



# **Konstruktivistinen oppimisenäkemys ammattillisen toisen asteen kielenopetuksessa**

**Christina Sandvik**

**Kehittämishankeraportti  
Toukokuu 2009**



**JYVÄSKYLÄN  
AMMATTIKORKEAKOULU**  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) Sandvik, Christina	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 36	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka	
Työn nimi Konstruktivistinen oppimisenäkemys ammattillisen toisen asteen kielenopetuksessa		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajankoulutus		
Työn ohjaaja(t) Kolu, Mari		
Toimeksiantaja(t)		
<p>Tiivistelmä</p> <p>Kehityshankkeen päätarkoituksena oli kehittää kirjoittajan omaa pedagogista opettajuutta nojaten konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen. Työssä tutkittiin konstruktivismin eri keinoja ja ilmenemismuotoja osana rakentavaa ja nykyaikaista kielenopetusta. Kielenopetuksen kehysrunkona käytettiin kahta suomalaiseen opetukseen vahvasti vaikuttanutta opetussuuntausta: behaviorismi ja (kognitiivinen) konstruktivismi. Työssä myös vertailtiin teoriaa kirjoittajan omiin käytännön opetustilanteisiin: miten konstruktivismi ja behaviorismi näkyivät opetustilanteissa sekä oppilaiden omissa opetukseen kohdistuvissa odotuksissa?</p> <p>Tutkimusmenetelminä käytettiin alan viimeisintä kirjallisuutta, sekä myös kirjoittajan omia kyselyn pohjalta saamia vastauksia koskien oppimis- ja opetusmenetelmiä. Kyselyt kohdistuivat kirjoittajan omiin opetusluokkiin Porin Ammattiopiston palveluyksikössä. Kysely suoritettiin 1.1 - 19.5.06 käyttäen sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista tutkimusotetta. Tuloksia tarkasteltiin sekä keskiarvojen että myös vapaamuodollisten vastausten pohjalta vertailukohteena sekä behavioristinen että konstruktivistinen oppimiskäsitys.</p> <p>Tulokset osoittivat, että oppilaat suosivat myös konstruktivististen oppimisenäkemyksen ohella behavioristista oppimista ja opetusta. Varsinkin itsenäisyyden asteella oppilaat kokivat epävarmuutta ja kaipasivat opettajan vahvaa ohjausta tunnin vetäjänä. Opettajakeskeinen opetus oli edelleen oppilaiden mielestä opetustunnin perusvaatimus, kuten perinteinen oppikirja opetusmateriaalina.</p> <p>Tuloksista voidaan todeta, että vaikka konstruktivistiset eli nykyaikaiset oppimisenäkemys ovat oppilaiden mieleen, he eivät vielä täysin ole sisäistäneet konstruktivistisen oppimisenäkemys käytännön opetusmenetelmiä. Oppilaiden mielessä elää vielä vahvana perinteisempi oppimismenetelmä. Kirjoittajan oma pedagoginen kehittyminen kiteytyi oivaltamiseen, jossa konstruktivististen opetusmenetelmien tärkeys ja monipuolisuus ovat oikea valinta kohti opiskelijoiden ja opettajan rikastava oppimisympäristöä. Ei riitä, että opettaja osaa opettaa konstruktivistisesti, vaan oppilaiden tulee myös osata oppia ja sisäistää konstruktivistinen oppimistyyli.</p>		
Avainsanat (asiasanat) kielenopetus, konstruktivismi, behaviorismi, oppimisenäkemys, pedagoginen kehittyminen, pedagoginen oivaltaminen,		
Muut tiedot		

Date

28.5.2009

Author(s) Sandvik, Christina	Type of Publication Development project report	
	Pages 36	Language Finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title Constructivism in second-degree vocational language teaching.		
Degree Programme Vocational Teacher Education		
Tutor(s) Kolu, Mari		
Assigned by		
<p>Abstract</p> <p>The aim of this thesis is to support my own pedagogic learning process as a teacher basing on the constructivism in learning methods. The thesis studies different methods of constructivism as basis for constructive and modern language learning. The main two learning methods, which I used in my thesis, have strongly influenced the traditions of teaching in Finnish school systems namely behaviourism and (cognitive) constructivism. The thesis also compares the theories to the writer's own practical teaching experiences: how did constructivism and behaviourism appear in actual teaching situations and in the expectations of the students?</p> <p>The thesis bases on the latest written publications as well as on the writer's own question formula aimed to the students in which they evaluated in written the learning and the teaching process experienced. The question formula was distributed to the writer's own teaching classes in Pori Vocational School. The formula was performed during 1<sup>st</sup> January to 19<sup>th</sup> May 2006, and it was both quantitative and qualitative. The results include both average values as well as written free-form answers with the aim to compare behaviourism and constructivism as learning and teaching methods.</p> <p>The results show that the students prefer both constructivism and behaviourism as learning and teaching methods. The need for behaviouristic teaching methods can be seen particularly from the answers where the students were asked to evaluate the degree of independent study. Here the students shown a tendency of insurance and implicated a need for a strong traditional teacher who leads and guides the class work.</p> <p>The results of this thesis implicates that although constructivism as learning methods, that is modern teaching, is popular amongst the students, they still have not yet fully interiorised the practical learning methods of constructivism. The students still strongly base their learning and teaching expectations on the more traditional, behaviouristic learning process. The writer on the other hand came to the pedagogic realization that the learning methods of constructivism are important in its' diversity as a source intended to enrich the students' and the teachers' learning environment. It is not enough, though, that the teacher understands how to teach using constructive methods: it is important that also the students learn and interiorise the constructive way to learn. This is a challenge for teachers and educational programmes in the future.</p>		
<p>Keywords</p> <p>Language teaching, constructivism, behaviourism, learning process, pedagogic realization</p>		
Miscellaneous		

Sisällysluettelo	sivu
1. Johdanto	2
2. Oppimisenäkemyksen taustaa ja painotuksia	3
2.1 Yhteiskunnan muutokset ja oppimiskäsitykset	3
2.2 Oppimisenäkemykset oppimisprosessin kuvaajina	5
3. Kehittämishankkeen toteutus	13
3.1 Opetusmateriaali ja käytännön konstruktivismia kielenopetuksessa	13
4. Raporttia ja käytännön opetustyötä tukeva kysely	23
4.1 Mitä kyseltiin	24
4.2 Miksi kyseltiin	25
4.3 Kyselyn tulokset	25
5. Tulosten tarkastelu	27
6. Loppupohdinta ja yhteenveto	30
Lähteet	34
Liite	36

## 1. Johdanto

Kehittämöraporttini kehysrunko muodostuu ideasta tarkastella konstruktivismia ja sen eri keinoja ja ilmenemismuotoja osana rakentavaa ja nykyaikaista kieltenopetusta. Raportin tavoitteena on tarkastella miten konstruktivismin eri menetelmät näkyvät ja toimivat käytännön kielten opetuksessa. Vertaan myös toisen suomalaisessa opetuksessa käytetyn opetusmenetelmän nimittäin behaviorismin näkymistä opetustilanteissa ja oppimiskäsityksissä. Raporttini muodostaa lähinnä pedagogisen tutkimusnäkökulman vallitsevasta nykyaikaisesta opetusmenetelmästä. Samalla raporttini tulokset tukevat omaa kehittymistäni ja oppimistani opettajan rooliin ja toimivien opetusmenetelmien soveltamiseen ja oivaltamiseen. Haluan suunnata omia opetusmetodeja enemmän oppilaslähtöisiksi, nykyaikaa vastaaviksi ja kieltenopetusta tukeviksi.

Tarkastelen myös omia opetuksessa esille tulleita havaintoja konstruktivismin keinoista kielten opetuksessa. Mitä keinoja voidaan käyttää, mitkä ovat hankalia. Mitä konstruktivistisia metodeja pystyn itse hyödyntämään omassa työssäni, mitä hyötyjä niistä on, kokevatko opiskelijat ne mielekkäiksi vai eivät.

Raportin alussa tuon esille muutamia opetuksessa vallitsevia pedagogisia linjoja lähinnä runkona jatkopohdiskelua varten. Ko. linjat ovat sikäli mielenkiintoisia, että ne samalla muodostavat ikään kuin vastakkaisia ajatuksia ihmisestä opetuksen ja oppijan kohteena. Kertaan ko. linjojen historiaa sekä niiden tärkeimpiä perusajatuksia: mitä ennen painotettiin ja pidettiin tärkeänä opetuksessa ja miten samoja asioita tarkastellaan nykypäivän valossa? Pyrin työssäni tukeutumaan alan vii-

meisimpään kirjallisuuteen koskien konstruktivismia, joiden teoriaa vertaan omaan opetukseen ja siitä saamiini kokemuksiin.

Raporttiani varten olen myös laatinut opettamilleni opiskelijoille yksinkertaisia kyselylomakkeita, joilla olen kartoittanut opetusmenetelmien, oppimateriaalin ja oppimistapojen merkitystä päivän kieltenopetuksessa. Kyselyt on laadittu hyvin yksinkertaisiksi ja helpoiksi täyttää. Materiaalin olen kerännyt käyttäen sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista tutkimusmenetelmää. Vastauksista olen halunnut saavuttaa sekä yleistä näkemystä oppimisesta että myös henkilökohtaisempaa tietoa oppilaiden yksilötasolta. Kyselyn täyttötapa sekä sen tarkoitus selvitettiin oppilaille tarkoin ennen kyselyn täyttämistä. Kyselyihin vastattiin anonyymisti. Kyselyyn vastaaminen perustui myös täysin vapaaehtoisuuteen ja siinä käytettiin sekä vaihtoehtoisia vastausmahdollisuuksia että vapaamuotoisia vastauksia.

Vastauksia olen tulkinut laskemalla keskiarvoja sekä vaihtoehtoisista vastauksista enemmistön antamat vastaukset. Tulkinnoissa peilaan ja vertaan vastauksia konstruktivismin perusajatuksiin. Miten hyvin oppilaiden omat oppimisnäkökulmat sopivat ja näkyvät konstruktivismin oppimisnäkökulmasta? Entä miten hyvin tai huonosti vanhat opetusmenetelmät elävät vielä oppilaiden mielessä?

## 2. Oppimisnäkemysten taustaa ja painotuksia

### 2.1 Yhteiskunnan muutokset ja oppimiskäsitykset

Eri aikakaudet heijastavat oman aikakautensa ajatuksia ja todellisuudeksi todennettuja ideologioita parhaasta tavasta opettaa ihmistä. Luonteenomaista onkin juuri se, että juuri olemassa oleva maailma luo puitteet näille ajatuksille, joten ajatukset ovat kunkin oman aikakautensa heijastumia. Teollistumisen myötä yhteiskunnalle tuli tarve opettaa ihmisille uusia ja erilaisia tietoja ja taitoja, kun taas nyky-

päivän teknologisessa tietoyhteiskunnassa samat taidot ja tiedot ovat osittain historiaa eivätkä sovellu uuden teknologian vaatimuksiin. Samalla kun eri tietoa opetetaan ihmisille, myös erilaiset opetusmenetelmät ja opetusympäristöt muovautuvat tilanteeseen sopiviksi. Teollisuuden aikakautena oppijan tuli nimenomaan oppia tottelemaan ja suorittamaan tarkoin annettuja käskyjä. Nyky-yhteiskunta painottaa oppijaa oman oppimisen luojana, jossa aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta arvostetaan.

