



# **OPPIMAAN OPPIMINEN MAAHANMUUTTAJIEN KOULUTUKSESSA**

**Sirpa Korhonen**

**Kehittämishankeraportti  
Toukokuu 2009**



**JYVÄSKYLÄN  
AMMATTIKORKEAKOULU**  
*Ammatillinen opettajakorkeakoulu*

|  |   |                          |
|--|---|--------------------------|
| Tekijä(t)<br>Korhonen, Sirpa   | Julkaisun laji<br>Kehittämishankeraportti                               |                          |
|  | Sivumäärä<br>77   | Julkaisun kieli<br>Suomi |
|  | Luottamuksellisuus<br><input type="checkbox"/><br>Salainen _____ saakka |                          |
| Työn nimi<br>Oppimaan oppiminen maahanmuuttajien koulutuksessa   |   |                          |
| Koulutusohjelma<br>Ammatillinen opettajakorkeakoulu  |   |                          |
| Työn ohjaaja(t)<br>Leppänen, Tuovi   |   |                          |
| Toimeksiantaja(t)<br>Keski-Suomen TE-keskus/Jyväskylän työvoimatoimisto/Palapeli-projekti  |   |                          |
| Tiivistelmä<br><p>Kehittämistyöni tutkii oppimaan oppimisen roolia aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa ja se on tehty nykyään Jyväskylän työvoimatoimiston hallinnoiman, maahanmuuttajien alkuvaiheen koulutukseen keskittyvän Palapeli-projektin käyttöön.</p> <p>Työssä on kolme eri osaa. Teoreettinen osa tarkastelee oppimaan oppimista eri oppimiskäsitysten valossa ja pohtii oppijan roolia. Maahanmuuttajakoulutukseen keskittyvä osa tuo esille maahanmuuttajien erityispiirteitä oppijoina ja pohdiskelee oppimaan oppimisen tarvetta ja luonnetta kotoutumiskoulutuksen alkuvaiheessa. Soveltava osa puolestaan tarjoaa konkreettisen harjoituspaketin, jota voidaan käyttää sellaisenaan tai muokattuna tilanteen mukaan oppitunneilla.</p> <p>Tässä työssä oppimisenäkemyksistä päällimmäiseksi nousee kognitiivis-konstruktivistinen käsitys, joka korostaa oppijan aktiivista roolia sekä aikaisemman tiedon merkitystä ja uuden rakentumista sen pohjalle. Aikuisen, toisesta kulttuuriympäristöstä tulleen oppijan kohdalla kaikki kolme em. näkökohtaa ovat ensisijaisen tärkeitä oppimisen kannalta. Useimmille maahanmuuttajille tämäntyyppinen lähestymistapa oppimiseen – tai opiskeluun – on täysin vieras, ts. aikaisemmat oppimisympäristöt ovat painottaneet mekanistisempia oppimistapoja. Koska myöskään oppimisstrategiat eivät ole tuttuja, niihin tutustumiseen olisi hyvä varata aikaa koulutuksissa. Oppimista voitaisiin siten kehittää myös tulevia koulutuksia silmällä pitäen. Työssäni oppimaan oppimisen harjoitukset keskittyvät hyvin perusasioihin, antamaan alkusysäyksen aihe-kokonaisuudelle. Perusajatuksena on nostaa esille oppijoilla jo olemassa olevia tietoja ja taitoja omaan oppimiseen liittyen ja tarjota mahdollisuuksia uuden harjoitteluun.</p> <p>Oppimaan oppiminen ja oppimisen taidot sisältyvät nykyiseen opetussuunnitelman perusteisiin ja melkeinpä jokainen maahanmuuttajaoppija niitä tarvitsee, varsinkin jos hän suunnittelee jatkavansa opiskeluaan suomalaisissa koulutuksissa. Maahanmuuttajakoulutuksen täytyy siis huomioida oppijoiden omaan oppimiseen liittyvät tarpeet entistä paremmin.</p> |   |                          |
| Avainsanat (asiasanat)<br>oppimaan oppiminen, maahanmuuttajat, maahanmuuttajakoulutus  |   |                          |
| Muut tiedot  |   |                          |

|  |   |                     |
|--|---|---------------------|
| Author(s)<br>Korhonen, Sirpa   | Type of Publication<br>Development project report       |                     |
|  | Pages<br>77   | Language<br>Finnish |
|  | Confidential<br><input type="checkbox"/><br>Until _____ |                     |
| Title<br>'Learning to learn' from the viewpoint of adult immigrant education   |   |                     |
| Degree Programme (Vocational Teacher Education/Student Counsellor Education/Special Needs Teacher Education)<br>Vocational Teacher Education   |   |                     |
| Tutor(s)<br>Leppänen, Tuovi  |   |                     |
| Assigned by<br>Employment and economic centre (TE-centre) for Central Finland/Jyväskylä employment office/'Palapeli' project   |   |                     |
| Abstract<br><p>My development project focuses on the role of learning to learn within the integration education courses for adult immigrant students. The study has been assigned by the 'Palapeli' project, which takes care of the education of recently arrived immigrants in Jyväskylä area. There are three different parts in the study. First, the theoretical entity looks at matters related to 'learning to learn' from the viewpoints of different approaches to learning. The second entity reflects on immigrant education and the special features of immigrants as learners, as well as on the needs for and characteristics of skills in learning required in integration education. Thirdly, the conclusions are applied into practical exercises to be used in the classroom, as such or modified to the needs of the learner groups.</p> <p>The cognitive-constructivistic approach to learning became central in the study. It emphasizes the active role of the learner, together with the importance of previous knowledge a learner possesses and the construction of new knowledge on the basis of the old. All these three elements are essential where the learning of adult students from different cultural backgrounds is concerned. For most immigrants this kind of approach to learning is completely new, i.e. their former learning environments have concentrated on more mechanistic approaches. Also, the students are usually not familiar with learning strategies. Many of them plan to continue their studies in the normal Finnish learning environments and, therefore, it would be necessary to focus on the learning skills already at the beginning of integration studies. In this study, the exercises in 'learning to learn' concentrate on the very basic skills.</p> <p>The current basis for the curriculum contains the skills in learning and, truly, every immigrant student needs them, especially if (s)he is planning further studies in Finland, The immigrant education must, therefore, focus on the diverse needs related to learning skills more than before.</p> |   |                     |
| Keywords<br>learning to learn, immigrants, immigrant education   |   |                     |
| Miscellaneous  |   |                     |

# SISÄLTÖ

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 ALKUSANAT.....</b>   | <b>6</b>  |
| <br>  |           |
| <b>2 NÄKÖKULMIA OPPIMISEEN, OPETTAMISEEN JA<br/>OPPIMAAN OPPIMISEEN.....</b>    | <b>7</b>  |
| <b>2.1 Oppimisen määritelmiä .....</b>  | <b>7</b>  |
| <b>2.2 Motivaatio ja oppiminen .....</b>  | <b>11</b> |
| <b>2.3 Kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys ja kielen opetus .....</b> | <b>13</b> |
| <b>2.4 Kognitiiviset ja metakognitiiviset tiedot ja taidot .....</b>            | <b>15</b> |
| <b>2.5 Mitä oppimaan oppiminen on? .....</b>                                    | <b>17</b> |
| <b>2.6 Oppimisstrategiat .....</b>  | <b>20</b> |
| <b>2.7 Oppimisstrategiat käytännössä .....</b>                                  | <b>23</b> |
| <b>2.7.1 Sanaston merkitys ja harjoittelu .....</b>                             | <b>24</b> |
| <b>2.7.2 Lukemisen strategiat .....</b>   | <b>26</b> |
| <b>2.7.3 Suullisen kielitaidon harjoittaminen .....</b>                         | <b>30</b> |
| <b>2.7.4 Hyvä kielenoppija .....</b>  | <b>31</b> |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>3 MAAHANMUUTTAJAKOULUTUS .....</b>  | <b>32</b> |
| <b>3.1 Rinnasteinen koulutus Palapeli-projektissa .....</b>                                    | <b>34</b> |
| <b>3.2 Maahanmuuttajat ja oppimaan oppiminen .....</b>   | <b>36</b> |
| <br>   |           |
| <b>4 OPPIMAAN OPPIMISEN HARJOITUKSIA MAAHAN-<br/>MUUTTAJIEN ALKUVAIHEEN KOULUTUKSEEN .....</b> | <b>41</b> |
| <br>   |           |
| <b>5 LOPPUSANAT .....</b>  | <b>74</b> |
| <br>   |           |
| <b>6 LÄHDEKIRJALLISUUS .....</b>   | <b>75</b> |

