisessä. Tiesin, että opiskelijat kaipaavat tarkkoja ohjeita ja että tämä on välillä ongelmallista. Siksi otin tämän motivaatioon vaikuttavan tekijän mukaan tutkimukseen.

Henkilökohtainen ote tutkimukseen näkyi myös aiheen rajauksessa. Halusin selvittää opiskelijoiden mielipiteitä moneen asiaan, joten en rajannut tutkimustani kovinkaan tarkkaan. Käsittelin montaa motivaatioon vaikuttavaa tekijää pintapuolisesti, enkä yhtään osa-aluetta syvällisesti. Haluni tuoda lehtoreille tieto opiskelijoiden mielipiteistä vaikutti tähän päätökseen. Halusin kattaa mahdollisimman monta tekijää tutkimukseni kuin mahdollista. Tarkemmalla rajauksella olisi voinut jostain osa-alueesta saada syvällisempää tietoa.

On vaikea arvioida sitä, oliko tämä hyvä ratkaisu tutkimuksen hyödyllisyyden kannalta. Itse olen kuitenkin tyytyväinen ratkaisuuni. Mielestäni käsittelemällä montaa tekijää, on todennäköisempää, että lehtorit saavat opiskelijoiden mielipiteistä uutta tietoa ja voivat muuttaa toimintatapojaan. Suppeammalla mutta syvällisemmällä tutkimuksella jostain aihealueesta olisi saatu tarkempaa tietoa, mutta jos lehtoreiden toimintatavat olivat jo saadun tiedon mukaiset, ei toimintatapojen muuttaminen olisi ollut mahdollista.

Mielestäni sain myös kaikista käsittelemistäni tekijöistä jotain uutta tietoa. Yksikään kysymys ei jälkikäteen arvioituna ollut täysin epäonnistunut. Lisäksi avoimen kysymyksen vastaukset tukivat monia suljettuja kysymyksiä.

Tutkimusaineisto edustaa hyvin kaikkia viittomakielen tulkkiopiskelijoita Humanistisessa ammattikorkeakoulussa, koska vastaajia oli tasaisista molemmilta kampuksilta ja kaikilta vuosikursseilta. Uskon opiskelijoiden vastanneen totuudenmukaisesti ja huolellisesti kyselyyni, koska tutkimukseni vaikuttaa heidän omaan elämäänsä ja he voivat sen kautta vaikuttaa omaan opetukseensa. Näiltä osin tulokset ovat luotettavia ja sovellettavissa kaikkiin Humanistisen ammattikorkeakoulun viittomakielen tulkkiopiskelijoihin. Tutkimuksestani voi kutienkin todeta, että opiskelijat ovat hyvin erilaisia. Harvoista asioista opiskelijat olivat täysin yksimielisiä. Kuitenkin keskiarvollisesti

pystyttiin määrittämään opiskelijoiden mielipiteitä. Kannattaa kuitenkin muistaa, että kaikki opiskelijat eivät motivoitu samoista asioista, eikä kaikkia opiskelijoita voi motiivoida yhdellä tehtävällä tai toimintatavalla yhtä paljon.

Tutkimukseni ei selvittänyt kovinkaan tarkkaan miksi opiskelijat olivat jotain mieltä. Tämä olisi vaatinut laajempaa tutkimusta ja enemmän avoimia kysymyksiä, joissa opiskelijat voivat perustella mielipiteitään. Lisäksi en tuonut kaikissa kysymyksissä selkeästi esille sitä, että opiskelijoiden pitää ajatella kysymystä motivaation näkökulmasta. Tällaisia olivat esimerkiksi väittämät siitä saavatko opiskelijat oppilaitokselta riittävästi palautetta tai aikaa itsenäisille tehtäville. Vastatessaan joihinkin kysymyksiin opiskelijat saattoivat ajatella motivaation sijasta käytännöllisyyttä tai hyödyllisyyttä tai sitä mikä on helppoa.

Esimerkiksi enemmistö opiskelijoista oli sitä mieltä, ettei heille tarjota riittävästi mahdollisuutta valita eri vaikeustasoisista tehtävistä. Kuitenkin enemmistö oli sitä mieltä, että oppilaitoksen antamat tehtävät ovat vaikeustasoltaan sopivia. Tässä on mielestäni ristiriita. Opiskelijoiden arvioidessa valinnanmahdollisuuden riittävyyttä he eivät välttämättä ajatelleet sitä, tarvitsevatko he itse sitä enemmän. Opiskelijat saattoivat ajatella ensimmäistä kertaa tällaista vaihtoehtoa ja miettivät enemmän sitä pitäisikö oppilaitoksen ylipäättensä tarjota opiskelijoilleen enemmän tällaista valinnanmahdollisuutta.

