



LAKITIEDON OPETTAMISESSA KÄYTETTÄVIÄ OPETUSMENETELMIÄ

Mari Favorin-Häkkilä

**Kehittämishankeraportti
Huhtikuu 2010**



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) Favorin-Häkklä, Mari	<input type="checkbox"/>
Työn nimi Lakitiedon opettamisessa käytettäviä opetusmenetelmiä	<input type="checkbox"/>
Koulutusohjelma	
Työn ohjaaja(t) Olsonen, Marja	
Toimeksiantaja(t)	
Tiivistelmä <p>Kehittämishankkeessa selvitetään case study –tyyppisesti haastatteluiden avulla sitä, minkälaisia erilaisia opetusmenetelmiä opettajat käyttävät lakitiedon opetuksessa ja sitä, mitkä seikat vaikuttavat opetusmenetelmien valintaan. Hankkeen tarkoitus on kehittää omaa opettajuutta ja samalla verkostoitua kollegojen kanssa sekä saada esille hyviä käytäntöjä ja tuoda niitä kaikkien opetus-työtä tekevien saataville kirjallisen raportin muodossa.</p> <p>Kehittämishanke jakaantuu ajatuksellisesti kahteen osaan: teoriaosassa käsitellään oppimiskäsitteisiin, oppimistyyleihin sekä opetusmenetelmiin liittyviä teorioita, tutkimusosassa esitellään haastatteluissa saatuja tuloksia yhdessä teoreettisen tiedon kanssa.</p> <p>Tutkimuksen tulos on ilahduttava: lakitiedon opettajat käyttävät opetuksessaan monipuolisia opetusmenetelmiä. Käytössä on erilaisiin sosiaalimuotoihin perustuvia työtapoja sekä puhumiseen ja kirjoittamiseen liittyviä työtapoja. Lisäksi opetuksessa käytetään hyödyksi kuvia ja musiikkia sekä toiminnallisia opetusmenetelmiä. Opetusmenetelmiksi opettajat pyrkivät valitsemaan kullekin opiskelijaryhmälle eri tilanteisiin sopivimmaksi kokemiaan, positiivista oppimisilmapiiriä ja opiskelijoiden oppimisprosessia parhaiten tukevia työtapoja. Opetusmenetelmien vapaata valintaa rajoittavat opettajien kokemuksen mukaan kuitenkin erilaiset käytännön asettamat rajoitteet, esimerkiksi ajan puute, resurssien rajallisuus sekä opettajan oma vireystila.</p>	
Avainsanat (asiasanat) Opetusmenetelmät	
Muut tiedot	

Author(s) Favorin-Häkkinen, Mari	Type of Publication Development project report	
	Pages	Language
	Confidential <input type="checkbox"/> Until <input type="checkbox"/>	
Title Teaching methods used in teaching law		
Degree Programme		
Tutor(s) Olsonen, Marja		
Assigned by		
Abstract <p>The purpose of this development project is to find out what different kinds of teaching methods are used in teaching law and what things have influence in choosing the methods. The project is based on the case study –method: the project is done by interviewing two experienced teachers about the methods they use and the reasons beyond their choices. The purpose is to develop own teaching skills, find out good practices and get to know new colleagues.</p> <p>The project is divided in two parts. The theoretical part deals with different theories of conceptions of learning as well the teaching methods. The research part tells about the results of the interviews. The results are handled together with the theories.</p> <p>The result of this project is delightful: the teachers use many variable teaching methods. They use methods based on different social formats, as well as methods based on speaking and writing. They also use pictures, music and functional methods. The teachers intend to choose for each student group suitable teaching methods, which they have experienced the most suitable for supporting learning process and creating positive atmosphere for learning. Though in practise, according to teachers, there are many things that restrict choosing teaching methods. These kinds of things are for example lack of time, limited resources and teachers' own activity level.</p>		
Keywords Teaching methods		
Miscellaneous		

SISÄLLYSLUETTELO

sivu

Kansi	
Tiivistelmä	
Abstract	
Sisällysluettelo	1
1. JOHDANTO	3
1.1. Hankkeen tausta ja tavoitteet	3
1.2. Hankeraportin esittämistapa	4
2. KESKEISIÄ OPPIMISKÄSITYKSIÄ	4
2.1. Miksi opettaja tarvitsee tietoa oppimiskäsityksistä	4
2.2. Behavioristinen oppimiskäsitys	5
2.3. Kognitiivinen oppimiskäsitys	6
2.4. Humanistinen psykologia/kokemuksellinen oppiminen	8
2.5. Konstruktivistinen/sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys	9
3. ERILAISIA OPPIMISSTRATEGIOITA JA -TYYLEJÄ	10
4. OPETUSMENETELMISTÄ	12
4.1. Yleistä	12
4.2. Opetusmenetelmien valintaan vaikuttavia tekijöitä	13
4.3. Erilaisia opetusmenetelmien luokittelutapoja	15
5. KEHITTÄMISHANKKEEN TUTKIMUSOSAN TOTEUTTAMINEN: OPETTAJIEN HAASTATTELUT	19
6. OPETTAJIEN KÄYTTÄMIÄ OPETUSMENETELMIÄ LAKITIEDON OPETUKSESSA	20
6.1. Erilaisiin sosiaalimuotoihin perustuvat työtavat	20
6.1.1. Suuryhmätyöskentely	20
6.1.2. Pienryhmätyöskentely	21
6.1.3. Parityöskentely	22
6.1.4. Yksilöllinen työskentely	23
6.1.5. Opettajien kokemuksia eri sosiaalimuotoihin perustuvista työtavoista	23
6.2. Ilmaisutapaan perustuvat työtavat	25
6.2.1. Puhumiseen perustuvat työtavat	25
Luento, esitelmä ja alustus	25
Kysely, opetuskeskustelu ja dialogi	27
Lukeminen	29
Aivoriihi	30
Tarinat ja tapauskertomukset (oikeustapaukset)	30
Haastattelut	33
Gallupit, testit ja mieleenpalautustehtävät	34
Arvostus- ja ongelmanratkaisutehtävät	35
6.2.2. Kirjoittamiseen perustuvat työtavat	37
Essee ja referaatti	37
Aforismit, runot, kirjeet ja tekstiviestit	38

Avoimet lauseet, assosioiva ja eläytyvä kirjoittaminen	39
Käsittekartta ja juliste	40
Verkossa oppiminen	40
6.2.3. Kuvien ja musiikin käyttö opetusmenetelmänä	41
Valmiit kuvat, kollaasit ja sarjakuvat; piirtäminen ja maalaaminen	41
Videot	43
Musiikki virikkeenä	43
Laulu	44
6.2.4. Toiminnalliset opetusmenetelmät	45
Omien asenteiden ja mielipiteiden ilmaiseminen toiminnallisesti	45
Draamailmaisut ja roolit	46
Rastityöskentelyt	47
Demonstraatio ja simulaatio	48
Tutustumiskäynnit ja toimintaan osallistuminen	49
Askartelu	50
Leikit, pelit ja kilpailut	50
7. OPETTAJIEN ESITTÄMIÄ NÄKÖKOHTIA OPETUSMENETELMIEN VALINTAAN VAIKUTTAVISTA TEKIJÖISTÄ	53
8. POHDINTA	56
LÄHTEET	58

1. JOHDANTO

1.1. Hankkeen tausta ja tavoitteet

Kehittämishankkeen pääasiallisena tutkimusongelmana on selvittää, minkälaisia opetusmenetelmiä lakitietoa opettavat opettajat käyttävät työssään. Samalla kehittämishankkeessa selvitetään sitä, mitkä eri tekijät vaikuttavat siihen, minkälaisen opetusmenetelmän opettaja kulloinkin valitsee.

Kyse on lähinnä oman opetustyön kehittämishankkeesta; haluan hankkeen hyödyttävän konkreettisesti omaa opetustyötäni ja kehittävän etenkin omien opetusmenetelmieni monipuolisuutta. Olen toiminut vaihtelevissa opetus- ja koulutustehtävissä eri tilanteissa pelkästään mutua-tuntumalla eli asiantuntijapohjalta ilman pedagogista teoriaosaamista. Opettajana olen vielä noviisi ja vasta kehittymässä opetustyön asiantuntijuutta kohti. ”Opetusmenetelmärepussani” on vielä hurjasti täyttämätöntä tilaa. Hanke on toteutettu siten, että olen haastatellut kokeneempia opettajia siitä, minkälaisia erilaisia opetusmenetelmiä he käyttävät eri oikeudenalojen opetuksessa ja siitä, minkälaisiin oppimiskäsityksiin heidän valintansa perustuvat.

Hankkeen tavoitteena on ollut siis monipuolistaa ja kehittää omia opetusmenetelmiä sekä saada näissä asioissa toisilta opettajilta. Opiskelijat mieltävät usein lakiasiat vaikeaselkoisiksi, tylsiksi ja pitkäveteisiksi. Ainainen haasteeni on ollut saada lakitiedon oppiminen opiskelijoille mielenkiintoiseksi ja innostavaksi. Tätä tavoitetta varten olen aina halunnut pitää mieleni koko ajan avoimena uusille opetusmenetelmille. Matkan varrelta olen halunnut kerätä repuun aina lisää uusia tapoja opettaa, vanhoihin kaavoihin en ole halunnut koskaan jämähtää. Olen kokenut kehittämishankkeen nimenomaan hyvänä mahdollisuutena saada itselleni konkreettista käytännön evästä opetustyöhön. Hankkeen tavoitteena on ollut saada oppia siitä, miten toiset opettajat toteuttavat omaa pedagogista ajatteluaan opetusmenetelmiä valitessaan. Hankkeen tavoitteena on ollut myös tutustua oman asuinalueeni oppilaitosten lakitiedon opettajiin ja luoda itselleni yhtä oppilaitosta laajempaa kollegaverkostoa. Lisäksi tavoitteena on ollut saada esille hyviä käytäntöjä ja tuoda niitä kaikkien opetustyötä tekevien saataville kirjallisen raportin muodossa.

1.2. Hankeraportin esitystapa

Hankeraportti jakautuu ajatuksellisesti kahteen osaan: opetusmenetelmiä koskevaan teoriaosuuteen ja haastattelun tuloksia käsittelevään tutkimusosaan. Teoriaosa käsittelee lähdekirjallisuuden pohjalta keskeisimpiä teorioita oppimiskäsityksistä, oppimistyyleistä sekä opetusmenetelmistä. Tutkimusosuus on toteutettu haastattelemalla kahta lakitiedon opettajaa, jotka opettavat eri-ikäisiä opiskelijoita lukiossa sekä kansanopiston yleis-sivistävillä ja ammattitutkintoon valmistavilla linjoilla. Teoriaa käsitellään hankeraportissa aluksi omissa erillisissä jaksoissaan, mutta jäljempänä myös haastattelutulosten käsittelyn yhteydessä. Teoriajaksojen tarkoituksena on tukea kehittämishankkeen käytännön tutkimustulosten ymmärtämistä ja arviointia.

2. KESKEISIÄ OPPIMISKÄSITYKSIÄ

2.1. Miksi opettaja tarvitsee teoriatietoa erilaisista oppimiskäsityksistä

Oppimiskäsityksillä tarkoitetaan perusoletuksia tekijöistä, jotka säätelevät oppimistoimintaa ja edistävät sitä.¹ Opettajan opetustoimintaan vaikuttavat hänen omat käsityksensä oppimisesta ja opetuksesta. Oppimiskäsitykset luovat perustan oman pedagogisen ajattelun ja käyttöteorian kehittämiseen. Käyttöteoria on laaja ja systemaattinen opetusta koskeva opettajan henkilökohtainen teoria, joka luo puitteet käytännön toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Opettajan ammattitaitoon kuuluu, että hän osaa kuvata ja perustella oman käyttöteoriansa.

Tieto erilaisista oppimiskäsityksistä auttaa opettajaa valitsemaan oman toimintansa mallin ja perustelemaan sen tieteellisesti. Tieto oppimiskäsityksistä auttaa myös rakentamaan tietoisesti opetussuunnitelmia, jäsentämään opittavaa asiaa, valitsemaan ja laatimaan oppimista tukevia opetusmenetelmiä ja oppimateriaalia. Jäsentyneestä oppimisenäkemyksestä on hyötyä myös erilaisten oppimiseen liittyvien ongelmien ratkaisemisessa, opetuksen eriyttämisessä

¹ Puro 2008, 18.

sekä oman työn reflektomisessa ja kehittämisessä. Oppimiskäsitykset luovat pohjan myös opettajan ammatti-identiteetille sekä ammatilliselle kasvulle.²

Oppiminen on moniulotteinen ilmiö, jota on mahdotonta selittää tyhjentävästi. Erilaiset oppimiskäsitysteoriat korostavat oppimisprosessin eri puolia. Uudet teoriat ovat osin kumonnet vanhoja teorioita tai täydentäneet niitä. Vaikka moderneihin teorioihinkin sisältyy osin erilaisia näkemyksiä, on niillä myös monia yhteisiä lähtökohtia, joiden pohjalta voidaan suunnitella ja toteuttaa laadukasta opetusta.³ Seuraavaksi esitellään lyhyesti keskeisimpiä oppimiskäsityksiä.

2.2. Behavioristinen oppimiskäsitys

Behavioristinen koulukunta hallitsi oppimisen tutkimusta viime vuosisadan alkupuolelta aina 1960-luvulle saakka. Behaviorismissa oppiminen nähdään ärsyke-reaktiokytkentöjen muodostumisena, josta käytetään käsitettä ehdollistuminen. Oletuksena on, että opetuksen tavoitteena oleva reaktio vakiintuu pysyväksi käyttäytymiseksi eli se opitaan, kun se yhdistetään ympäristöstä tulevaan ärsykkeeseen. Käyttäytymistä säädellään oppijan ulkopuolelta vahvistamisella, palkkioilla ja rangaistuksilla. Toivotusta käyttäytymisestä annetaan palkkio, ei-toivottua käyttäytymistä heikennetään rangaistuksella.⁴

Behavioristisen oppimiskäsityksen juuret ovat luonnontieteellisessä ajattelussa. Ihmisen ja eläimen oppiminen nähdään perusmuodoiltaan samanlaisena. Tietoa maailmasta saadaan kokemusten ja aistihavaintojen kautta, oppija on tyhjä taulu (tabula rasa), johon kokemukset piirtävät jälkiä. Behaviorismin taustalla oleva ihmiskäsitys on teknokraattinen, jolle on ominaista etäisyys ja epäempaattisuus. Tiedonkäsitykseltään behaviorismi on objektivistinen, tieto on sellaisenaan tai pieniin osiin paloiteltuna siirrettävissä oppijan tajuntaan.⁵

Behaviorismissa oppiminen ymmärretään korostetusti ulkoa ohjautuvana toimintana, ja sitä leimaa ajatus aktiivisesta opettajasta ja passiivisesta opiskeli-

² Puro 2008, 17-18.

³ Pruuki 2008, 8-9.

⁴ Tynjälä 1999, 29-31.

⁵ Patrikainen & Myller 2002, 194-195.

jasta. Opettajan tehtävänä on siirtää valmista tietoa opiskelijan päähän, ja opiskelijan tehtävänä on muistaa se mahdollisimman tarkasti ja toistaa se ko-
keessa. Opettaja ei ole kiinnostunut siitä, miten opiskelija lopulta ymmärtää
asian tai millaisia tulkintoja hän asiasta tekee. Vaikka ehdollistumisella voi-
daankin selittää tiettyjä yksinkertaisia oppimisreaktioita, behavioristinen näkö-
kulma oppimiseen jää hyvin kapeaksi ja yksipuoliseksi. Opetus keskittyy tieto-
jen ja taitojen ulkoiseen ohjaukseen, säätelyyn ja vakiinnuttamiseen. Oppijan
valmiuksia ajatella ja ymmärtää opittavina olevia asioita ei tueta.⁶ Beha-
viorismi onkin nykypäivänä jo jäänyt modernien oppimiskäsitysten varjoon.

2.3. Kognitiivinen oppimiskäsitys

Modernit oppimiskäsitykset pohjautuvat kognitiiviseen oppimiskäsitykseen.
Kognitiivinen suuntaus syntyi 1950-luvun lopulla, kun ulkoisen käyttäytymisen
sijaan alettiin kiinnittää huomiota ihmismielen sisäisiin ilmiöihin, kognitiivisiin
prosesseihin. Kognitiivisessa oppimisessa kiinnostus kohdistuu siihen, miten
ihminen prosessoi tietoa - oppiminen nähdään tiedon prosessointina. Oppija
nähdään erilaisen tiedon aktiivisena käsitteijänä: tietoa vastaanottavana, ha-
vaintoja tekevänä, valikoivana, taltioivana, tulkitsevana ja aktiivisesti kehittä-
vänä olentona.⁷

Mielekäs oppiminen alkaa käytännön elämän ongelmista ja ristiriidoista. Oppi-
jan mielessä syntyy tiedollinen ristiriita, kun hänen tietonsa ja taitonsa eivät
riitäkään tilanteen hallitsemiseen. Oppija pyrkii ratkaisemaan ristiriidan joko
hankkimalla uutta tietoa tai hän järjestää aiemman tiedon uudella tavalla. Op-
pimisen tuloksena syntyy jäsentyneitä ajatuksia sekä selittäviä periaatteita,
joista muodostuu oppijalle toimintaa ohjaavia sisäisiä rakenteita ja malleja,
skeemoja. Uuden tiedon omaksuminen nähdään aina riippuvaisena aikai-
semmasta tiedosta.

Kognitiivinen oppimisajattelu pitää tärkeänä myös oppijoiden metakognitiivis-
ten taitojen kehittämistä. Metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan oman oppimi-
sen kriittistä arviointia: miten oppii ja miten voi kehittää oppimistaan. Nämä
taidot kuvaavat kykyä tulla tietoiseksi omasta tiedonkäsitteily- ja oppimispro-

⁶ Pruuki 2008, 11-12.

⁷ Rauste-von Wright & von Wright 1994, 17-18.

sessistaan. Arkikielisesti voisi sanoa, että metakognitiiviset taidot tarkoittavat sitä, että "oppija ymmärtää, mitä ymmärtää ja ymmärtää, mitä ei ymmärrä".⁸

Engeström (1984) on esittänyt kognitiivisen oppimisajattelun mallin, joka sisältää viisivaiheisen täydellisen oppimisen kehän, joka korostaa ajattelun ja ymmärtämisen merkitystä oppimisprosessissa. Nämä vaiheet ovat orientoituminen, motivoituminen, uusien tietojen hankkiminen, soveltaminen/ kokeilu sekä arviointi.⁹

Orientoitumisella tarkoitetaan oppimistehtävän selvittämistä, tavoitteen ja työtavan valintaa. Opiskelija ottaa itselleen vastuun tehtävän suorittamisesta ja innostuu opittavasta asiasta. Orientaatiooperusta on tietoinen malli, joka sisältää opittavan asian oleelliset piirteet. Usein orientaatio voi tapahtua hyvän johdattavan tehtävän avulla, joka selvittää mitä asiasta jo tiedetään ja mitä pitää vielä osata.¹⁰

Motivaatio on ihmisen psyykinen tila, joka määrää millä vireydellä ja mihin suuntaan yksilö toimii. Oppimisen motivaatio syntyy orientoinnin ja alkutehtävän seurauksena. Parhaimmillaan se on haasteeksi koetuissa tehtävissä, joissa on herkullinen ongelma ratkaistavaksi.¹¹

Uuden tiedon hankkimis- sekä sen soveltamis- ja kokeiluvaiheessa opiskelijat hankkivat eri tavoin tehtävän ratkeamisen kannalta oleellisen tiedon ja soveltavat sitä käytäntöön. Opettaja voi ohjata tätä prosessia käyttämällä soveltuvia opetusmenetelmiä sekä kannustamalla ja tukemalla itsenäistä tiedonhankintaa.¹²

Kaikkeen oppimiseen liittyy oleellisena osana arviointi, jota voidaan suorittaa koko oppimisprosessin ajan. Arviointiin sisältyy muun muassa oppijan suorittamaa itsearviointia, opiskelijoiden keskinäistä vertaisarviointia sekä ohjaajalta saatavaa palautetta.¹³

⁸ Rauste-von Wright ja von Wright 1994, 30-31.