Patrikaisen (1999, s. 145) mukaan myös opettajat joutuvat myötäilemään vallitsevan yhteiskuntakehityksen olosuhteita. Ns. savupiipputeollisuus- yhteiskunnan opettajat noudattivat rankaisu-palkinto menetelmää, jossa tavoitteena oli ahkera ja kuuliainen, hierarkiaan sopeutuva kansalainen. Tämän päivän informaatioyhteiskunnan toimintamallit poikkeavat suuresti teollistumisen aikakauden malleista vaatien täten opettajia muuttamaan ajatuksiaan ja opetusmenetelmiään hyvinkin radikaalisti.

Sekä behavioristinen että radikaali konstruktivistinen oppimiskäsitys edustavat kahta eri linjaa painottavia ismejä, jotka molemmat heijastavat oman aikakautensa näkemyksiä.

Rauste-von Wright (1997, s. 12–14) kirjoittaa, että itse oppimiskäsitystä on perinteisesti liitetty faktojen mieleen painamiseen, ja sen olettamukseen, ettei ymmärtämistä tapahdu ennen riittävää määrää siirrettyä tietoa. Yleistä on hänen mukaansa myös edelleen se, että oppimisjärjestyksen eteneminen nähdään alhaalta ylös, kun todellisuudessa ongelmaratkaisutilanteissa yksilön on käytettävä päättelykykyään ja kontekstin ulkopuolista tietoa. von Wright painottaa synnyntäisen ajattelukykyyn ensisijaisuutta ja tärkeyttä eri oppimis- ja tiedonkartoittamistilanteissa.

Tynjälä(1999, s. 12) lista haastattelututkimuksen avulla saatuja erilaisia oppimisen arkikäsitteitä kuten: oppiminen on tiedon lisääntymistä, asioiden soveltamisky-

kyä ja asioiden ymmärtämistä, ajattelun muuttumisprosessia, asioiden muistamista ja toistamista. Edellä kuvatut käsitykset oppimisesta Tynjälä jakaa tiivistettynä kahteen ryhmään eli oppimiseen toistavana toimintana sekä oppimiseen eri transformaatioiden ilmenemismuotoina.

Samaten Engeström (1991, s.18–27) painottaa sitä oppimisen todellista luonnetta, jossa yksilö ei toimi konemaisesti tietojen keruussa, vaan ympäristöstä ja omasta toiminnasta lähtevä tarve muodostaa kokonaisvaltaisia ja aktiivisia sisäisiä malleja. Engeström näkee oppimisen henkisenä toimintona, jossa oppija rakentaa kuvan ympäristöstään ja luo siihen erilaisia selviytymismalleja. Oppija haluaa tietoisesti ymmärtää ja hallita ympäristöään. Engeström jatkaa, että tiedot, taidot ja asenteet luovat yhteisen pohjan sisäisten mallien luomisprosessissa. Malleihin sisältyy myös oppijan omaa tulkintaa sekä aikaisempia kokemuksia ja ovat siten aina, enemmän tai vähemmän tiedostomattomina, tunteisiin ja arvostuksiin sidottuja. Engeström erottaa oppimisessa eri tasoja, jotka perustuvat oppimisen tietoisuuden asteille. Näitä tasoja ovat ehdollistumisen ja tiedostamattoman ehdollistamisen kautta tapahtuva oppiminen, mallioppiminen (jäljittelyä), yritys-erehdyksen kautta tapahtuva oppiminen sekä tietoinen ja orientoitunut oppiminen (suunniteltua).

## 2.2 Oppimisenäkemykset oppimisprosessin kuvaajina

Behavioristinen oppimiskäsitys (käyttäytymisen ja sen muutoksena kautta oppiminen) sisältää idean objektiivisesta ajattelutavasta, jossa maailma ja ihmismieli ovat kokonaan toisistaan irti. Ihmisen mieli on tyhjä, ja tietoa maailmasta hankitaan erilaisten kokemusten ja havaintojen kautta. Ko. koulukunta pohjautuu luonnontieteelliseen tutkimusmalliin, jonka yksi tunnetuin edustaja oli Ivan Pavlov koirakokeineen. Oppiminen on ketjureaktio, jossa ärsykettä seuraa reaktio ja toivottuja reaktioita säädellään erilaisilla vahvistamisilla: palkkio oikeasta ja rangaistus väärästä reaktiosta. Opetus etenee yksinkertaisesta kohti monimutkaisimpiin toi-



mintoihin. Tieto on valmista, joka sopivissa annoksissa siirretään oppijaan. Opetus järjestetään seuraavassa järjestyksessä: laaditaan selkeät tavoitteet, oppimateriaali pilkotaan pienempiin osiin, valitaan sopivat vahvistajat eli keinot, opetus etenee suunnitelman mukaisesti, ja lopuksi tulokset arvioidaan. (P. Tynjälä, 1999, s. 29–30)

Säljön (2001, s. 48) mukaan behaviorismissa määritellään oppiminen aina jonkin ulkoapäin havaittavan käyttäytymisen muutoksena, jossa yksilön ajatukset, omat päättelyt ja henkiset ilmiöt sivuutetaan merkityksettöminä oppimisen kannalta. B.F. Skinner kehitti behaviorismia edelleen kohti arkipäiväisempää käyttäytymistodellisuutta. Hänen teoriansa mukaan ehdollistumisen kautta tapahtuvassa oppimisessa on kyse muustakin kuin pelkästä Pavlovin painottamasta puhtaasta fyysisestä reaktiosta. Skinner selvitti, että vahvistamisperiaatteeseen kytkeytyy yksilön myös aktiivisesti tuottamat reaktioita, joita vahvistetaan, eli tiettyä käyttäytymistä palkitaan tavoitteena havaitun käyttäytymisen lisääntyminen. Skinnerin kehittämää ehdollistumisen muotoa on tapana kutsua operantiksi ehdollistumiseksi. (Säljö, 2001, s. 49-50).

Behaviorismi loi myös perustan varsinkin ammattikoulutuksessa käytetylle ns. koulutusteknologialle. Koulutusta alettiin kehittää järjestelmällisesti kohti selkeitä tavoitteita käyttäen sellaisia opetusmenetelmiä ja – välineitä, jotka tukivat osista kohti kokonaisuuteen – oppimista. Kielitieteilijä Noam Chomsky loi uutta valoa behavioristiseen ideologiaan väittämällä, ettei mm. kielellisiä kykyjä voi opetella pelkästään toisia jäljittelemällä tai omien kokemusten perusteella ilman yksilön henkisten toimintojen huomioon ottamista. Chomsky oli yksi niistä kielitieteilijöistä, jotka kyseenalaistamisellaan heikensivät behaviorismin johtavaa asemaa oppimismallina. (Säljö, 2001, s. 51)

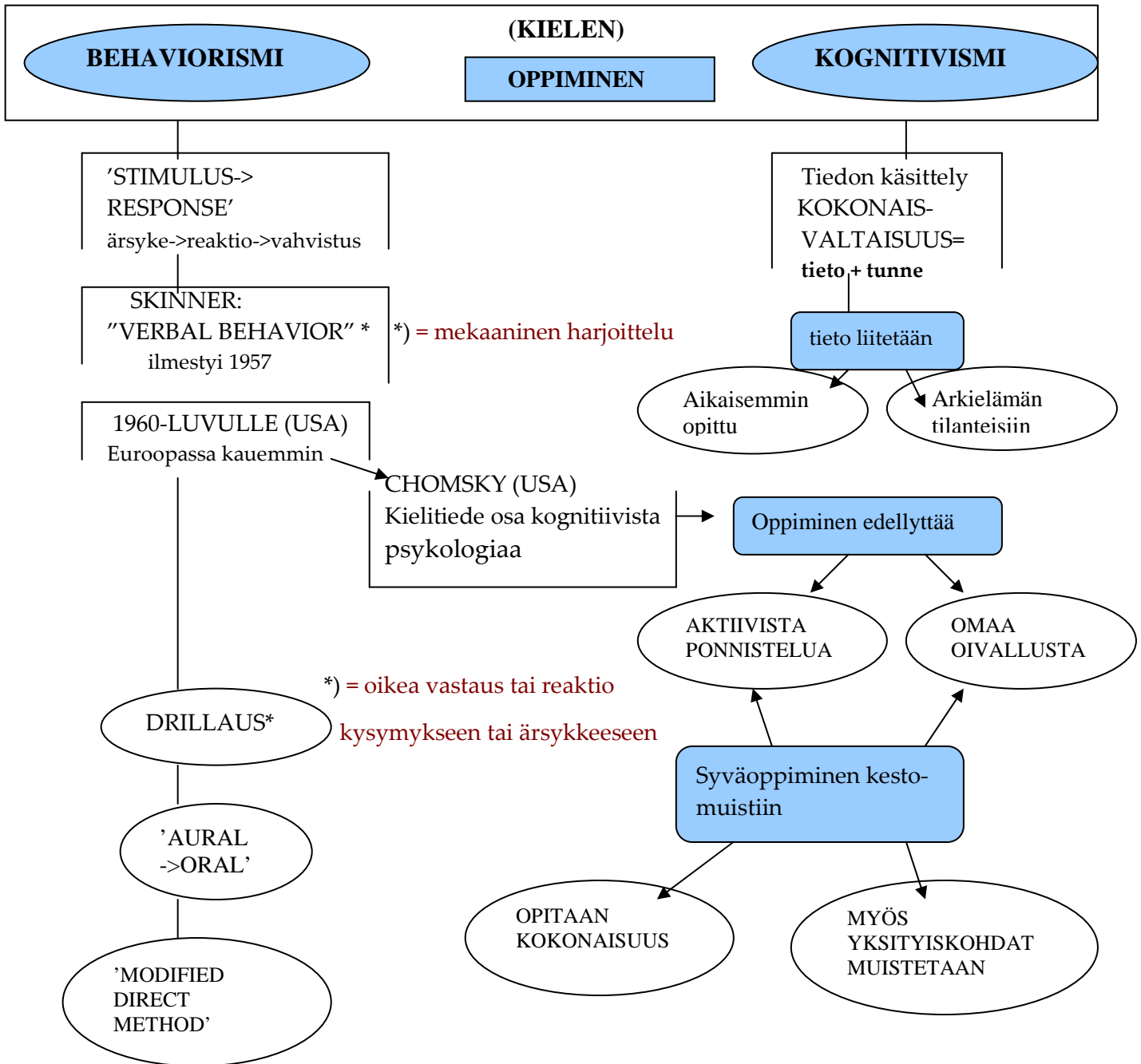
Chomsky kehitti kieliopin keskeisiä ajatuksia luomalla generatiivisen transformatiivikieliopin, joiden avulla esim. aktiivilause muutetaan passiivilauseeksi. Perusajatuksena on kielioppi, jossa tärkeimpinä elementteinä nousevat esille rakenteet, ei-

vät pelkät lauseet, sekä sanasto. Kielioppi perustuu lauseiden hierarkkiseen rakenteeseen, jossa lauseet puretaan osiksi lauseenrakennesääntöjen mukaisesti. Chomskyn mukaan kieliopin tulee sekä kuvata kieliopillisten lauseiden rakennetta ja puhujan kielellistä kompetenssia että perustua universaaleihin periaatteisiin ja käsitteisiin. Chomsky painotti kieliopin universaalia luonnetta, ns. universaalikielioppi (UG), jota myös kutsutaan kielenomaksumisjärjestelmäksi (language acquisition device, LAD). Hänen mukaansa ns. sisäistetty kielioppi on synnynnäistä ja kehittyy ja tarkentuu suotuisassa ympäristössä. (Leiwo, 2002)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu tiedon rakentamisen kautta oppimiseen. 1900-luvulla palattiin rationaaliseen ajattelutapaan, joka sisälsi ajatuksen, että ihmisen ajattelu ja henkinen puoli olivat välttämättömiä oppimiselle ja kehitykselle. Ihmisen ajattelusta tuli keskeinen tutkimuskohde, jota antoi perustan erilaisten koulukuntien kehittymiselle. Yksi näistä koulukunnista oli kognitivismi, joka keskittyi kuvaamaan ja ymmärtämään ihmisten kognitiivisia ilmiöitä ja henkisiä prosesseja (ajattelu, muisti, tiedon valikointi ja käsittely). Tämä näkemys kuvasi inhimillistä ajattelua tietokonemaiseksi, aivoja prosessoriksi ja ajattelua varustettuna erilaisilla lyhyt- ja pitkäaikaismuistilla. Tutkimuslinja vaikutti suuresti amerikkalaiseen käyttäytymistieteeseen, mutta se vaikutus ulottui myös kielitieteisiin. Sen yhtä tärkeämpää oppimiskäsityksen muunnelma kutsutaan kognitiiviseksi eli radikaaliksi konstruktivismiksi. (R. Säljö, 2001, s. 53-54)

Behavioristisessa oppimiskäsityksessä tyydyttiin prosessoimaan opittava tieto pinnallisesti, jossa tietoa ei katsottu tarpeelliseksi soveltaa tai työstää. Vähitellen behavioristinen oppimisenäkökulma korvattiin 1960-luvulla kognitiivisella ajattelutavalla, joka painotti psyykkisiä toimintoja oppimisen kulmakivenä.