# 1 ALKUSANAT

Työni tarkoituksena on tarkastella oppimaan oppimisen roolia maahanmuuttajakoulutuksessa ja etsiä keinoja oppimisen kehittämiseen. Työskenneltyäni tällä koulutuksen saralla viimeksi Palapeli-projektissa keskityn sen päätehtävään eli aikuisten maahanmuuttajien alkuvaiheen koulutukseen, mutta käsittelen asiaa myös koko kotoutumiskoulutus mielessäni. Uusi opetussuunnitelma Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen perusteiksi (OPH, 2007) sisältää myös oppimaan oppimisen (s.25) yhtenä aihealueenaan, mutta ei selvitä sisältöjä muuta kuin otsikoiden ne ja sen vuoksi pidänkin tärkeänä tutkia asiaa enemmän, ikään kuin sukeltaa siihen syvemmälle. Oppimaan oppimista on varmasti sisällytetty maahanmuuttaja-koulutukseen jo tähänkin mennessä, mutta sen rooli on ollut – ja on enemmän tai vähemmän edelleen – opettajasta riippuvainen. Myös oppilaitos- tai kuntakohtaisissa opetussuunnitelmissa asia sivutetaan usein lyhyellä maininnalla ja siten oppimisen harjoittelun sisällöt ja niihin käytetty aika jäävät jokaisen opettajan oman harkinnan varaan.

Katson ensiksi työssäni lyhyesti oppimaan oppimisen teorioita ja niiden taustaksi erilaisia lähestymistapoja oppimiseen liittyen ja etsin vastausta kysymykseen, mitä oppimaan oppiminen on. Tarkastelen asiaa nimenomaan aikuisen oppijan kannalta. Toinen osa työssäni keskittyy maahanmuuttajakoulutukseen ja maahanmuuttajien erityispiirteisiin oppijoina. Tuon esille jonkin verran omia kokemuksiani maahanmuuttajakursseilta. Pääpaino on keväällä 2008 Palapelissä vetämässäni testiryhmissä joiden kanssa kokeilin erilaisia harjoituksia ja joissa oli mahdollista keskustella niiden hyödyllisyydestä. En unohda kuitenkaan aikaisemmin opettamiani opiskelijaryhmiä. Nyt kysynkin: mitä erityispiirteitä maahanmuuttajien oppimaan oppimisessa on? Pohdiskelen samalla, olisiko oppimaan oppimista mahdollista tai hyödyllistä käsitellä omana kokonaisuutenaan vai pelkästään integroituna kieli- ja yhteiskuntaopintoihin. Kolmas osa työstäni on soveltava. Tuon siinä esille erilaisia tapoja lähestyä oppimaan oppimista maahanmuuttajakoulutuksessa. Tarkoitukseni on tarjota pieni kokonaisuus, joka soveltuu molempiin em. käytäntöihin. Varsinaisen pääasian eli oppimisen harjoittelun lisäksi pyrin pitämään koko ajan mielessäni toiminnallisen työskentelytavan.

Moni asia työssäni on varmaankin useimmille maahanmuuttajaopettajille hyvinkin tuttua enkä väitä tarjoavani jotakin täysin uutta ja mullistavaa koulutuksiin. Toivoisin kuitenkin, että työni voisi olla eräänlainen apuväline käytännön opetuksessa tai ainakin avaamassa keskustelua asian tiimoilta. Teen

työni Palapeli-projektin käyttöön, mutta sitä voisi ajatella sovellettavan myös muissa maahanmuuttajakoulutuksissa Jyvässeudulla.

## 2 NÄKÖKULMIA OPPIMISEEN JA OPPIMAAN OPPIMISEEN

Aivan aluksi tutkiskelen käsitteitä 'oppiminen' ja 'oppimaan oppiminen' ja etsin niille määritelmiä ja luon katsauksen termistöön. Ennen kuin on mahdollista tarkastella oppimaan oppimisen kenttää, on pohdittava oppimiskäsityksiä ja näkemyksiä oppijan roolista. Näiden kautta löytynee myös vastaus kysymykseen siitä, miksi oppimaan oppimista tuodaan esille entistä enemmän kaikenkoulutustyyppisten ja –asteisten koulutusten opetussuunnitelmissa, myös maahanmuuttajille suunnatussa koulutuksessa. Oppiminen liittyy tarkastelussani ennen kaikkea kielen oppimiseen, mutta useimmat näkökohdat ovat luonnollisesti sovellettavissa muuhunkin oppimiseen. Jos mahdollista, haluan kuitenkin keskittyä kielen oppimisen erityispiirteisiin.

### 2.1 OPPIMISEN MÄÄRITELMIÄ

Oppimiskäsityksissä on ratkaisevan tärkeää, millainen on oppijan ja tiedon rooli kunkin näkemyksen mukaan. Tarkemmin sanoen kysymys on siis ihmiskuvasta ja siitä, kuinka paljon oppijalta odotetaan aktiivisuutta; nähdäänkö hänet suhteellisen passiivisena valmiiksi määritellyn tiedon vastaanottajana vai paremminkin aktiivisena tiedon käsittelijänä, joka itse määrittelee ja työstää omaa opiskeluprosessiaan.

Näkemyksistä oppijasta passiivisena tiedon vastaanottajana on varmaankin ollut vallitseva kielen opetuksessa hyvin pitkään ja se on monella tavalla helppo toteuttaa ennalta laaditun opetussuunnitelman mukaisesti. Myös arvioinnin pohjana voidaan sitten pitää määrättyjen tiedon osasten hallitsemista, useimmiten kirjallisten kokeiden tuloksina. Tämän tyyppinen oppimiskäsitys on ollut vallalla useimpien maahanmuuttajien kotikulttuureissa ja muun tyyppistä toimintaa vastustetaan herkästi. Näkemys pohjautuu **behavioristisen** koulukunnan ajatuksiin, joiden mukaan oppijan roolia ei juurikaan painoteta. Tärkeämpää on tiedon valmistelu sopiviksi osa-alueiksi, jotka sitten tarjoillaan oppijalle ennalta laaditussa järjestyksessä. Oppijan tehtävänä on vastata opettajan tarjoamaan

ärsykkeeseen oikealla tavalla, jonka jälkeen hän saa palautteen vastauksensa oikeellisuudesta. Rauste-von Wrightin & von Wrightin (1998:25) mukaan oppimisprosessi on tällöin ulkoisesti säädeltä. Varsinainen oppiminen jää tämän mekanistisen näkemyksen ulkopuolelle. Kristiansen (1998:17) nimittää tapahtumaa tällöin oppimisen harhaksi. Aivan selvää on, että behavioristisen näkemyksen mukaan oppijan rooli ei vaadi lähempää tarkastelua eikä pääpaino ole sen kehittämisessä ja siksi oppimiskäsitys ei ole mielenkiintoinen oppimaan oppimisen kannalta.

Monipuolisemman kuvan oppimisesta, oppijasta ja tiedon luonteesta tarjoavat myöhemmät oppimiskäsitykset, jotka nyt niputan yhteisen **kognitiivis-konstruktivistisen** nimekkeen alle. Voidaan ajatella, että kyseessä on eräänlainen sateenvarjotermi, jonka alle mahtuu koko joukko erilaisia painotuksia ja mielenkiinnon kohteita. Niillä on kuitenkin myös jotakin yhteistä ja siksi niitä voidaan tarkastella yhden laajan nimekkeen alla, eroja toki unohtamatta.