7.2 Työn hyödyllisyys ja jatkotutkimusehdotukset

Työtäni voi hyödyntää erityisesti Humanistisen ammattikorkeakoulun viittomakielen-tulkin koulutusohjelma ja sen lehtorit. Tuloksiani voi hyödyntää opiskelijoiden motiivomisessa, kuten tavoitteenani oli. Osa tuloksista saattaa olla lehtoreille itsestään selviä, mutta tiedon saaminen virallisiksi tutkimustuloksiksi on tärkeää. Lehtorit saavat tätä kautta varmistuksen olettamuksilleen. Lisäksi saamani tulokset ja tekemäni vinkkipaketti saavat lehtoreita ajattelemaan omaa opetustaan ja toimintatapojaan. Tekemäni vinkkipaketin ohjeet ovat myös mielestäni lehtorien helposti toteutettavissa eivätkä vaadi Humanistiselta ammattikorkeakoululta erityisiä resursseja.

Viittomakielentulkit työssään eivät välttämättä pysty hyödyntämään työtäni. Työstäni voi kuitenkin hakea jotain ideoita itsensä ja työntekijöiden motivoimiseen sekä koulutukseen. Lisäksi opiskelijoiden motivaation ja sitä kautta opiskelutulosten paraneminen auttaa Humanistista ammattikorkeakoulua kouluttamaan parempia viittomakielentulkkeja ja kehittämään tätä kautta koko alaa. Opiskelijoiden motivoitunut asenne koulussa voi näkyä myös myöhemmin työelämässä.

Käsittelin luvussa 6.1 muiden vastaavanlaisten tutkimusten tuloksia ja vertasin niitä omaan tuloksiini. Esittelin siis kuinka paljon tuloksiani voi soveltaa koskemaan kaikkia viittomakielen opiskelijoita. Tulokset olivat paikoin hyvin yhteneväiset muiden tutkimusten kanssa. Saamiani tuloksia voidaan siis hyödyntää myös muissa viittomakielen opetusta tarjoavissa oppilaitoksissa ja myös muiden kielten opetuksessa.

Koska käsittelin tutkimuksessani useaa motivaatioon vaikuttavaa tekijää, en pystynyt tutkimaan mitään osa-aluetta syvällisesti. Jatkotutkimuksena voidaan kuitenkin valita jokin osa-alueita ja tutkia niitä syvällisemmin. Erityisen mielenkiintoinen tutkimusaihe on selvittää millaiset tehtävät opiskelijat kokevat kiinnostaviksi ja mieluiseksi, koska tämä oli motivaation kannalta opiskelijoiden mielestä tärkein tekijä.

Lisäksi mielenkiintoista olisi tutkia millaisissa tehtävissä ja opintojaksoissa opiskelijat kaipaavat valinnanmahdollisuutta tehtävissä ja kuinka paljon tällaista mahdollisuutta tarjotaan tai pitäisi tarjota. Mielenkiintoista olisi myös selvittää millaisia henkilökohtaisia oppimistavoitteita opiskelijoilla on ja kuinka oppilaitoksen opetus ja tehtävät tukevat näitä.

Yksi tutkimusaihe olisi selvittää kuinka Humanistisen ammattikorkeakoulun käyttämä sosiokonstruktivistinen oppimisenäkemys näkyy opetuksessa ja kuinka motivoiva se opiskelijoiden mielestä on. Tämä on kuitenkin aiheena laaja ja vaatii siten myös laajempaa tutkimusta.