Wright (1992, s. 2-3) nimeävien empiristisen ja konstruktivistisen opetusmenetelmien tyypillisimmät erot näkyvät selkeästi seuraavassa kuviossa:



**Kuvio 1. Oppimiskäsityksen muuttuminen** (Kristiansen, 1998, s. 19)

Jean Piaget vastusti behaviorilaista käsitystä oppimisesta ja kehityksestä. Piaget painotti ihmisen älyä ja sen ominaisuutta muodostaa tietoja vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Hänen kehitysnäkökulmansa edusti konstruktivistista näke-

mystä ajattelusta ja oppimisesta, jossa oppija on aktiivinen ympäristöstään havain-  
toja etsivä yksilö. Lasten tuli kehittää kykyjään fyysisellä, aktiivisella toiminnalla  
ympäristöään tutkien. Koulutusjärjestelmät ovatkin omineet Piage'n näkemykset  
opetuksesta omissa opetussuunnitelmissa ja koulutyöskentelyssä. (Säljö, 2001, s.  
47–62)

Kognitiivinen psykologia nousi behaviorismin haastajaksi 1950-luvulla lähtökoh-  
tana ihminen informaation käsittelijänä. Konstruktivismi ei ole yksiselitteinen teo-  
ria, vaan se sisältää useita oppimisprosessin käsitteitä. (TYT/Verkko- Tutor: Kon-  
struktivismi) Konstruktivismin mukaan tieto ei siirry ihmisestä toiseen, vaan oppi-  
las rakentaa eli konstruoi tiedon itse rakentamalla ja tulkitsemalla ympäröivästä  
maailmasta kokemuksen kautta saatua tietoa. Tietoa ei siis voi opettaa vaan oppi-  
jan täytyy rakentaa sitä itse. Tämä oppimiskäsitys tähdentää tunteita osana oppi-  
mista, jossa oppijan henkilökohtainen tunnepuoli tulee huomioida opetuksen  
suunnitelmassa ja toteutuksessa. (R. Patrikainen, 1997, s. 80–83.)

Tynjälän (s.37–38) mukaan tietoa rakentuu vallitsevassa yhteiskunnassa ja oppimi-  
nen on aina aktiivista toimintaa, ei passiivista vastaanottamista.

Myös Rauste-von Wright – von Wright (1994) kirjoittaa, että oppiminen on aina  
tilannesidonnainen (oppimisympäristöt, -tilanteet, kontekstit,), joista sosiaaliset  
tilanteet ja vuorovaikutussuhteet ovat keskeisessä merkityksessä. Konstruktivismi  
on eräänlainen vastaus kysymykseen ”Millä ehdoin ihmisille on mahdollista oppia  
oppimaan ja uusiutumaan koko elämänsä ajan?”. (s. 157–158)

Hentunen (2004) toteaa, että ...

”Konstruktivistisessa oppimisessä oppimisprosessi ja – tilanne ovat  
tärkeitä, oppilaan oma aktiivisuus määrää edistymisen, ja toimintaa ja  
sen tuloksia tulkitaan ja analysoidaan...Tavoitteet, metodit ja sosiaali-  
set työmuodot määräytyvät joustavasti opetustilanteen mukaan sen si-

jaan, että ne olisi tiukasti suunniteltu ennakolta. ..Liikkeelle lähdetään mahdollisimman konkreettisista tilanteista ja vedetään johtopäätöksiä tilannekohtaisesti, valmiita teorioita tarjoamatta". (s. 13)

Julkunen (2002, s.98) tuo artikkelissaan esiin kielen oppimismallin, jossa tieto konstruoidaan siten, että yksilö rakentaa oman käsityksen ympäröivästä maailmasta ja sen kielestä. Oppiminen sisältää myös aikaisemman tiedon käsittelyä, tarkennusta ja sen täydentämistä. Kielen oppiminen ei ole eristyksellistä vaan kytkeytyy aina sen sosiaaliseen ympäristöön sekä siinä tapahtuvaan vuorovaikutussuhteeseen muiden kanssa. Oppimisessa painotetaan oppijan omaa vastuuta oppimisesta. Samassa artikkelissa Wolff (1996, s. 98–99) selvittää kielenoppimisen yhteydessä esiintyvät konstruktivistiset oppimisnäkemysten periaatteet. Kiteytettynä nämä painottavat autenttisia ja rikkaita oppimisympäristöjä, jossa opittava sisältö tarjoillaan sen oikeassa vaikkakin monimutkaisessa muodossa. Arkipäivän elämässä tarvitaan käytännöllisiä, oikeita tietoja ja taitoja sekä oppimaan oppimisen taitoa jatkuvan itsenäisen tiedon konstruoinnin mahdollistamiseksi.

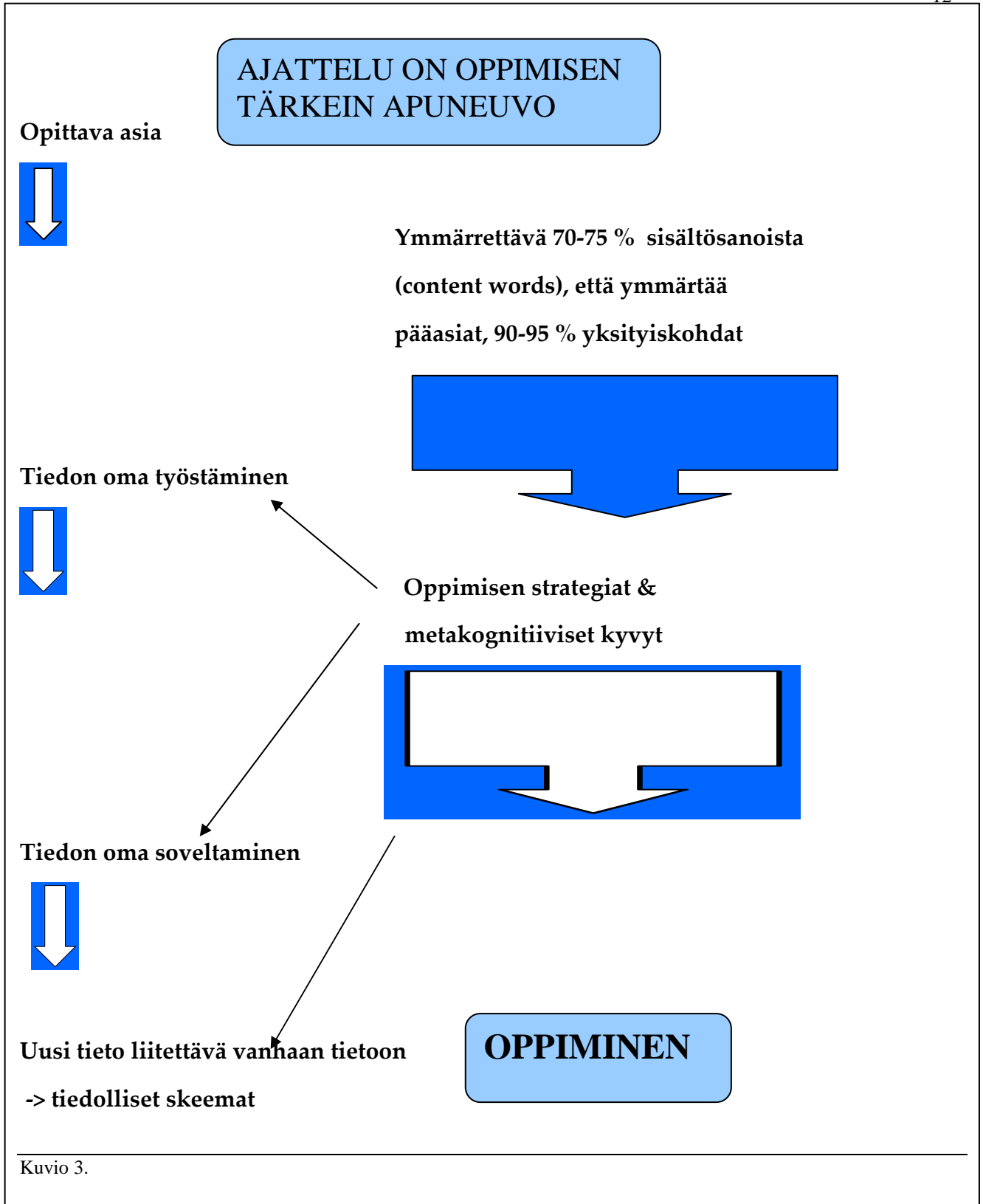
Immanuel Kantin luoman termin skeeman tärkeyttä kehitti englantilainen assosiaatioterorian kriitikko Sir Frederick C. Bartlett. ( Kristiansen, 1998, s. 25). Bartlett tutki empiiristen kokeiden avulla miten tiedot ja taidot järjestäytyvät muistiin organisoituihin tiedonrakenteisiin muodostaen kokonaisuuksia eli skeemoja. Samainen skeemateoria painottaa aikaisemman tiedon tärkeyttä opittaessa uusia asioita, jossa henkilökohtaiset kokemukset ja sosiaalinen ympäristö myös vaikuttavat opittuun asiaan. Tästä syystä aikaisemmin opitut skeemat vaikuttavat siihen miten hyvin tai huonosti uusi asia opitaan: toisin sanoen mitä huonommin uusi asia liittyy henkilön entisiin skeemoihin niin sitä huonommin uusi asia opitaan. Uusi tieto liitetään entisiin tiedollisiin skeemoihin. Siksi eri oppilaat kokevat oppineensa eri tavalla samalla tunnilla henkilökohtaisten skeemojen vaikutuksen johdosta. Oppimisen kannalta skeemat ovat keskeisessä roolissa koska niiden avulla henkilö jäsentää tietoaan: hän konstruoi sisäisiä malleja oppimistaan asioista. Oppiminen on

yksinkertaisuudessaan ”skeemojen tarkistamista, täydentämistä ja uusien skeemojen konstruointia”. (Kristiansen, 1998, s. 30) Siksi skeemat ovat osoittautuneet hyvin menestykselliksi myös vieraiden kielten opiskelussa, jossa niitä voidaan hyödyntää seuraavasti:

- uuden oppimiselle ja sen sulauttamiselle aikaisempaan tietoon
- päätelmien tekemiselle
- huomion kiinnittämiseksi tärkeisiin asioihin
- järjestelmälliselle muistista haulle
- kokonaisuuden konstruoinnille fragmentaarisesti muistetuista asioista
- tiivistelmän laatimiselle laajastakin tietomateriaalista. (Kristiansen, s. 30)

Näitä edellä lueteltuja seikkoja voidaan pitää keskeisinä myös vieraiden kielten opiskelussa, sen mieleen painamisessa ja uudelleen käsittelyssä kaikissa kielen eri konteksteissa. Skeemat täydentyvät läpi elämän yhteiskunnan muutoksen myötävaikutuksessa kun kartutetaan uusia kokemuksia, tutustutaan eri kulttuureihin, mukaudutaan tietotekniikan kehittymiseen sekä globalisaation mukana tuomiin muutoksiin.