⁹ Puro 2008, 19.

¹⁰ Puro 2008, 19.

¹¹ Puro 2008, 19.

¹² Puro 2008, 19.

¹³ Puro 2008, 19-20.

2.4. Humanistinen psykologia / Kokemuksellinen oppiminen

Humanistiseen psykologiaan pohjautuvassa kokemuksellisessa oppimisessa oppiminen perustuu oppijan kokemuksiin ja itsereflektioon eli kykyyn arvioida omia kokemuksiaan ja omaa oppimistaan uuden oppimisen pohjaksi – se on muutakin kuin tiedon prosessointia. Tavoitteena on itsensä toteuttaminen ja "minän" kasvu. Itseohjautuvuus, minän kasvu ja valmiudet itsereflektioon nähdään ihmiselle myötäsyttyisinä. Humanistisen oppimiskäsityksen ydinajatus on, että ihminen on aktiivinen ja itseohjautuva toimija, joka pyrkii toteuttamaan itseään. Opiskelija on itse vastuussa oppimisestaan, ja opettajan tehtävä on tukea häntä itsensä toteuttamisessa.¹⁴

Humanistisen oppimisteorian piirissä kehitetyistä oppimismalleista on tullut tunnetuksi etenkin Kolbin kehittämä kokemuksellisen oppimisen malli, jossa opiskelijan kokemuksille ja elämyksille annetaan keskeinen rooli. Sen mukaan oppiminen etenee nelivaiheisessa syklissä, joka lähtee liikkeelle oppijan omista kokemuksista. Niitä seuraa kokemusten refleктоiva havainnointi, jolloin opiskelija miettii, mitä hän tunsi ja oppi. Tämän jälkeen kokemukset käsitteellistetään, ja opittua kokeillaan aktiivisesti käytännössä. Käytännön kokemuksia sitten taas eritellään eli reflektoidaan monipuolisesti. Opettajan tehtävänä on tukea oppijan kasvua ja itseohjautuvuutta.¹⁵

Pruukin mukaan Kolbin ajatus aikaisemmista kokemuksista oppimisen lähtökohtana on monin paikoin hyvin käyttökelpoinen. Tämä kuitenkin edellyttää sitä, että opiskelijalle on jo kertynyt työ- tai toimintakokemusta, hänellä on taitoja arvioida omaa toimintaansa ja että hän on motivoitunut kehittämään itseään. Mallia on vaikea soveltaa silloin, jos opiskelijoilla ei ole aiempia kokemuksia aiheesta tai heidän motivaationsa on alhainen.¹⁶ Malli soveltuukin parhaiten aikuisopiskelijoiden ohjaukseen.

¹⁴ Rauste-von Wright 1997, 17.

¹⁵ Pruuki 2008, 13-14.

¹⁶ Pruuki 2008, 14-15.

2.5. Konstruktivistinen ja sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on rakentunut kognitiivisen psykologian pohjalle. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjana on humanistinen ihmiskäsitys ja konstruktivistinen tiedonkäsitys, joka lähtee liikkeelle siitä, että kaikki tekevät omat tulkintansa ja havaintonsa maailmasta ja siten konstruoivat omat tietämysrakenteensa.¹⁷

Konstruktivismissa oppiminen nähdään aktiivisena tiedon konstruointiprosessina eli tiedon rakentamisen prosessina. Sen mukaan oppija ei ole passiivinen tiedon vastaanottaja, johon opettaja kaataa valmista tietoa, vaan oppija rakentaa eli konstruoi sen itse uudelleen. Oppijan omat aikaisemmat tiedot, käsitykset ja kokemukset opittavasta asiasta säätelevät hyvin paljon sitä, mitä hän asiasta havaitsee ja miten hän asiaa tulkitsee. Olennaista on, että opiskelijassa heräävät omiksi koetut, opittavaan asiaan liittyvät kysymykset, oma kokeilu, ongelmanratkaisu ja ymmärtäminen. Oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. Se on tilannesidonnaista, kontekstuaalista eli asiayhteyteen sidottua ja vuorovaikutuksen tulosta. Itseohjautuvuus, minän kasvu ja itsereflektiiviset valmiudet ovat mahdollisia kaikille ihmisille, mutta ne on kuitenkin opittava.¹⁸

Konstruktivistisen oppimisteorian mukaan oppimisen tehokkuus ja laatu riippuvat siitä, miten tietoinen opiskelija on omasta tiedostaan ja kyvystään käsitellä sitä sekä oppimisprosesseistaan (metakognitio). Opettajan tehtävänä on ennen kaikkea ohjata opiskelijan oppimisprosessia, mutta myös tarjota omaa asiantuntemustaan. Hänen on hallittava aineensa niin hyvin, että voi tukea eri lähtökohdista eri lailla eteneviä oppimisprosesseja. Opettajalla on tärkeä tehtävä tarkkaavaisuuden suuntaajana ja uteliaisuuden virittäjänä. Hän on kansaoppija, ohjaaja, avustaja, valmentaja ja tukija. Hänen tulee asettaa opiskelijalle haastavia ja mielekkäitä oppimistehtäviä, tukea opiskelijan omaa aktiivisuutta ja edistää metakognitiivisten taitojen kehittymistä.¹⁹

Sosiokonstruktivistinen oppimisenäkemys korostaa edellisen lisäksi vuorovaikutuksen ja sosiaalisten suhteiden merkitystä oppimiselle. Vuorovaikutus edistää

¹⁷ Patrikainen – Myller 2002, 194-195.

¹⁸ Rauste-von Wright 1997, 16-19.

¹⁹ Pruuki 2008, 16-19.

opiskelijan sisäistä motivaatiota: hän haluaa toimia itseohjautuvasti, ja hänellä on sisäistä intoa oppimiseen. Motivoituminen syntyy innostavissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa opettajan ja toisten opiskelijoiden kanssa. Opettajan tehtävänä on antaa opiskelijalle mielekkäitä oppimistehtäviä, kuunnella opiskelijaa, auttaa opiskelijaa refleктоimaan omia ajatuksiaan ja toimintaansa sekä tukea opiskelijaa ongelmanratkaisuisissa.²⁰

3. Erilaisia oppimisstrategioita ja –tyylejä

Jotta opettaja kykenisi tietoisesti valitsemaan sopivia opetusmenetelmiä oppimisen edistämiseksi, on oppimiskäsityksiä koskevien teorioiden lisäksi tarpeen hyödyllistä tutustua myös erilaisiin oppimisstrategioihin ja –tyyleihin.

Oppimisstrategialla tarkoitetaan sitä tapa tai keinoa, jolla opiskelija suorittaa tietyn oppimistehtävän. Oppimistyyli merkitsee puolestaan tietynlaisten strategioiden ja opiskelu- ja oppimistapojen pysyvää käyttöä. Oppimistyyli sisältää myös tavan, jolla ihminen omaksuu, käsittelee ja säilyttää tietoa muistissaan. Jokainen ihminen kokee itselleen läheiseksi tietynlaisen oppimistyylin ja –strategian.²¹ Opiskelijaryhmiin mahtuu siis varmasti aina erilaisten oppimistyylien käyttäjiä. Opettajalle olisikin varmasti hyödyllistä ottaa selvää kurssin aloitusvaiheessa oman opiskelijaryhmänsä käyttämistä opiskelutyyleistä.

Oppimisstrategiat on perinteisesti jaettu pinta- ja syväsuuntautuneeseen oppimiseen. Pintasuuntautunut oppija yrittää toistaa tai muistaa asian yksityiskohtaisesti eikä muodosta siitä syvällistä ja kokonaisvaltaista käsitystä. Syväsuuntautunut opiskelija taas pyrkii siihen, että hän ymmärtäisi asian kokonaisuuden, olennaisen sisällön ja merkityksen. Hän pyrkii tietojen soveltamiseen, vertailuun ja analysointiin, jolloin uusi tieto suhteutetaan aikaisempaan tietoon. Opettaja voi tukea syväsuuntautunutta oppimista edistämällä avointa vuorovaikutusta, ohjaamalla opiskelijoita löytämään opiskelumateriaalista pääasioita ja pohtimaan erilaisia käytännön sovellusmahdollisuuksia. Tärkeää

²⁰ Puro 2008, 20-21. Pruuki 2008, 21.

²¹ Pruuki 2008, 25.

on, ettei opettaja edellyttäisi yksittäisten asioiden muistamista, vaan asioiden ymmärtämistä ja soveltamista uusiin asiayhteyksiin.²²

Oppimistyyliä kirjallisuudessa on jaoteltu monin eri tavoin. Esimerkiksi Pruuki jakaa oppimistyyliä neljään erilaiseen tyyliin: suuntautumaton, toistamissuuntautunut, merkityssuuntautunut ja soveltamissuuntautunut oppimistyyli. Suuntautumattomalle oppimistyyliä on ominaista, että opiskelija ei pysty muodostamaan asiasta kokonaiskuvaa. Toistamisorientoituneet taas pyrkivät opettelemaan asiat ulkoa. Merkityssuuntautunut opiskelija keskittyy vain niihin asioihin, jotka hän itse kokee tärkeäksi ja kiinnostavaksi. Hän pyrkii ymmärtämään olennaisen, eikä juutu yksityiskohtiin. Soveltamissuuntautuja taas kiinnittää huomionsa niihin asioihin, joilla hän näkee yhteyden käytännön tilanteisiin.²³

Kari Lahti (1989) puolestaan on jakanut oppimistyyliä neljään ryhmään. Aktiivinen osallistuja heittäytyy spontaanisti toimintaan. Hän on ihmisläheinen ja reagoi tunneperäisesti. Harkitseva tarkkailija istuu mielellään sivussa ja keskittyy havaintojen tekemiseen. Hän on osallistujaa paremmin selvillä ryhmän tapahtumista ja sen sisäisistä suhteista. Looginen ajattelija pyrkii syvällisesti ymmärtämään ilmiöiden syyt ja seuraukset. Hänen voimansa on ajattelun voimaa. Kokeileva toteuttaja puolestaan ideoi ja ottaa riskejä. Hän tekee kokemuksistaan johtopäätöksiä ja kokeilee uutta. Hän sietää epävarmuutta ja suuntautuu ulospäin.²⁴

Rita ja Kenneth Dunn taas ovat erottaneet toisistaan neljä erilaista oppimistyyliä. Auditiviset oppijat oppivat parhaiten kuuntelemalla opetusta ja muistavat parhaiten kuultua tietoa. Heille sopii hyvin luento-opetus. Visuaaliset opiskelijat puolestaan oppivat parhaiten lukemalla. He muistavat helposti näkemäänsä visuaalista materiaalia, kuvia, symboleja ja graafisia kuvioita, joten heille kannattaa tarjota opiskeluun videoita ja lukemista. Kinesteettinen oppija oppii parhaiten itse tekemällä ja kokeilemalla, joten hänelle sopivat etenkin ”learning by doing” –tyyppiset työtavat. Taktiilinen opiskelija taas oppii parhaiten kokemusten kautta sekä muistaa parhaiten sen, mitä koskettelee, tunnus- telee ja käsittelee. Taktiilliset oppijat käyttävät käsiään ja sormiaan oppimises-

²² Pruuki 2008, 25.

²³ Pruuki 2008, 26.

²⁴ Vuorinen 2005, 50-51.

sa ja pitävät usein piirtämisestä ja kirjoittamisesta, joten heille kannattaa tarjota jotain käsillä tekemistä tai muuta kouriintuntuva. ²⁵

Olipa opiskelijalle ominaisin oppimistyyli kehittynyt ajan myötä millaiseksi hyvänsä, parhaat oppimisen edellytykset on sillä opiskelijalla, joka kykenee tarvittaessa käyttämään mahdollisimman monenlaisia eri oppimistyyliä hyväkseen tilanteesta riippuen²⁶. Opettajan tulisikin auttaa opiskelijoita tulemaan tietoiseksi erilaisista oppimistyyleistä ja tukea heitä niin, että he voisivat ottaa käyttöönsä useampia erilaisia tyyliä. Opettajan tulisi myös havainnoida omaa opiskelijaryhmäänsä niin, että hän tunnistaisi opiskelijoidensa ominaiset oppimistyyliä ja pystyisi sen perusteella tukemaan ja ohjaamaan oppimista valitsemalla opiskelijoidensa oppimistyyliin sopivia opetusmenetelmiä ja oppimisympäristöjä.

4. OPETUSMENETELMISTÄ

4.1. Yleistä

Opetusmenetelmät eli työtavat ovat niitä käytännöllisiä toimenpiteitä, joiden avulla opettaja organisoii opiskelua ja pyrkii edistämään oppimista. Vuorisen mukaan sellaiset opetusmenetelmät, joiden tuloksena opiskelu on sopivan konkreettista ja vaihtelevaa, joka aktivoi, ohjaa vuorovaikutukseen, ottaa huomioon yksilölliset erot ja antaa palautetta ohjaajalle ja opiskelijaryhmälle, luo hyvät edellytykset oppimiselle.²⁷ Hyvällä opetusmenetelmällä opetetaan opetettavan aiheen lisäksi myös kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisutaitoja, tiedon käsittelyä ja muokkaamista sekä keskustelutaitoja. Opettajan tulisi tuntee myös käyttämänsä opetusmenetelmä omakseen. ²⁸

Taitava opettaja hallitsee useita opetusmenetelmiä ja kykenee valitsemaan tarkoituksenmukaiset opetusmenetelmät ja käyttämään niitä vaihtelevasti erilaisissa opetustilanteissa. Opetusmenetelmien monipuolisen käytön ideana on aktivoida ja motivoida opiskelijoita. Tavoitteena on edistää oppimista rutiineja

²⁵ Kauppila 2003, 59-60.

²⁶ Vuorinen 2005, 52.

²⁷ Vuorinen 2005, 63.

²⁸ Knuutila & Virtanen 2001, 11-12.

poistamalla ja ehkäistä opiskelijoiden passivoitumista. Opettajan rooli on tärkeä. Hänen tulisi saada esiin ryhmän aktiiviset osallistujat ja herättää passiivisissa rooleissa toimivat oppijat.²⁹

4.2. Opetusmenetelmien valintaan vaikuttavia tekijöitä

Opetusmenetelmiä eli työtapoja on paljon, ja niiden valintaan vaikuttavat muun muassa seuraavat tekijät:

- opiskelijoiden taso, tottumukset ja motivaatio,
- opettajan valmiudet, kokeiluhalu ja kokemus erilaisista opetusmenetelmistä,
- opetettava aihe, kurssin sisältö ja tavoitteet,
- eri opetusmenetelmien vaatimukset esim. opetustilat, ryhmän koko ja aika ja
- opetusmenetelmien vaihtelevuus ja tarkoituksenmukaisuus.³⁰

Joskus itse ryhmä rajoittaa työtapojen valintaa, jonkin ryhmän kanssa opettaja voi käyttää kaikkea, mitä itse osaa; toisen ryhmän negatiiviset asenteet taas saattavat oleellisesti rajoittaa käyttökelpoisia vaihtoehtoja. Ryhmän vireystila ja työskentelyhalukkuus vaikuttavat niin ikään työtavan valintaan. Jos motivaatio on hyvä, opetusmenetelmien valinnassa on paljon liikkumavaraa. Jos taas aihe ei ryhmää kiinnosta, ja takana on jo pitkä työpäivä, saattaa olla todella vaativa tehtävä löytää sellaisia työtapoja, jotka saisivat ryhmän innostumaan. Opetusmenetelmiä valittaessa on hyvä osata käyttää tilannetaajua niin, ettei tulisi tehneeksi sellaisia ratkaisuja, jotka sotivat oppimisprosessin senhetkistä olemusta ja vaihetta vastaan. Opetusjaksoon kannattaa sisällyttää useita eri työtapoja. Opettajan on tärkeää miettiä jo etukäteen myös sitä, miten siirrytään tehtävästä ja työtavasta toiseen.³¹

Ulkoiset tekijät ja resurssit vaikuttavat myös työtapojen valintaan. Esimerkiksi tilan ahtaus ja opetusmateriaalien tai videotykin puuttuminen karsivat jo sinänsä koko joukon vaihtoehtoja pois. Ajan puute lienee yleisin työtavan valintaa rajoittava ulkoinen tekijä. Moni opettaja saattaa kokea, ettei aikaa ole koskaan tarpeeksi parhaimpien työtapojen käyttämiseen.

²⁹ Vuorinen 2005, 50-53.

³⁰ Knuuttila & Virtanen 2001, 11. Vuorinen 2008, 71.

³¹ Pruuki 2008, 56.

Työtavan valinta saattaa tuntua teoriassa mahdottoman monimutkaiselta prosessilta. Käytännössä opetusmenetelmän valinta onkin usein aina monella tasolla tehty kompromissi, sillä valinnat on tehtävä keskenään ristiriitaisten odotusten paineissa. Moni käyttökelpoinen työtapa voi karsiutua valintatilanteessa myös siksi, että opettajalla ei ole riittäviä valmiuksia työtavan käyttämiselle tai että hän ei uskalla yrittää tietyn opetusmenetelmän käyttämistä. Vuorisen mukaan kokenut opettaja tekee työtavan valinnan käytännössä enemmänkin intuitiivisesti valiten kuin loogisesti päätellen. Ratkaisevassa asemassa ovat monesti opettajan omat kokemukset: intuitio päättyy yleensä niihin työtapoihin, joista opettajalla on kokemusta, ja niistä hän valitsee sen, joka hänen arvionsa mukaan onnistuu parhaiten.³²

Kun oppiminen ymmärretään konstruktiviseksi prosessiksi, yksiselitteisiä ohjeita yksittäisten opetusmenetelmien käytöstä ja niillä saavutettavien oppimistulosten tehokkuudesta onkin mahdotonta antaa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen soveltaminen opetukseen on vaativa tehtävä. Ei ole siis olemassa mitään valmista listaa, josta opettaja voisi mekaanisesti kulloinkin valita ”oikean” opetusmenetelmän tietyn taidon tai tiedon opettamiseksi. Konstruktivistinen oppimiskäsitys johtaa kuitenkin aina joustavan ja oppijan valmiuksia painottavan opetuksen korostamiseen.³³

Rousin ja Mutkan mukaan olisikin oikeampaa puhua opetusmenetelmien sijasta oppimismenetelmistä. Opettajan olisi olennaista kyetä tiedostamaan se, miten opiskelija työskentelee ja mitä hän tekee, kun opettaja valitsee tietyn opetusmenetelmän käyttöönsä.³⁴ Jos siis opettajalla on konstruktivistinen käsitys oppimisesta ja hän haluaisi, että opiskelija toimisi aktiivisesti ja vuorovaihteisesti sekä tekisi omakohtaisia valintoja oppimisprosessinsa aikana ja myöhemmin myös omassa ammatissaan toimiessaan, opettajan on tietoisesti valittava sellaisia opetusmenetelmiä, jotka hänen arvionsa mukaan parhaiten tukevat näiden ominaisuuksien kehittymistä. Samalla tavalla opettajan on tietoisesti arvioitava, mitä tietoja ja taitoja oppimistehtävillä halutaan edistää;

³² Vuorinen 2005, 63-75.