LÄHTEET

- Aho, Leena 1997. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa Julkunen, Marja-Liisa (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 19-38.
- Ahonen, Risto & Lohtaja-Ahonen Sirke 2011. Palaute kuuluu kaikille. 3. painos. Helsinki: Infor Oy.
- Alanen, Riikka 2011. Kysely tutkijan työkaluna. Teoksessa Kalaja, Paula & Alanen, Riikka & Dufva, Hannele (toim.) Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas. Helsinki: Finn Lectura, 146-161.
- Alasuutari, Pertti 1993. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Byman, Reijo 2000. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa Kansanen, Pertti & Uusikylä Kari (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 25-41.
- Enkenberg, Jorma 1997. Uuden pedagogiikan perusta. Teoksessa Julkunen, Marja-Liisa (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 157-178.
- Council of Europe 2008. Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 1.-3. painos. Suom. Irma Huttunen ja Hanna Jaakkola. Helsinki: WSOY.
- Eskola, Jari 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.
- Fuchs, Bertold 2004. Phonetische Aspekte einer Didaktik der Finnischen Gebärdensprache als Fremdsprache. Humanistinen tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 15.4.2012.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13429/9513918416.pdf?>
- Hailikari, Telle & Sjöblom, Anniina 2012. Opintojen etenemiseen vaikuttavat syyt. Projektin loppuraportti. Humanistinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Viitattu 4.4.2012. <http://www.helsinki.fi/hum/hallinto/opintojen-etenemisen-syyt.pdf>
- Hakkarainen, Kai & Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse 2004. Tutkiva oppiminen. Järki tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 6.-8. painos. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, Pentti 1990. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Helsinki: Orienta-kosultit oy.
- Hentunen, Anna-Inkeri 2004. Rakennetaan kielitaitoa. Käytännön konstruktivismia kieltenopettajille. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 1997. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, Heidi & Kytölä, Hanna & Pasanen, Antti & Riihijärvi, Sini 2007. Laadulliset tutkimusmenetelmät teknisessä viestinnässä. Erityistarkastelussa kyselytutkimus.

- Artikkelikooste. Tampereen yliopisto. Viitattu 17.4.2012.
<http://www.uta.fi/FAST/TC/laadulliset%20menetelmat.pdf>
- Humanistinen ammattikorkeakoulu 2010. Pedagoginen käsikirja ja strategia vuosille 2010-2012. Viitattu 3.1.2012.
<http://www.humak.fi/sites/default/files/liitteet/pedastrategia2.pdf>
- Humanistinen ammattikorkeakoulu 2011. Opinto-opas 2011-2012. Viitattu 21.4.2012.
<http://www.humak.fi/sites/default/files/liitteet/humak-opinto-opas-2011-2012.pdf>
- Jantunen, Tommi 2003. Johdatus suomalaisen viittomakielen rakenteeseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Julkunen, Kyösti 1997. Sisältöjen oppiminen ja opettaminen vieraalla kielellä. Teoksessa Julkunen, Marja-Liisa (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 97-110.
- Jäntti, Päivi 2005. Suomalaisen viittomakielen rakenteen ja tilankäytön oppiminen vieraana kielenä. Kasvatustieteen laitos. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu - tutkielma. Viitattu 15.4.2012.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/8768/URN_NBN_fi_jyu-200695.pdf
- Kaikkonen, Pauli 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Helsinki: WSOY.
- Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo 2000. Minne menet, kielikasvatus? Teoksessa Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (toim.) Minne menet kielikasvatus?: Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Opettajan koulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 7-10.
- Karvonen, Sanna 2010. Opiskelu on kivaa, kun se ei ole koko elämä. Kyselytutkimus opintojen kuormittavuudesta Diakonia-ammattikorkeakoulussa keväällä 2010 läsnä olleille viittomakielen tulkkioiskelijoille. Diakonia ammattikorkeakoulu. Ammattikorkeakoulun perustutkinnon opinnäytetyö. Viitattu 17.4.2012.
https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/14805/karvonen_sanna.pdf?
- Kauppila, Reijo 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kristiansen, Irene 1998. Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet. Porvoo: WSOY.
- Lehtinen, Erno & Vauras, Marja & Salonen, Pekka & Olkinuora, Erkki & Kinnunen, Riitta 1995. Long term development of learning activity: Motivational, cognitive and social interaction. Viitattu 8.1.2012.
<http://users.utu.fi/~ernoleh/julkaisut/LongTerm1995.pdf>
- Lindberg, Julian 1994. Oppimaan oppiminen. Opas oppimistaitojen kehittämiseen. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:27. Turun yliopisto.
- Malm, Anja & Östman Jan-Ola 2000. Viittomakieliset ja heidän kielensä. Teoksessa Malm, Anja (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura, 9-34.
- Metsämuuronen, Jari 1997. Omaehtoinen oppiminen ja motiivirakenteet. Tutkimus 3/1997. Helsinki: Opetushallitus.
- Metsämuuronen, Jari 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Opiskelijalaitos. 4. painos. Helsinki: International Methelp.