Tynjälä (1999, s. 62) toteaa, että koska konstruktivismissa painotetaan keskeisesti juuri *merkitysten* rakentamista, on sen toisena olennaisena osana siksi myös asioiden ymmärtäminen. Asioiden mekaaninen ulkoa opettelu ei edistä asioiden ymmärtämistä eivätkä anna tilaa merkitysten oivaltamiselle. Oheisesta kuviosta käy selvästi esiin kuinka merkityksellinen oma ajattelu ja ymmärtäminen ovat uuden oppimiselle ja uuden tiedon ankkuroimiselle tajuntaan.



**Kuvio 2. Skeemat oppimisen pohjana** (Kristiansen, 1998, s. 29)

### 3. Kehittämishankkeen toteutus

#### 3.1 Opetusmateriaalit ja käytännön konstruktivismia kielenopetuksessa

Kuten Hentunen (2003, s. 17) toteaa, oli kieltenopetus vielä 1940-luvulla hyvin mekaanista kääntämiseen sekä kieliopin hallintaan keskittyvää. Vasta 1970-luvulla siirryttiin kehityksen myötä teknisten apuvälineiden käyttöön ja kansainvälistymisen tuomiin haasteisiin luoden samalla kieltenopetukselle uuden pohjan, josta rakentaa. Hentunen (s. 17) listaa uusimpiin oppimiskäsityksiin kuuluvan mm. oppilaiden oma aktiivisuus sekä tiedon suunnittelussa että käsittelyssä, yksilötyöskentelystä ryhmätyöskentelyyn siirtyminen, oppimateriaalin kriittinen käyttö sekä motivaation tärkeys. Rauste – von Wright (1997, s. 8) painottaa, että konstruktivisessa opetuksessa on aina pääasiana ”edistää erilaisten toimintavalmiuksien osaamisen oppimista...kuten ennen muuta oppimaan oppimisen taidot”. (s.8) Siksi konstruktivismissa ei ole kyse pelkkien faktatietojen oppimisesta vaan elinikäisten selviytymisstrategioiden sisäistämisestä ja oivaltamisesta elämän eri tilanteissa. Seuraavissa kappaleissa esittelen omassa opettamisessa käyttämiäni konstruktivisen oppimisenäkemyksen mukaisia opetusmenetelmiä sekä niiden vastaanottoa ja käyttökelpoisuutta opetustilanteissa..

Hentunen esittää, (2003, s. 39) että vaikka oppikirjat ovat keskeisen roolinsa takia tärkeässä asemassa, ne usein kuitenkin kahlitsevat ja hallitsevat liikaa opetustilannetta. Hänen mukaansa opetusmateriaaliin täytyisi suhtautua entistä kriittisemmin ja uskaltaa karsia turhia kappaleita ja tehtäviä pois. Kaikkea ei tarvitse käydä läpi vaan hedelmällisempää on poimia ne tärkeimmät kohdat, jotka sisältävät sitä materiaalia, jotka tarjoavat erilaisia vaihtoehtoja ja lähestymistapoja sekä suosivat aloitekykyä ja luovuutta (s. 39). Koska itse opetin toisen asteen ammattioppilaitoksessa mm. useiden eri aineiden ruotsin ja englannin erikoiskieltä, ei valmiiden oppikirjojen käyttö näissä kursseissa ollut mahdollista. Syynä tähän oli yksinkertaisesti se seikka, etteivät oppilaat olleet halukkaita investoimaan kalliiseen oppikir-



jaan, vaikka markkinoita oli tarjolla hyvinkin laadukkaita ja mielenkiintoisia oppikirjoja. Tehtäväkseni jäi siksi opetusmateriaalin kokoaminen eri materiaaleista, osa valmiista oppikirjoista ja osa muusta materiaalista kuten Internetin kautta, videonauhoista ja kuunnelmista.

Materiaalia valitessani pyrin havainnollistamisen aikaansaamiseksi suosia kuvallista materiaalia, jossa esine oli sekä tekstinä että kuvana. Tämän tyyppisen materiaalin käyttö oli hyvin hedelmällistä juuri käytännön ammattien kuten ravintolapuolen kokkien, tarjoilijoiden, Catering- ja kotitalousopiskelijoiden opetuksessa. Tyypillisiä tehtäviä olivat esim. sanan ja oikean kuvan yhdistäminen, esineen löytäminen kuvakoosteesta tai vieraan kielen sanan ja suomenkielisen sanan yhdistäminen. Jälkimmäisessä tehtävässä oli sanakirja ehdoton työväline, ja mielestäni sanakirjan itse käytön oppiminen oli tulevia ammatteja ajatellen hyödyllinen arjen käytännön taito. Toki perinteistä käännoistyötäkin sisältyi opetukseen, mutta esim. tulevien kokkien on työssään luultavasti vastaisuudessa hankittava ruokareseptiä myös vieraalla kielellä. Kaikki materiaali pohjautui kunkin ammattiryhmän tulevaan ammattiin, joten materiaali rakennettiin myöhempää mahdollista hyödyntämistä varten.

Vapaasti valittaviin opintoihin kuului ns. Small talk -kurseja, jonka tarkoituksena oli harjaannuttaa oppilaiden suullista kielellistä taitoa. Kuten myös edellisessä materiaalityöskentelytavassa tässäkin muodossa törmäsin erilaisten opiskelijoiden valmiuksiin. Tosin sanoen ne, joilla oli vahvempi kielitaito, puhuivat enemmän kuin heikomman kielitaidon omaavat tai ujommat ja estyneemmät opiskelijat. Opetusryhmät koostuivat usein eri taitotasoista opiskelijoista, sekä peruskoulun että osittain tai kokonaan lukion käyneistä. Ko. kurssilla kävimme läpi sekä kuunteluharjoituksia, jossa äänitteestä opiskelijat saivat valita oikean vaihtoehdon tai etsiä vastauksia kysymyksiin. Toisinaan opiskelijat esittivät ryhmissä tai parityöskentelynä toisilleen valmiita kysymyksiä, jolloin kynnys tuottaa puhuttua vierasta kieltä madaltui. Toisinaan opiskelijat saivat esittää yksitellen luokan edessä ar-

vausleikkiä, jossa arvuuttelija kuvaili jotakin sanaa, josta muut saivat arvata mitä sanaa haettiin. Opettaja tosin antoi valmiin sanan kyselyn vetäjälle. Kyseinen opetusmuoto suosi ”rohkeita” ja sanavalmiita opiskelijoita, tosin rohkeus voitti kieli- taidon ja pojat olivat halukkaampia esiintyjä kuin tytöt. Tässä muodossa opettaja siirtyi sivuun antaen opiskelijoille koko tilan. Kyseinen opetusmuoto oli sinänsä opettajalle mielenkiintoinen kokemus, koska tällä tavalla opiskelijat saivat itse konkreettisesti kokea, mitä on seistä muun luokan edessä ja miten toimia, että saadaan koko luokan huomio kohdistettua tehtävään. Näin opiskelijoillekin selvisi opettajan ”rankka” ja haastava työ luokan valvojana. Pidetty harjoitusmuoto oli myös ns. levyraati, jonne opiskelijat saivat tuoda omia kappaleitaan, ja muutamat opiskelijat toimivat levynsoittajina. Muuta opiskelijat saivat arvostella kunkin kappaleen ja antaa sille pisteet, jolloin eniten pisteitä saanut kappale voitti. Näissä kurseissa oli mahdollista hyödyntää opiskelijoiden olemassa olevia skeemoja, eli jo kertynyttä tietoa eri tahoista, varsinkin kun ne liitettiin opiskelijoita itseään kiinnostaviin asioihin.

Erilaiset pelit olivat myös tervetulleita vaihtelua perinteisen materiaalin läpikäyntiin. Esimerkiksi englannin tunnin maantiedon tietokisassa opiskelijat saivat samalla testata omia tietojaan samalla kun kilpailijat muita joukkueita vastaan. Opetin myös erilaisia opiskelijoita, joilla oli eri syistä oppimisvaikeuksia, ja näille pelit olivat erittäin mielekkäitä ja he osallistuvat niihin innokkaasti. Käytimme tavallista lautapeliä, jonka helpot kysymykset yhdessä laadimme, ja jossa vastauksina kävi usein kyllä tai ei tai jokin muu yksinkertainen sana kuten väri tai aika. Mutta tärkeintä oli, että jokainen opiskelija sai vastata omien kykyjensä mukaan, eikä ketään jätetty ulkopuolelle. Edistyneimmät oppilaat pitivät erilaisista sanaristikoista ja etsi sanat – peleistä, joita käytimme tenttijaksojen jälkeen tai joululomaan laskeuduttuamme kun eri jaksojen ”rääkki” oli ohi.

Äänitteiden ohella katselimme toisinaan videoita. Televisiosta tulee nykyään paljon esim. erilaisia kokkiohjelmiä, joita nauhoitin ja näytin eri alojen opiskelijoille.

Kosmetologiopiskelijat pitivät paljon Amerikan huippumalli – ohjelmasta, koska siinä oli paljon heitä koskevia juttuja. Opettamani talouskoulun haasteelliset ns. erilaiset ongelmaopiskelijat pitivät yksinkertaisimmista ohjelmista kuten Pokka pitää ja Pilanpäiten, ja niistä käytiin keskustelua (tosin suomeksi) katselun jälkeen. Ravintola-alan oppilaille näytin mm. Jaime Oliverin Alaston kokki -ohjelmaa sekä Strömsön ja Tiinan keittiön ruotsinkielisiä ruokaohjelmia. Äänitinkin paljon juuri television eri kokki- kauneus-, muoti- ja palvelualan ohjelmia, joita tuli sekä ruotsin- että englanninkielisinä. Toisinaan taas katselimme tunnin lopuksi jonkin oppilaan oman tuoman elokuvan, tosin tarkistettuani ensin sen esityskelpoisuuden.