³³ Rauste-von Wright & von Wright 1994, 121, 133-134.

³⁴ Rousi & Mutka 1994.

edistävätkö ne ymmärtämisprosessia, metakognitiivisia taitoja, omatoimisuutta ja –aloitteisuutta tai vaikkapa yhteistyötaitojen kehittymistä.³⁵

Kaikki konstruktivistiset näkökulmat korostavatkin luovia, konstruktivisia ja refleksiivisiä toimintoja, samoin kuin sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä ja oppijan aktiivisuutta. Esimerkiksi Tynjälä ja Rauste-von Wrihgt korostavat teoksissaan, että opettajan olisi kyettävä rakentamaan oppimisympäristöjä ja käyttämään opetusmenetelmiä, jotka tukevat tiedon konstruointia, kasvattavat opiskelijoiden osallistumismahdollisuuksia aitoihin toimintakäytäntöihin, tukevat asteittain itseohjautuvuuden kehittämistä ja edistävät uuden tiedon ja toimintakäytäntöjen luomista.³⁶

4.3. Erilaisia opetusmenetelmien luokittelutapoja

Opetusmenetelmiä ei ole pystytty luokittelemaan minkään yhtenäisen mallin mukaan niiden moninaisuuden vuoksi. Opetusmenetelmiä käsittelevässä kirjallisuudessa on Vuorisen mukaan esitetty ainakin kymmenkunta erilaista luokitusta, joista mikään ei ole hänen mukaansa riittävä käytännön opetustyön kannalta. Vuorinen luokittelee opetusmenetelmät käytännöllisten tavoitteiden pohjalta kahden periaatteen, ryhmän koon ja vuorovaikutusmallin mukaan. Ryhmän kokoon perustuvat opetusmenetelmät ovat suurryhmäopetus, pienryhmätyöskentely ja yksilöllinen työskentely. Ilmaisun ja vuorovaikutuksen tapaan perustuvat opetusmenetelmät ovat: sanallinen, kuvallinen, toiminnallinen, musiikillinen ja draamallinen ilmaisu.³⁷

Sanalliseen ilmaisuun perustuvia opetusmenetelmiä ovat Vuorisen mukaan:

- luento, esitelmä ja alustus,
- lukeminen,
- tarinan kerronta,
- haastattelu,
- arvostus- ja ongelmanratkaisutehtävät sekä
- tapauskertomukset ja kirjoitelmat.³⁸

³⁵ Olkinuora 1994.

³⁶ Esim. Tynjälä 1999. Rauste-von Wright 1997, 30, 124-125.

³⁷ Vuorinen 2005, 63-67.

³⁸ Vuorinen 2005, 111-148.

Kuvalliseen ja musiikilliseen ilmaisuun perustuvia menetelmiä ovat Vuorisen mukaan muun muassa:

- kuvan käyttö informatiivisesti ja projektiivisesti,
- piirtäminen ja maalaaminen,
- kollaasi,
- musiikin käyttäminen rentoutuksessa ja energisoinnissa sekä virikkeinä,
- improvisointi- ja rytmiharjoitukset musiikin avulla.³⁹

Toiminnalliseen ilmaisuun perustuvia menetelmiä ovat Vuorisen mukaan:

- leikit ja kilpailut,
- tutustumiskäynnit,
- simulointiharjoitukset,
- tutkimustehtävät ja
- askartelu.⁴⁰

Draamalliseen ilmaisuun kuuluvia menetelmiä ovat muun muassa sosiodraaman käyttäminen sekä kuvapatsaiden rakentaminen. Tavallisin sosiodraaman käyttötapa oppimistilanteessa on jonkin sosiaalisen ristiriitatilanteen käsitteily⁴¹.

Pruukin mukaan opetusmenetelmiä on mahdollista jaotella mm. sosiaalimuodon, vuorovaikutuksen luonteen, tiedon välittymistavan, sisältöjen, oppimisprosessin tai tavoitteiden perusteella. Pruuki jaottelee omassa teoksessaan opetusmenetelmät opetuksen sosiaalimuodon ja ilmaisutavan perusteella, miltei samoin kuin Vuorinen. Opetuksen sosiaalimuotoon perustuvat työtavat Pruuki jakaa suurryhmäopetukseen, pienryhmäopetukseen, parityöhön ja yksilötyöhön. Ilmaisutapaan perustuvat opetusmenetelmät hän jakaa puhumiseen perustuviin työtapoihin, kirjoittamiseen perustuviin työtapoihin, kuvien ja musiikin käyttöön opetuksessa ja toiminnallisiin menetelmiin.⁴²

³⁹ Vuorinen 2005, 149-178.

⁴⁰ Vuorinen 2005, 179-192.

⁴¹ Vuorinen 2005, 193-227.

⁴² Pruuki 2008, 64-80.

Puhumiseen perustuvat työtapa- ja menetelmät ovat Pruukin mukaan muun muassa:

- luento, esitelmä ja alustus,
- kysely,
- opetuskeskustelu ja dialogi,
- demonstraatio,
- lukeminen,
- aivoriihi,
- tarinat,
- haastattelut,
- tapauskertomukset,
- sadutus,
- gallupit, testi, arvostus- ja ongelmanratkaisutehtävät,
- mieleenpalautustehtävät, mielikuvamatkat ja mielikuvaharjoittelu.⁴³

Kirjoittamiseen perustuvia työtapa- ja menetelmiä puolestaan ovat Pruukin mukaan:

- essee ja referaatti,
- aforismit, runot, kirjeet ja tekstiviestit,
- avoimet lauseet,
- assosioiva ja eläytyvä kirjoittaminen,
- käsitekartta ja juliste sekä
- verkossa oppiminen.⁴⁴

Kuvan ja musiikin käytön opetusmenetelmänä Pruuki jaottelee seuraavasti:

- valmiit kuvat,
- videot,
- kollaasit ja sarjakuvat,
- piirtäminen ja maalaaminen,
- musiikki virikkeenä,
- laulu ja
- ilmaisuharjoitukset.⁴⁵

⁴³ Pruuki 2008, 81-106.

⁴⁴ Pruuki 2008, 107-116.

⁴⁵ Pruuki 2008, 117-128.

Toiminnalliset menetelmät Pruuki jaottelee seuraaviin ryhmiin:

- omien asenteiden ja mielipiteiden ilmaiseminen toiminnallisesti,
- draamailmaisut ja roolit,
- rastityöskentelyt,
- simulaatiot,
- tutustumiskäynnit ja toimintaan osallistuminen,
- askartelu ja muovailu,
- leikit, pelit ja kilpailut sekä
- rentoutus.⁴⁶

Sekä Vuorisen ja Pruukin tavat jaotella opetusmenetelmiä perustuvat käytännöllisyyteen, ja kuten edellisistä esimerkkiluetteloista käy ilmi, jaotteluissa on vain pieniä keskinäisiä vivahde-eroja.

Edellisistä poikkeavan tavan jaotella opetusmenetelmiä on esittänyt Ulla Puro, joka jaottelee opetusmenetelmät esittäviin, toiminnallisiin ja osallistaviin työtapoihin. Jaottelu on tehty sen mukaan, millaiseen opiskelijan työskentelyyn ne antavat mahdollisuuden eli mihin tarkoitukseen tietyt opetusmenetelmät soveltuvat parhaiten. Esittäviä työtapoja ovat muun muassa luento, esitelmät, lukeminen, oppimispäiväkirja ja portfolio, jotka sopivat Puron mukaan parhaiten orientaatioon, motivointiin, tiedon jäsentämiseen, perus- ja taustatietojen antamiseen, kertaamiseen ja tiivistämiseen. Toiminnallisia työtapoja voidaan toteuttaa yksilö-, pari- tai ryhmätehtävinä, ja niitä ovat esimerkiksi näytelmät, kokeet, aivoriihi ja harjoitukset. Toiminnallisilla työtavoilla voidaan motivoida, osoittaa lähtötasoa, ohjata itsenäiseen työskentelyyn, auttaa kokeilemaan, soveltamaan ja harjoittelemaan sekä arvioimaan omaa ja toisten työtä. Osallistavia työmuotoja ovat muun muassa yhteistoiminnallisen oppimisen metodi, projektityöt, case-harjoitukset, työpajat, ongelmaperustainen projektityö, seminaari, opintokerho, dialogit ja portfolion tekeminen ryhmässä. Osallistavilla työmuodoilla voidaan motivoida, oppia ratkaisemaan ongelmia, herättää kriittisyyttä, kehittää luovuutta, itsenäisyyttä ja itseohjautuvuutta sekä harjaannuttaa sosiaalisia taitoja ja edistää keskinäistä riippuvuutta.⁴⁷

⁴⁶ Pruuki 2008, 129-146.

⁴⁷ Puro 2008, 44-46.

Tässä työssä olen päätenyt käyttämään Pruukin esittelemää työtapojen jaottelutapaa pohjana tutkimustulosten raportoinnille jaottelutavan käytännön läheisyyden vuoksi, vaikka työssä käytetyssä jaottelussa onkin pieniä eroavaisuuksia Pruukin malliin verrattuna. Pruukin työtapojen jaottelu ja niiden sisältö tulee esitellyksi yksityiskohtaisemmin jäljempänä. Siten myöhemmin selviää muun muassa se, minkälaisin eri tavoin lakitietoa voi opettaa esimerkiksi toiminnallisia opetusmenetelmiä käyttämällä.

5. KEHITTÄMISHANKKEEN TUTKIMUSOSAN TOTEUTTAMINEN: OPETTAJIEN HAASTATTELUT

Kehittämishanke on toteutettu case-tutkimuksena haastattelemalla kahta lakitiedon opettajaa. Toinen opettajista on filosofian maisteri, joka opettaa lakitiedon kursseja lukiolaisille. Lukiolaiset ovat yleensä iältään 16-19 –vuotiaita, aikuisopiskelijoita ei ole ollut ryhmissä mukana. Lakitiedon kurssi on yhteiskuntaopin valinnainen syventävä kurssi, joka on suunniteltu käytäväksi lukion toisena tai kolmantena opiskeluvuotena. Lakitiedon ryhmissä on yleensä ollut noin 10 opiskelijaa.

Toinen haastateltu opettaja on koulutukseltaan oikeustieteen maisteri, joka toimii kansanopistossa oikeustieteellisen yleissivistävän linjan vastaavana opettajana. Lisäksi hän opettaa kansanopiston muiden yleissivistävien linjojen opiskelijoita sekä ammatillista perustutkintoa suorittavia nuoriso- ja aikuisopiskelijoita. Yleissivistävillä linjoilla opiskelijoiden ikähaarukka ja ryhmien koko vaihtelee vuosittain kovasti linjasta riippuen, yhdessä ryhmässä voi olla vaikkapa kymmenen iältään 18-55 –vuotiasta opiskelijaa. Nuorten ammattitutkintoa suorittavat ovat iältään yleensä 16-18-vuotiaita, ja ryhmissä on noin 16-20 opiskelijaa. Aikuisten ammattitutkintoa suorittavilla linjoilla kaikilla on takanaan jo työelämäkokemusta, ryhmien koko ja ikäjakauma vaihtelevat.

Aluksi aion toteuttaa tutkimuksen kyselykaavakkeen avulla, jotta saisin opettajilta kirjallisia vastauksia. Loppujen lopuksi päädyin haastattelemaan molempia opettajia suullisesti, koska koin haastattelun vuorovaikutteisemmaksi tavaksi kirjalliseen kyselyyn verrattuna. Haastattelu mahdollisti lisäkysymysten tekemisen sekä syväluotaavan keskustelun aihealueista. Koin saavani haas-

tattelujen avulla myös enemmän tietoa esille kuin kirjallisen kyselyn kautta. Luonnollisesti paikan päällä tehtävän haastattelun avulla kollegoihin voi tutustua paremmin kuin sähköpostiviesteilyn kautta. Haastattelu vei myös vähempi opettajien aikaa kuin kyselyyn vastaaminen kirjallisesti. Tämä luultavasti alensi heidän kynnystään osallistua kehittämishankkeeseen.

Seuraavaksi esitellään rinnakkain teoreettista tietoa erilaisista opetusmenetelmistä sekä haastattelun tuloksia eli haastateltujen opettajien käyttämiä työtapoja.

6. OPETTAJIEN KÄYTTÄMIÄ OPETUSMENETELMIÄ LAKITIEDON OPETUKSESSA

6.1. Erilaisiin sosiaalimuotoihin perustuvat työtavat

6.1.1. Suuryhmätyöskentely

Suuryhmäopetuksessa opiskelijat työskentelevät yhtenä isona ryhmänä. Suuryhmässä opiskelijoiden vuorovaikutus ei voi olla kovin aktiivista ja tiivistä. Usein opettajalla tai yksittäisellä opiskelijalla on siinä keskeinen rooli; opettaja tai opiskelija pitää esityksen, jota muut seuraavat. Esitys on yleensä luento, esitelmä, alustus tai demonstraatio. Suuryhmässä voidaan käyttää opetusmenetelmänä myös kyselyä ja opetuskeskustelua.⁴⁸

Suuryhmäopetuksella on perinteisesti ollut vahva asema opetuksessa, siitä on muodostunut opetuksen yleisin muoto. Suuryhmäopetuksen hyviä puolia ovat mahdollisuus edetä koko ryhmällä yhtäaikaisesti, mahdollisuus esittää paljon uutta tietoa sekä menetelmän käyttökelpoisuus vaatimattomissakin opetustiloissa. Menetelmän käyttö johtaa kuitenkin helposti siihen, että opettaja on ainoa aktiivinen toimija ja opiskelijat jäävät passiiviiseen rooliin. Näin käy helposti silloin, jos esitys on liian pitkä tai siinä on liikaa uutta informaatiota. Suuryhmäopetus on vaaroistaan huolimatta käyttökelpoinen tapa tarjota opiskelijalle perustietoa asiasta. Siihen on kuitenkin hyvä liittää muita työtapo-

⁴⁸ Pruuki 2008, 64.

ja; välillä aihetta voidaan esimerkiksi pohtia yksin tai parin kanssa, minkä jälkeen siirrytään taas pohtimaan asiaa suurryhmässä opettajan johdolla.⁴⁹

6.1.2. Pienryhmäopetus

Vaikka pienryhmän ja suurryhmän rajaa on vaikea määritellä tarkkaan, Pruu-kin mukaan toimivaan pienryhmään kuuluu yleensä 4-7 jäsentä. Pienryhmäs- sä opiskelijoilla on mahdollisuus aktiiviseen vuorovaikutukseen, jonka avulla voidaan laajentaa niin opiskelijoiden kuin opettajankin ymmärrystä opiskelta- vasta aiheesta. Samalla pienryhmätyöskentely edistää opiskelijan omaa vas- tuunottoa oppimisesta, aktiivista roolia tiedon hankkijana ja tuottajana. Pien- ryhmässä on myös yleensä helpompaa ja turvallisempaa osallistua keskuste- luun kuin suurryhmässä.⁵⁰

Pienryhmäopetuksella on kaksi funktiota: tehtävä- ja prosessifunktio. Tehtävä- funktio voi olla esimerkiksi oikeustapauksen ratkaiseminen. Prosessifunktio puolestaan liittyy ryhmän jäsenten välisiin suhteisiin, työnjakoon, ilmapiiriin ja yhteistyöhön. Opettajan tulee ottaa huomioon molemmat funktiot tavoitteita asettaessaan, ja ryhmässä tulisi säilyä tasapaino näiden kahden eri funktion välillä. Pienryhmätyöskentelyssä tulee ongelmia, jos ryhmältä puuttuu miele- käs tehtävä tai se ei kykene yhteistyöhön. Opettajan tehtävä on ohjata ja tu- kea pienryhmien työtä molempien funktioiden osalta. Opettajan tulee siis an- taa ryhmille selkeät tehtävät sekä ohjeet työnjakoon ja raportointiin, kerrotta- va, missä tiloissa ryhmät voivat työskennellä ja paljonko aikaa työn tekemisel- le on käytettävissä. Ryhmätöiden purkamiselle ja analysoinnille on olemassa monta eri tapaa, esimerkiksi opitun tiivistäminen yhteen lauseeseen, korttiin, kuvaan, lauluun tai vaikkapa näytelmään. Tuotos voidaan listata myös paperil- le ja antaa toisen ryhmän arvioitavaksi ja lisäkysymysten pohjaksi. Hedelmät- tömin tapa on luultavasti se, että yksi ryhmä kertoisi ensin koko tuotoksensa toisille, koska sen jälkeen muut ryhmät toistavat lähinnä, että ”sama kuin edel- lisellä”.⁵¹

⁴⁹ Pruuksi 2008, 65.

⁵⁰ Pruuksi 2008, 65-66.

⁵¹ Pruuksi 2008, 66-70.

Pienryhmäopetusta voidaan toteuttaa esimerkiksi yhteistoiminnallisella opiskelulla, jonka perusideana on se, että siinä opiskelija toimii vuorotellen kahdessa eri pienryhmässä, koti- ja tutkimusryhmässä. Kotiryhmään kuuluu esimerkiksi neljä opiskelijaa, joista kukin saa eri numeron 1-4. Eri kotiryhmien ykkösen muodostavat oman tutkimusryhmänsä, kakkosen omansa jne. Kukin tutkimusryhmä saa sitten oman tehtävänsä, ja kunkin tutkimusryhmän jäsenen tulee varautua opettamaan selvitetty asia kotiryhmässään. Kun tiedot on koottu ja opiskeltu tutkimusryhmässä, kukin opiskelija palaa kotiryhmäänsä, ja kukin opettaa vuorollaan omalle ryhmälleen oman vastualueensa asiat. Työn tuloksista voidaan tehdä kotiryhmässä kooste, ja lopuksi tehdään arviointi. Yhteistoiminnallisen oppimisen anti on siinä, että ryhmällä on yhteinen tehtävä, josta jokainen ryhmän jäsen on osaltaan vastuussa. Jokaisen täytyy kuunnella, keskittyä ja toimia.⁵²

Muita pienryhmäopetuksen muotoja ovat esimerkiksi kumuloituva ryhmä, reflektiivinen ryhmä, akvaariomenetelmä, learning café ja ongelmalähtöinen menetelmä.