Näille näkemyksille on yhteistä se, että oppiminen nähdään tiedon omaehtoisena konstruoimisprosessina. Oppimiskäsityksen mukaan oppija organisoii ja rakentaa (konstruoii) itse uuden tietoaikaisen entisten tietorakenteidensa (skeemojensa) pohjalta ja siten uusi tieto täydentää ja muuntaa aikaisempia skeemoja. Voidaan väittää, että uusi tieto saavutetaan aina aiemmin opittua hyödyntämällä (Kristiansen, 1998: 11-12). Kun äsken totesimme empiristisen (behavioristisen) oppimiskäsityksen nojaavan ulkoiseen säätelyyn, nyt sisäinen säätely tulee tärkeäksi (Rauste-von Wright & von Wright, 1998:29). Hyvin yksinkertaistettuna, oppiminen tapahtuu joko opettajan opettamisen kautta (ulkoinen säätely) tai omaehtoisena työskentelyn tuloksena (sisäinen säätely). Kristiansenia (1998:20-39) mukailen käyn vielä lyhyesti läpi keskeiset painopisteet eri kognitiivis-konstruktivistisissä näkökulmissa. **Kognitiivinen** oppimiskäsitys keskittyy siihen, millainen ihminen on tiedon käsittelijänä. Tällöin on tärkeää tutkia sitä, miten hän havaitsee, ajattelee, oppii, muistaa, kuvittelee tai suunnittelee opittavaa kokonaisuutta ja sen osia. Käsityksen mukaan ihminen on perusluonteeltaan aktiivinen ja tavoitteisiin suuntautuva ja tämä vaikuttaa luonnollisesti oppimiseen ja sen järjestelyihin. Oppiminen nähdään oppijan kognitiivisen toiminnan ja sisäisten prosessien sivutuotteena.

**Konstruktivistisen** näkemyksen mukaan oppiminen on aina tilanne- ja kontekstisidonnaista. Sosiaalinen vuorovaikutus on tärkeä tekijä oppimisessa, mikä on jotakuinkin sivuutettu aiemmin eri näkemyksissä. Myös opetustapahtuma on sosiaalinen vuorovaikutustilanne. Sosiaalisuuden lisäksi aikaisemman tietorakenteen merkitystä ei voi vähätellä vaan voidaan väittää, että aiemmin opittu



ohjaa oppimista. Oppijan rooli on nyt keskeinen, koska oppiminen kaiken kaikkiaan on oman toiminnan tulosta ja siinä heijastuu se, mitä oppija on kulloinkin tarkkaillut, tulkinnut ja tehnyt. Oppijalla on siis käytössään valikoiva tarkkaavaisuus ja on täysin mahdollista, että hän oppiikin aivan eri asioita kuin opettaja on tavoitellut oppituntinsa sisällöillä. Kristiansenin (1998: 23) sanoin ”oppimisen tavoite säätelee sitä, mitä oppija pyrkii tekemään, mutta oppimista säätelee se, mitä oppija tekee”.

Konstruktivistinen oppiminen tarkoittaa sitä, että oppimisella ei ole vain intrapersonaalista, siis oppijan sisäistä mentaalista toimintaa koskevaa, dimensiota vaan myös interpersonaalinen eli henkilöiden välinen komponentti. Siksi sosiaalisen kanssakäymisen järjestäminen on tärkeää oppimisen edistämiseksi. Tietoa ei voida myöskään suoraan siirtää opettajalta oppijalle vaan jokaisen tulisi kehittää omaa ymmärrystään opittavan asian tiimoilta, koska jokainen tuo oman oppimiskehyksensä ja uskomuksensa oppimistilanteeseen (Salili & Hoosain, 2007:7). Maahanmuuttajien kohdalla haluaisin painottaa erityisesti interpersonaalista komponenttia. Hyvin monet heistä ovat kotoisin yhteisöllisistä kulttuureista ja silloin oppiminenkin voidaan nähdä sosiaalisena toimintana.

**Sosiaalinen konstruktivismi** painottaa sosiaalista vuorovaikutusta kaikissa kehittyneissä ja korkeatasoisissa toimintamuodoissa ja niiden välisissä suhteissa. Vygotskyn (Lev Vygotsky, 1896-1934, venäläinen filosofi ja kehityspsykologi, viitattu useissa eri lähteissä) mukaan tieto konstruoidaan aina sosiaalisessa kanssakäymisessä. Hän painottaa myös oman toiminnan tärkeyttä ja siten ihminen on itse oman tietonsa rakentaja. Näkemys korostaa oppimaan oppimista ja itsearviointia, kuten ylipäättänsä kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys.

Tässä yhteydessä on ehkä sananen termeistä paikallaan. Esimerkiksi Alanen (2000: 98) käyttää termiä kognitiivinen konstruktivismi Piagetin (Jean Piaget, 1896-1980, sveitsiläinen filosofi ja kasvatustieteilijä) teoreettisesta ajattelusta, kun taas Vygotskyn ajatteluun hän viittaa termillä sosiaalinen konstruktivismi. Kirjoittajan mielestä Piaget ei kuitenkaan kieltänyt sosiaalisen ympäristön osuutta lapsen kehityksessä, kiinnostus vain oli suurempi kognitiiviseen kehitykseen. Asian näkee toisin esimerkiksi Rauste-von Wright (1994: 118-119).

Myös Nissilä et al. (2006: 7) pitää oppimista vuorovaikutuksellisenä toimintana – laajemmin ymmärrettynä se on päättely-, ymmärtämis- ja ongelmanratkaisuprosessi – ja esittelee Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen (Zone of proximal development), joka tarkoittaa aktuaalisen ja potentiaalisen kehitystason välistä etäisyyttä. Oppiminen tapahtuu tällä vyöhykkeellä ja siksi opetuksen tulisi kohdistua niihin toimintoihin, jotka ovat juuri kehittymässä (Nissilä et al. 2006:14). Lähikehityksen vyöhyke on todennäköisesti paremmin opettajan tiedossa kuin oppijalla: usein maahanmuuttajien kohdalla törmää tilanteeseen, jossa opiskelija haluaisi ’oppia’ kaiken kerralla ja yrittää liian vaikeita asioita niin, että lopputuloksena on käsittämätöntä tekstiä, puhuttua tai kirjoitettua.

**Skeemateorian** painopiste on aikaisemman tiedon merkityksessä uuden omaksumisessa. Sen mukaan opittava aines jäsenyy kesto- ja aktiivisesta tiedon ympärille ja tämä on se konstruointiprosessi, jonka avulla oppiminen tapahtuu. Teoria toteaa, että ajattelu ja toiminta ohjaavat havaitsemista, kun aikaisemmin on pikemminkin ajateltu havaintojen ohjaavan ajattelua ja toimintaa. Skeeman käsitteeseen liittyy näkemys, että tietorakenteessa ei ole paikkaa irrallisille elementeille ja sen vuoksi oppiminen ei voi olla suoraa tietoaineksen siirtämistä opettajalta tai oppikirjasta oppijalle. Skeemoja on paljon erilaisia, esimerkiksi henkilö-, asia-, esine-, toiminta-, tilanne-, tapahtuma-, tapahtumasarjaskaemat. Toinen oleellinen käsite teoriassa on skripti, joka tarkoittaa yksityiskohtaisempaa tapahtuma- ja kokemusskeemaa.

**Elaborointiteoria** sen sijaan keskittyy oppijan työskentelyyn. Oppija itse konstruoi uudesta tietoaineksesta omat tietorakenteensa entisiä tietorakenteita hyväksi käyttäen, työstäen ja soveltaen, siis elaboroiden. Tehokas oppiminen vaatii sen, että oppija itse muokkaa uuden tietonsa (self-generated elaboration) ja näin tehdessään hänen on pakko käyttää hyväksi aikaisempia tietojaan. Transferin käsite on keskeinen teorialle; se tarkoittaa tiedon siirtovaikutusta, toisin sanoen tiedon siirtämistä toiseen kontekstiin.