- Niermeyer, Rainer & Seyffert, Manuel 2004. Motivaatio. Suom. Sari Hellsten. Helsinki: Oy Rastor Ab.
- Nikoskinen, Elina 2010. Viittomakielentulkki (amk) työelämään sijoittuminen, koulutuskokemukset ja jatko-opintosuunnitelmat. Sarja B. Projektiraportit ja selvitykset 16. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Viitattu 17.4.2012.
http://www.humak.fi/sites/default/files/kuvat/humak_viittomakieli_verkko.pdf
- Pakkala, Johanna 2004. Yksi iso opintoviikko. Viittomakielentulkkiopiskelijoiden kokemuksista viittomakielen oppimisesta vuonna 2004. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Ammattikorkeakoulun perustutkinnon opinnäytetyö. Viitattu 17.4.2012.
http://kirjastot.diak.fi/files/diak_lib/Turku2004/PakkalaJohanna04.pdf
- Peltonen, Matti & Ruohotie, Pekka 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.
- Putkonen, Hanna 1991. Kaksisataa kivaa. Viittomakielen harjoituksia. Opiskelijan kirja. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.
- Pääkkönen, Outi 2001. ”Viittomakieli avaa silleen toisella tavalla maailmaa”. Viittomakielentulkkiopiskelijoiden kokemuksia viittomakielen opiskelusta vieraana kielellä. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin Yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Rajala, Raimo 2001. Tilastollinen yhdysvaikutusanalyysi. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 172-187.
- Rissanen, Terhi 2006. Viittomakielen rakenteen visuaalisuudesta ja ikonisuudesta. Teoksessa Hyvönen, Niina & Rissanen, Terhi (toim.) Käden käänteessä. Viittomakielen kääntämisen ja tulkkauksen teoriaa sekä käytäntöä. Helsinki: Finn Lectura, 26-63.
- Ruohotie, Pekka 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Savolainen, Leena 2000. Viittomakielten erilaiset muistiinmerkitsemistavat. Teoksessa Malm, Anja (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura, 189-200.
- Tikanoja, Essi 2011. Viittomakielentulkkiopiskelijoiden itsenäinen harjoittelu. Työvälineitä harjoitteluun ja harjoittelun ohjeistamiseen. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Ammattikorkeakoulun perustutkinnon opinnäytetyö. Viitattu 17.4.2012.
<https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/27913/Tikanoja-Essi.pdf?>
- Tynjälä, Päivi 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, Päivi & Heikkinen, Hannu & Huttunen, Rauno 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa Kalli, Pekka & Malinen, Anita (toim.) Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 20-48.
- Valli, Raine 2001. Mitä numerot kertovat? Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 158-171.
- Vakkuri, Kai 2003. Näin parannat muistiasi. Muistamisen motiivit, tekniikat ja kirjallisuuden nobelistit. Helsinki: BSV.

Vivolin-Karén, Riitta 2002. Me suuret lehtorit. Suomalaisen viittomakielen opetuksen kehittymisestä. Kuurojen Liitto ry:n julkaisuja 22. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.

Vuorinen, Ilpo 1993. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. 8. painos. Tampere: Resurssi.

Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto 2003. Hypoteesin testaus. Viitattu 22.4.2012.
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/hypoteesi/testaus.html>

LIITTEET

Liite 1 – Sähköinen kyselylomake

Kysely viittomakielen tulkkiopiskelijoiden motivaatiosta

Tämä kyselytutkimus tutkii Humanistisen ammattikorkeakoulun viittomakielen-tulkkiopiskelijoiden motivaatiota harjoitella itsenäisesti viittomakieltä ja tehdä koulun antamia itsenäisiä tehtäviä. Lisäksi kysely tutkii mitä oppilaitos voi tehdä tukeakseen opiskelijoiden itsenäistä harjoittelua ja lisätäkseen opiskelijoiden motivaatiota. Harjoittelulla tarkoitetaan tässä kyselyssä esimerkiksi kotona tapahtuvaa harjoittelua, jonka tarkoitus on kehittää viittomakielen taitoja. Sillä ei tarkoiteta koulun ulkopuolella suoritettavaa työelämäharjoittelua.