Usein pidin varsinkin haasteellisille opiskelijoille piirtoheittimen kautta opetustuntia. Nämä opiskelijat vaativat enemmän aikaa kirjoittamiseen, joten yhdessä kalvojen täyttö oli luonteva opetusmateriaalin käyttö heidän kanssaan. Toisinaan opiskelijat saivat itse täyttää suullisesti kalvoja ja heidän ohjeitten mukaisesti piirsin kalvoihin kerrotut asiat. Opiskelijat saivat itse päättää kalvossa käytetyt värit, ja toisinaan he saivat tulla taululle piirtämään itse. Kalvosulkeisia pyrin välttämään, vaan käytin enemmänkin taulua kirjoitusalueena, jossa yhdessä käytiin läpi eri tunnille esiin tulleita asioita. Huomasin kylläkin yllätyksekseni, että varsinkin edistyneemmät, lukionkäyneet opiskelijat suosivat kalvoja, joista vain kopioitiin opettajan antama tieto. Kalvosulkeiset oli silti paikallaan silloin, kun opiskelijat olivat levottomia ja heillä oli vaikeata keskittyä tunnilta. Toinen tapa oli pyytää opiskelijat itse kirjoittamaan tunnilta läpikäytyt asiat taululle, tapa, joka heille näytti olevan haluttu ja luonteva, opettajan yllätykseksi.

Käytin myös jonkin verran konkreettista materiaalia kuten esim. kosmetologiopiskelijoille tuomiani meikkipurkkeja ja tuotelaatikoita. Näin he saivat lukea suoran tuotteesta heille tärkeitä termejä, jotka yhdessä kävimme lävitse. Annoin heidän myös itse kysellä opettajalta eri kosmetologituotteiden nimiä ja värejä, jossa itse siis toimin ”tietosanakirjana”. Tällä tavoin toteutettu opetustunti oli vapaampi ja innosti opiskelijoita itseäänkin pohtimaan eri asioita koko luokan kesken. Talous-

koulun opiskelijat taas saivat esim. erilaisten kankaiden ja värien kautta tutustua heidän työssään tärkeisiin materiaaleihin samalla kun kävimme läpi niiden termit kohdekielellä.

Opiskelijoiden omien harrastusten ja tuttujen asioiden käyttö opetustunnilla oli joillekin luokille helpompaa kuin toisille. Tämä oli erityisen suosittua haastavien opiskelijoiden tunnilla. Opiskelijat saivat kertoa vuorotellen omista harrastuksista, jotka sitten kirjasin kohdekielelle taululle. Samaten käytiin läpi esim. opiskelijoiden lempiruuat ja niiden vastineet kohdekielessä, jotka kaikki kirjasivat alas vihkoihinsa. Taulun ja kalvojen käyttö oli ensisijaisen tärkeää haastavien opiskelijoiden kanssa, koska heidän työskentelylle oli annettava aikaa.

Ruotsin ja englannin ammattikielten lisäksi opetin perusenglanti 1:stä ja 2:sta, jossa käytin valmista kirjaa ja sen eri materiaaleja. Myös oppilaat hankkivat ko. kirjan. Itse pidin kirjaa hyvin monipuolisena, koska siinä oli eri ammattikuntia edustettuina, mm. juuri niitä mitä opiskelijat itse opiskelivat. Samaten kirjan tehtävät olivat monipuolisia, siihen kuului paljon äänitteitä ja lisämateriaalia helpommasta vaikeimpaan. Näin edistyneemmät opiskelijat saivat lisämateriaalia muiden ollessa heistä jäljessä tehtävien teossa. Valmis kirja helpotti myös opettajan omaa tuntien valmistelua, koska suurin osa eri tuntien materiaalista piti itse etsiä ja työstää. Oppilaat myös itse pitivät valmiista kirjasta, jota oli helpompi käsitellä kuin paksua monistenippua, ja oli samalla myös tuttu työskentelytapa aiemmasta koulutyöskentelystä.

Hentunen (2003, s. 34) toteaa, että perinteinen eli niin sanottu frontaaliopetus, jossa opettaja on sekä sijaintinsa että tunnin ohjaajan roolin tähden keskushenkilönä, ei edistä kaikkien oppilaiden samanvertaista oppimista, vaan suosii nopeita, hyviä ja sosiaalisia oppilaita. Hentunen painottaa kuitenkin konstruktivistisessä oppimisprosessissa sen sosiaalisen toiminnan tärkeyttä, jossa opitaan yhdessä mutta

omaan tahtiin. Miten tämä frontaaliton opetus on käytännössä mahdollista toteuttaa?

Itse käytin paljon erilaisia ryhmätöitä, jossa tunnilla annetut tehtävät ratkottiin erikokoisissa ryhmissä. Tunnin alussa jaoin materiaalin ja selitin mitä tehtävässä tuli ratkoa. Mikäli kyseessä oli kielioppitehtävä, kävin ensin luokan edessä läpi kielioppiteorian, ja tarkistin oliko kaikille teoria selvä esityksen jälkeen. Ryhmien työskennellessä kävin useasti luokassa tarkistamassa eri ryhmien tilanteen ja ongelmatilanteissa opiskelijat saivat kysellä vaikeita tai epäselviä kohtia.

Useimmiten oli helppo saada opiskelijat työskentelemään ryhmissä. Tutkimusten mukaan useimmat oppilaat suosivatkin ryhmä- ja parityötä yksintyöskentelyyn koska he kokevat sen hauskemerkiksi ja mielenkiintoisemmaksi työskentelymuodoksi samalla kun se hyödyttää kaikkia ryhmän jäseniä. (Hentunen, 2003, s. 35)

Ryhmien muodostamisille en asettanut rajoja vaan henkilöt saivat ryhmittäytyä vapaasti keskenään, vaikkakin helposti kävi niin, että pojat muodostivat keskenään omia ryhmiä. Omaan sukupuoleen ryhmittäytyminen on kuitenkin ehkä luonnollista vielä iältään 16–28 ikäisillä opiskelijoilla. Etenkin poikaryhmät osoittivat omaa konstruktivistista luovuutta esim. ryhmäkäännöstehtävissä, jossa he suorittivat käännökset suullisesti kirjaamatta lauseita muiden ryhmän jäsenet auttaessa jäseniään vaikean lauseen kohdalla. Tällä tavoin he auttoivat toinen toistaan vaikkakin hieman oikoen tehtävänantoa. Tytöt kirjoittivat enemmän ja olivat ehkä pidättyneempiä ryhmän kesken käydyissä keskusteluissa.

Toinen itsenäisempi työskentelymuoto oli parityö, jossa kaksi opiskelijaa suoritti annetun tehtävän. Myös tämä työskentelytapa oli opiskelijoiden mielestä mielekäs. Tehtävät olivat sekä kirjallisia että suullisia, jossa suullisissa tehtävissä mm. kyseltiin parilta arkipäivään liittyvistä asioista kuten harrastuksista, matkustamisesta, pukeutumisesta, tai kyseltiin lukuja kohdekielelle. Tunnin lopussa kävimme yhdessä läpi esim. pisteytyksen muodossa mikä oli parikuulustelun kiinnostavin aihe

ja mikä ei, tai sitten kyselin sattumanvaraisesti eripareilta kyselyn tuloksia. Kirjalliset tehtävät kävimme yhdessä läpi tunnin lopussa, jotta kaikki saivat tarkistettua oikeat vastaukset.

Koska kurssit tuli suorittaa kahdeksassa viikossa, ja käytännössä usein lyhyemmässä ajassa, ei konstruktivistista lähestymistapaa ollut aina mahdollista noudattaa. Tietyt ammatilliset asiat piti käydä läpi ennen kurssin lopussa suoritettua tenttiä, joten usein asiat piti opettaa perinteisellä frontaaliopetusmenetelmällä, jossa kerroin ja opetin asiat taulun tai kalvon avulla suoraan luokalle. Opiskelijat eivät myöskään saaneet kotiläksyjä, joten asiat oli käytävä läpi kunnolla tunnin aikana.

Kokemukseni mukaan myös sellaista perinteistä behavioristista opetusmuotoa kaivattiin, jossa opiskelijat saivat suoraan kopioida opettajan antamat faktat. Itsenäisessä yksilötehtävässä sain joskus kuulla opiskelijoilta kommentteja ”Eikö opettajan kuuluisi opettaa?” varsinkin suorituksissa, joissa he joutuivat itse etsimään faktaa voidakseen toteuttaa tehtävän loppuun. Yllättävintä oli, että tällaiset kommentit tulivat kaikkein eniten lukeneilta eli ylioppilaspohjaisilta opiskelijoilta, joiden uskoisi omaavan eniten kykyä ja taitoa suoriutua itsenäisistä tehtävistä. Katsoisin kuitenkin, että taito itsenäiseen työskentelyyn on myös tärkeä tulevaa työelämää ajatellen, jossa useinkaan ei ole kukaan antamassa ratkaisuja työtehtävien ongelmatilanteiden edessä. Rauste-von Wright (1997, s. 31–32) puhuikin muutosvastarinnasta, joka ilmenee kun rikotaan koulussa opittua kouluoppimisen rutiineja ja niihin liittyviä perinteisiä odotuksia. Rauste-von Wright on myös omissa konstruktivistisissa opetuskokeiluissa huomannut, että opiskelijat helposti kokevat, ”ettei opettaja tee riittävästi tai mitään, vaan siirtää kaiken tekemisen opiskelijoille”. (s. 32)

Kielioppia opettaessani halusin varmistaa, että kaikki opiskelijat ymmärsivät teorian. Kielioppi mieleltään usein pelkästään nimensä mukaan vaikeaksi, kuivaksi ja ”hepreaksi”, seikka jota itsekkin alleviivasin oppilaana. Näin ollen halusin panostaa

kaikkien ymmärtävän opettavani kieliopin, joten kävimme sitä yhdessä läpi taululla, ja kyselin välillä vastauksen yhteydessä ”miksi vastaus on juuri tuo” antaen opiskelijalle itselleen mahdollisuuden selittää teoria itse ja siten oivaltaa sen paremmin kuten myös sen seikan, että he pystyvät myös oppimaan vaikeana pitämänsä teorian. Osalle opiskelijoista kielioppi oli ennestään helppoa, mutta varsinkin kieliopin kanssa puurtavien oli opettajan roolissa palkitsevaa nähdä kuinka oppi meni perille. Tehtävien ratkomisen yhteydessä annoin myös positiivista palautetta ja kannustusta, mikä mielestäni motivoi oppilasta jatkossakin puurtamaan. Näinhän jokainen haluaisi omasta työstään saada kiitosta ja positiivista palautetta hyvin tehdystä työstä, ja ovathan opiskelijat itsekin rinnastettavissa työntekijöihin työpaikkanaan koulu.

Kurssien lopussa pitämieni kokeiden ohella pidin kurssin aikana useita sanastokokeita, joissa opiskelijat perinteisesti opettelivat ulkoa annetut sanat. Useimmiten ko. ammattialan erikoiskielessä onkin kyse myös kyseisen alan terminologian opetteleminen. Sanakokeiden avulla annoin opiskelijoille myös mahdollisuuden itse vaikuttaa kurssin lopulliseen numeroon, siten, että hyvät sanakokeiden tulokset nostivat loppuarvosanaa. Hentunen (2003, s. 14) toteaa, ettei opettamisessa suinkaan ole kyse kaikkien vanhoja hyviksi koettuja opetusmenetelmien tarkoituksenmukainen hylkääminen. Behavioristiset harjoitustyypit kuten ulkoa opettelu, toistaminen ja jäljentäminen ja tehtävien suorittaminen annetun mallin mukaan ovat hedelmällisiä harjoitteita tietyissä konteksteissa ja päämäärien saavuttamisissa.