6.1.3. Parityöskentely

Parityöskentely vaatii aktiivisuutta. Opiskelija ei voi siinä vetäytyä vastuusta kuten suurryhmässä tai jopa pienryhmässä saattaa käydä. Parityöskentely palvelee myös opiskelun sosiaalisia tavoitteita, sillä se auttaa tutustumaan toiseen opiskelijaan. Joskus on tarkoituksenmukaista saada itse valita parinsa, mutta varsinkin pitkään työskennellessä ryhmässä voi olla järkevää vaihtaa välillä paria sosiaalisten tavoitteiden takia ja myös siksi, että opiskelija saisi erilaisia näkökulmia.⁵³

Parityöskentelyä voi hyödyntää opetuksessa monin tavoin, esimerkiksi työskentelyn käynnistämisessä pariporinalla siten, että opettaja pyytää keskustelemaan vieressä istuvan kanssa siitä, mikä olisi sopiva ikäraja rikosoikeudellisen vastuun alkamiselle. Tämän jälkeen työskentely voi jatkua vaikka yhteisellä suurryhmäkeskustelulla. Työskentelyn käynnistämisen lisäksi parityöskente-

⁵² Pruuki 2008, 70-72.

⁵³ Pruuki 2008, 78.

lyä voi käyttää hyvin myös varsinaisen opittavan aiheen sisällön opiskelussa, esimerkiksi kirjallisissa tehtävissä ja tutkimusprojekteissa.⁵⁴

6.1.4. Yksilöllinen työskentely

Yksin opiskelun etu on se, että jokainen voi edetä omassa tahdissaan. Tämä antaa opettajalle mahdollisuuden antaa opiskelijalle edellytystensä ja nopeutensa mukaisia tehtäviä. Yksilöllistä työtä on käytetty perinteisesti opiskelijalle annettavina kotitehtävinä. Lisäksi kokeet ja tentit ovat monesti yksilöllisiä. Kaikki opiskelijat eivät pidä yksilöllisestä työskentelystä, mutta ainakin taitojen harjoittelussa se on välttämätöntä. Jotkut taas haluaisivat työskennellä vain yksin; tämä ei ole kuitenkaan hyväksi sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta.⁵⁵

6.1.5. Opettajien kokemuksia eri sosiaalimuotoihin perustuvista työta-voista

Haastatellut opettajat kokivat suuryhmäopetuksen hyväksi tavaksi minkä tahansa oikeudenalan perustietojen ja -käsitteiden opettamista varten. Yleisimmin suuryhmäopetus on opettajavetoista, opettaja luennoi olennaisista perusasioista esimerkiksi PowerPoint-rungon avulla, jonka mukaan hän etenee opetuksessa. Molemmat opettajat pyrkivät omassa opetuksessaan käyttämään eri sosiaalimuotoja mahdollisimman vaihtelevasti. Varsinkin vaikeissa, opiskelijoille täysin uusissa aiheissa opettajat kokivat hyväksi aloittaa opetuksen luennoimalla asian olennaiset seikat suuryhmälle. Perusteiden selvittämisen jälkeen oli molempien mielestä luontevaa siirtyä ryhmiin tai pareittain miettimään esimerkiksi aiheeseen liittyviä oikeustapauksia. Molemmat opettajat olivat käyttäneet tätä menetelmää myös toisin päin, eli siten, että opettaja oli tunnin aluksi jakanut opiskelijat pienryhmiin pohtimaan antamaansa oikeustapausta, ja pohdinnan purkamisen jälkeen opettaja oli sitten käynyt suuryhmäopetuksena käsiteltävän aiheen perusteita ja lain sisältöä.

⁵⁴ Pruuki 2008, 78-80.

⁵⁵ Pruuki 2008, 80.

Molemmat opettajat kokivat suurryhmäopetuksen hyväksi tavaksi usein silloin, kun aikaa asian käsittelemiselle on vain vähän. Ammattiin opiskelevien lakitiedon opetuksen ja lukion lakitiedon kurssin tuntimäärät tuntuivat opettajista vähäisiltä käsiteltävien aiheiden määrään verrattuna. Toisaalta lukiossa lakitiedon ryhmien kokokin on ollut aika pieni, joten ”suurryhmäopetus” on monesti käytännössä ollut samaa kuin pienryhmäopetus. Lukio-opettaja oli kokenut suurryhmäopetuksen sopivan hyvin sellaisille ryhmille, joissa opiskelijat olivat hyvin ujoja ja passiivisia ja joita ei tahtonut lyhyen kurssin aikana saada millään keskustelemaan pienryhmissäkään.

Yhtenä käytännön esimerkkinä eri ryhmäkokojen käyttämisestä toinen opettaja kertoi opettaneensa yhdistysoikeutta siten, että hän oli ensin käynyt suurryhmäopetuksena PowerPoint-rungon avulla pääasiat yhdistyksen perustamisesta ja säännöistä läpi, jonka jälkeen hän oli jakanut opiskelijat 2-3 hengen ryhmiin ja antanut tehtäväksi ryhmille perustaa yhdistys ja laatia sille säännöt.

Toinen haastatelluista opettajista on käyttänyt yhteistoiminnallista pienryhmäopetusta rikosprosessin osapuolten tehtävien opettamisessa. Kotiryhmään kuuluu viisi jäsentä, joista 1=tuomari, 2=syyttäjä, 3=vastaaja, 4=asianomistaja ja 5=todistaja. Kunkin tutkimusryhmän tehtävänä on selvittää oma rooli ja tehtävät rikosoikeudenkäynnissä ja sen jälkeen opettaa omalle kotiryhmälleen. Esimerkiksi ”tuomarien” tutkimusryhmä selvittää ensin yhdessä mikä on tuomarin rooli rikosprosessissa ja miten tuomarin tulee johtaa prosessia. Sen jälkeen ”tuomarit” palaavat kotiryhmäänsä opettamaan toisille tuomarin roolin, mutta saavat oppia toisilta myös muiden rikosprosessin osapuolien tehtävät.

Parityöskentelyä opettajat olivat käyttäneet muun muassa siten, että työsopimuksen tekemiseen liittyviä neuvotteluja oli harjoiteltu työnantajan ja työntekijän roolien avulla oppimisprosessin soveltamisvaiheessa, kunhan opiskelijat olivat ensin perehtyneet työsopimuslaissa määriteltyihin työnantajan ja – tekijän oikeuksiin ja velvollisuuksiin.

Pari- ja ryhmätyötapaa opettajat ovat käyttäneet myös siten, että opiskelijoiden tehtäväksi on annettu valmistaa esitelmä tai alustus opittavasta aiheesta. Mahdollista on ollut tehdä työ myös yksin. Opiskelijat ovat tehneet esitelmät

yksilöllisesti/ pari- tai ryhmätyönä itsenäisesti valitsemalla aiheensa opettajan antamista otsikoista. Osa opiskelijoista saattaa jännittää liikaa yksilöllisten esitelmien pitämistä, jotkut opiskelijat puolestaan saattavat jännittää joutumista samaan ryhmään vieraiden ihmisten kanssa. Tämän vuoksi opettajat pitivät hyvänä tapana antaa opiskelijoiden valita joko yksilöllisen tai ryhmätyötavan omien mieltymystensä mukaan. Opettajan roolina on ollut ohjata ja tukea työn etenemistä ja lopulta esittämistä suurryhmälle.

6.2. Ilmaisutapaan perustuvat työtavat

6.2.1. Puhumiseen perustuvat työtavat

Luento, esitelmä ja alustus

Eniten käytetty ja perinteisin opetusmenetelmä on esittävä opetus. Se voi olla joko luento, esitelmä, puhe tai alustus. Esitelmä on luentoja lyhyempi; alustuksen tehtävänä on olla lyhyenä pohjana oppimiskeskustelulle, jolloin sen tulisi sisältää ongelman asetteluja ja kysymyksiä, joista aiheesta on mahdollista kehittää eteenpäin. Luento on opettajavetoinen, esitelmiä ja alustuksia pitävät puolestaan myös opiskelijat, jolloin opettajalla on tärkeä tehtävä opiskelijan ohjaajana. Esittävä opetus soveltuu parhaiten tietojen jakamiseen, asioiden kuvaamiseen sekä erilaisten kannanottojen ja näkemysten esittämiseen. Luento opetusmenetelmänä soveltuu parhaiten motivoituneille, erityisesti auditiiviselle ja visuaalisille oppijoille.

Vuorisen mukaan luento sopii parhaiten opetusmenetelmäksi silloin, kun opetusryhmä on suuri, opetettavana on paljon uutta asiaa, tavoitteet ovat pääasiassa tiedollisia, aikaa on vähän käytettävissä ja opettajalla ja opiskelijoilla on yhteistä kokemuspohjaa. Vuorisen mukaan luento opetusmenetelmänä ei taas ole paras vaihtoehto silloin, kun ryhmä on pieni, tavoitteet ovat taitoihin liittyviä, opetuksen painopiste on soveltamisessa, aikaa on käytettävissä kohtuullisesti ja opettajalla ja opiskelijoilla on erilainen koulutus- ja kokemuspohja. Luennointi on siis joskus paras työtapa, mutta ainakin yhtä usein se on huonoin.

Vuorisen mukaan kyky yhdistää luento-osat tarkoituksenmukaisesti muuhun työskentelyyn on opettajan tärkeimpiä taitoja.⁵⁶

Tehokas luennointiaika on suhteellisen lyhyt. Edes aikuinen ja motivoitunut oppija ei jaksaa seurata yli puolta tuntia pidempää esitystä, mikäli se on pelkkää monotonista puhetta vailla vuorovaikutusmahdollisuuksia. Vuorovaikutuksen kannalta on hyvä tehdä oppijoille esityksestä kirjallinen luentorunko esimerkiksi PowerPointilla, johon on koottu luennon oleelliset asiat, ja jakaa se opiskelijoille luennon seuraamisen helpottamiseksi. Opettajan kannattaa luennon aikana myös tarkkailla opiskelijoiden vireystilaa, tuoda vaihtelua esitykseen havaintovälineillä ja keskusteluilla sekä yhdistää luentoon opiskelijoiden aktiivisuutta nostattavia opetusmenetelmiä kuten tapauskertomuksia, ongelmanratkaisutehtäviä, pariporinaa tai ryhmäkeskustelua. Myös pelkän tauon pitäminen on yleensä tehokasta, sillä silloin oppijat monesti keskustelevat esityksessä esille tulleista asioista, mikä auttaa asian omaksumista ja oppimista. Luennon pitämisessä onkin huomioitava kaikki oppimisen vaiheet: orientointi, prosessointi, koostaminen, soveltamismahdollisuuksien etsiminen ja reflektio.

57

Ongelmana luennon pitämisessä on usein se, että opettaja ajaa opiskelijan helposti informaatioähkyyn, jolloin oppiminen herpaantuu: on niin paljon asiaa ja niin vähän aikaa. Oppimisen kannalta olisi kuitenkin parempi keskittyä perusteellisesti harvoihin asioihin kuin luoda nopea yleiskatsaus moniin.⁵⁸

Molemmat opettajat pitivät vuorovaikutteista luennointia tehokkaana tapana eri oikeuden alojen peruskäsitteiden opettamiseen. Lukio-opettaja oli huomannut, että opiskelijat pitivät enemmän liitutaululle luennon aikana kirjoitettavasta luentorungosta kuin PowerPoint-dioista. Hänen havaintojensa mukaan opiskelijat eivät kaipaa opettajan etukäteen valmistamia ”diashowta”, koska kokivat tällöin opetuksen etenevän liian nopeasti. Liitutaulutekniikka on hitaampaa, joten opetuksen seuraamiselle ja ymmärtämiselle jää opiskelijoiden näkökulmasta enemmän aikaa. Hitaasti hyvää tulee.

⁵⁶ Vuorinen 2005, 112-113.

⁵⁷ Pruuki 2008, 82-85.

⁵⁸ Pruuki 2008, 82-84.

Toisen opettajan mielestä opettajajohtoinen luennointi sopii suurryhmäopetuksen työtapana paremmin aikuisopiskelijaryhmille kuin nuorisoasteen opiskelijoille. Aikuisopiskelijat jaksavat opettajan kokemusten mukaan keskittyä luentoon kauemmin kuin nuorisoasteen opiskelijat. Esimerkiksi EU-oikeutta sekä aikuisopiskelijoille että nuorisoasteen opiskelijoille opettava opettaja kertoi voivansa käyttää opetusmenetelmänä luennointia PowerPoint-rungon avulla ainoastaan aikuisopiskelijoille. Nuorisoasteen ryhmän opiskelijoiden motivaatio ja keskittyminen ei ole tässä aihealueessa riittänyt luennon seuraamiseen, vaan heidän kanssaan toimivampia opetusmenetelmiä ovat olleet kysely, opetuskeskustelu ja pelit. Opettaja on pyytänyt opiskelijoita kirjoittamaan taululle kolme asiaa, jotka he tietävät EU:sta ja sen päätöksenteko-organisaatiosta. Taululle kirjoitettujen asioiden pohjalta opettaja on virittänyt ja ohjannut lisäksymyksiä keskustelua suurryhmässä sekä nostanut esiin oleelliset seikat EU:n säädöksistä ja päätöksenteosta. Opetuksessa on ollut hyödyllinen myös Eurooppa-tiedotukselta saatu lautapeli, jonka pelaamisella on myös opittu tietoja ja voitu kerrata niitä. Tieto siitä, että pelin voittaneet palkitaan, on ollut myös omiaan innostamaan nuoria pelin pelaamiseen. Peli on tällä hetkellä nettipelinä Eurooppa-tiedotuksen verkkosivuilla, tähän palataan myöhemmässä vaiheessa.

Kysely, opetuskeskustelu ja dialogi

Kyselyä käytetään opetuksessa sekä omana menetelmänään että muiden menetelmien osana. Kysymyksillä on erilaisia tehtäviä eri oppimisen vaiheissa; esimerkiksi orientaatiovaiheessa niiden tarkoituksena on saada esille opiskelijoiden kokemuksia ja aiempaa tietoa käsiteltävästä aiheesta ja soveltamisvaiheessa ne ohjaavat opiskelijaa havainnoimaan, miten hän voi käytännössä soveltaa oppimaansa.⁵⁹

Kysymykset voivat olla suljettuja (vastauksena ”kyllä”/”ei”) tai avoimia (kysymyksenä esimerkiksi ”mikä”, ”miten”, ”miksi”). Yleensä avoimien kysymysten käyttäminen on hedelmällisempää vuorovaikutuksen kannalta. Oikeanlaisien kysymysten tekeminen on yllättävän vaikeaa, mutta opettajan taito tehdä kysymyksiä karttuu vuosien aikana harjoittelemalla eli tekemällä paljon kysy-

⁵⁹ Pruuki 2008, 85-87.

myksiä. Ainakin avainkysymykset kannattaa miettiä jo tuntisuunnitelmaan, koska hyvät kysymykset eivät välttämättä tule mieleen itsestään silloin kun niitä tarvittaisiin.⁶⁰

Opetuskeskustelu eroaa kyselystä siten, että siinä opiskelijat kommentoivat myös toistensa puheenvuoroja. Opetuskeskustelun syntyminen edellyttää pohjustusta esimerkiksi ongelmanratkaisutehtävillä tai tiedollisia ristiriitoja esittämällä. Parhaimmillaan keskustelu etenee aidoksi dialogiksi, jossa ajatellaan yhdessä ja etsitään yhteistä ymmärrystä. Dialogi tarkoittaa sanojen ja merkitysten vapaata virtausta. Ero tavalliseen keskusteluun on siinä, että dialogissa ei valita puolta, vaikka näkökohtia pohditaankin monelta kannalta. Kukaan keskustelijoista ei omista totuutta asiasta, ja osallistujien täytyy välttää ottamasta kantaa siihen, onko keskustelukumppanin näkemys oikea vai väärä. Dialogissa yritetään nähdä asioita toisen näkökulmasta ja yhdistää osallistujien esittämät erilaiset ajatukset kokonaisuudeksi, joka on enemmän kuin osiensa summa.⁶¹

Opettajan tehtävä opetuskeskustelussa ja dialogissa on rohkaista opiskelijoita keskustelemaan, mutta myös tehdä yhteenvetoja ja syventää tarvittaessa keskustelua. Ohjauksessa opettaja voi käyttää hyödyksi erilaisia keskustelustrategioita, esimerkiksi keskusteluun ohjaavaa, pohdintaan ohjaavaa, kokoaavaa, kärjistävää ja tarkentavaa strategiaa.⁶²

Molemmat opettajat pitivät avointen kysymysten käyttämisestä ja kaikkia keskustelun muotoja itselleen mieluisena ja hyväksi havaitsemanaan työtapana, jos ryhmän opiskelijat olivat osallistuvaa sorttia. Niiden avulla opettajat kokivat saavansa aikaan hyvää vuorovaikutteista oppimista ja olivat havainneet oppimistulosten muodostuvan hyväksi. Kysely ja oppimiskeskustelut edesauttavat asian ymmärtämistä ja täsmentämistä. Opettajat kokivat hyväksi tavaksi miettiä etukäteen muutaman ydinkysymyksen keskustelun virittämiseksi. Loput kysymykset he tekevät sitten spontaanisti aina tilanteesta ja keskustelun etenemisestä riippuen. Liian tarkka etukäteissuunnittelu ja suunnitelmasta kiinni

⁶⁰ Pruuki 2008, 85-88.

⁶¹ Pruuki 2008, 88-90.

⁶² Pruuki 2008, 90-93.

pitäminen saattaisi usein johtaakin jäykkään ja epäluontevaan vuorovaikutukseen.

Kaikkien ryhmien kanssa nämä työtavat eivät välttämättä olleet toimineet jouhevasti. Ongelmallisiksi opettajat olivat kokeneet passiiviset ja ujut ryhmät, joissa opiskelijat eivät uskalla vastata minkäänlaisiin kysymyksiin tai osallistua keskusteluihin. Tällöin opettajat ovat tehneet kyselyt esimerkiksi istumajärjestyksessä, jolloin opiskelijat tietävät, että jokainen osallistuu omalla vuorollaan jollakin tapaa keskusteluun. Huumori, leppoisuus, iloinen ja hyväksyvä asenne opiskelijoita kohtaan ovat opettajien mukaan erityisen tärkeitä ujojen opiskelijoiden kohdalla, jotta he rohkenisivat lähteä kyselytilanteessa mukaan. Muutoin tilanne luisuu opettajien kokemuksen mukaan helposti siihen, että kysymyksen esittämisen jälkeen luokassa vallitsisi piinaava hiljaisuus opiskelijoiden tuijottaessa mykkinä pulpettejaan.

Lukeminen

Lukeminen opetusmenetelmänä toimii tehokkaimmin siten, että opiskelijalle annetaan jokin tehtävä, jonka valossa hänelle annetaan luettavaksi opiskeltavasta aiheesta artikkelia/kirjaa tai muuta tekstiä. Tehtävänä voi olla esimerkiksi etsiä vastauksia kysymyksiin, tai vaikka laatia tekstistä kysymyksiä toisille opiskelijoille. Olennaista on, että lukemiseen kuuluu asian mielekäs prosessointi.