Vastaajan tulee olla Humanistisen ammattikorkeakoulun perustutkinto-opiskelija tai avoimen ammattikorkeakoulun opiskelija viittomakielentulkin koulutusohjelmassa. Kyselyn tulokset esitellään Elina Rantasen keväällä 2012 valmistuvassa opinnäytetyössä. Vastauksia käytetään ainoastaan tässä opinnäytetyössä ja ne pysyvät anonyyminä.

1. Millä kampuksella opiskelet?

- 1 Helsinki
- 2 Kuopio

2. Millä vuosikurssilla opiskelet tällä hetkellä?

- 1 -08
- 2 -09
- 3 -10
- 4 -11

3. Mikä on korkein saavuttamasi tutkinto?

- 1 Ammattitutkinto
- 2 Ylioppilastutkinto
- 3 Alempi korkeakoulututkinto
- 4 Ylempi korkeakoulututkinto
- 5 Muu, mikä?

4. Arvioi asteikolla 1-5 sitä miten helppo seuraavia viittomakieleen liittyviä asioita on harjoitella itsenäisesti (yksin tai yhdessä jonkun kanssa)?

5=Todella vaikea, 1=Todella helppo

- 1 Paikantaminen ja tilankäyttö
- 2 Roolinvaihto
- 3 Sormittaminen
- 4 Numeraalit
- 5 Ajanilmaukset
- 6 Monikko
- 7 Kysyminen
- 8 Kielteisyys
- 9 Vertailu
- 10 Kiinteät viittomat
- 11 Polysynteettinen viittominen
- 12 Ilmeet ja eleet

5. Saan oppilaitoksen lehtoreilta riittävästi palautetta viittomakielen taidoistani.

Täysin eri mieltä

1 2 3 4 5

Täysin samaa mieltä

6. Haluan viittomakielestäni mieluummin virhekeskeistä palautetta, jossa saan paljon huomiota siitä mitä minun pitää vielä kehittää.

Täysin eri mieltä

1 2 3 4 5

Täysin samaa mieltä

7. Haluan viittomakielestäni mieluummin positiivista palautetta, joka keskittyy siihen mitä osaan jo ja missä olen onnistunut. Virheet huomaan itsekin ja niihin keskittyminen laskisi motivaatiotani harjoitella viittomakieltä itsenäisesti.

Täysin eri mieltä

1 2 3 4 5

Täysin samaa mieltä

8. Valitse sopivin vaihtoehto

Jotta jaksan tehdä itsenäisiä tehtäviä huolellisesti,

minulle on tärkeämpää, että tehtävät ovat minusta kiinnostavia ja mieluisia.

1 2 3 4 5

minulle on tärkeämpää, että tehtävät arvioidaan numeerisesti ja ne vaikuttavat opintojaksojen arviointiin.

9. Valitse sopivin vaihtoehto.

Jotta jaksan tehdä itsenäisiä tehtäviä huolellisesti,

minulle on tärkeämpää, että tehtävät ovat minusta kiinnostavia ja mieluisia.

1 2 3 4 5

minulle on tärkeämpää, että saan asiantuntevaa palautetta.

10. Lehtori antaa sinulle hyödyllisen ja kiinnostavan tehtävän, mutta kertoo, ettei sitä tarkasteta millään tavalla. Miten tämä vaikuttaa motivaatioosi tehdä kyseinen tehtävä?

1 Ei mitenkään, tekisin tehtävän joka tapauksessa, koska se on hyödyllinen.

2 Vähän, tekisin tehtävän, mutta en panostaisi siihen niin paljon kuin tehtäviin, jotka tarkistetaan.

3 Melko paljon, tehtävä saattaisi jäädä tekemättä, jos minulla on esimerkiksi muita kiireitä.

4 Todella paljon, en luultavasti tekisi tehtävää vaikka minulla olisi aikaa.

11. Lehtori antaa hyödyllisen ja kiinnostavan tehtävän ja kertoo, että se on pakollinen opintojakson tehtävä, mutta siitä ei saa palautetta tai numeroa. Miten tämä vaikuttaa motivaatioosi tehdä kyseinen tehtävä?