Uudet opetusmenetelmät vaativat myös uudenlaista asennoitumista sekä opettajan että opiskelijoiden taholta. Koska en ollut aikaisemmin toiminut opettajana missään koululaitoksessa, otin vastaan uuden haasteen avoimin mielin. Omat mielikuvani ja muistoni omasta kouluajastani olivat hyvinkin perinteiset, jossa opettaja toimi auktoriteettisesti opetuksen johtajana ja oppilaat passiivisena tiedon vastaanottajina puhuen ainoastaan opettajan luvalla. Itse en halunnut toimia liian au-

toritäärisesti ja tiukasti vaan halusin antaa opiskelijoille kuvan, että opettajakin voi olla ystävällinen ja luonteva, tavallinen ihminen.

Koska tehtävät suoritettiin usein ryhmä- tai parityöskentelynä oli luonnollista, että jalkauduin luokkaan seuraamaan ja tarvittaessa neuvomaan opiskelijoita. Annoin heille omaa aikaa tehtävien suorittamiselle ja aika kiertelin luokassa kyselemässä tehtävän sujumista ja neuvoin niin halutessa. Samoin yksilötehtävien suoritusten aikana kiertelin luokkahuoneessa ja autoin jos apua pyydettiin. Porin ammattioppilaitoksen talouskoulun haasteellisten oppilaiden kanssa oli henkilökohtainen opastus usein välttämätön itsenäisten tehtävien suoriutumisessa. Osalla opiskelijoista oli mielenterveydellisiä ongelmia kuten autismi ja skitsofrenia, tai tunne-elämän ongelmia johtuen kotioloista, ja osa heistä kärsi myös ADHD -oireista ja dysfleksiasta. Tästä johtuen tämän ryhmän opettaminen ja oppiminen oli luonnollisesti hitaampaa, joten täysin yksin opiskelu ei heiltä onnistunut. Helpoimmissa tehtävissä näiden opiskelijoiden parityöskentely onnistui, tosin ei ihan kaikkien kohdalla.

Koin, että jotkut oppilaat olivat enemmän kiitollisia henkilökohtaisesta opastuksesta kuin muut, mutta pyrkimykseni oli, ettei ketään jätetä yksin kamppailemaan vaikeiden tehtävien kanssa. Valitettavasti usein ryhmien koot ja heterogeenisuus estivät sen, ettei kaikkia opiskelijoita ehtinyt tunnin puitteissa auttaa tarpeeksi.

Pyrin myös luomaan rennon, spontaanin ja työskentelylle välittömän ilmapiirin, jossa opettaja oli helposti lähestyttävissä ja kommunikoinnin kynnyks matala. Opiskelijat saivat itsekkin tehdä rajoitetusti omia päätöksiä koskien tuntien pitoa ja demokraattisesti äänestää mikä vaihtoehdoista valitaan kompromissitilanteissa. Annoin heille myös mahdollisuuden neuvotella eriävissä mielipiteissä antaen heille mahdollisuuden motivoida omia ratkaisujaan ja mielipiteitään. Ongelmatilanteissa pyrin purkamaan tilanteen käyttämällä huumoria ja tilannekomiikkaa, koska koin, ettei ainaisella nuhtelulla, komentelulla ja oikomisella ei saavutettaisi muuta kuin



kovempaa vastarintaa. Muistan itsekin pitäneeni enemmän niistä opettajista, jotka olivat mukavia ja rentoja, ankarista opettajia kohtaan jäi muisto pelon tunteesta, enkä halunnut pelon olevan opetuksen apukeino. Huumorilla sai usein varsinkin isojen poikien häiriköinnit loppumaan, jossa tilanteen pystyi purkamaan huumorilla tai tilanteeseen sopivalla hauskalla vastakommentilla pilkkaamatta kohdetta. En myöskään kovin usein turvautunut häiriköiden luokasta ulos poistamiseen, koska en kokenut sen edistävän näiden opiskelijoiden kurssin läpäisemistä. Pitkemminkin se olisi vain ruokkinut häiriköintiä jatkossakin. Halusin, että hekin kokisivat olevansa yhtä tärkeitä opiskelijoita kuin muutkin, ja usein he rauhoittuivat tilanteen lauettua tilannekomiikalla. Hentunen (2003,) toteaaakin, että ”koska psyykkiset prosessit ja tunteet liittyvät kaikkeen tiedon omaksumiseen ja muistamiseen joko estävästi tai innostavasti, oppimiskulttuuria on kehitettävä rennommaksi, hauskemmaksi, vaihtelevammaksi ja mielenkiintoisemmaksi. Perinteisessä opetuksessa, varsinkin puhtaassa behavioristisessa opetuksessa, ei tunteisiin kiinnitetty huomiota.” (s. 27)

Oppilaiden reaktioiden perusteella sain käsityksen, että olin hieman poikkeava opettaja muiden opettajien joukossa. Osittain se johtunee opettajana olemisen kokemattomuudesta ja uutuuden viehätyksestä, mutta myös siksi, etten opettajana ollut vielä ehtinyt puutua ja rutinoitua. Koin, että osa opiskelijoista piti tyylistäni mutta toisaalta osa opiskelijoista taas odotti ja halusi perinteisempää opettaja-auktoriteetin roolia. Jälkimmäinen seikka yllätti minut opettajana ehkä siksi, että nykynuorten välittömyyden valossa verrattuna oman sukupolveni oppilaita olisin odottanut välittömämmän opettajan olevan suotavampi opettajan malli. Osa kriitikin antajista oli lukiopohjaisia opiskelijoita, joten lukion tiukka kurssimuoto perinteisin opetusmenetelmin oli ehkä heille tutumpi ja tehokkaamman tuntuinen. Todennäköisesti perinteinen opettaja-oppilas – rooli on kuitenkin vielä niin iskostunut opetusmalliksi, ettei siitä irti pääseminen ole kovin helppoa vaikka siihen annetaankin mahdollisuus. Hentusen mukaan (1993, s. 26) oppilaat haluavat opettajien toimivan ennen kaikkea opettajina eivätkä kavereina, ja että roolirajojen hämär-

tyminen vain hämmentää eikä edistä opetusta. Hentunen jatkaa, että osasyynä behavioristisen opetusmallin suosimiseen ja konstruktivistisen opiskelun vastustamiseen on se seikka, että konstruktivistinen oppiminen vaatii enemmän oppilaiden omaa aktiivisuutta kuin perinteinen opetustyyli. Itse en pyrkinyt luomaan opiskelijoideni kanssa kaverisuhteita, mutta pidin heidän kanssaan juttelemista välitunnilla ja ennen tunnin alkamista luontevana aikuisen ja opiskelijan välisenä jutusteluna. Saatoin kokea myös opetustyylini onnistuneen häiriköidenkin tervehtiessä minua kaupungilla iloisesti.

Opiskelijoilta konstruktivistisen oppimisnäkökulman mukaiset opetusmenetelmät vaativat enemmän itsenäistä ja aktiivista otetta opiskeluun, kommunikointikykyä varsinkin ryhmätöissä, kritiikitöntä suhtautumista opettajan uuteen rooliin ja vastuuta omasta opiskelusta. Kaiken kaikkiaan konstruktivistinen opetusmalli vaatii oppijalta ylipäättänsä enemmän aktiivista ja oma-aloitteista toimintaa verrattuna perinteiseen passiiviseen tiedon vastaanottajan rooliin.

#### 4. Raporttia ja käytännön opetustyötä tukeva kysely

Kurssin loputtua laadin eräille luokille ko. kurssia koskevan kyselylomakkeen. Kyselyt olivat anonyymeja ja vapaaehtoisia, ja ne jaettiin loppukokeen suorittamisen yhteydessä. Käytin samaa kyselypohjaa kolmelle eri kurssille ja kolmelle eri ammattialan opiskelijaryhmälle. Kohteena olivat kolmannen eli viimeisen vuoden kosmetologiaopiskelijat, viimeisen vuoden catering-alan opiskelijat sekä ensimmäisen vuoden hotelli- ja ravintola-alan opiskelijat. Kosmetologeille opetin perusruotsin ja catering-opiskelijoille vapaavalinnaista englannin kurssia, jossa molempien ryhmien oma ammattiala painottui ko. kurssilla. Hotelli- ja ravintola-alan opiskelijat olivat suorittaneet Englanti 1 eli perusenglannin kurssin. Rajasin kyselyt koskemaan kolmea eri kurssia kolmelle eri kohderyhmälle. Tällä tavoin kyselyt heijastavat laajempaa ja monialaisempaa tutkimusaluetta kohteiden edustaessa eri

linjoja ja myös eri ikäluokkia. Käytän alla olevissa taulukoissa 1 ja 2 ryhmien lyhenteinä Kauneus, Catering sekä Hotelli/ravintola.

#### 4.1 Mitä kyseltiin

Kyselylomake oli laadittu mahdollisimman yksinkertaiseksi sekä nopeasti vastattavaksi, jotta kynnyks vastaukselle olisi mahdollisimman matala. Kyselylomake koostui kahdeksasta kohdasta (kts. kohta Liite). Ensimmäiseen kohtaan opiskelijat saivat antaa ko. kurssille oman arvosanan asteikolla 1 – 5, jossa 1 oli huonoin ja 5 paras numero. Toiseen ja kolmanteen kysymykseen opiskelijat saivat ilmaista mielipiteensä kurssin ja materiaalin sisällöstä sekä toteutuksesta. Vastausvaihtoehtoina annoin neljä eri hymiötä, josta oppilaat valitsivat sen, joka heidän mielestään parhaiten kuvasi ko. kurssia. Hymiöt olivat eriasteisia alkaen isosta hymystä ja asteittain hymyn hyytyessä suupielet alaspäin. Vaihtoehtoina opiskelijoiden oli helppo ymmärtää, että iloisin hymy oli paras ja alakuloisin hymy huonoin. Hymiöiden numeeriset arvot ovat siten paras hymiö = 4 asteittain kohti huonointa hymiötä = 1. Hymiöiden valinta vastausvaihtoehtoiksi oli luonteva ja hauska valinta nuorten itsensäkin käyttäessä samoja kuvioita kommunikoinnissaan. Kohtaan neljä opiskelijat saivat eritellä mikä heidän mielestään oli kurssissa hyvää, kohtaan viisi taas mikä oli huonoa ja mitä he muuttaisivat. Kohdassa kuusi kyselin opiskelijoiden opetustyöskentelymuodosta ja annoin heille kaksi vaihtoehtoa: A) mikäli he preferoivat opettajajohtoista opetusta vai B) itsenäisempää työskentelytapaa. Kohdassa seitsemän tiedustelin opiskelijoiden opiskelun itsenäisyyden astetta ja annoin taas kaksi vaihtoehtoa: A) mikäli preferoi ryhmätyöskentelyä vai B) yksintyöskentelyä. Kohdassa kahdeksan opiskelijat ilmoittivat minkä tyyppisestä opetusmateriaalista he pitävät: opetuskirjasta vai opetusmateriaalista eri lähteistä (esim. kirja, kuuntelu, lehdet, keskustelut, video).

## 4.2 Miksi kyseltiin

Vuorisen (1998, s. 58–59) mukaan palautteen tarkoitus on auttaa opettajaa kehittämään omia taitojaan sekä parantamaan opetuksen suuntaa sekä tuloksia. Palaute kertoo mitä oppilaat oppivat ja miten he kokivat opetuksen. Se sisältää sekä positiivista että negatiivista palautetta, joita opettajan on kyettävä käsittelemään rakentavana kritiikkinä. Yksi tavallisin palautteen keräämismuoto on palautekaavake kurssin loputtua.