Hentunen (2003: 44) on sitä mieltä, että kaikkein tuloksellisin oppimisprosessi pitää sisällään seuraavat osiot: 1. oppilas tunnistaa käsiteltävän asian aikaisemmasta kokemuksestaan 2. löytää siitä jotakin uutta 3. ymmärtää asian merkityksellisyyden.

Yhteistä näille kaikille kognitiivis-konstruktivisille näkemyksille on oppijan roolin korostaminen ja ennen kaikkea se, että mitä oppija tekee on tärkeää. Kielen oppimista, toisen kielen tai vieraan kielen, verrataan usein tutkimuksissa lapsen äidinkielen omaksumiseen. Aiemmin on useimmiten korostettu prosessien välisiä eroja, mutta nykytutkimus painottaa, että myös lapselle oppiminen on rankkaa ajatustyötä ja harjoittelua joka päivä vuosien ajan. Kielen oppiminen vaatii aina työtä ja harjoittelua ja menestyminen oppimisessa on seurausta siitä, mitä oppija tekee. Näin ollen oppimaan oppiminen on luonnollinen osa oppimista ja siinä kehittymistä. Osa maahanmuuttajista on hyvin sitoutuneita tekemään työtä oppimisen eteen, mutta valitettavasti on myös koko joukko sellaisia opiskelijoita, jotka ikään kuin odottavat oppimisen tapahtuvan, kuin itsestään. Emme varmasti voi liikaa korostaa tekemisen ja harjoittelun merkitystä.

## **2.2 MOTIVAATIO JA OPPIMINEN**

Motivaatio on termi, jota käytetään varsin yleisesti puhuttaessa oppimisesta ja siitä, kuinka menestyksellisiä tulokset ovat tai jos haetaan syitä epäonnistumiselle. Motivaation merkitys ja vaikutus oppimiseen ei ole kuitenkaan kiistaton ja sen vuoksi halusin ottaa työhöni pienen pohdinnan aiheesta. Tässä jaksossa mukaan tulee myös kulttuurienvälinen elementti.

Kristiansen (1998: 22) väittää, että affektiivisia ja kognitiivisia tekijöitä on usein vaikea erottaa toisistaan, koska monia niistä, esimerkiksi asenteita ja motivaatiota voidaan tutkia vain epäsuorasti. Motivaatio on hänen mukaansa kaiken kaikkiaan hyvin monitahoinen ja ajattelua vaativa käsite. Voidaan vaikkapa kysyä, kumpi on ensin, menestyksellinen oppiminen vai motivaatio ja onko motivaatio oppimisen syy. Tutkitusti motivaatio voi lisätä oppimista ja opettajan on mahdollista vaikuttaa oppilaiden motivaatioon, mutta kuitenkin siitä ei löydy yksimielisyyttä, mitä motivaatio kielen oppimisessa tarkoittaa. Opetuksen kannalta kirjoittaja pitää tärkeänä kysymystä siitä, herättävätkö tehtävät oppijan mielenkiinnon. Avainsanoja opetuksen onnistumiseen ovat mielekkyys, mielenkiinto ja viestinnällisyys.

Motivaatiota on tutkittu myös kulttuurienvälisenä ilmiönä ja tutkijat ovat huomanneet, että eri kulttuurien edustajat antavat erilaisia merkityksiä saavutuksille: he ovat motivoituneita saavutuksiin eri syistä, heillä on erilaisia päämääriä ja he toimivat eri tavoin saavuttaakseen päämääränsä (Salili & Hoosain, 2007:xii).

Kumar ja Maehr (2007:44-47) pitävät motivaatiota henkilökohtaisten voimavarojen, oman ajan, lahjakkuuden ja energian investointina, jotta yksilö edistyisi ja voisi hyvin. He toteavat myös, moniin tutkimuksiin viitaten, motivaation olevan monessa idän kulttuurissa sosiaalisesti suuntautunutta, mikä tarkoittaa sitä, että sen tarkoitus on saavuttaa ryhmälle etuja. Länsimaissa oppiminen saa alkusysäyksensä sisäisestä tarpeesta saavuttaa henkilökohtaisia päämääriä ja usein vallalla on näkemys, että menestys, jonka on saavuttanut kovalla työllä ja yrittämisellä kielii luontaisten kykyjen puutteesta kun taas vähäisellä työllä saavutettu menestys kertoo kyvykkyydestä. Tämä on kulttuurinen uskomus, koska pienet lapset eivät sitä tunnista, mutta nuoret sitten jo kyllä. Motivaatio syntyy siten tarpeesta todistaa oma kompetenssinsa ja älykkyytensä tai halusta välttää näyttämästä epäpätevältä tai tyhmältä.

Motivaatio vaihtelee sen mukaan, miten toiminnan tarkoitus määritellään, mikä merkitys toimintaan osallistumisella on ja, vieläpä, onko toiminnan tarkoitus osoittaa kykynsä verrattuna toisiin. Tällöin osallistujat panostavat usein suoritukseen eri tavalla kuin jos kyseessä olisi taidon oppiminen. Kumar & Maehr (2007:48-49) väittävät myös, että usein koulussa painopiste ei ole oppimisessa ja kehittämisessä vaan suorittamisessa, varsinkin suhteessa toisiin. Mieleeni tulee kaksi vasta maahan saapunutta nuorta miestä, jotka olivat naimisissa sisarusten kanssa. Heillä motivaatio oppimiseen tuntui olevan kilpailuhenkinen, piti olla parempi kuin toinen vävy.

Idän kulttuureissa kovan työn tekemisen merkitys liittyy sosiaalisen harmonian ylläpitämiseen ja oman yhteisöllisen vastuun kantamiseen (vrt. länsimainen käsitys; kova työ henkilökohtaisen menestyksen saavuttamiseksi). Opinnoissa menestyminen nähdään yrittämisen ja työnteon seurauksena eikä niinkään omista kyvyistä johtuvana. (Kumar & Maehr, 2007:51)

Motivaation lähtökohdat ovat usein ulkosyntyisiä, hyötyä tavoittelevia ja yhteisöllisiä, ne suuntautuvat liikkuvuuteen ylöspäin sosiaalisella arvoasteikolla, vaativat vanhemmilta uhrautumista, täyttävät perheeseen liittyviä velvollisuuksia menestyksen saavuttamisessa niin että perhe voi olla ylpeä menestyksestään, ennen kaikkea suhteessa muihin perheisiin. (Kumar & Maehr, 2007:54)

Kotimaisessa kirjallisuudessa on todettu, että sisäinen motivaatio on maahanmuuttajilla yleensä korkea, mutta myös numeroilla, siis ulkoisella arvioinnilla, ja opettajan kiitoksella on oma

merkityksensä. Tärkeä motivaation lähde on myös oman kielen ja kulttuurin arvostus ja opettajan ja muiden opiskelijoiden osoittama kiinnostus sitä kohtaan (Nissilä et al.2006: 56).

Motivaatiota ja tavoitteita oppimisessa pohdiskelevat Rauste-von Wright & von Wright (1994:35). Heidän mukaansa motivaatio kuvastuu toiminnan tavoitteissa, jotka voivat olla tietoisia tai tiedostamattomia. Tavoite säätelee sitä, mitä yksilö pyrkii tekemään, mutta oppimista säätelee se, mitä yksilö tekee samoin kuin hänen toiminnastaan saama palaute – sellaisena kuin hän sen itse tulkitsee tai kokee. Tärkeää ei siten ole vain tavoite vaan myös ne keinot, joilla tavoitteisiin pyritään.