- 1 Ei mitenkään, panostaisin tehtävään yhtä paljon kuin tehtäviin, joista saan palautetta ja numeron.
- 2 Vähän, en panostaisi siihen ihan yhtä paljon kuin tehtäviin, joista saan palautetta ja numeron.
- 3 Melko paljon, jos minulla olisi esimerkiksi muita kiireitä, en panostaisi tehtävään melkein ollenkaan.
- 4 Todella paljon, luultavasti tekisin sen niin, että se menee rimaa hipoen läpi.

12. Valitse sopivin vaihtoehto.

Jotta motivoituisin tekemään itsenäistä tehtävää, ...

- 1 haluan tarkat ja selkeät ohjeet, jotta ymmärrän mitä tehtävässä haetaan ja mitä minulta odotetaan.
- 2 haluan tarkat ja selkeät ohjeet, kunhan minulle annetaan myös vapauksia tehdä omia päätöksiä.
- 3 haluan melko vapaamuotoiset ohjeet, jotta pystyn tekemään tehtävän itseäni hyödyttävällä tavalla.
- 4 haluan todella vapaamuotoiset ohjeet, jotta pystyn tekemään tehtävän itseäni hyödyttävällä tavalla.

Tehtävän oppimistavoite

Seuraavat kysymykset liittyvät oppimistavoitteisiin ja kiinnostuksen kohteisiin. Omat oppimistavoitteet voivat liittyä esimerkiksi suuntautumiseen (viitotun puheen oppiminen on kiinnostavaa ja tuntuu tärkeältä) tai omiin vahvuuksiin ja heikkouksiin (polysynteettisen viittomisen oppiminen tuntuu vaikealta, mutta kiinteiden viittomien opetteluun ei tarvitse lisää tukea). Omat kiinnostukset saattavat myös vaikuttaa motivaatioon (politiikkaa käsittelevä viittomakielinen video saattaa kiinnostaa enemmän kuin puutarhan hoitoon liittyvä, tai päinvastoin).

13. Valitse sopivin vaihtoehto.

Jotta motivoidun tekemään viittomakieltä kehittävää itsenäistä tehtävää,

...minulle on erittäin tärkeää, että ymmärrän tehtävän oppimistavoitteen.

1 2 3 4 5

...minulle ei ole ollenkaan tärkeää ymmärtää tehtävän oppimistavoitetta. Luotan, että opin tehtävästä jotain ja muut seikat vaikuttavat huomattavasti enemmän motivaatiooni.

14. Valitse sopivin vaihtoehto.

Minulle on erittäin tärkeää, että viittomakieltä kehittävät itsenäiset tehtävät vastaavat sen hetkisiä oppimistavoitteitani. Muuten en ole ollenkaan motivoitunut tekemään niitä.

1 2 3 4 5

Minulle ei ole ollenkaan tärkeää, että viittomakieltä kehittävät itsenäiset tehtävät vastaavat sen hetkisiä oppimistavoitteitani, kaikki oppimiskokemukset ovat tervetulleita.

15. Oppilaitos tarjoaa riittävän usein mahdollisuuden valita eriaiheisista viittomakieltä kehittävästä tehtävistä minun kiinnostuksen kohteisiini ja oppimistavoitteisiini sopivat.

Täysin eri mieltä

1 2 3 4 5

Täysin samaa mieltä

16. Lehtori antaa tehtäväksi suunnitella itse tehtävän, jolla on tarkoitus oppia jokin viittomakieleen liittyvä asia. Lehtori määrittelee kuinka paljon tehtävän pitää viedä aikaa ja mitä tehtävällä on tarkoitus oppia. Saat muuten suunnitella tehtävän itse. Miten tämä motivoisi sinua?

1 Tehtävä motivoisi minua todella paljon.

2 Tehtävä motivoisi minua melko paljon.

3 Tehtävä ei vaikuttaisi motivaatiooni.

4 Tehtävä laskisi vähän motivaatiotani, teen mieluummin valmiiksi suunniteltuja tehtäviä.

5 Tehtävä laskisi motivaatiosi huomattavasti, teen mieluummin valmiiksi suunniteltuja tehtäviä.

17. Valitse sopivin vaihtoehto.

Mielestäni lehtorien määräämät viittomakieltä kehittävät tehtävät ovat vaikeustasoltaan usein...

...liian helppoja.

1 2 3 4 5

...liian vaikeita.

18. Oppilaitos tarjoaa riittävän usein mahdollisuuden valita eri vaikeustasoisista viittomakieltä kehittävästä tehtävistä minulle sopivat.