Käytin palautekaavakkeesta nimikettä mielipidekysely, koska se oli varsin vapaasti laadittu opiskelijoiden omien objektiivisten havaintojen esiin nostamiseksi. Kyselyn ensisijainen tarkoitus oli antaa itselleni opettajan roolissa vinkkejä siitä, mitä nykyoppilaat iältään 16–19 (keskimäärin) toivovat opetuksen sisällöstä ja metodeista. Toinen syy oli kerätä kehitysraporttini aihevalintaan liittyvää materiaalia. Kolmanneksi opiskelijat saivat antaa objektiivista palautetta omista kokemuksista kyseisestä kurssista ja samalla olla itsekin opettajan roolissa antaessaan kurssille ja sitä kautta myös opettajalle arvosanan. Täten he saavat myös kokemusta siitä, että opiskelijoidenkin toivomuksilla on painoarvoa, ja että niitä kuunnellaan ja arvostetaan. Viimeiseksi kysely myös antoi suuntaviivoja opettajalle siitä, miten opiskelijat kokivat opettajan onnistuneen ja missä olisi korjaamisen varaa. Kyselyt soivat mahdollisuuden reflektoida kurssin kokonaisuutta positiivisten palautteiden kautta samalla kannustaen ja motivoiden tulevaa opettajanammattia ajatellen.

## 4.3 Kyselyn tulokset

Jaettujen kyselyiden määrä oli yhteensä 27 kpl, mutta kolme kyselyä jäi tyhjäksi: yksi opiskelija ei halunnut vastata ja kaksi muuta oli poissa ko. koetilaisuudesta. Kyselyihin suhtauduttiin yleensä positiivisesti ja toiset opiskelijat antoivat pidempiä vastauksia kuin toiset. Vastaukset olivat kauttaaltaan asiallisia eikä sitä käytet-

ty ”koston” välineenä. Jaoin koetilaisuuden alussa koepapereiden yhteydessä myös kyselylomakkeen ja selitin, että se liittyi omaan opiskeluun mutta oli samalla opiskelijoiden oma mielipide päättyneestä kurssista. Kyselyn kohdille 1 – 3 on laskettu keskiarvo, kun taas kohdat 6 – 8 kertovat kahden vaihtoehdon enemmistön valinnan.

**Taulukko 1. Kyselyn kohdat 1 – 3 (suluissa arvoasteikot).**

Keskiarvot	1. Kurssin arvosana	2. Materiaali	3. Toteutus
I. Kauneus	3,79 (1-5)	3 (1-4)	3 (1-4)
II. Catering	3,50 (1-5)	3 (1-4)	3 (1-4)
III. Hotelli-/ravintola	2,58 (1-5)	2,8 (1-4)	2,8 (1-4)

**Taulukko 2. Kyselyn kohdat 6 - 8.**

Enemmistö	6. Opetusmetodi	7. Itsenäisyyden aste	8. Oppimateriaali
I. Kauneus	itsenäisempi	ryhmätyösk.	eri lähteet
II. Catering	opettajajohtoinen	molemmat	eri lähteet
III. Hotelli-/ravintola	opettajajoht.	ryhmätyösk.	eri lähteet

**Taulukko 3. Kyselyn kohdat 4 - 5. Kirjalliset kommentit.**

4. Mikä oli kurssissa hyvää	5. Mikä oli kurssissa huonoa/mitä muuttaisin
<b>Hotelli- ja ravintolaopiskelijat</b>	
<b>Kieliopin perusteellinen läpikäynti</b>	<b>HR/Joitakin asioita harjoiteltu enemmän esim. puhumista</b>
?	?
<b>Kuuntelu</b>	<b>Ei mitään</b>
<b>Mentiin hyvää tahtia eteenpäin</b>	-
<b>Käytiin yhdessä asioita läpi</b>	-
<b>Helppo</b>	<b>Hivenen tylsä koska asiat olivat vanhan kertausta</b>
<b>Kosmetologiopiskelijat</b>	
<b>Oman alan sanastot</b>	<b>Monipuolisemmaksi, muutakin kuin tehtäviä ja niihin vastailua sanakirjan</b>

	<b>kanssa</b>
<b>Just ne omat alan jutut</b>	<b>Välillä puuduttavaa tehdä tehtäviä jutelen joku kolme tuntia.</b>
<b>Kosmetologisanasto</b>	<b>Puuduttavaa hakea kaikki sanat sanakirjasta</b>
<b>Ihan hyvä, hyvää kertausta, kiva kun oli ihan perusasioitakin</b>	<b>Perusasioiden kertaus</b>
<b>Kaikki, kiva opettaja</b>	-
<b>Suhteellisen selvästi opetettu kielioppi, myös ammattisanastot</b>	-
<b>Rento meininki</b>	<b>Aika nopeasti jouduttiin käymään asioita läpi</b>
<b>Cateringopiskelijat</b>	
-	<b>Enemmän kielioppia</b>
<b>Ristikot oli mukavia</b>	<b>En tiedä</b>
<b>Ihan kivoi tunteja</b>	-
<b>Ruokasanasto (voisi olla vieläkin enemmän)</b>	<b>Vähemmän heti yhdessä suomentamista (mutta kuitenkin yhdessä suomennoksen tarkastus). Kaloja vähemmän.</b>
<b>Aiheiden monipuolisuus</b>	<b>Enemmän pistokokeita</b>
<b>Oppi paljon uusia ja tärkeitä sanoja</b>	<b>Puhuttaisiin enemmän englantia</b>
<b>Ei tarvittu kirjaa ja sanat olivat tärkeitä ammatissa</b>	<b>Kuri, mutta se on muutenkin ongelmallista kaikille opettajille ketkä opettavat luokkaamme.</b>
<b>Oli paljon kivoja tehtäviä</b>	<b>Enemmän kielioppia &amp; kuunteluja</b>
<b>Kaikki</b>	-
<b>Oppi sanoja</b>	<b>Enemmän kielioppia</b>
-	-

## 5. Tulosten tarkastelu

Kun tarkastetaan kohtien 1 – 3 tuloksia voidaan havaita, että kosmetologit ja cateringopiskelijat antoivat materiaalista ja kurssin toteutuksesta korkeamman keskiarvon kuin hotelli- ja ravintola-alan (=HR) opiskelijat. Samaten kurssin kokonaisarvosana oli kahdella ensimmäisellä ryhmällä korkeampi (3.79 % +3,50 %) kuin

HR-alan opiskelijoilla (2,58 %). Voisin olettaa sen johtuvan kurssin luonteesta ja sisällöstä, koska sekä kauneus- että cateringpuolen kurssit olivat rakennettu heidän omaa alaansa silmälläpitäen. Keräsin itse molempien kurssien materiaalit, jotka sisälsivät paljon ko. ammattisanastoa ja ammattiin liittyviä täsmätehtäviä. Kauneusalan opiskelijat suorittivat perusruotsin pakollisen kurssin ja cateringpuolen opiskelijat vapaavalintaisen englanninkielen kurssin, kun taas HR-opiskelijat lukivat pakollisen Englanti I-kurssin, jossa käytin valmista kirjaa. Itse tunneilla oli opetustapa välittömämpi kahdelle ensimmäiselle ryhmälle, koska juttelimme paljon heidän ammattiin liittyvistä asioista, kun taas perusenglantia lukevat noudattivat kirjan sanelemaa sisältöä ja siihen liittyvää opetustempoa. Perusenglannissa luettiin myös enemmän kielioppiasioita, kun taas esim. cateringin vapaavalinnaisessa kurssissa kielioppi puuttui kokonaan. Myös eri ryhmien ikäjakauma selittänee osittain erilaisen suhtautumistavan kursseihin. Kauneusalan opiskelijoista osa oli käynyt osittain lukioita ja olivat sekä tietotaidoltaan että opiskeluvälillä kypsempiä kuten myös keskivertoa vanhempia kuin HR-alan opiskelijat. Samaten cateringpuolen opiskelijoista osa oli hieman vanhempia kun taas HR-alan ryhmä oli suoraan peruskoulusta tulleita opiskelijoita. Enemmistö opiskelijoista piti vapaamuotoisempaa materiaalia ja toteutusta parempana kuin pelkkään perinteiseen kirjan sanelemaa kurssin sisältöä seuraavaa perusopetusta.

Kysellessäni opiskelijoiden valintaa itsenäisemmän opiskelun vai perinteisemmän opettajakeskeisen opetusmetodin välillä, oli enemmistön valinta opettajajohtoinen opetus. Ainoastaan kauneusalan opiskelijat preferoivat vapaampaa opetustapaa, ilman opettajan tiukkaa ohjausta ja keskipisteenä olemista. Tämän seikan voi selittää kauneusalan opiskelijoiden keskivertoa korkeampi ikä verrattuna catering- ja HR-alan opiskelijoihin. Itsenäinen opiskelu vaatii itsekuria ja kypsyyttä, joka puuttuu suoraan peruskoulusta tulleilta. Kysellessäni työskentelytapojen valintaa (kohdassa 7) oli enemmistön valinta ryhmätyöskentelymuoto. Ainoastaan catering-alan opiskelijat preferoivat molempien yhdistelmää, siis sekä itsenäistä että ryhmässä tapahtuvaa työskentelyä. Tämä tukee sitä käsitystä, että yhdessä opiskelu on haus-

kempaa kuin yksin puurtaminen. Oppimateriaalivalinnasta kaikki suosivat eri materiaalista otettua opetusmateriaalia.

Kyselyn kohdat 4 – 5 käsittelivät opiskelijoiden mielipidettä kurssin sisällöstä:

1) mikä oli kurssissa hyvää, ja 2) mitä huonoa ja muutettavaa.

Suurin osa piti kurssissa opetettua sanastoa hyvänä, kuvastaen juuri oman alan sanaston opettelun mielekkyyttä (catering- ja kosmetologialan opiskelijat). Neljäsosa piti kurssista kokonaisuutena hyvänä, kun taas osa oppilaista painotti kieliopin kertausta ja kurssin tehtäviä. Kieliopin opettamisessa saavutin osittain tavoitteeni opettaa kielioppia perusteellisesti ja selkeästi tavoittaen kaikkia oppilaita kuten vastauksista käy ilmi. Tehtävien monipuolisuutta myös pidettiin kivana, joten se puoltaa opetusmateriaalin monipuolisuuden vaatimusta. On hauskempi opiskella mukavien ja vaihtelevien tehtävien avulla. Jotkut opiskelijat arvostivat myös tunnin tunnelmaa ja opettajan pyrkimystä yhdessä oppimiseen koko luokan kesken. Opiskelijoita ei ole tarkoitus jättää yksin ongelmien kanssa kamppailemaan, vaan opettaja opastaa vaadittaessa, jotta kaikki pysyvät mukana kurssin toteutuksessa. Kolme opiskelijaa jätti kokonaan vastaamatta, joten pitäisikö opettajan tulkita nämä vastaukset niin, etteivät he pitäneet mitään koko kurssista.

Kymmenen vastaajaa ei löytänyt mitään huonoa tai muutettavaa pitämässäni kurseissa. Osa vaati enemmän kielioppia, kuuntelua ja puhumista, joka itsessään on hyviä vaateita mutta vaikeita käytännössä toteuttaa. Osa opiskelijoista on selvästi edellä muita ja on ymmärrettävää, että heille taitoihinsa sopii edellä mainitut enemmänkielioppia, kuuntelua ja puhumista. Valitettavasti kurssien kokoonpano ei ole niin homogeenistä, että kurssit voisi toteuttaa edistyneimpien opiskelijoiden ehdoilla vaan on valittava kultainen keskitie, jonka avulla saadaan kaikki opiskelijat läpäisemään kurssin. Osa vastaajista kaipasikin juuri enemmän vanhan kertausta, jota voidaan olettaa juuri heikompien opiskelijoiden toiveeksi. Muutamat opiskelijat pitivät kurssin nopeaa tahtia joko hyvänä tai huonona, kuvastaen juuri



opiskelijoiden eritasoisuutta tietotaidoissa. Muutamat pitivät tehtäviä tylsinä ja yksi vaati enemmän kuria.