Motivaation synnystä ja suhteesta oppimiseen voidaan muodostaa lineaarinen jatkumo. Hentusen (2003:43-44) mukaan motivaatio syntyy tarpeista ja saa aikaan toimintaa. Opettajan tulisi pohtia vaatimusten luonnetta motivaation kannalta. Hentunen väittää, että liian suuret vaatimukset motivoivat enemmän kuin liian pienet, mutta tavoitteen pitää kuitenkin olla saavutettavissa.

#### TARPEET → MOTIVAATIO → TOIMINTA

Kuten huomaamme, yleensä niin itsestään selvänä pidettyyn käsitteeseen sisältyy paljon pohdittavaa ja keskusteltavaa. Jäin itse pohtimaan motivaatiota viime kevään kurssillani tilanteessa, jossa jouduin selittämään käsitettä suomen kielen opintojen alussa olevalle ryhmälle mahdollisimman helposti. Kysymys motivaation luonteesta heräsi silloin mielessäni. Sen lisätutkiminen olisi monellakin tavalla mielenkiintoista ja merkittävää oppimisen ymmärtämisen kannalta, samoin kuin kulttuurierojen tunnistaminen motivaatiossa.

## **2.3 KOGNITIIVIS-KONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISKÄSITYS JA KIELEN OPETUS**

Kognitiivis-konstruktivistinen näkemys oppimisesta vaikuttaa monella tavalla opetuksen luonteeseen ja järjestelyihin. Koska oppijalla on näkemyksen mukaan valikoiva tarkkaavaisuus oppimistilanteessa, tehtävien on vaadittava oppijan koko huomion osakseen, muuten oppimista tapahtuu vain siinä osassa

opetusta, johon tarkkaavaisuus kiinnittyy. Tämän lisäksi on tärkeä tiedostaa, että tehtävien avulla oppilaiden pitäisi tulla tietoisiksi siitä, että me opimme sitä mitä teemme, emme aina sitä mitä pyrimme oppimaan ja opetuksen tarkoituksena on siis kehittää metakognitiivisia taitoja.

(Kristiansen, 1998:12, 23).

Kristiansen (1998: 10) pohtii myös kielitietoa verrattuna kielitaitoon ja erottaa toisistaan deklaratiiivisen tiedon, joka on tietoa jostakin kieleen liittyvästä asiasta (knowing that...), ja toisaalta proseduraalisen tiedon, joka on taas tietoa siitä, miten jokin asia tehdään, suoritetaan, sanotaan (knowing how...). Ensin mainittu on välttämätön edellytys toiselle; proseduraalinen tieto hankitaan deklaratiiivista käyttäen ja siihen tarvitaan runsaasti soveltavaa harjoittelua, elaborointia, opiskelijan omien skeemojen pohjalta. Kirjoittaja toteaa myös, että oppimisessa ei ole ratkaisevaa harjoittelun määrää, siihen käytetty aika tai tehtävän vaikeus vaan ennemminkin tulisi keskittyä siihen, millaista harjoittelun olisi oltava niin, että siitä jää mahdollisimman kestävä muistijälki ja että oppija pystyy myös soveltamaan oppimaansa (1998:11).

Salili & Hoosainin mukaan (2007:7) opettajan täytyy jatkuvasti monitoroida sitä, miten oppijat ymmärtävät uusia asioita. Monitoroinnin onnistumiseksi tulisi kehittää tehtäviä, joissa oppija joutuu vastatusten omien ongelmanratkaisutaitojensa kanssa tai hän joutuu osallistumaan oppimistapahtumiin. Kirjoittajat väittävät, että motivaatio oppimiseen syntyy halusta tutkia kiinnostavia ongelmia ja siksi opettajan vastuulla on tarjota oppijoille mahdollisimman paljon tilaisuuksia käyttää hyväkseen olemassa olevaa tietoa sellaisissa ongelmissa tai tehtävissä, jotka ovat kiinnostavia ja liittyvät oppijoiden omaan elämään, toisin sanoen tarkoitus on saada heidät toimimaan oppimistapahtumissa, jotka ovat tarkoituksellisia ja merkittäviä. Tämän tyyppiseen toimintaan on runsaasti mahdollisuuksia toisen kielen opetuksessa ja niitä pitäisi vain jaksaa hyödyntää entistä enemmän.

Tietojen ja taitojen lisäksi eksplisiittinen rakenteiden harjoittelu ja huomion kiinnittäminen sanastoon edistää kielen oppimista (Nissilä et al. 2006:41). Kalaja & Dufvan (2005:14) mukaan kieltä opitaan toiminnan avulla ja lisäksi on syytä käsitellä myös tunteita ja tuntemuksia kielenoppimisessa.

Kielen oppimiseen kuuluu ns. hiljainen kausi. Tällä tarkoitetaan alkuvaiheen jaksoa, joka on pitkälti mielessä harjoittelua eikä vielä omaa, aktiivista puheen tuottamista. Olennaisena osana hiljaista kautta

on matkiminen ja kertaaminen. Kauden pituus voi vaihdella huomattavasti oppijasta toiseen, joten se voi olla hyvinkin lyhyt tai suhteellisen pitkä (Nissilä et al. 2006:14-15). Koskelan (2001:9, 22) mukaan aikuisella kuten lapsellakin on hiljainen kausi kielen oppimisen alkuvaiheessa ja siihen sisältyy sanaston ja rakenteiden sisäistämistä ennen puhetta. Tämän vaiheen ymmärtäminen tuottaa monenlaisia etuja oppimisen kannalta: myös hitaammin oppivat saavat myönteisen oppimiskokemuksen, kun heitä ei patisteta liian aikaisin tuottamiseen ja ääntäminen helpottuu, kun voi riittävän kauan sisäistää kieltä kuuntelemisen kautta.

## 2. 4 KOGNITIIVISET JA METAKOGNITIIVISET TIEDOT JA TAIDOT

Koska kielen oppiminen on aktiivinen prosessi kognitiivis-konstruktivistisen näkemyksen mukaan, prosessissa tarvitaan **kognitiivisia** kykyjä. Niiden avulla uusi kieli opitaan tietoisesti tai tiedostamatta pala palalta. Kognitiivisia kykyjä ovat muisti, johon sisältyy mieleen painaminen, varastointi ja jonkinlainen hakujärjestelmä, ja lisäksi kyky luokitella ja verrata, havaita samanlaisuuksia ja erilaisuuksia, huomata ja hyödyntää säännönmukaisuuksia ja muodostaa analogioita. Oppimiseen liittyvät oppimis-, tuottamis- ja ymmärtämisstrategiat ovat luontaisia ihmiselle, mutta niitä voidaan myös kehittää. (Nissilä et al. 2006:48-52)

Strateginen kompetenssi pitää sisällään kolme **metakognitiivista** komponenttia. Ne ovat tavoitteiden asettaminen, arviointi ja suunnittelu (Nissilä et al. 2006:14). Alanen (2000:107) puhuu kielellisestä tietoisuudesta tai tutummin kielitajusta (language awareness) ja metakielellisestä tietoisuudesta (metalinguistic awareness), joka on sekä kognitiivinen että sosiaalinen ilmiö.

Rauste-von Wright & Wright (1994:30) määrittelevät metakognitiiviset tiedot tarkoittamaan tietoja, jotka koskevat itse kunkin omia kognitiivis-emotionaalisia prosesseja: ”sen ohessa, että tiedämme, voimme tietää, että tiedämme”. Metakognitiiviset taidot puolestaan ovat toiminnan tavoitteellisen ohjauksen taitoja.

Alanen (2000:106-111) esittelee Van Lierin (Leo Van Lier , professori, Monterey Institute of International Studies, kielen opetus ja toisen kielen omaksuminen) näkemyksen vieraan kielen oppimisesta ja opettamisesta, jota hän kutsuu ekologisiksi lähestymistavaksi. Sen mukaan kielitaito

karttuu vähitellen neljän samanaikaisesti vaikuttavan prosessin tuloksena sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Nämä prosessit ovat altistuminen (exposure), työstäminen (engagement), sisäistäminen (intake) ja taitaminen (proficiency). Seuraavassa esittelen käsitteet lyhyesti.