Täysin eri mieltä

1 2 3 4 5

Täysin samaa mieltä

19. Valitse sopivin vaihtoehto.

Motivoidun parhaiten tekemään useita pieniä tai lyhyitä viittomakieltä kehittäviä tehtäviä.

1 2 3 4 5

Motivoidun parhaiten tekemään yhtä suurta aikaa vievää viittomakieltä kehittävää tehtävää.

20. Oppilaitos antaa riittävästi aikaa pakollisten itsenäisten tehtävien tekemiseen.

Täysin eri mieltä

1 2 3 4 5

Täysin samaa mieltä

21. Laita seuraavat kohdat tärkeysjärjestykseen (tärkein, 2. tärkein... jne.) sen mukaan kuinka paljon ne lisäävät motivaatiasi tehdä jokin itsenäinen tehtävä.

1=tärkein, 8=vähiten tärkein.

1 Saan tehtävästä palautetta

2 Saan valita eri vaikeustasoisista tehtävistä

- 3 Saan valita eriaiheisista tehtävistä
- 4 Tehtävä on mielestäni aidosti kiinnostava ja mieluisa
- 5 Saan tehtävästä arvosanan
- 6 Saan suunnitella tehtävän itse
- 7 Ymmärrän tehtävän oppimistavoitteen
- 8 Tehtävän oppimistavoite vastaa omia

22. Mikä muu vaikuttaa motivaatioosi harjoitella viittomakieltä itsenäisesti?

Muista, että tämä kysely tutkii vain asioita, joihin oppilaitos voi vaikuttaa.

Kiitos vastauksistasi!

Liite 2 – Ohjeet opiskelijoiden motivoimiseen

Vinkkejä opiskelijoiden motivoimiseen

Tämä vinkkipaketti perustuu Humanistisessa ammattikorkeakoulussa keväällä 2012 tehtyyn kyselytutkimukseen, joka selvitti viittomakielen tulkkiopiskelijoiden motivaatiota harjoitella itsenäisesti.

- Opiskelijoiden mielestä viittomakielessä haastavinta on harjoitella polysynteettistä viittomista, paikantamista ja tilankäyttöä sekä roolinvaihtoa. Opiskelijat kokevat myös ymmärtämisharjoitusten puutteen ongelmalliseksi itsenäisessä harjoittelussa.

”Huomautus: sormittamisen tuottamisharjoituksia on helppo toteuttaa itsenäisesti, mutta ymmärtämis puolen harjoittaminen itsenäisesti on lähes mahdotonta. Tämä on mielestäni ongelmallista.”

- Opiskelijat kaipaavat lisätukea itsenäiseen harjoitteluun materiaalien ja harjoitusvinkkien muodossa.

”Varsinkin ensimmäisellä luokalla olisi hyödyllistä, jos meille esiteltäisiin erilaisia tapoja harjoitella itsenäisesti. Joskus viittomakielen kotitehtävä voisi olla ”harjoittele 2 tuntia itsenäisesti.” Sitten tunnilla käytäisiin lyhyesti läpi kuinka kukin on opiskellut. Näin saisi vinkkejä muiden tavoista ja voisi itsekin hyödyntää niitä.”

”Tukimateriaalia pitäisi olla enemmän saatavilla koulun puolesta kotona harjoittelemisen tueksi. Esim. viitottua materiaalia, videoita, harjoituksia. Jos niitä olisi näkyvästi saatavilla esim. koulun foorumeilla eikä vain jossakin jonkun opinnäytetyön liitteenä kirjastossa, niin olisi helpompi tarttua toimeen itsenäisesti.”

- Opiskelijat kaipaavat lisää valinnanmahdollisuuksia tehtävien aiheen ja vaikeustason suhteen.

- Eniten opiskelijoita motivoi aidosti kiinnostavat ja mielenkiintoiset tehtävät. Opiskelijoiden palautteen avulla mieleiset tehtävät saa helposti selville.
- Opiskelijat pitävät palautetta erittäin motivoivana ja hyödyllisenä.

"Palautteen saaminen on hyvin tärkeää. SE lisää motivaatiota opiskella kun tietää mitä alueita pitää kehittää. Motivaatiota lisää myös se, että opettajat kohtelevat tasa-arvoisesti kaikkia opiskelijoita ja antavat heille kaikille saman verran palautetta jättämättä ketään huomioimatta ja suosimatta ketään."