Molemmat opettajat olivat laittaneet opiskelijansa lukemaan. He pitivät tärkeänä opettaa ymmärtävän ja kriittisen lukemisen taitoa oppilailleen ja sitä, että oppilaat oppisivat löytämään lukemastaan oleelliset seikat ja asiakokonaisuudet. Yksi käytetty tapa oli, että opettaja oli laatinut uudesta aiheesta kysymysmonisteen. Monisteeseen oli laadittu monentyypisiä kysymyksiä, kuten monivalintakysymyksiä, aukkotehtäviä, avoimia kysymyksiä sekä mielipidekysymyksiä. Opiskelijoiden tehtävänä oli lukea uudesta aiheesta esimerkiksi artikkeli, lehtijuttu tai oppikirjan teksti ja etsiä siitä vastaukset opettajan laatimiin kysymyksiin. Vastaukset oli käyty sitten koko ryhmän kanssa yhdessä läpi. Tätä tapaa oli käytetty sekä tunti- että kotitehtävätyöskentelyyn, riippuen siitä, minkä verran aikaa asian läpi käymiseen oli mahdollista käyttää.

Toinen opettajista oli soveltanut lukemista opetusmenetelmänä käyttämällä lukupiiriä oikeushistorian opetuksessa siten, että opiskelijat olivat laatineet yksin tai pienryhmissä alustuksia opettajan jakamasta materiaaleista. Alustukset olivat sitten toimineet pohjana koko ryhmän kanssa käydyille keskusteluille.

Molemmat opettajista pitivät tärkeänä ohjata opiskelijoita myös erityyppisten tekstien omatoimiseen lukemiseen ja ”oppivan pois” siitä, että he odottaisivat aina opettajan kertovan kaiken heille valmiiksi. Lukio-opettaja oli esimerkiksi kertonut opiskelijoille, että ylioppilaskokeessa kysytään säännöllisin väliajoin lainsäätämisen prosessin vaiheista ja että siinä oli yksi käytännön syy, miksi lainsäätämistä koskeva osio oppikirjassa on tärkeä lukiolaisille. Opettaja oli saattanut antaa opiskelijoille kotiin luettavaksi tämän aiheen ja pitää siitä seuraavan tunnin aluksi pienen kirjallisen kuulustelun eli pistokkaan. Opiskelijat tiesivät, että pistokkaasta saatu arviointi voi nostaa kurssin arvosanaa, mutta ei koskaan laske sitä. Tieto asian tärkeydestä on opettajan mukaan ollut omiaan nostamaan oppilaiden motivaatiota tämän asian itsenäistä opiskelua kohtaan.

Aivoriihi

Aivoriihessä pyritään tuottaa spontaanisti mahdollisimman paljon aiheeseen liittyviä ajatuksia ja ideoita. Aivoriihi kannattaa tehdä pienryhmissä. Ensimmäisessä vaiheessa esiin tulevia ajatuksia ei kritisoida lainkaan. Lopuksi kaikki ideat arvioidaan kriittisesti ja valitaan niistä parhaat. Pruukin mukaan aivoriihi sopii parhaiten opiskelun käynnistämisen- tai soveltamisvaiheeseen. Menetelmän avulla hyödynnetään opiskelijoiden kekseliäisyyttä ja luovuutta. Lisäksi opettaja saa tietoa opiskelijoiden kokemuksista ja tietotasosta.⁶³

Tarinat ja tapauskertomukset (oikeustapaukset)

Tarinoilla on opetuksessa ainakin kaksi tavoitetta: toisaalta se herättää jonkin asian opiskelijan pohdittavaksi ja toisaalta tarina luo tunnelmaa ja aktivoi kuuli-

⁶³ Pruuki 2008, 94.

joita. Kertomuksia löytyy valmiina kirjoistakin, mutta niitä voi kertoa omasta ja toisten elämästä, uutisista, päivän tapahtumista ja yleisönosastokirjoituksista. Myös opiskelijat voivat laatia tarinoita parittain tai pienryhmissä.⁶⁴

Tarinat käyvät lakitiedon opetusmenetelmänä monenkin oikeudenalan opettamiseen vaikka käynnistämis- tai soveltamisvaiheessa. Tarinoiden kertominen vaatii opettajalta persoonallista heittäytymistä. Käynnistämisympäristöön sopivia ja opiskelijoiden vireystilaa aktivoivia hupaisia pikkutarinoita ja kaskuja eri oikeudenaloilta löytyy esimerkiksi Jalmari Kahlan vuonna 1965 painetusta teoksesta ”Juristijuttuja”. Vaikka teos on jo yli 40 vuotta vanha, tarinoiden kiinnostavuus ei ole kärsinyt inflaatiota.

Opettajien kokemusten mukaan opiskelijoita kiinnostavat usein eniten opettajan omista kokemuksista. Tietenkin kiinnostavimpia ovat opettajalle sattuneet möhläykset. Myös opiskelijoilta, varsinkin aikuisopiskelijoilta elämäkokemuksen jo kerryttyä, löytyy monesti hyviä aiheeseen liittyviä omakohtaisia tarinoita ja ongelmia. Näihin opiskelijoiden kertomiin omakohtaisiin tarinoin opettajan kannattaa tarttua spontaanisti, sillä juuri niiden läpikäyminen luo innostusta ja ymmärtämistä oppimiselle.

Toinen opettajista katsoi, että joskus on hyväksi kertoa myös sellaisia tarinoita, jotka eivät liity mitenkään opiskeltavaan aiheeseen. Tällaisia tarinoita hän oli kertonut esimerkiksi omien lastensa sattumuksista ja sanomisista. Näiden tarinoiden merkitys on siinä, että ne luovat positiivista tunnelmaa oppimiselle, levittävät hyvää mieltä ryhmään ja tekevät opettajasta inhimillisen ihmisen. Kaikki nämä ovat tärkeitä asioita sitten niiden ”oikeidenkin” asioiden oppimista varten.

Soveltamisvaiheessa opettajat olivat hyödyntäneet tarinoita siten, että olivat antaneet opiskelijoille pienryhmissä itse keksittäväksi tai sanomalehden yleisönosasto-kirjoituksista tai nettikeskusteluista etsittäväksi esimerkiksi jokin kuluttajansuojaan liittyvä tarina, jonka he olivat saaneet kertoa toisille opiskelijoille. Toisten tehtävänä oli sitten miettiä, mitä kuluttajansuojaan liittyviä ongelmia tarinaan sisältyy ja millä eri tavoilla tarinan kuluttaja voisi kuluttajan-

⁶⁴ Pruuki 2008, 95-97.

suojalain mukaan tilanteessa menetellä. Opiskelijat olivat voineet myös miettiä tarinalle erilaisia loppuja sen mukaan, miten kuluttaja kulloinkin menettelisi.

Tapauskertomus on lyhyt kuvaus, dokumentti tapahtumista tai kokemuksista. Tapauskertomusten kanssa työskenneltäessä painopiste on analysoinnissa, tutkimisessa, vertailussa ja kannanotoissa, kun tarinan kerronnassa oleellista on kokonaisvaikutus, harvemmin tarinan erittely tai soveltaminen.

Lakitiedon opettamisessa tapauskertomukset voivat olla käytännössä ratkaisuja oikeustapauksia tai kuvitteellisia oikeustapauksia. Oikeustapausten avulla on hyvä harjoitella oikeusnormien soveltamista käytännön konkreettisiin tilanteisiin. Usein käytetty tapa on antaa opiskelijalle monisteella tapauskertomus johonkin käsiteltävään oikeudenalaan liittyvästä oikeustapauksesta, ja opiskelijan tehtävä on ratkaista juttu opiskeltavana olevien oikeusnormien avulla. Tämä tapa toimii sekä yksilö-, pari- että pienryhmätehtävänä. Yksi tapa on myös jakaa opiskelijat pienryhmiin, ja antaa kullekin pienryhmälle oma oikeustapauksensa ratkaistavaksi. Ryhmätyön lopuksi tapahtumat kerrotaan toisille ja kerrotaan ryhmän perusteltu ratkaisu aiheessa. Pienryhmät voivat myös itse valita oikeustapauksensa esimerkiksi opettajan valmiiksi antamista korkeimman oikeuden ennakkotapauksien otsikoista ja diaarinumeroista, etsiä tapauksen sitten Finlexistä ja selostaa tapauksen tapahtumat sekä käräjäoikeuden ja hovioikeuden ratkaisut toisille ryhmille. Tämän jälkeen ryhmä pyytää toisia opiskelijaryhmiä miettimään, mitkä ovat tapauksen oikeudelliset ongelmat ja miten muut ryhmät ratkaisisivat tapauksen, jos he olisivat korkeimman oikeuden jäseniä. Lopuksi ryhmä kertoo, minkälaiseen ratkaisuun korkein oikeus on päättänyt jutussa. Opettajan roolina on koko työskentelyn ajan tukea ja ohjata opiskelijaryhmien käymää keskustelua ja ongelmanratkaisua kommentoimalla ja asettamalla lisäkysymyksiä.

Oppikirjoista löytyy luonnollisesti paljon oikeustapauksia. Myös muista lähteistä on helppo löytää tapauskertomuksia. Netistä löytyy eri tuomioistuimien, lautakuntien ja valvontaviranomaisten antamia ratkaisuja konkreettisiin rikos-, hallinto- tai siviilijuttuihin esimerkiksi osoitteesta www.finlex.fi. Käräjäoikeuksien ratkaisemia oikeustapauksia ei Finlexistä löydy, vaan niistä kirjoitetaan viikoittain sanomalehdissä. Myös lehtien lööpeistä, yleisön osastoilta, ”kysy

lakimieheltä/asiantuntijalta” –palstoilta sekä radion ja television uutisista ja dokumenttiohjelmista voi kerätä oikeustapausmateriaalia. Ylen areena netissä on myös hyvä lähde. Ajankohtaisia oikeustapauksia kannattaa aina käyttää hyödyksi mahdollisimman paljon; ne herättävät usein opiskelijoiden mielenkiintoa, opiskelijoiden orientaatio ja motivointi on niiden avulla helppo herättää opiskeltavaa oikeudenalaa kohtaan ja vuorovaikutteiselle keskustelulle saadaan herkullista pohjustusta. Ajankohtaisten oikeustapausten avulla on helppo osoittaa oikeusnormeille käytännön soveltamisesimerkkejä. Niiden avulla on helppo alkaa ruotia käsiteltävänä olevaa oikeudenalaa lööppitasoa syvemmältä.

Haastateltavat opettajat suosivatkin mielellään todellisia oikeustapauksia opetuksessaan, koska he ovat kokeneet tositapahtumien kiinnostavan opiskelijoita enemmän kuin fiktiiviset oikeustapaukset. Todellisuus kun on monesti tarua ihmeellisempää. Keksittyihin oikeustapauksiin on opettajien mielestä hyvä ottaa mukaan huumoria, jotta ne aktivoisivat opiskelijoiden mielenkiintoa. Suosituttua on käyttää esimerkiksi avioliitto-oikeuden oikeustapausharjoituksissa seikkailevina henkilöinä Mattia ja Merviä, sarjakuvahahmoja tai akuankkamaiseen tyyliin julkkisten nimistä väännettyjä uusia versioita. Mielenkiintoisia ja opetuskäytössä hyväksi havaittuja oikeustapauksia kannattaa kerätä itselleen oikeudenaloittain kansioihin, koska niitä voi käyttää uudelleen.

Haastattelut

Haastattelu on hyödyllistä Vuorisen mukaan suorittaa siten, että haastateltavan ja haastattelijan lisäksi haastattelun kokonaisuudesta vastaa juontaja. Haastateltavaksi kutsutaan joku opiskeltavan aiheen asiantuntija. Haastattelun voi suorittaa opiskelijoiden edustaja, pienryhmä tai koko ryhmä. Opettaja ja/tai opiskelijat voivat laatia kysymykset etukäteen, mutta niitä voidaan vielä haastattelutilanteessa esittää spontaanisti. Juontajan tehtävänä on huolehtia asiakokonaisuuden koossa pysymisestä, jotta haastattelusta ei muodostuisi irrallisia nippelitietoja sisältävä opetustuokio, josta puuttuu tausta ja syvyys. Juontajana voi olla opettaja tai opiskelija.⁶⁵

⁶⁵ Vuorinen 2005, 125-129.

Haastattelun hyvä puoli opetusmenetelmänä on siinä, että asiantuntijalta saadaan vastauksia niihin kysymyksiin, jotka ovat opiskelijoille tärkeitä ja ajankoh-
taisia. Haastattelussa on sekin etu, että eri alojen asiantuntijoita on helpompi saada haastateltavaksi kuin luentoa pitämään.⁶⁶

Toinen opettajista oli pyytännyt luokkaan haastateltavaksi eri tilanteissa muun muassa poliisia, riita- ja rikosasioiden sovittelijaa ja asianajajaa. Opiskelijat olivat haastatelleet vierailijoita etukäteen laatimiensa kysymysten avulla, opettaja oli ohjannut haastattelun kulkua tarvittaessa. Vierailijat olivat olleet tyytyväisiä tällaiseen tapaan.

Gallupit, testit ja mieleenpalautustehtävät

Gallup-kyselyjen tarkoituksena on kartoittaa opiskelijoiden käsityksiä ja asenteita opiskeltavasta asiasta. Kyselyyn vastataan nimettömästi. Opettajan tehtävänä on tehdä kooste vastauksista. Tuloksista keskustellaan sitten yhdessä pohtimalla esimerkiksi, mikä vastauksissa oli yllättävää.

Testeillä puolestaan autetaan opiskelijaa tutustumaan käsiteltävään aiheeseen ja palauttamaan mieleen aiempia tietoja. Testi voidaan tehdä yksilö-, pari tai pienryhmätehtävänä. Vastaukset voivat olla oikein/väärin -vastauksia, rasti ruutuun –tehtäviä ja sanojen tai kuvien yhdistämistä toisiinsa. Testi tulee valmistella huolella. Opettajan tulee myös päättää, miten testi tarkastetaan ja miten sen tuloksia käytetään hyödyksi.

Koska uuden oppiminen perustuu aina aiemmin opitun pohjalle, opettajan on tärkeää auttaa opiskelijaa palauttamaan mieleensä kerran oppimansa asiat käyttämällä esimerkiksi mieleenpalautustehtäviä.

Molemmat opettajat olivat käyttäneet sekä pistokkaita että tietokilpailuja aiemmin opittujen asioiden mieleen palauttamiseksi. Toinen opettajista oli käyttänyt gallupia selvittäessään, minkälaisissa tutustumiskäyntikohteissa opiskelijat halusivat vieraila opiskelujaksonsa aikana. Testejä olivat molemmat opettajat käyttäneet eniten pistokas-tyylisesti. Opiskelijoille oli tunnin aluksi pidetty

⁶⁶ Vuorinen 2005, 127. Pruuki 2008, 98.

pistokas edellisen tunnin tärkeimmistä asioista. Joskus opettaja oli tarkastanut pistokkaat ja antanut siitä arvioinnin opiskelijalle. Joskus taas opiskelijat olivat tarkastaneet toistensa vastaukset. Opiskelijat olivat joskus myös tarkastaneet vastauksensa itse. Opettajat painottivat opiskelijoille, että pistokkaan tärkein merkitys on antaa opiskelijalle itselleen tietoa siitä, miten hän hallitsee aiemmin opiskellun asian ja onko kertaus tai asian tarkentaminen vielä tarpeen.

Arvostus- ja ongelmanratkaisutehtävät

Arvostustehtävien tarkoitus on saada opiskelija pohtimaan omia asenteitaan ja arvojaan, tarkoitus ei ole testata tietoja eikä taitoja. Arvostustehtäviin ei ole olemassa oikeita vastauksia. Tehtävä ohjaa väitteiden kriittiseen arviointiin ja oman kannan tietoiseen muodostamiseen, samalla päästään selville myös toisten arvostuksista, opitaan hyväksymään erilaisuutta ja keskustelemaan toisten kanssa siitä, mikä elämässä koetaan tärkeäksi. Opettajalta edellytetään opiskelijoiden kunnioittamista; hän voi kysyä kyllä opiskelijoilta perusteita vastauksille, mutta hän ei saa alkaa arvostella omista näkemyksistään poikkeavia näkökantoja. Arvostustehtävien käyttö merkitsee haastetta opetella arvostamaan toista ihmistä, olivatpa hänen mielipiteensä millaisia hyvänsä.⁶⁷

Arvostustehtäville on luonteenomaista, että niihin osallistuvat joutuvat usein tekemään valintoja, jotka ovat vaikeita ja ristiriitaisia. Sellaisina ne vastaavat monesti arkielämän valintatilanteita, joissa voidaan harvoin tehdä ristiriidattomia puhtaita ratkaisuja.⁶⁸ Tämän vuoksi arvostustehtävien käyttö sopii myös hyvin eri oikeudenalojen opettamiseen. Monet oikeusnormit ovat sananmuodoltaan väljiä ja niiden tulkitseminen sisältää aina eräänlaisen arvostustehtävän. Se, mikä on kussakin eri käytännön yksittäistapauksessa kulloinkin kohtuutonta, vaatii erilaisten seikkojen pohtimista ja arvostamista. Arvostustehtävillä voidaankin mielestäni kehittää lakitiedon opiskelijoiden päätöksentekokykyä, kykyä arvioida asiaa monesta eri näkökulmasta ja kykyä perustella ratkaisuja.

⁶⁷ Pruuki 2008, 101-104. Vuorinen 2005, 129-131.

⁶⁸ Vuorinen 2005, 133.

Esimerkiksi yhtenä kuluttajansuojaan liittyvänä ajankohtaisena arvostustehtävänä voidaan käyttää vaikka määräaikaisen liittymäsopimuksen irtisanomisehdon pohtimista kuluttajan kannalta. Kuluttajansuojalain kuluttajasopimusta voidaan sovitella, jos sopimusehtojen soveltaminen johtaisi kuluttajalle kohtuuttomaan lopputulokseen. Arvostustehtäväksi voidaan opiskelijoille antaa pohdittavaksi perusteluineen, millaisia voisivat olla ne käytännön tilanteet, jolloin määräaikaisen liittymäsopimuksen irtisanomisehdot voidaan katsoa kuluttajalle kohtuullisiksi/kohtuuttomiksi.