Altistumiseen vaikuttaa altistuskielen määrä ja laatu. Näillä tarkoitetaan kielen, vuorovaikutuksen ja sosiokulttuurisen ympäristön piirteitä. Altistuskielen on oltava sillä hetkellä oppijalle käyttökelpoista. Kielellinen ja sosiaalinen kanssakäyminen vaikuttavat altistumisen laatuun eli siihen, kuinka hyvin oppija pystyy hyödyntämään opittavaa kieltä. Kielenkäyttötilanteen, kielellisen kontekstin ja kanssakäymisen tulisi olla lähikehityksen vyöhykkeessä. Tämän lisäksi oppijaa oikea-aikaisesti tukemalla saavutetaan tuloksia. Sosiokulttuurinen ympäristö vaikuttaa myös. Jos sosiokulttuurisia edellytyksiä vyöhykkeen syntymiseen ei ole, kieltä ei opita edes silloin kun oppija elää altistuskielen parissa. Esimerkiksi siirtolaisten keskuudessa tehtyjen tutkimusten perusteella on huomattu, että raskas työ voi viedä voimat ja motivaation kielen opiskeluun.

Työstäminen on prosessina erilainen kuin ehkäpä enemmän käytetty käsite syöte tai input, johon sisältyy vaara siitä, että oppijan aktiivinen osuus oppimisessa unohtuu. Työstäminen haluaa korostaa oppijan aktiivista roolia. Työstämisprosessissa tärkeää on vastaanottavaisuus, avoimuus ja valmius, joka sisältää sisäsyntyisen motivaation ja uteliaisuuden. Lisäksi merkittävää on tarkkaavaisuus ja valppaus, jolloin puhutaan herkkyydestä ympäristön vaikutteille. Ilman huomion kiinnittämistä oppimista ei tapahdu. Huomion kiinnittäminen ei ole ulkoinen prosessi, se ei siis ole opettajan tehtävä vaan oppijan. Tarkkaavaisuus saadaan aikaan asioiden tekemisellä mielenkiintoisiksi ja ymmärrettäviksi, odotusten asettamisella, sisäsyntyisen motivaation edistämällä ja kielellisen tietoisuuden ja oppimistietoisuuden kehittämällä. Opettajan roolina on tarjota runsas valikoima altistuskieltä ja tilaisuuksia päästä siihen käsiksi ja auttaa työstämään sitä. Oppija ei ole yksin vaan oppiminen on sosiaalista toimintaa.

Sisäistetty kieli on kieli, jonka oppijat todella ovat prosessoineet monella tavalla ja sen kautta päästään taitamiseen, joka sisältää harjoitusta tiedon muistissa säilymisen, helposti saatavilla pitämisen ja kielen automaattistumisen hyväksi.

Mielenkiintoinen on näkemys kognition ja kulttuurin välisestä suhteesta. Salili & Hoosain (2007:4-5) pohtivat kognition luonnetta ja tulevat siihen tulokseen, että ihmiset, jotka käyttävät samaa kieltä ja



joiden varhaiselämän kokemukset ovat samantyyppisiä, näkevät todellisuuden hyvin samalla tavalla ja heillä on myös samantyyppinen kognitio, tiedon prosessointi, arviointitapa ja järkeily. Heillä on samantyyppisiä ajatuksia, uskomuksia ja ajattelutapoja. Tästä päästään johtopäätökseen, että absoluuttista todellisuutta ei ole olemassa, eikä myöskään kaikkialla käypää tapaa käsittää, 'kognitioita' tai ajatella.

## 2.5 MITÄ OPPIMAAN OPPIMINEN ON?

Käsitys oppimisesta vaikuttaa perin pohjin käsitykseen siitä, millainen painoarvo oppimaan oppimisella on koulutuksessa. Kuten edeltävästä pohdiskelusta voidaan päätellä, se on ensiarvoisen tärkeää kognitiivis-konstruktivistiselle oppimisnäkemykselle, jonka keskipisteenä on aktiivinen, itsenäinen, refleктоiva ja vuorovaikutuksessa oleva oppija. Ko. näkemyksen yleistymistä suomalaisessa koulutusmaailmassa onkin suoraan kiittäminen myös oppimaan oppimisen saamasta huomiosta nykyään.

Lähdekirjallisuus antaa oppimaan oppimiselle monenlaisia määritelmiä ja luonnehtii aihetta usein myös käytännön esimerkein. Melkeinpä kaikkialla korostetaan tavoitteiden ja oppimisstrategioiden merkitystä oppimaan oppimisessa. Käyn ensin läpi teoreettisempia määritelmiä niin, että oppimaan oppimisen käsite selkenisi ja esittelen sitten tutkijoiden ajatuksia strategioista ja niihin liittyviä käytännön esimerkkejä.

Opetushallituksen julkaisema verkkomuotoinen moniste (Hautamäki et al. 2005:10-20) (<http://www.edu.fi/julkaisut/opikuusi.pdf>) käsittelee mm. oppimaan oppimiseen historiaa ja perusmerkityksiä. Olen kerännyt seuraavaan vain muutaman kiinnostavan ajatuksen laajasta monisteesta. Kaikki seuraavat viitteet (Weinert, Claxton, Cole, Olson) on lainattu ko. monisteesta eikä tarkempia tietoja löydy bibliografiasta.

Oppimaan oppimisen käsitteellä on jo jonkinlainen historia takanaan. Alan kirjallisuudessa termiin on voinut törmätä 1970- ja 80-lukujen vaihteesta alkaen. Näkökulmia oppimaan oppimiseen on ollut useita ja ne voidaan jakaa karkeasti kahteen pääryhmään – selkeästi kehitys- tai oppimispsykologiaan

sitoutuviin ja leimallisesti yhteiskunnan muuttuvista vaatimuksista liikkeelle lähteviin. Ensimmäiseen liittyvät sellaiset ilmaisut kuin korkeamman tason ajattelu (higher order thinking), ajattelun taidot ja strategiat (thinking skills and strategies) ja ymmärryksen opettaminen (teaching for understanding) (Weinert 1999). Sosiokulttuurisesti suuntautuneiden mallien ilmaisuja ovat taas ‘oppiva yhteiskunta’ tai ‘riskiyhteiskunta’ (Claxton, 1998) ja ne tutkivat konkreettisemmin sitä miten ihmiset ja (työ)yhteisöt oppivat (Cole, 1996; Olson, 2003). Kuitenkin kaikille oppimaan oppimista määrittämään pyrkiville malleille on yhteistä yritys tavoittaa erityisesti se, miten yksilö pystyy hyödyntämään taitojaan tai valmiuksiaan selvästi uudenlaisen tehtävän edessä.

Oppimaan oppimisessa on taitojen lisäksi kysymys aina myös tavoitteista ja motiiveista, tilanteen merkityksen arvioinnista ja toimintaan sisältyvän onnistumisen ilon ja mahdollisen epäonnistumisen tuskan punnitsemisesta. Taitojen lisäksi on kyettävä arvioimaan oppilaiden oppimista ja toimintaa ohjaavien uskomusjärjestelmien sisältöä ja luonnetta. Oppimaan oppimisessa on kysymys siitä millaisia yleisiä valmiuksia oppilailla on, ja miten he ovat oppineet motivoimaan itseään myös sellaisiin asioihin, jotka ovat vaikeita.

Elinikäinen oppiminen voidaan nähdä päämääränä oppimaan oppimiselle. Kristiansenin (1998:45-46) mukaan kaikkien pitäisi pystyä jatkuvaan oppimiseen ja silloin luonnollisesti opiskelun pitäisi antaa valmiuksia tähän. Keino löytyy oppijan totuttamisesta opiskelustrategioihin, joiden käytöstä tuloksena on (kielen) oppiminen. Itsenäiseksi oppijaksi kehittyminen vaatii erilaisten tehokkaiden viestinnällisten oppimisstrategioiden hallitsemista. Tämänäköisessä oppimisprosessissa opettaja on osanottaja, ohjaaja, oikeaan suoritukseen auttaja ja oppija itsenäinen ja refleктоiva.