"Viittomisharjoitteita kotona tehdessä olisi todella motivoivaa tietää, että niistä saa koulussa tai muuten palautetta. Niin tietäisi, olenko toistanut virheitäni vai en."

"Opettajalta voisi saada ihan muuten vain joskus kommenttia omasta viittomakielestä, esim. pieni maininta, että "viitoitpa tänään hyvin tuon asian" tai jokin rakentava kommentti korjattavasta asiasta."

- 96 % opiskelijoista haluaa enemmän tarkat ja selkeät ohjeet, jotka kertovat tarkasti mitä tehtävältä vaaditaan kuin vapaamuotoiset, jotka antavat opiskelijalle vapauksia päättää itse.

"Itse kaipaen selkeitä ohjeita. Jos minulle sanotaan, että "tee niin kuin haluat", en saa mitään tehtyä."

- 66 % opiskelijoista pitää motivaation kannalta tärkeänä sitä, että he ymmärtävät tehtävän oppimistavoitteen. Tehtävän ohjeistuksessa kannattaa kiinnittää huomiota tehtävän oppimistavoite.

"Motivaatiooni vaikuttaa paljon, jos ymmärrän miten tehtävä hyödyntää oppimistani ja sillä on joku konkreettinen tavoite."

"Tekisin mielelläni itsenäisiä viittomakielisiä tehtäviä enemmänkin, jos niistä tulee tunne, että tukevat koulussa opittua"

- 38 % opiskelijoista pitää motivoivana ajatusta siitä, että he saisivat itse suunnitella miten opiskelevat jonkin viittomakielen aihealueen. Voisiko tällaista mahdollisuutta joskus tarjota opiskelijoille?
- Tehtävien tarkistus ja niihin palaaminen lisää opiskelijoiden motivaatiota.

*"Itsenäinen kotona harjoittelu tuntuu myös tärkeältä silloin, jos ai-
hetta käsitellään esimerkiksi seuraavalla tunnilla yhdessä."*

*"Liian paljon on itsenäisiä tehtäviä ja luettavia kirjoja joihin ei enää
tehtävän antamisen jälkeen palata mitenkään."*

- Kasaantuvat tehtävät ja liian tiukka aikataulu laskee opiskelijoiden moti-
vaatiota. 41 % opiskelijoista on sitä mieltä, että itsenäisille tehtäville ei
anneta riittävästi aikaa.

*"Tehtäviä on usein liian paljon päällekkäin eri kursseilla, joten mo-
nesti tehtävät tulee tehtyä "liukuhihnalla" hieman huolimattomasti.
Monesti tulee kokeiltua kepillä jäätä että meneekö tehtävä läpi vai
ei. Toivoisin, että tehtävien kuormittavuuksista keskusteltaisiin
enemmän lehtoreiden kesken ja yhteistyötä tehtäisiin enemmän yli
kurssirajojen."*

- Kannustava ja innostava ilmapiiri lisää opiskelijoiden motivaatiota.

*"Motivaatiooni vaikuttaa myös opettajien asenne tunneilla: yrittävät-
kö he aidosti saada meitä innostumaan tehtävistä ja kielestä, vai
opettavatko vain opettamisen vuoksi. Myös luokan ryhmähenki vai-
kuttaa motivaatiooni. Jos yleinen mielipide on se, että jokin annettu
tehtävä on tyhmä, vaikuttaa se myös omaan asenteeseen tehtävää
kohtaan, valitettavasti"*

*"Yleisesti olen kokenut koulun ilmapiirin painostavaksi ja negatiivi-
seksi. Oppiminen ei ole hauskaa, koko ajan jännittää ja ahdistaa
ettei pärjää. - - Miksi ensimmäisenä koulupäivänä kerrotaan "ette
tule olemaan hyviä tässä, tämä on vaikeaa, ei tätä voi oppia kun-
nolla neljässä vuodessa"."*

- Yhdessä luokkakavereiden ja viittomakielisten kanssa opiskelu on motivoivaa. Opiskelijat tarvitsevat apua päästäkseen mukaan viittomakieliseen yhteisöön.

”Se [motivoi], että viittomakieltä saisi käyttää viittomakielisten kanssa ja muiden vuosikurssilaisten kanssa. Tähän voisi keksiä esim tapahtumia koulun sisällä ja ulkopuolella.”