Ongelmanratkaisutehtäviä on monenlaisia, esimerkiksi matemaattisia tehtäviä, sanaristikkoita, kuva-arvoituksia, palapelejä, toiminnallisia ryhmätehtäviä tai arkielämän ihmissuhteisiin liittyvien kysymysten ratkaisemista. Näillä tehtävillä on yleensä hyvä motivointikyky, jos tehtävän aihe kiinnostaa. Vaikeinta on keksiä sellaisia tehtäviä, jotka ovat vaikeustasoltaan sopivia ja palvelevat opetuksen tavoitteita. Ongelmanratkaisutehtävillä tuetaan opiskelijan kykyä soveltaa opittuja tietoja käytäntöön. Toisaalta sellaisetkin pulmatehtävät, jotka eivät liity millään tavalla käsiteltävään asiaan sopivat ryhmän aktivoimiseen ja viireystilan nostamiseen sekä yhteistoimintataitojen harjoitteluun ja ryhmän kiinteyttämiseen. Ongelmanratkaisutehtävät ovatkin parhaimmillaan ryhmän toimintaa, joka houkuttaa esiin ryhmän vahvuudet sekä ideoinnissa että kriittisyydessä.⁶⁹

Haastatellut opettajat käyttävät ongelmanratkaisutehtäviä esimerkiksi opiskelijoiden motivoimiseksi ja aktivoimiseksi luennon ”välipalana”. Kulloinkin opeteltavaan aiheeseen liittyviä erilaisia sanaristikko- ja sananetsimistehtäviä voi laatia esimerkiksi itse erilaisilla nettisivuilla. Hauskana esimerkkinä ongelmanratkaisutehtävästä lukio-opettaja kertoi esittäneensä isyyslakiin liittyvän tunnin aluksi seuraavan arvoituksen: ”Isä ja poika olivat liikenneonnettomuudessa. Isä kuoli ja poika jäi henkiin, mutta loukkaantui vakavasti. Poika kiidätettiin sairaalaan. Leikkaukseen hälytetty kirurgi katsoi poikaa ja sanoi: ”En voi leikata, hän on poikani”. Miten tämä on mahdollista?”⁷⁰

⁶⁹ Vuorinen 2005, 134-136.

⁷⁰ Vastaus: Kirurgi oli pojan äiti.

6.2.2. Kirjoittamiseen perustuvat työtavat

Kirjoittamalla voidaan muun muassa ilmaista kokemuksia, pohtia tietoja ja järjestää niitä uudelleen. Pruukin mukaan kirjoittaessaan tietää, mitä ajattelee. Kirjoitustehtävää antaessaan opettajan tulee kertoa opiskelijoille, kelle kirjoitus on tarkoitettu.⁷¹ Teksti muodostuu erilaiseksi riippuen siitä, kirjoitetaanko esimerkiksi itselle, opettajalle, opiskelijatovereille, asiantuntijoille vai maallikoille.

Essee ja referaatti

Esseessä opiskelija käyttää omien pohdintojensa lähtökohtana tai täydentäjänä kirjallisia tai suullisia lähteitä, joiden alkuperä tulee osoittaa. Essee kirjoitetaan asiatyylillä omin sanoin, vaikka siinä esitellään myös lähdekirjallisuudessa esitetyjä ajatuksia. Essee alkaa yleensä johdannolla aiheeseen, tämän jälkeen tulevissa pääluvuissa käsitellään pääasiaa. Lopuksi tehdään yhteenveto, johon kootaan keskeiset päätelmät ja pohdinta.⁷²

Referaatissa luettu tai kuultu selostetaan omin sanoin tavoitteena lyhentää teksti noin kolmasosaan alkuperäisestä. Referaattiin ei yleensä sisälly kirjoittajan omaa pohdintaa.⁷³ Referaatin hyvänä puolena on se, että sen avulla opiskelija voi opetella löytämään käsiteltävän aiheen oleelliset asiat.

Toinen opettajista oli antanut yleissivistävän oikeustieteellisen linjan oppilaille yksilölliseksi tehtäväksi kirjoittaa esseemuotoisen oikeustapausanalyysin. Oppilaat olivat saaneet valita itseään kiinnostavan vahingonkorvausoikeuteen liittyvän korkeimman oikeuden ennakkoratkaisun opettajan laatimasta tapausluettelosta. Analyysin rakenne oli opastettu laadittavaksi siten, että ensin käsiteltäisiin tapausluettelosta, sitten kaikkien oikeusasteiden antamat ratkaisut asiassa, sen jälkeen asiaan liittyvät oikeusohjeet ja lopuksi oma arvio korkeimman oikeuden ratkaisusta. Analyysin tekeminen ohjaa oikeudellisen tekstin lukemiseen ja kirjoittamiseen, olennaisten oikeudellisten ongelmien löytämiseen, tuomioistuinratkaisujen kriittiseen arvioimiseen sekä sen ymmärtämiseen, että yleensä asioihin ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa juridista ratkai-

⁷¹ Pruuki 2008, 108.

⁷² Pruuki 2008, 108-109.

⁷³ Pruuki 2008, 111.

sua. Esseemuotoinen analysointi sopii kaikille oikeustieteelliseen tutkintoon tähtäävien opiskelijoiden opetusmenetelmäksi. Muihin ammatteihin valmistuvien tai lukio-opiskelijoiden opetusmenetelmäksi analyysi on liian aikaa vievä ja yksityiskohtainen tapa.

Juuri oikeustieteellisellä yleissivistävällä linjalla toinen opettajista oli teettänyt referaatteja oikeusteorian ja -historian tenttialueeseen kuuluvasta tenttimateriaalista. Kukin opiskelija oli saanut referointitehtäväksi eri alueen. Lopuksi opiskelijat olivat kertoneet referoimansa alueen olennaisimmat seikat toisille ja jakaneet myös tekemänsä referaatin kirjallisena toisten käyttöön. Tällä tavalla koko ryhmä pystyi valmistautumaan yhteistoiminnallisesti tenttiä varten ja autamaan toinen toistaan aiheessa. Muilla ryhmillä opettajat olivat teettäneet referaatteja lähinnä korvaustehtävinä, eli niissä tapauksissa, jos oppilaalla oli ollut poissaoloja niin paljon, että hänen täytyi jotenkin korvata poissaolot kurssin suorittamista varten.

Aforismit, runot, kirjeet ja tekstiviestit

Aforismit ja runot sopivat hyvin opiskeluun virittäytymiseen, koska ne ovat lyhyitä ja usein monimerkityksisiä. Ne sopivat hyvin pienryhmätyöskentelyyn sen pohtimiseksi, mitä kirjoittaja on halunnut tekstillään sanoa. Opiskelijat voivat myös itse kirjoittaa vaikkapa työskentelyn päätteeksi runon tai aforismin, johon he tiivistävät olennaiset asiat oppimastaan asiasta. Myös tekstiviesteillä voidaan myös hyvin tiivistää parityöskentelyssä se, mitä ollaan opittu. Opiskelija saa lähettää parilleen yhden viestin, johon hän kokoaa oleelliset oppimansa asiat.⁷⁴

Kirjettä voi käyttää samoin tavoin kuin aforismeja ja runoja; opetusjakson päätteeksi opiskelija voi kirjoittaa kirjeen vaikka opettajalle tai kaverilleen oppimistaan asioista. Kirje voi olla myös aloitustehtävänä, jolloin opiskelija kirjoittaa opettajalle esittelykirjeen itsestään ja odotuksistaan alkavalle opintojaksolle.⁷⁵

⁷⁴ Pruuki 2008, 111-112.

⁷⁵ Pruuki 2008, 112.

Toinen opettajista oli käyttänyt kirjeen kirjoittamista työtapana siten, että opiskelijat olivat kirjoittaneet opiskelukaverilleen kirjeen siitä, mitä he olivat vierailukohteessa oppineet.

Avoimet lauseet, assosioiva ja eläytyvä kirjoittaminen

Tässä opetusmenetelmässä opettaja antaa opiskelijoille lauseen alkuja, joita opiskelijat jatkavat omalla tavallaan. Tämä tapa käy Pruukin mukaan monenlaisille ryhmille ja erityisesti oppimisen virittämiseen, koostamiseen ja vaikkapa palautteen antamiseen.

Assosioivaa kirjoittamista käytetään useimmin siten, että opettaja kirjoittaa taululle jonkin käsiteltävään aiheeseen liittyvän sanan tai lauseen, ja opiskelijan tehtävänä on kirjoittaa, mitä sana tuo mieleen. Tätä työtapaa voidaan toteuttaa myös siten, että opettaja antaa jokaiselle opiskelijalle tarralapun, joihin opiskelijat saavat kirjoittaa niitä ajatuksia, joita opettajan antama sana tuo mieleen. Yhdelle lapulle kirjoitetaan aina yksi asia, ja kirjoittamisen jälkeen opettaja kerää laput ja järjestee ne taululle teemoittain.⁷⁶

Eläytyvä kirjoittaminen tarkoittaa kirjoittamista toisen ihmisen roolista käsin. Tarkoitus on edistää kirjoittajan kykyä eläytyä toisen ihmisen asemaan.⁷⁷ Rikosoikeuden opiskelussa opiskelijalle voidaan antaa kirjoitettavaksi vaikka lyhyt kuvaus rikoksen tapahtumista vaikkapa pahoinpitelyrikoksen uhriksi joutuneen henkilön tai pahoinpitelyyn syyllistyneen henkilön roolista käsin.

Lakitiedon opettamisessa molemmat opettajat olivat käyttäneet assosioivaa kirjoittamista. Aiemmin (kohdassa luento, esitelmä ja alustus) on jo esitelty toisen opettajan EU-oikeuden opetuksessa käyttämä tapa pyytää opiskelijoita tulla kirjoittamaan taululle kolme asiaa, joka tulee mieleen EU:sta. Lakitiedon opiskelun aluksi orientaatiovaiheessa toinen opettaja oli käyttänyt tätä työtapaa siten, että hän oli pyytänyt oppilaita kirjoittamaan paperille, mitä heille tulee mieleen käsitteestä ”oikeus”. Jotkut oppilaat olivat kuitenkin olleet niin ar-

⁷⁶ Pruuki 2008, 113.

⁷⁷ Pruuki 2008, 113.

koja, etteivät he olleet uskaltaneet kirjoittaa paperille mitään, vaikka opettaja oli etukäteen kertonut vastauksia käsiteltävän läpi nimettöminä ja satunnaisessa järjestyksessä niin, ettei vastaajan henkilöllisyys tulisi mitenkään selville.

Käsitekartta ja juliste

Käsitekartta helpottaa opiskeltavan asian keskeisten piirteiden ymmärtämisessä. Sen voi tehdä yksin sekä pari- tai pienryhmätyönä. Käsitekartan laatimisessa paperin keskelle kirjoitetaan tarkasteltava aihe ja siitä käsin piirretään viivoja, joiden päihin kirjoitetaan asiaan liittyviä sanoja ja näistä sanoista edelleen sanoja, jotka liittyvät uuteen sanaan. Menetelmää voi käyttää opetuksen pohjustuksena ja kertauksena, mutta myös muistiinpanoja tehdessä. Käsitekartta on tehokas opiskelun väline, koska sen kautta opiskelija joutuu jäsentämään käsitteiden merkitystä ja eri käsitteiden välisiä suhteita. Käsitekartta helpottaa kokonaiskuvan muodostamista aiheesta.⁷⁸

Julisteen avulla voidaan kuvata ryhmän toimintaa ja oppimistehtävän tuloksia. Julisteessa voi olla esimerkiksi kuvia, tekstiä ja kaavioita. Julisteen laatiminen vaatii asian prosessointia.⁷⁹ Ison käsitekartan voi ripustaa myös julisteeksi seinälle, jossa se on kaikkien nähtävänä.

Molemmat opettajat olivat antaneet opiskelijoille laatia käsitekarttoja muun muassa konkurssimenettelyn vaiheista, oikeudenmukaisen oikeudenkäynnin periaatteista, työntekijän ja työnantajan oikeuksista ja velvollisuuksista. Käsitekarttoja voi tehdä mistä oikeudenaiheesta tahansa. Joskus opiskelijat olivat tehneet käsitekarttoja vihkoihinsa kotitehtävänä, joskus käsitekarttoja oli tehty julisteiksi luokan seinälle ryhmätöinä lähiopetustuntien aikana.

Verkossa oppiminen

Verkko-opetuksen välineitä ovat sähköposti, internet ja verkkokurssien työskentelyalustat. Näitä kaikkia voidaan käyttää sekä yksilöllisen että ryhmäoppis-

⁷⁸ Pruuki 2008, 114 -115.

⁷⁹ Pruuki 2008, 115.

kelun välineinä tiedon etsimisessä, jakamisessa ja rakentamisessa. Verkosta löytyvään tietoon tulee aina ohjata opiskelijoita suhtautumaan kriittisesti. Opettaja ja opiskelijat voivat julkaista verkossa myös itse tuottamaansa materiaalia.

80

Verkkopohjaiset työskentelyalustat ovat käyttökelpoisia varsinkin silloin, kun opiskelijat asuvat kaukana toisistaan ja etenevät yksilölliseen tahtiinsa opinnoissa. Työskentelyalustoille on mahdollista ladata tehtäviä ja tuottaa opintomateriaalia. Myös vuorovaikutus opiskelijoiden, eri oppilaitosten ja maiden välillä onnistuu työskentelyalustojen avulla.⁸¹

Molemmat opettajat opettivat lähiopetusryhmiä, eikä heillä ollut verkkokurssia ja ohjattavanaan. Lukio-opettaja kertoi laittaneensa opiskelijoita varten oppimateriaaleja (esim. PowerPoint-esityksiä) oppilaitoksensa Moodle-työskentelyalustalle. Tarkoituksena on, että oppilaat voisivat itse tulostaa kotona diaesitykset, jotta he voisivat tunnilla keskittyä kuuntelemaan opetusta ja osallistua siihen vuorovaikutteisesti. Opettajan saaman palautteen mukaan moni oppilas haluaa tästä huolimatta kirjoittaa tunnilla itse diojen sisällön, koska he sanovat oppivansa kirjoittamalla parhaiten.

6.2.3. Kuvien ja musiikin käyttö opetusmenetelmänä

Valmiit kuvat, kollaasit ja sarjakuvat; piirtäminen ja maalaaminen

Kuvat soveltuvat opetusmenetelmiksi varsinkin oppimisen virittämiseen, havainnollistamiseen ja kokemusten jakamiseen. Oppimisen virittämisessä opettajan on oleellista osata tehdä esittämästään kuvasta sellaisia kysymyksiä, jotka johdattavat opiskelijat analysoimaan kuvaa ja kertomaan vaikutelmistaan. Kuvan avulla voidaan myös hyvin havainnollistaa jotakin abstraktia asiaa. Opetuksen aikana piirrettävät kuvat usein jo itsessään motivoivat opiskelijaa, ja ne jäävät myös paremmin mieleen kuin kirjoitetut lauseet. Kuvia kan-

⁸⁰ Pruuki 2008, 115.

⁸¹ Pruuki 2008, 115-116.

nattaa kuitenkin Pruukin mielestä käyttää säästeliäästi, ja ottaa yhdestä kuvasta aina kaikki mahdollisuudet irti.⁸²

Myös piirtäminen ja maalaaminen sopivat etenkin oppimisen virittämiseen ja koostamiseen. Piirtämällä ja maalaamalla voidaan tehdä myös julisteita, kollaaseja ja sarjakuvia.

Kollaasi on paperille tehty teos, jossa on kuvia, tekstiä, väriä ja muitakin materiaaleja. Se voidaan tehdä yksin, pareittain tai ryhmissä. Kollaasia tavallisesti esitellään suullisesti, jolloin opettaja voi kysymyksillään johdattaa ryhmää keskusteluun ja analyysiin. Sen rakentaminen edistää yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja.

Sarjakuvat toimivat hyvin työskentelyn virittäjinä, mutta niitä voivat opiskelijat tehdä itsekin opettajan antamasta aiheesta.

Lakitiedon opettamisessa opettajat olivat käyttäneet erilaisia kuvia netistä, lehdistä, mainoksista, julisteista, postikorteista sekä sarjakuvia ja pilapiirroksia. Avioliitto-oikeuteen virittämiseen käy vaikkapa kuva maailman vanhimmasta avioparista. Valmiit diagrammit koettiin havainnolliseksi tavaksi kertoa esimerkiksi rikollisuuden määrän kehitymisestä kymmenen vuoden aikana. Opettajien mukaan kuvan valinnassa kannattaa olla huolellinen ja miettiä, minkälaiselle oppilasryhmälle sen valitsee. Nuorisolle valitaan erilaisia kuvia kuin aikuisopiskelijoille - aikuisopiskelijat kun eivät välttämättä tunnista Elastisen kuvaa ja nuoriso ei ymmärrä, ketä ovat Enska ja Hanski.

Opettajien kokemuksen mukaan oppilaat pitävät kaikista opettajan taululle opetuksen aikana piirtämistä kuvista. Pienelläkin kuvan piirtämisellä voi opettajien kokemuksen mukaan helpottaa kokonaisuuden hahmottamista. Lisäksi opettajan piirustustaito ei läheskään aina ole maailman kärkitasoa, joten piirroksista muodostuu usein aika humoristisen näköisiä.

⁸² Pruuki 2008, 118-119.

Videot

Videot tai elokuvat sopivat parhaiten työskentelyn virittämiseen tai jonkin asian havainnollistamiseen. Ne on syytä rajata mielekkäästi ja analysoida opiskelijoiden kanssa. Videon katselussa on hyödyllistä, jos opiskelijat ovat saaneet etukäteen kysymyksiä, joihin tulee löytää vastauksia katsottavasta esityksestä. Opiskelijat voivat myös itse kuvata videoita opiskeltavan aiheen harjoittelemisesta tai vaikka aiheen soveltamisesta arkielämän tilanteissa. Videot katsotaan lopuksi yhdessä opettajan ja muiden opiskelijoiden kanssa⁸³, jolloin palautteen antaminen, itsearviointi ja aiheen pohtiminen yhdessä on mahdollista.

Haastatellut opettajat pitivät vaikeana löytää mistään lakitiedon opettamiseen soveltuvia valmiita videoita tai elokuvia. He olivat tallentaneet joitakin televisioista tulleita ajankohtais- ja dokumenttiohjelmia esim. vuokratyövoiman käytöstä, vangin asemasta ja syrjinnästä. Opettajien mielestä Ylen areenan nettisivut olivat tällä hetkellä paras paikka, josta he löysivät käyttökelpoisia ohjelmia lakitiedonkin tunnille. TV-uutisista löytyy usein opetettavaan aiheeseen liittyvää ajankohtaismateriaalia. Toinen opettaja oli löytänyt You Tubesta TABU-ohjelman sketsin ”Kyläkäräjät”, josta opiskelijoiden oli pitänyt etsiä katsomisen aikana oikeudenmukaisen oikeudenkäynnin periaatteiden vastaisia seikkoja. Yksi katsomisen arvoinen lyhyt elokuva on myös Veikko Huovisen Lyhyet erikoiset -sarjasta: ”Erään murhan motiivit”.

Musiikki virikkeenä

Musiikilla voidaan vaikuttaa opetustilan tunnelmaan ja ilmapiiriin. Opettaja voi valita musiikin oppimisen virikkeeksi tai käynnistäjäksi. Kappaleen kuuntelemisen jälkeen voidaan keskustella sen herättämistä ajatuksista yhdessä ryhmän kanssa. Opettajan on hyvä tehdä etukäteen lauluun liittyvät kysymykset keskustelun tai analyysin pohjaksi. Musiikkia voidaan käyttää myös taustamusiikkina yksilö-, pari- tai pienryhmätehtävissä edistämässä keskittymistä ja keskustelua.

⁸³ Pruuki, 2008, 121-122-

Lakitiedon opetuksen virittämiseen sopii esimerkiksi Tuomari Nurmion musiikki. Tuomari Nurmion henkilöä voidaan käyttää esimerkkinä OTK-tutkinnon suorittaneesta henkilöstä ja siitä, miten monipuolisiin erilaisiin tehtäviin tällä tutkinnolla voi päätyä. Hassisen koneen ”Oikeus on voittanut taas” –laulun sanoitus sopii aikuisopiskelijoille keskustelun alustukseksi ja mielipiteiden herättäjäksi, kun aiheena on esimerkiksi oikeuden käsitteen tai rikosten seuraamusjärjestelmän merkityksen pohtiminen. Myös opiskelijoille itselleen voi antaa tehtäväksi etsiä lauluja, joilla voisi olla oikeudellista sanomaa.