## 6. Loppupohdinta ja yhteenveto

Konstruktiivisen oppimisenäkemyksen mukaiset opetusmenetelmät puoltavat tekemäni kyselyn perusteella paikkaansa nykyaikaisen kielten opetusmetodina, mutta sen toteutus ei ole aina helppoa ja mutkatonta tai edes mahdollista.

Ensisijaisesti itse kurssin kesto rajoittaa opetusmetodien eri mahdollisuuksien käyttöä. Opettamani kurssit kestivät keskimäärin kahdeksan viikkoa, jonka aikana oli kurssin materiaali käytävä perusteellisesti läpi, sekä suoritettava väli- ja loppukokeet. Ihanteellisesti kurssi pidettiin kahdeksassa viikossa, mutta johtuen opiskelijoiden pakollisista käytännön harjoituksista, teoriatunnit saivat usein ”kärsiä” ja tuntimääriä tiivistettiin ajallisesti. Tämä tarkoitti sitä, että käytännössä kurssit suoritettiin lyhyemmässä ajassa kuin kahdeksan viikkoa, pahimmassa tapauksessa jopa kolmessa viikossa, jotta käytännön harjoitusjaksot eivät kärsisi. Muistan opettaneeni elokuussa 2005 kolmessa viikossa kahta eri ammattikielen kurssia (ammattiruotsi I ja ammattienglanti I) kolmesta eri ammattialasta (HR/kokit, hotellilinja, HR/tarjoilijat) koostuvalle luokalle, joista osa oli ns. kaksoistutkinnon suorittajia, jotka suorittivat lukion samalla kuin ammattitutkinnon, ja osa peruskoulupohjaisia opiskelijoita. Käytännössä tämä johti siihen, että opetin luokalle samana päivänä ensin neljä tuntia ammattienglantia ja heti perään neljä tuntia ammattiruotsia. Tällaisessa tiukassa aikarajoituksessa ei ole mahdollisuuksia toteuttaa monipuolista ja kiinnostavaa opetuskokonaisuutta, eikä opiskelijoilta eikä opettajalta itseltäkään voi odottaa suurempaa innostusta ja motivointia uuvuttavan tiukassa tahdissa. Pikemminkin opetustilanteen ovat kireitä ja stressaavia molemmille osapuolelle.

Toinen hankala este on luokkien heterogeeninen koostumus nopeasti oppivista oppilaista aina erikoisopetusta vaativiin opiskelijoihin, jotka ovat integroituihin luokkiin. Edistyneet opiskelijat turhautuvat jos eivät saa heille haasteellisia ja heidän tasoisia tehtäviä, kun taas hitaammat opiskelijat vaativat erityistä huolenpitoa ja hitaampaa etenemistä ja ohjausta. Luokkien suuret koot johtavat myös siihen, että osa opiskelijoista joutuu kärsimään joko liian helposta tai liian nopeasta opetustahdistasta, koska yksilöllinen opastus ei ole mahdollista toteuttaa lyhyen tunnin aikana. Samanaikaisesti opettaja on pakotettu opettamaan tietty määrä kurssin vaatimaa tietoa, jonka aikana ei pysty ottamaan tarpeeksi huomioon eriasteisten opiskelijoiden henkilökohtaisia opetustarpeita.

Monipuolinen ja mielenkiintoinen opetus vaatii myös asianmukaiset laitteet ja mielekästä opiskelua tukevan oppimisympäristön. Nykyaikaiset tekniset laitteet mahdollistavat tätä monipuolisuutta, mutta kaikilla kouluilla ei suinkaan ole resursseja toteuttaa käytännössä ko. laitteiden hankintoja. Itse opetin Porin ammattioppilaitoksen kolmessa eri yksikössä, jotka sijaittivat eri puolilla kaupunkia: Porin ravintolaoppilaitos, Kotitalouskoulu sekä muiden palvelualueiden yksikössä. Luonnollisesti aikaa kului kolmen eri koulun välillä sukkuloimiseen, ja osassa näistä ei ollut omia sanakirjoja, vaan ne piti aina tuoda mukanaan. Yhdessä yksikössä oli kieli-studio, joka mahdollisti kuuntelua, sekä TV ja videonauhuri. Ravintolaoppilaitoksessa ja kotitalousyksikössä oli yksi TV, videonauhuri ja kasettisoitin käytössä tarjoten tuntiopetukseen vaihtelua, mutta nykyaikaisten video/kielistudioiden suoviin mahdollisuuksia niillä ei pystytä korvaamaan. Usein opiskelijatkin valittivat laitteiden vanhanaikaisuutta ja puutetta, asia jolle opettaja ei voi mitään. On vaikea esitellä uusia opetusmenetelmiä ilman asianmukaisia uusia välineitä nykypäivän hyvinkin teknologiatietoiselle opiskelijakunnalle. Kristiansen (1998) huomauttaakin, että kielten opetuksessa unohdetaan usein käytännön opetuksessa oleellisia perusasioita kuten tuntien lukumäärä, ryhmien koko ja heterogeenisuus, sekä pakollisten tuntimäärien niukkuus.

Viimeiseksi esteeksi konstruktiiivisen oppimisenäkemyksen mukaisille opetusmenetelmien edistämiseksi on opiskelijoiden oma vastarinta uuden opetusmenetelmän omaksumiselle, joka vaatii, varsinkin heiltä itseltään, suurempaa aktiivisuutta ja itsenäistä opiskeluotetta ja vastuuta omasta opiskelusta. Uudet opetusmenetelmät tulisikin esitellä ja opettaa jo varhaisessa koulutusvaiheessa alaluokista lähtien, jolloin niistä muodostuisi luontevia opiskelumenetelmiä läpi henkilön koko opiskeluhistorian. Millä tapaa uudet menetelmät voitaisiin esitellä sekä opettajille että opiskelijoille ja miten tätä prosessia voisi edistää hedelmällisesti? Myös opettajat kaipaavat ohjausta ja tukea uusien menetelmien sisäistämiseen. Hentunen (2003) peräänkuuluttaa koulutustarpeen uudelleenarviointia: mitä, miksi ja mitä opetetaan ja opitaan. Myös opettajat tarvitsevat uusinta tutkimustietoa ja vinkkejä siitä, millä tavalla luodaan niitä uusia opetusmalleja ja -käytäntöjä, jotka täyttävät konstruktivismiin keskeisimmät teesit oppimaan oppimisesta, uusista oppimis- ja työskentelytekniikoista, autenttisista oppimismateriaaleista, sosiaalisista työmuodoista ja itsenäisestä opiskelusta (Hentunen, s. 16).

Konstruktivismi on oikein toteutettuna oiva apu uuden tiedon opettamiselle, mutta se ei toisaalta tarkoita vanhojen ja hyviksi havaittujen opetusperinteiden totaalista hylkäämistä. Tämä seikka tuli selvästi esiin myös omassa kyselyssäni, jossa opiskelijat kaipasivat myös perinteisiä behavioristisia opetusotteita uuden ohella. Kuten Hentunen tiivistää, ei konstruktivistisesta opetuksesta suinkaan ole tarkoitus muodostua opettajajohtoinen elämyksien ja lyhytaikaisen huvien ja hauskanpildon etsimistä, vaan oppilaan on henkilökohtaisesti sitouduttava omaan vastuulliseen opiskeluun, jossa opettaja toimii ohjaajana ja tukena. Myös Patrikainen (1997) painottaa oppimaan oppimisen taidon kehittämistä keskeiseksi tavoitteeksi, jossa muutoksen ei suinkaan tule olla jyrkkä ja ehdoton hylkään behavioristisen opetusmetodien monia hyviä puolia. Tavoitteena olisikin löytää kultainen keskitie, jossa kunnioitetaan sekä vanhoja behavioristisia, että uusia konstruktiiivisen oppimisenäkemyksen mukaisia opetusmenetelmiä, ja jotka yhdessä parhaiten tukisi ja innostaisi sekä oppijoita että opettajia uuden tiedon polulle. Tämä asettaakin haas-

teita tuleville opettajille ja opetuksen suunnittelijoille: miten parhaiten voidaan valjastaa konstruktivistien oppimismenetelmät tulevaisuuden vaatimuksille.

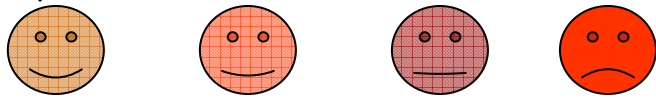
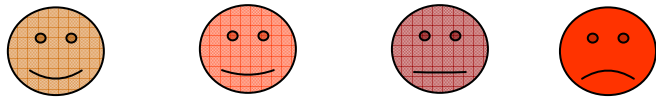
## Lähteet

- Engeström, Y. 1991. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus. 2-7. painos.
- Hentunen, A-I. 2003. Rakennetaan kielitaitoa: käytännön konstruktivismia kieltenopettajille. Helsinki: WSOY.
- Julkunen, K. 2002. Sisältöjen oppiminen ja opettaminen vieraalla kielellä. Teoksessa Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Julkunen, M-L. (toim.) Vantaa: WSOY. 2. uusittu painos.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS Kustannus.
- Kristiansen, Irene. 1998 Tehokkaita oppimisstrategioita. Porvoo: WSOY
- Leiwo, Matti. 2002 Kuka ja mikä (oli ja on)kaan Chomsky? Teoksessa Kielen tutkimuksen klassikoita. Luukka, M-R & Sajavaara K. (toim.) Soveltavan kielentutkimuksen keskus: Jyväskylän yliopistopaino.
- Luukka, M-R. & Sajavaara, K. (toim.) 1999. Kielenoppimisen kysymyksiä. Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. Soveltavan kielentutkimuksen keskus: Jyväskylän yliopistopaino.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu: ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Rauste-von Wright, M.. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: WSOY.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt: Sosiokulttuurinen näkökulma. Juva: WSOY.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

- TYT. 2002. Verkko-Tutor. (Tampereen täydennyskoulutuskeskus).
- Vuorinen, I. 1998. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kuluttajille ja ryhmänohjaajille. Suomen Moreno-instituutin julkaisusarja nro 1. Tampere: Resurssi.

## Liite

## Mielipidekysely

1. Minkä arvosanan antaisit kurssille 1-5?
2. Mitä pidit kurssin materiaalista/sisällöstä?  
  
 (tosi paljon) (aika paljon) (ei hyvä/ei huono) (ei yhtään)
3. Mitä pidit kurssin toteutuksesta?  

4. Mikä oli kurssissa hyvää?
5. Mikä oli kurssissa huonoa/mitä muuttaisit?
6. Pidätkö enemmän: A) opettajajohtoisesta opetuksesta (=opettaja antaa ohjeet/ohjaa koko tunnin) kuin B) itsenäisemmästä työskentelytavasta?
7. Pidätkö enemmän A) ryhmätyöskentelystä vai B) yksintyöskentelystä ?
8. Haluaisitko, että opetuksessa käytettäisiin yhtä opetuskirjaa vai materiaalia eri lähteistä (esim. kirja, video, kuuntelu, lehdet, kyselyt, keskustelut ym.)?

Kiitos vastauksestasi!