Samantyyppisiä painotuksia on nähtävillä Kalaja & Dufvan (2005:6-14) oppaassa. Myös he korostavat oppimaan oppimisen valmiuksia ja näkevät vieraiden kielten oppimisen elämänmittaisena tehtävänä. Suorana seurauksena on se, että tavoitteena on oppimisestaan vastuun ottava oppija. Tavoitteeseen ei varmastikaan päästä vain yhdellä ainoalla tavalla johtuen oppijoiden erilaisuudesta, mutta opiskelijan itsetutkiskelu ja työtapojen kehittäminen ovat kaikille sopivia keinoja. Oppijakeskeisyys ja itseohjautuvuus ovat keskeisiä päämääriä ja käytänteitä opiskelussa ja opettajan roolina on olla kumppani opiskeluprosessin dialogissa (2005:62).

Tavoitteena voi yksinkertaisesti olla oppiminen. Oppimaan oppimisen taito on tavoitteen saavuttamisessa keskeinen; se on metataito, jossa itsereflektiivisen ajattelun strategioilla on merkittävä osuus ja johon liittyy uusien (oppimis)tehtävien hahmottaminen haasteellisiksi ongelmanratkaisutilanteiksi (Rauste-von Wright & Wright, 1994:35-50).

Hentunen (2003:30-44) puolestaan korostaa oppilaan vapautta päättää, millaiset tavoitteet hän opiskelulleen asettaa, mutta peräänkuuluttaa myös tietoisuutta motivaatiosta ja vastuusta samoin kuin henkilökohtaista ja tiedostavaa otetta opiskeluun. Käytännössä ohjatusta opetuksesta pitäisi päästä avoimempaan ja itsenäisempään työskentelyyn. Sananlasku ” aasin voi viedä veden äärelle, mutta sitä ei voi pakottaa juomaan” kuvaa oppijan vastuuta ja itsenäisyyttä. Kirjoittaja väittää jopa, että ahkeruus voi lisätä älykkyyttä. Myös hän kuuluu ryhmään, joka pitää oppimaan oppimista edellytyksenä elinikäiselle oppimiselle.

Eri oppilaitoksilla on verkkosivuillaan määritelmiä oppimaan oppimisesta. Esimerkiksi Turun normaalikoulun (<http://www.tnk.utu.fi/index.php?1590>) lista kertoo taidot ja tavoitteet, joihin oppilaitoksen näkemyksen mukaan oppimaan oppimisella kielten opiskelussa pyritään.

#### OPPILAS HALLITSEE SEURAAVAT PERUSTAITOT:

- ymmärtää sinnikkään opiskelun merkityksen
- huolehtii opiskeluvälineistään ja kotitehtävistään
- kysyy, jos ei ymmärrä jotain asiaa
- osoittaa aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta kielen opiskelussa
- opiskelee vastuullisesti parin kanssa ja ryhmässä
- sanakirjan ja muiden tiedonhankintavälineiden käytön
- tieto- ja viestintätekniiikan käytön

#### PERUSTAITOJEN LISÄKSI TAVOITTEENA ON, ETTÄ OPPILAS ANALYSOI JA ARVIOI OPISKELUAAN JA ASETTAA OPISKELULLEEN TAVOITTEITA NIIN, ETTÄ OPPILAS:

- osaa käyttää eri menetelmiä opiskellessaan
- osaa kertoa opiskelutavoistaan
- osaa kertoa, miten hän oppii parhaiten

a) vieraan kielen sanat

b) kirjoittamaan vieraskielistä tekstiä

c) puhumaan vierasta kieltä

d) ymmärtämään vieraskielistä tekstiä

- osaa kertoa tehtävää tehdessään, mitä hän oppii kyseisestä tehtävästä
- osaa asettaa tavoitteita ja suunnitella opiskelua
- osaa arvioida työskentelyään
- osaa arvioida edistymistään suhteessa tavoitteisiin ja mahdollisesti muuttamaan tavoitetta

LISÄKSI OPPILAAN TULEE PYSTYÄ SEKÄ OPISKELEMAAN TEHOKKAASTI ETTÄ KÄYTTÄMÄÄN OPPIMAANSA TEHOKKAASTI HYVÄKSI ERILAISISSA VIESTINTÄTILANTEISSA. TAVOITTEENA ON MYÖS, ETTÄ OPPILAS

- osaa käyttää äidinkieltä apuna vieraan kielen opinnoissa
- osaa käyttää hyväksi muissa kielissä oppimaansa
- osaa käyttää uusia sanoja ja rakenteita omassa tuotoksissaan
- osaa käyttää erilaisia muististrategioita oppimisen tukena
- osaa korvata kielitaidon puutteita kiertoilmaisuilla, ilmeillä ja eleillä
- osaa käyttää kiertoilmauksia käyttäessään vierasta kieltä
- osaa päätellä merkityksiä asiayhteyksistä
- ymmärtää vieraskielisestä tekstistä pääasiat

Lopuksi vielä lainaus Tynjälältä (1999:153): ”Oppilaat eivät opi yhteistyössä toimiessaan sen takia, että he ovat yhteistyössä, kuten he eivät yksin työskennellessään opi sen takia, että he työskentelevät yksin. Molemmissa työmuodoissa opitaan siksi, että oppilaat tekevät jotakin, joka saa aikaan oppimiseen johtavia mekanismeja, esimerkiksi erilaisia ajatteluprosesseja.”

## 2.6 OPPIMISSTRATEGIAT

Kielen oppiminen ei ole pelkästään kielellisten tietojen ja taitojen omaksumista vaan lisäksi omaksutaan oppimismenetelmiä ja oppimisstrategioita ja siten tullaan tietoiseksi omasta oppimisesta ja oppimisen arvioinnista. Strategioiden avulla kieltä voidaan käyttää mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti eri tilanteissa sekä paikata mahdollisia puutteita kielitaidossa. (Nissilä et al.

2006:7, 14). Dufvan ja Martinin (2002:248) mukaan oppimiseen sisältyy sekä tiedostamaton että tietoinen puoli ja voidaan siis ajatella, että erilaisten strategioiden avulla tietoisien määrää kasvaa.

Kristiansen (1998: 43) määrittelee oppimisstrategian systemaattiseksi työtavaksi, jota oppija käyttää oppiakseen viestimään vieraalla kielellä suullisesti ja kirjallisesti. Hän pohtii myös termin 'opiskelustrategia' toimivuutta, koska siitä käytännössä on usein kysymys. Puhutaan siis yksinkertaisesti harjoittelutavoista; kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan harjoitellaan asiasisällön välittämistä ja omien ja toisten ajatussisältöjen ilmaisemista.

Yleisiä strategioita (Kristiansen, 1998:44, lainaa tässä Takalaa, 1996) ovat harjoittelun strategiat (rehearsal strategies), elaborointistrategiat (elaboration strategies), organisatoriset strategiat (organisational strategies), ymmärryksen monitorointiin liittyvät strategiat (comprehension monitoring strategies) ja motivaatioon ja tunteisiin liittyvät strategiat (motivational and affective strategies). Hän viittaa oppijan metakognitiivisiin taitoihin, joita ovat esimerkiksi strategiatietoisuus, kyky arvioida suoritustaan ja tiedostaa omat rajoituksensa

Kielen ymmärtämisessä ja viestinnällisessä tuottamisessa välttämättömiä oppimisstrategioita ovat Kristiansenin (1998:45) mukaan 1) kielellinen päättely (inferentiaalisuus) 2) kyky tuottaa omia ilmaisuja (generatiivisuus) ja 3) vastavuoroisuus (resiprookkisuus). Normaalisissa kielen käyttötilanteissa, siis keskustelussa, kaikki kolme ehtoa täyttyvät ja sen vuoksi vieraan kielen käyttöä opittaessa kaikkia pitää harjoitella.