Laulu

Pruukin mukaan yhdessä laulamisen edistää ryhmän sosiaalisuutta, poistaa jännityksiä ja luo opiskelulle otollista yhteishenkeä. Laulu voidaan virittää johonkin teemaan, ja laulu sopii etenkin työskentelyn alkuun tai loppuun, jolloin sillä voidaan koota jotakin tärkeää opitusta.⁸⁴

Laulaminen voi olla etukäteen ajateltuna aika pelottavakin opetusmenetelmä sekä opettajalle että opiskelijoille. Omasta mielestäni innostavin tapa voisi olla jakaa opiskelijat pienryhmiin laatimaan itse lauluja muuntamalla jonkin tutun laulun sanoja sopivaksi opittuun asiaan. Tehtävän humoristisuus poistaa turhia laulullisia ja musiikillisia suorituspaineita, tehtävän tavoitehan ei ole musiikillisten tai taiteellisten taitojen opettaminen eikä kuorosodan voittaminen. Ituna on laatia laulun sanoitukseksi sellainen teksti, jossa opitusta asiasta tulisivat oleellimmat asiat esille. Laulun sanoitusta tehdessä tulee siten ikään kuin siinä sivussa kerrattua opeteltavaa asiaa, mitä on juuri käsitelty. Pienryhmät voivat esittää tekemänsä laulut haluamallaan tavalla; myös toisten tekemistä lauluista kerrataan opittua asiaa sitten samalla. Jos ryhmät eivät ole innostuneita laulamaan, voidaan käyttää vaikka mieskuoro Huutajien esitystapaa tai laulaa tarkoituksellisesti laulut mahdollisimman väärällä nuotilla.

Valmiita lauluja löytyy puolestaan esimerkiksi Pekka Tarkelan ja Valtteri Niiralan toimittamasta laulukirjasta ”Äänioikeus”, johon on koottu lakiaiheisia lauluja.

⁸⁴ Pruuki 2008, 125.

6.2.4. Toiminnalliset opetusmenetelmät

Omien asenteiden ja mielipiteiden ilmaiseminen toiminnallisesti

Lakitiedon opiskelijoiden on hyödyllistä oppia tietoisesti miettimään omia mielipiteitään erilaisiin lainsäätäjän valitsemiin ratkaisuihin. Opiskelijan tulee esimerkiksi miettiä, mitä mieltä hän itse on siitä, että lain mukaan avopuoliso ei voi periä omaa avopuolisoaan. Mielipiteen ilmaisua voidaan harjoitella tietenkin keskusteluilla ja kirjoittamalla, mutta myös toiminnallisilla tavoilla.

Pruuki esittää teoksessaan erilaisia toiminnallisia mielipiteen ilmaisutapoja. Esimerkiksi jana- ja asematyöskentelyssä luokkatila itsessään voi muodostaa toiminnallisen mitta-asteikon, jossa luokan toinen pääty edustaa ”olen samaa mieltä” –kantaa ja toinen pääty ”olen eri mieltä” –kantaa. Opiskelijan on mentävä fyysisesti luokassa siihen kohtaan, joka edustaa hänen omaa mielipidettään opettajan esittämään asiaan. Kun kaikki ovat ottaneet paikkansa, voidaan mielipiteitä perustella ja aloittaa keskustelu samaa/eri mieltä olevien kanssa. Myös luokan nurkkia voidaan käyttää mielipideilmaisuun; nurkkiin kirjoitetaan valmiiksi eri mielipiteitä ilmaisevat kyltit, ja opiskelijat menevät siihen nurkkaan, joka kuva hänen omaa kantaansa parhaiten.⁸⁵

Opettaja voi myös teipata taululle ”vastakohtien timantin” eli ristikon, jossa on neljä sektoria, joista kunkin sisään teipataan asennetta kuvaava symboli. Opiskelija merkitsee ruksin siihen sektoriin, joka kuvaa parhaiten hänen kantaansa. Opiskelijoita voi pyytää myös miettimään, mihin sektoriin he vaihtaisivat ruksinsa, jos olisi pakko.⁸⁶

Näiden tapojen avulla opiskelija oppii mielipiteen muodostamisen lisäksi myös perustelemaan valitsemaansa kantaa. Keskustelujen avulla opiskelijaa ohjataan myös ymmärtämään eri mieltä olevien kannanottoja ja perusteluja.

⁸⁵ Pruuki 2008, s. 130.

⁸⁶ Pruuki 2008, s. 131.

Haastatellut opettajat olivat kyselleet oppilaiden mielipiteitä lähinnä keskusteluiden avulla. Toinen opettajista oli käyttänyt toiminnallisena mielipiteen ilmaisutapana paperiäänestystä.

Draamailmaisut ja roolit

Draamassa opiskelijan on pyrittävä eläytymään sen ihmisen rooliin, jota hän kulloinkin esittää. Draaman perusmuoto on näytelmä, joka etenee käsikirjoituksen mukaan ja etukäteen sovittujen vuorosanojen mukaan. Draaman muotoja ovat myös improvisointi ja pantomiimi. Draaman käyttöä opetuksen menetelmänä on kehittänyt erityisesti Jacob L. Moreno, jota pidetään sosiodraaman isänä. Tavallisin sosiodraaman käyttötapa oppimistilanteessa on jonkin sosiaalisen ristiriitatilanteen käsittely⁸⁷, esimerkiksi työsopimukseen liittyvään erimielisyyteen liittyvän neuvottelutilanteen harjoittelu työntekijän ja työnantajan roolien avulla.

Roolilla puolestaan tarkoitetaan käyttäytymismallia. Rooleja voi olla erilaisia esimerkiksi tehtävästä tai ammatista riippuen; opettajalla, tuomarilla, isällä ja äidillä on kaikilla omat roolinsa. Rooli voi olla myös vuorovaikutuksellinen (hiljainen/puhelias) tai vallankäyttöön liittyvä (johtaja/alainen).⁸⁸

Draamatekniikoita on useita erilaisia, kuten tyhjän tuolin tekniikka, roolihaastattelu, kuvitteellisen tilanteen improvisointi, kuvapatsaiden rakentaminen ja peilaaminen. Tässä yhteydessä näiden eri tekniikoiden sisältöä ei ryhdytä tarkemmin selostamaan, mutta erilaisia tapoja on selostettu laajasti sekä Vuorisen että Pruukin teoksissa. Vuorisen mukaan ryhmän ohjaaja voi jo yksittäisiä draaman tekniikoita käyttämällä merkittävästi monipuolistaa menetelmävalikoimaansa. Rajana on oikeastaan vain ohjaajan mielikuvitus.⁸⁹

Haastatellut opettajat olivat innostuneita draaman käyttämisestä opetuksessaan. Tosin draamatyöskentely vaatii, että käsiteltävän aiheen opettamiseen on mahdollista käyttää paljon aikaa. Tämä rajoittaa käytännössä draaman käyttämistä työtapana varsinkin lukio-opetuksessa, jossa kurssi on lyhyt ja

⁸⁷ Vuorinen 2005, 193. Pruuki 2008, s.132.

⁸⁸ Pruuki 2008, 132-133.

⁸⁹ Vuorinen 2005, 193-227. Pruuki 2008, 132-139.

asiaa paljon. Yleissivistävän linjan opetuksessa toinen haastatelluista opettajista oli käyttänyt yhteistoiminnallista draamatyöskentelyä oikeudenkäyntiharjoituksessa. Oikeustieteellisen linjan opiskelijat olivat keksineet ensin kuvitteellisen rikostapahtuman ja laatineet sen pohjalta käsikirjoituksen rikosoikeudenkäynnin kulusta. Käsikirjoitukseen tuli sisällyttää asianomistajan, vastaajan, todistajan/todistajien, tuomarin, lautamiesten, kärjäsihteerin, syyttäjän ja mahdollisten oikeudenkäyntiavustajien roolit. Rooleja oli niin paljon, että niihin pyydettiin myös toisten yleissivistävien linjojen opiskelijoita. Saman oppilaitoksen media-assistentin perustutkintoa suorittavat opiskelijat olivat sitten kuvanneet valmiiksi saadun harjoitusoikeudenkäynnin. Lopuksi kuvattu filmi oli katsottu yhdessä ja keskusteltu rikosprosessin etenemisestä, oikeudenmukaisen oikeudenkäynnin periaatteista, rikosprosessin osapuolten erilaisista tehtävistä ja tuomion oikeellisuudesta.

Rastityöskentelyt

Rastityöskentelyssä opiskelijat kiertävät yksin, pareittain tai pienryhmissä tehtävärastilta toiselle. Rasteilla eli toimintapisteillä voi olla monenlaisia opiskeltavaan aiheeseen liittyviä tieto-, taito- ja asennetehtäviä.⁹⁰ Rastit voi suunnitella sisälle tai vaikkapa ulos, jolloin opiskeluun saa liitettyä kaupan päälle raitista ulkoilmaa ja retkitunnelmaa.

Toinen opettajista oli tehnyt oppilaitoksen sisälle viiden rastin mittaisen tehtäväradan työoikeuteen liittyvistä aiheista. Oppilaille jaettiin pieni pohjapiirroskartta, johon rastit oli merkitty. Myös kynä ja paperi tuli olla mukana. Kukin opiskelija kiersi rastit opettajan kullekin erikseen määräämässä erilaisessa järjestyksessä, jotta kaikki eivät olisi samalla rastilla yhtä aikaa. Radan alku ja loppu olivat luokassa, ja kun kaikki olivat palanneet luokkaan takaisin, tehtävät käytiin yhdessä läpi. Rasteille oli monentyyppisiä tehtäviä: esimerkiksi monivaiheisia tehtäviä, kuvantunnistustehtäviä ja oikeustapauksia. Oppilaat olivat pitäneet työtavasta, ja opettaja aikoi kokeilla tulevaisuudessa rastien järjestämistä uloskin.

⁹⁰ Pruuki 2008, s. 139.

Demonstraatio ja simulaatio

Demonstraatiossa on kysymys näyttämällä opettamisesta. Demonstraatiossa jotakin tilannetta tai toimintaa jäljitellään siten, että opiskelija voi tehdä havain- toja siitä ja oppia mallista. Tämä on hyödyllinen työtapa, ellei taitoa ole mah- dollista havainnoida aidossa kontekstissa. Toimivan demonstraation suunnit- telu ja toteutus on opettajan vastuulla, opiskelijan tehtävänä on oppia tarkkai- lemalla opetettava asia niin, että hän pystyy jäljittelemään toimintaa omassa tehtävässään mahdollisimman itsenäisesti. Demonstraation vahvuus on sel- keän, oppilaan työhön ja työskentelyyn rinnastettavissa olevan, elä- vän tilanteen luominen. Oppija motivoituu asiaan ja oppii sen paremmin ko- kemuksellisen oppimisen myötä.⁹¹

Simulaatio tarkoittaa jonkin ilmiön, tapahtuman tai prosessin jäljittelyä. Se on hyödyllinen opetusmenetelmä silloin, kun ilmiöön ei ole mahdollista perehtyä luonnollisessa tilanteessa. Simuloinnin perustavoite on päästä mahdollisim- man lähelle sitä todellista tilannetta, jossa varsinainen toiminta tapahtuu. Si- mulointi on ollut alun perin armeijan harjoitusmenetelmä, mutta sen käyttö on levinnyt muun muassa lentäjien koulutukseen, autojen kehittämiseen ja kata- strofiharjoituksiin. Simuloinnille on ominaista tarkat säännöt, johtajan vahva auktoriteettiasema ja selkeät päämäärät, jotka erottavat sen draamatyösken- telystä. Erona draamatyöskentelyyn on myös se, että simuloinnissa ei yleensä suoriteta roolinvaihtoa, vaan opiskelija pysyy samassa roolissa koko työsken- telyn ajan.⁹²

Molemmat opettajat olivat sitä mieltä, että mitä konkreettisempi opetusmene- telmä, sitä parempi. Demonstraatioesimerkkinä toinen opettajista kertoi, että oli hakenut poliisiasemalta lomakkeita, joihin otetaan sormenjäljet rikoksesta epäillyiltä henkilöiltä. Opettaja oli näyttänyt ensin, miten sormenjäljet otetaan, ja sen jälkeen opiskelijat olivat saaneet vesiväreillä ottaa toisiltaan sormenjäl- kiä näihin kaavakkeisiin. Siviilivihkiminen ja parisuhteen rekisteröintitilanne oli myös demonstroitu luokassa.

⁹¹ Pruuki 2008, 93.

⁹² Vuorinen 2005, 187-188. Pruuki 2008, 140.

Simuloinnilla voidaan harjoitella esimerkiksi kokouskäyttäytymistä, rikosoikeudenkäynnin etenemistä suullisessa pääkäsittelyssä, toimintamalleja uhkaavasti käyttäytyvän asiakkaan kanssa tai muissa kriisitilanteissa tai vaikkapa sovittelijan toimintatapoja erilaisissa yksittäisissä rikos- ja riita-asioiden sovittelutilanteissa.

Tutustumiskäynnit ja toimintaan osallistuminen

Tutustumiskäynnit vaativat huolellista etukäteisvalmistelua. Opiskelijoiden kanssa on hyvä keskustella käynnin tavoitteista; mihin ollaan menossa ja miksi. Opettajan on hyvä antaa käynnin ajaksi tehtäviä, jotka käydään läpi jälkeenpäin. Tutustumiskäyntejä voidaan tehdä koko ryhmän lisäksi myös pienryhmissä ja pareittain. Silloin käynneistä kannattaa raportoida muulle ryhmälle, jolloin kaikki voivat jakaa kokemuksia toisilleen.

Käytännön toimintaan osallistuminen on monesti parasta opiskelua, koska erilaisten taitojen oppiminen vaatii myös niiden harjoittelemista käytännössä. Toimintaan osallistumisessa on myös se hyvä puoli, että siinä opiskelijoille on mahdollisuus oppia mallista.

Haastatellut opettajat olivat tehneet opiskelijoiden kanssa paljon tutustumiskäyntejä. Rikos- ja prosessioikeuden opetuksessa oli käyty seuraamassa käräjäoikeuden istuntoja, vierailtu Pelson vankilassa, poliisiasemalla, keskusrikospoliisissa, kriminaalihuoltoyhdistyksessä, valtakunnansyyttäjän virastossa, hovioikeudessa ja korkeimmassa oikeudessa. Eurooppa-oikeuden opetukseen liittyen oli käyty Euroopan komission Suomen edustustossa ja Eurooppatiedotuksen toimipisteessä. Opettajien mielestä vierailukohteet ovat loistavia oppimisympäristöjä. Ne motivoivat oppilaita ja niveltävät opetuksen käytäntöön. Vierailujen aikana opiskelijoilla on mahdollisuus havainnoida ammattilaisten toimintaa käytännössä ja tehdä mieltään askarruttavia kysymyksiä suoraan asiantuntijoilta. Ennen vierailuja opiskelijoiden on pitänyt tutustua vierailukohteeseen esimerkiksi nettisivuja tutkimalla. Lisäksi opettajat ovat antaneet opiskelijoille etukäteen kysymyksiä, joihin heidän on pitänyt löytää vastauksia tutustumiskäynnin aikana. Tutustumiskäynnin antia on purettu yhdessä jäl-

keenpäin esimerkiksi ryhmäkeskusteluiden avulla. Toinen opettajista oli teettänyt opiskelijoilla myös kirjallisia raportteja tutustumiskäynneistä. Raportoinnilla jokainen opiskelija saadaan miettimään tutustumiskäynnillä oppimiaan asioita, ja samalla opettaja saa kaikkien palautteen vierailun annista. Raportti jää sitten myös kirjalliseksi muistoksi opiskelijalle itselleen, ja hän voi sen avulla helposti palauttaa mieleensä tutustumiskäynnin kokemukset myöhemminkin.

Askartelu

Askartelulla on monia myönteisiä vaikutuksia opiskeluun, eikä sitä pitäisi unohtaa aikuistenkaan opettamisessa. Askartelu auttaa keskittymään ja purkamaan energiaa mielekkäästi. Aikuisten ja nuorten opetusmenetelmänä askartelu voi tähdätä havainnollisen oppimismateriaalin valmistamiseen tai näytelyn tekemiseen.⁹³

Opettajan ei siis tarvitse tehdä kaikkea itse valmiiksi opiskelijoille. Askartelemalla voidaan tehdä esimerkiksi erilaisia pienoismalleja, karttoja, tilastoja, julisteita, kollaaseja, pelejä tai vaikkapa roolinukkeja ja naamareita draamoja varten. Toinen opettajista oli askarrellut yhdessä opiskelijoidensa kanssa eri oikeudenaloista oppimateriaaliksi kortti- ja lautapelejä, joita sitten oli myös pelattu yhdessä. Hän oli käyttänyt askartelua työtapana silloin tällöin myös siten, että opiskelijat olivat tehneet ryhmissä isoja julistemaisia käsitekarttoja opiskeltavasta aiheesta. Käsitekartat oli sitten ripustettu luokan seinälle kaikkien nähtäväksi; opiskeltavat asiat olivat näin seinällä helposti kaikkien katseltavissa ja kerrattavissa milloin vain. Askartelu työtapana vaatii luonnollisesti aika paljon aikaa opetettavan aiheen käsittelemiseen.

Leikit, pelit ja kilpailut

Leikkien avulla opiskeluun saa vauhtia ja vaihtelua. Parhaimmillaan leikit, pelit ja kisat liittyvät sisällöllisestikin opiskeltavaan aiheeseen, mutta usein tavoitteeksi riittää ryhmän aktivoiminen hereille orientaatiovaiheessa. Leikeillä on monia myönteisiä oheisvaikutuksia. Ne vapauttavat energiaa, purkavat jänni-

⁹³ Vuorinen 2005, 191.

tystä, edistävät vuorovaikutusta, opettavat sääntöjen noudattamista sekä kehittävät sosiaalisia taitoja, itsekuria ja yhteistyökykyä. Leikki kannattaa lopettaa silloin, kun kaikilla on vielä hauskaa. Erilaisista leikeistä löytyy paljon kirjallisuutta.⁹⁴

Pelejä opiskelijat pitävät yleensä motivoivina työtapoina. Erilaisia suosittuja lautapelejä voi muuntaa pelattavaksi eri oikeudenaloihin sopiviksi. Pelilaudat, nappulat, arpanopat ja tiimalasit löytyvät jo valmiiksi lautapelien mukana, joten kaiken tekemistä ei tarvitse aloittaa aivan alusta. Toki opettaja voi itsekin kehittää ihan uuden, oman pelin tai ohjata vaikkapa opiskelijat tekemään aivan uudenlaisen pelin pienryhmissä. Tällöin pelin tekemisessä käytetään monesti askartelua oppimismuotona.

Seuraavassa esitellään muutamia opettajien käyttämiä, valmiiden lautapelien hyödyntämistapoja:

Trivial Pursuit:

- Käytetään pelistä löytyvää valmista pelilautaa, nappuloita sekä noppia.
- Opettaja tekee valmiiksi värikooditaulukon niistä oikeudenaloista, joita pelissä halutaan harjoitella; esimerkiksi ruskea = rikosoikeus, pinkki = velvoiteoikeus, keltainen = perhe- ja jäämistöoikeus, sininen = prosessioikeus, vihreä = esineoikeus ja oranssi = työ- ja sosiaalioikeus.
- Opettaja varaa valmiiksi em. värisiä kartonkeja ja sakset ja kyniä.
- Opiskelijat ja opettaja laativat yhdessä erivärisille kartonkikorteille kysymyksiä (esimerkiksi ruskeille korteille laaditaan rikosoikeuteen liittyviä ja pinkeille korteille velvoiteoikeuteen liittyviä kysymyksiä). Vastaus kirjoitetaan kortin alalaitaan kysymyksen alapuolelle.
- Kun kysymyksiä on laadittu tarpeeksi, peliä pelataan Trivial Pursuitin säännöin.
- Kysymysten laatimiseen voi käyttää oman oppitunnin ja antaa vaikka kotitehtäväksi niiden laatimisen. Peliä varten kannattaa varata riittävästi aikaa.

⁹⁴ Pruuki 2008, 143-144. Vuorinen 2005, 181-183.

Alias:

- Käytetään valmista pelilautaa, nappuloita sekä tiimalasia.
- Opettaja varaa kartonkeja ja kyniä valmiiksi.
- Opiskelijat tekevät yksilöllisenä työnä peliin kortteja, joihin he kirjoittavat opittavana olevan oikeudenalan oikeudellisia käsitteitä.
- Kun käsitekortteja on tarpeeksi, peliä pelataan Aliaksen säännöin. Pelin ideana on selittää omalle parille/joukkueelle käsitteen sisältö käyttämällä seläisiä sanoja, joihin ei sisälly itse käsite, ja muiden tehtävänä on arvata mahdollisimman nopeasti, mikä oikeudellinen käsite on kyseessä.

Domino:

- Opettaja tekee tämän pelin valmiiksi itse, jotta opiskelijat eivät tietäisi dominon oikeaa kokoamisjärjestystä etukäteen. Toinen tapa on se, että opiskelijat tekevät pienryhmissä erilaiset dominot, ja antavat ne toisten ryhmien pelattavaksi.
- Ideana on se, että kunkin dominokortin oikealle puolelle kirjoitetaan jokin opiskeltavan oikeudenalan käsite ja seuraavan dominokortin vasemmalle puolelle tämän käsitteen sanallinen selitys. Tämän kortin oikealla puolella on sitten taas jokin uusi käsite ja seuraavan kortin vasemmalla puolella tämän käsitteen selitys jne. Kussakin kortissa on siis oikealla puolella käsite ja vasemmalla puolella edelliseen korttiin liittyvän käsitteen selitys. Tehtävänä on sitten yhdistää dominokortit jonoon niin, että oikeat käsite ja selitys –parit ovat vierekkäin.
- Dominoa on hauska pelata joukkueittain siten, että kukin joukkue saa samanlaisen dominopakan. Se joukkue voittaa, joka saa dominonsa ensimmäisenä valmiiksi.
- Dominoa voi käyttää hyvin myös jo opiskeltujen asioiden kertaamisessa.

Nettipelit:

Netistä löytyy oikeudellisia pelejä esimerkiksi seuraavista aiheista:

- tuotevastuu: <http://www.dolceta.eu/suomi/Mod3/spip.php?mot8>

- Eurooppa-oikeus:

<http://www.eurooppatiedotus.fi/Public/default.aspx?contentid=162300&nodeid=37760&culture=fi-FI>

- lakitietovisa: <http://www.visakisa.com/quick.php?no=1953&quiz=Lakitieto/>

Kaiken kaikkiaan opettajat arvioivat pelien käytön hyväksi puoliksi muun muassa seuraavia seikkoja:

- + Kysymysten laatiminenkin on hyvä oppimistilanne; tarkoitus on yrittää laatia kysymyksiä olennaisista aihealueista, ei nippelitiedoista. Kysymyksiä ei myöskään voi laatia, ellei samalla ajattele vastausta. Kysymysten tekeminen tukee tiedon konstruointia.
- + Yhtä peliä pelaamalla voi kerrata monia eri oikeudenaloja.
- + Yleensä opiskelijat pitävät sekä kysymysten laatimisesta että pelaamisesta.
- + Peliä voi käyttää monta kertaa ja eri oppilasryhmien kanssa. Toisten oppilaiden laatimia kysymyksiä voi käyttää eri ryhmillä.

Pelien käytön huonoja puolia on se, että kysymysten laatiminen ja itse pelien konkreettinen tekeminen voi tuntua aluksi työläältä. Toisaalta pelaamisen hauskuus ja antoisuus oppimiselle korvaa opettajien mielestä kaiken vaivannäön.

7. OPETTAJIEN ESITTÄMIÄ NÄKÖKOHTIA OPETUSMENETELMIEN VALINTAAN VAIKUTTAVISTA TEKIJÖISTÄ

Molempien opettajien käsitys oppimisesta pohjautuu konstruktivismiin, jonka mukaan oppijalla on aktiivinen rooli oppimisessa ja oppiminen rakentuu aina entisen tiedon yhteyteen. Opettajat kertoivat käytännön työssä huomanneensa, että oppiminen tapahtuu parhaiten turvallisessa ja myönteisessä ilmapiirissä. Tällöin oppijalle tulee tunne, että hän haluaa ja uskoo voivansa oppia. Tämä luonnollisesti vaikuttaa aina taustalla siihen, minkälaisia opetusmenetelmiä he valitsevat ja minkälaisia oppimisympäristöjä he pyrkivät luomaan opetustilanteisiin. Valituilla opetusmenetelmillä he pyrkivät luomaan myönteisen ja vuorovaikutteisen oppimisilmapiirin ryhmään ja tukemaan oppilaiden yksilöllisiä oppimisprosesseja. Kussakin tilanteessa opetusmenetelmän valintaan vaikuttavia tekijöitä on opettajien mielestä olemassa paljon. Seuraavassa käsitellään molempien opettajien esiin tuomia näkökohtia yhteisesti.

Ensinnäkin opetettava ryhmä vaikuttaa opettajien mukaan kovasti opetusmenetelmän valintaan. Ryhmät ovat kovin erilaisia, toiset aktiivisia, toiset passiivisia, aikuisopiskeluryhmissä on elämäkokemusta mitä nuorisoasteen ryhmissä taas ei ole. Suuressa ryhmässä eivät onnistu jotkut opetustavat, jotka pienemmässä onnistuvat hyvin ja päinvastoin. Ryhmien erilaisuudesta johtuen opetuksessa ei voi kaavamaisesti käyttää aina jotakin samaa tapaa opettaa tiettyä asiaa, vaan opettajat pyrkivät tutustumaan opiskelijoihinsa, jotta saisivat selville, mitä ryhmän opiskelijat tietävät aiheesta jo entuudestaan ja millä tavalla juuri tämä ryhmä oppisi parhaiten. Opettajalla tulee olla tilannetajua ja herkkyyttä havainnoida ja kuunnella oppilaitaan, jotta hän voisi ohjata heitä juuri heille sopivimmalla tavalla oppimisen tiellä. Toinen opettajista on tehnyt kurssien aluksi oppilaille kyselyitä, jolla hän kartoittaa oppilaille mieluisia oppimistyyliä. Kyselyistä hän on saanut työtapojen valitsemista helpottavia tietoja.

Opetusmenetelmän valintaa rajoittavat monesti myös ajan puute opetuksessa ja tuntien valmistelussa sekä rajalliset määrärahat ja fyysiset resurssit (opetustila/tekniset laitteet). Yleinen tunne oli se, että käsiteltävien aiheiden opiskelemiselle ja opettamiselle on liian vähän aikaa. Jos aikaa on vähän käytettävissä, on opettajien mukaan pakko valita nopein tapa, eivätkä he mielellään ryhdy tällöin käyttämään paljon aikaa vieviä menetelmiä kuten esimerkiksi draamaa ja askartelua. Kiire tuntien valmistelussa vaikuttaa puolestaan niin, että ei ryhdytä helposti kokeilemaan sellaisia menetelmiä, joita ei ole ennen käyttänyt; uusiin työtapoihin perehtyminen kun vie monesti paljon aikaa. Raharesurssien vähäisyys karsii myös tiettyjä opetusmenetelmiä valikoimasta; esimerkiksi tutustumiskäynnit jäävät tekemättä niinä vuosina, jolloin rahaa ei ole. Myös valmiit opetusmateriaalit jäävät niukkoina talousvuosina hankkimatta tai niitä voi tilata vain pieniä määriä. Ihan kaikkea, mitä opettajat haluaisivat käyttää opetuksessaan, ei siis ole aina mahdollista saada. Teknisten laitteiden rikkoutuminen tai puuttuminen opetustilasta rajoittavat myös työtavan valintaa. Esimerkiksi videotykin rikkoutuminen kesken tunnin johtaa uuden korvaavan menetelmän pikaiseen valintaan.

Aiemmat hyvät tai huonot kokemukset eri menetelmien käytöstä vaikuttavat myös opetusmenetelmien valitsemisen taustalla. Omat hyvät kokemukset roh-

kaisevat luonnollisesti valitsemaan näitä työtapoja uudelleen käyttöön. Toisaalta voi olla niinkin, että vaikka opettaja itse olisikin pitänyt menetelmän käytöstä, oppilaat eivät välttämättä olekaan olleet siitä innostuneita. Tällöin menetelmän uudelleen käyttämisestä esimerkiksi jonkin toisen ryhmän kanssa tulee opettajien mukaan harkittua tarkkaan.

Käsiteltävänä oleva aihe on yksi tärkeä työtavan valintaan vaikuttava tekijä. Jos aihe on teoreettinen, monimutkainen ja vaikeaselkoinen, opettajat valitsevat opetusmenetelmäksi mielellään luennon, johon yhdistävät havainnollistavaa materiaalia ja keskustelua. Käytännön taitojen opettamisessa käytetään mahdollisimman paljon demonstraatioita ja ”learning by doing” -menetelmiä, jotta oppilaat pääsivät itse tekemään ja oppimaan mallista.

Työtavan valinta tehdään monesti nopeasti ja omaan vaistoon luottaen. Toinen opettaja kertoi erään kollegansa käyttävän tästä nimitystä ”ovenkahva-pedagogiikka”. Työtapa valitaan siis luokan ovea avattaessa. Tähän on syynä monesti alituinen kiire tuntien valmistelussa. Toisaalta kokenut ja asiansa osaava opettaja voi varmasti käyttää tällaista rentoa tapaa, vaikei mitään erityistä kiirettä tuntien valmisteluun olisi ollutkaan. Opettajien kokemusten mukaan tässä suhteessa opettajakunnassa on erilaisia persoonia; osa stressaantuu tuntien valmistelussa kovasti ja osa vain menee pitämään rennosti tunteja juuri tällä ovenkahva-pedagogiikalla.

Opettajan persoona ja kulloinenkin vireystila vaikuttavat myös kovasti opetusmenetelmän valintaan, onhan opettaminen niin kuin oppiminenkin vain inhimillistä toimintaa. Molemmat opettajat katsoivat tärkeäksi sen, että opettaja viihtyy opettaessaan ja laittaa oman persoonansa aidosti likoon. Opettajan viihtyessä myös oppilaat viihtyvät ja kokevat oppimisen mukavaksi. Opettajan tulee siis kokea työtapa itselleen kotoisaksi tavaksi opettaa, jotta hän voisi luontevasti ja persoonaansa peliin laittaen ohjata opiskelijoitaan. Kuitenkin se, mikä on toiselle opettajalle sopiva tapa opettaa, on ehkä jollekin toiselle opettajalle hankalalta tuntuva tapa. Siten opetusmenetelmiä ei voida opettajien mukaan laittaakaan minkäänlaiseen ”paremmuusjärjestykseen”.

Molemmat opettajat pitivät spontaaniuden ja tilanteeseen heittäytymisen kykyä hyvinä piirteinä opettajalle. Toisaalta heidän mielestään oli tärkeää kuitenkin valmistautua hyvin tunneille ja valita opetuksessa käytettävä oppimista tukeva opetusmenetelmä suunnitelmallisesti etukäteen, tapahtuipa se sitten päässä tai paperilla ja olipa siihen käytetty paljon vai vähän aikaa. Ja vaikka kuinka olisi valmistautunut tunnilla käyttämään tietynlaista opetusmenetelmää, valinta ei aina osu nappiin. Siksi onkin opettajien mukaan elintärkeää osata myös hylätä suunnitelma ja vaihtaa menetelmää, jos tilanne niin vaatii. Opettajan tulee siis osata ”lukea” ryhmäänsä sekä reagoida ja tarttua opiskelijoiden esittämiin ideoihin. Opiskelijoiden ideoihin tarttumisesta toinen opettaja kertoi esimerkkinä tilanteen, jossa yksi opiskelija oli kertonut käsiteltävään oikeudenalaan liittyvästä omakohtaisesta oikeudellisesta ongelmastaan. Opettaja oli tarttunut ongelmaan ja muuttanut omaa suunnitelmaansa tunnin kulusta siten, että lopputunnin ajan opiskelijat olivat yhdessä etsineet oikeuslähteistä ratkaisuehdotuksia tähän oppilaan esille tuomaan konkreettiseen tilanteeseen. Ryhmän innostus oli opettajan mukaan ollut käsin kosketeltavaa, mikä oli omiaan tukemaan aiheeseen liittyvän oikeudellisen tiedon oppimista.

8. POHDINTA

Kehittämishankkeen tavoitteena oli kehittää omaa opettajuutta monipuolistamalla ja kehittämällä omaa opetusmenetelmävalikoimaa. Tämä tavoite toteutui paremmin kuin etukäteen olin osannut odottaa. Jo kirjallisuuteen perehtyminen ja teoriaosuuden kirjoittaminen saivat minut huomaamaan, miten monenlaisia tapoja opettaa onkaan olemassa. Opettajien haastattelut toivat esiin siten sen, miten monipuolisilla eri tavoilla näitä kirjallisuudessa esitetyjä erilaisia työtapoja voidaan soveltaa lakitiedon opettamisessa. Haastattelut toivat esille paljon hyviä käytänteitä, joita olen tässä kirjallisessa raportissa sitten voinut tuonut esille kaikkien opetustyötä tekevien luettavaksi. Kehittämishankkeen toteuttamisen kautta olen saanut itselleni paljon hedelmällistä ja konkreettista evästä opettajan työtä rikastuttamaan. Tutustuin haastattelujen kautta myös mukaviin kollegoihin, joiden kanssa voi varmasti jatkossakin tehdä yhteistyötä. Siten myös verkostoitumista koskeva tavoitteeni toteutui kehittämishankkeen myötä.

Koko kehittämishankkeen prosessointi on jäsentänyt ajatuksiani opettamisesta siten, että opetusmenetelmien luokittelutavoilla ja erilaisten opetusmenetelmien lukumäärällä ei sinänsä ole merkitystä opettamisen kannalta. Merkityksellistä on mielestäni sen sijaan sen ymmärtäminen, että tavoitteena olisi pyrkiä aina tietoisesti valitsemaan sellaisia opetusmenetelmiä, joiden avulla voisi luoda positiivista oppimisilmapiiriä ja tukea erilaisten opiskelijoiden oppimisprosessia parhaiten kulloisessakin tilanteessa. Teoreettinen tieto opetusmenetelmistä auttaa sitten tietenkin tällaisen opetusmenetelmän löytämisessä. Kirjallisuuden ja haastatteluiden avulla olen saanut tietoa ja kokemuksia sellaisista opetusmenetelmistä, joita en ole aiemmin omassa opetuksessani käyttänyt. Monipuolisen opetusmenetelmävalikoiman tärkein merkitys on mielestäni siinä, että mitä enemmän opettajalla on käytössään vaihtoehtoja opetustilanteen järjestämisessä, sitä helpommalta työ tuntuu ja sitä enemmän opettajalla on mahdollisuus nauttia työstään.

Toisen haastatellun opettajan oppilaitoksessa oli kerätty opiskelijoilta palautetta opetuksesta. Eräs oppilas oli kiteyttänyt vastaukseensa mielestäni opettamisen olennaisimman ytimen: ”Kun opettaja viihtyy tunnilla ja on hyväntuulinen, oppiminen on mukavaa.” Kehittämishankkeen tuloksena olen kokenut vapauttavana juuri sen ajatuksen, että työstään innostunut opettaja on itse paras opetusmenetelmä, käyttipä hän mitä työtapaa tahansa. Kaiken kaikkiaan ajattelen opettamisen olevankin vain inhimillistä toimintaa, jossa kaikenlaisen mielikuvituksen, kekseliäisyyden, luovuuden, hulluttelun ja huumorin käyttö on sallittua ja jopa suotavaa. Ihanaa, että opettamisesta on ihan lupa jopa nauttia! Opetusmenetelmien monipuolinen käyttö ei olekaan opettamisen itsetarkoitus; tarkoitus ei ole tehdä opettajasta mekaanista menetelmärobotia, josta nappeja painamalla ja vipuja vääntämällä saadaan suollettua ulos tuhansia erilaisia opetusmenetelmiä. Punaisena lankana on sitä vastoin se, että erilaisia työtapoja rohkeasti kokeilemalla ja opettelemalla opettaja voi heittäytyä nauttimaan työstään ja sitä kautta myös löytää itselleen monenlaisia sopivia tapoja opettaa.

LÄHTEET:

Kauppila, Reijo A. 2003. Opi ja opeta tehokkaasti. Psykkinen valmennus oppimisen tukena. Juva: PS-kustannus.

Kiiskinen A-L. & Lehtivaara R-L. 1988. Oppija, opettaja ja oppimistehtävät ammattitaidon oppimisprosessin eri vaiheissa. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 22.

Knuuttila, M. & Virtanen, A. 2001. Opettajan opas onnistuneeseen opettamiseen. Helsinki: TKK:n Opetuksen ja opiskelun tuen julkaisuja 1/2001.

Olkinuora, E. 1994. Oppimis-, tieto- ja opetuskäsitykset toimintaa koulussa ohjaavina tekijöinä. Teoksessa Tähtinen, Juhani (toim.). Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:46.

Patrikainen, R. & Myller, L. 2002. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilarit. Teoksessa: Julkunen, M-L. (toim.). Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. 2. uusittu painos. Helsinki: WSOY.

Pruuki, L. 2008. Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja. Helsinki: Edita.

Puro, U. 2008. Kurssi läpi elämän. Opettajan ja ohjaajan opas. Työväen sivistysliitto TSL ry. 2. uudistettu painos. Painohäme Oy.

Rauste-von Wright, M. & Von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: WSOY.

Rousi, H. & Mutka, U. 1994. Opettajankoulutuksen ammattipedagogiikka. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 6. Papers and reports from the Vocational Education College of Jyväskylä 6. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.

Tynjälä, Päivi. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.

Vuorinen, I. 2001. Tuhat tapaa opettaa: Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Tampere: Resurssi.