Hentunen (2003:43) puolestaan pitää tärkeimpänä strategiana suunnittelua. Tähän liittyvät ajankäytön suunnittelu, suotuisan oppimisympäristön suunnittelu ja tarkoituksenmukaisen tiedon hakemisen suunnittelu.

Strategiat ovat niitä tekniikoita, periaatteita ja rutiineja, jotka tukevat oppilaita itsenäisessä ongelmanratkaisussa ja opiskelussa. Ne kuvaavat oppilaan tapaa lähestyä tehtävää sekä hänen tapansa suunnitella suoritustaan, toteuttaa tehtävä ja arvioida suoritustaan; kaiken kaikkiaan siis on

kysymys oppijan omasta toiminnasta. Työskentelyn suunnittelu, motivoituminen, tavoitteen ymmärtäminen, tavoitteen asettaminen – kaikki vaativat harjoittelua. (Aro, 2002:16-17)

Oppimis-, tuottamis- ja ymmärtämisstrategioita on ihmisellä luonnostaan, mutta niitä voidaan myös kehittää (Nissilä et al. 2006:52). Ehkäpä hyvälle kielenoppijalle on luontaista suurempi strategioiden, tietoinen tai tiedostamaton, käyttö, ja sen vuoksi nimenomaan heikompi oppija voi hyötyä strategioittensa kehittämisestä.

Tiedostetun oppimisen kehittämistapoja on useita (Nissilä et. al. 2006:52). Kielellistä tietoisuutta voidaan kehittää pohtimalla oppijan kykyä erottaa kielelliset ilmiöt niiden tarkoitteista, havainnoimalla kieltä ja keskustelemalla siitä. Strategiat kuuluvat myös kiinteästi oppimisen kehittämiseen. Ne ovat potentiaalisesti tietoisia keinoja ratkaista oppimisen ongelmia. Oppija voi käyttää jotakin strategiaa säännöllisesti ajattelematta sitä lainkaan ja keskustelun myötä hän tulee tietoiseksi omasta strategiastaan. Näiden lisäksi monelle oppijalle voi olla hyväksi seurata, mitä hyvät kielenoppijat tekevät. Yleensä heille on tyypillistä strategioiden joustava ja monipuolinen käyttö, etsiytyminen tilanteisiin, joissa voi käyttää kieltä ja tietoinen ja systemaattinen opiskelu; he osoittavat siis aktiivisuutta oppimisessaan ja ovat hyvin suuressa määrin itseohjautuvia opinnoissaan.

Dufva & Martin (2002) pohtivat artikkelissaan hyvän kielenoppijan ominaisuuksia ja esittelevät tutkimuksensa tuloksia. Heidän mukaansa 'hyvä kielenoppija' on kielenoppimisen strategiatutkimuksen termi. Strategiat he puolestaan määrittelevät niiksi potentiaalisesti tietoisiksi ja ongelmasuuntautuneiksi toimintatavoiksi, joita ihmiset käyttävät oppiakseen kieltä, yleensä toista tai vierasta kieltä. Tietoisuus on potentiaalinen, koska hyvin toimivia strategioita voidaan käyttää tiedostamattakin, vaikkapa silloin, kun kuuntelee vieraskielistä musiikkia, mutta ne on mahdollista tiedostaa eli ottaa esimerkiksi puheeksi. Ongelmasuuntautuneisuus taas merkitsee sitä, että strategioiden avulla opitaan jotakin sellaista, jonka oppiminen ei suju itsestään, huomaamatta.

'Hyvää kielenoppijaa' tutkittaessa pyritään löytämään niitä yksilöllisiä ja sosiaalisia piirteitä, jotka ovat yhteydessä menestyksekkääseen oppimiseen. Oppijoilla on toki yksilöllisiä ominaisuuksia apunaan, mutta heillä on myös paljon sellaista, mitä voidaan opettaa muillekin ja tutkimuksen tavoitteena on löytää toimintatapoja muidenkin käyttöön. (Dufva & Martin, 2002:247-248)

Strategioiden opetettavuus ei ole itsestään selvää. Aluksi meidän täytyy esittää kysymys, ovatko keinot ylipäättään opetettavissa. Ne ovat ehkä henkilökohtaisia, koska niiden toimivuus perustuu kunkin yksilön aiempiin kokemuksiin, assosiaatioihin ja mielikuviin. Strategioiden opettamisella voidaan nähtävästi kuitenkin auttaa oppijaa tiedostamaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan ja vaikuttaa oppimisen kulkuun. (Dufva & Martin, 2002:249)

## **2.7 OPPIMISSTRATEGIAT KÄYTÄNNÖSSÄ**

Näkemyksistä oppimisesta vaikuttaa merkittävästi siihen konkreettiseen työhön, jota oppilaitoksissa tehdään oppimisen hyväksi. Nyt onkin aika katsoa, millaisia käytännön vinkkejä kirjallisuudesta löytyy oppimisstrategioiden suhteen; kuinka toimia luokkahuoneessa – tai sen ulkopuolella. Seuraavia käytännön vinkkejä voi mielestäni parhaiten integroida kielen opetukseen, mutta osa soveltuu myös erilliseen oppimaan oppimisen harjoitteluun, esimerkiksi tekstin kokonaisvaltainen ymmärtäminen. Varsinaisen tekstin kirjoittamisen osion jätän pois tällä kertaa, koska se ei mielestäni ole alkuvaiheessa painopistealue. Kirjoittaminen toki kuuluu alkuvaiheeseen, mutta se tulee esille sanaston ja luetun ymmärtämisen yhteydessä.

Hentunen (2003:32-43) esittelee pitkän listan työtavoista, joita konstruktivinen kielen oppiminen vaatii. Ensinnäkin oppimisprosessit ja toimintatavat tulee selvittää perinpohjaisesti oppilaille niin, että itse kukin on perillä siitä, mitä häneltä odotetaan ja miksi. Tärkeää on myös totuttaa oppilaat keskusteluihin ja yhteistyöhön. Oppimaan oppiminen tehdään käsitteenä tutuksi ja sitä painotetaan esimerkiksi pohdiskelulla opiskelutekniikoita. Oppimisessa kiinnitetään huomiota myös emotionaalisiin seikkoihin, jotka voivat vaikuttaa oppimiseen monella tavalla. Kyse on siis keskustelusta ja tiedostamisesta.

Hyötynäkökohtia on hyvä painottaa, koska oppimaan oppiminen tuo oppilaille konkreettista etua oppimisen matkalla. Esimerkiksi voidaan selvittää, miksi strategioiden käyttö on hyödyllistä samoin kuin voidaan antaa ajankäyttöohjeita. Näiden lisäksi omaksutun tiedon soveltamiskykyyn kiinnitetään huomiota ja oppilaiden omaa aktiivisuutta ja valintojen tekoa korostetaan jatkuvasti. Alusta asti oppilaita opastetaan tarkkailemaan omaa opiskeluaan ja sen tuloksellisuutta. Alkuvaiheessa oppilasta

tuetaan paljon, mutta sen määrää vähennetään asteittain eli vastuuta siirretään oppilaalle vähitellen ja enenevässä määrin. Konstruktivistisen käsityksen periaatteisiin kuuluu myös se tosiasia, että uutta tietoa rakennetaan vertailemalla ja yhdistelemällä sitä tuttuun tietoon. Opiskeluprosessin seuraamisessa ja ohjaamisessa apuneuvoina voi käyttää ymmärtämis- ja muistamiskontrollia, oppimispäiväkirjaa sekä itsearviointia. (Hentunen, 2003:32-43)

### **2.7.1 SANASTON MERKITYS JA HARJOITTELU**

Sanaston oppimisen merkitystä ei voi liiaksi korostaa kielen oppimisessa. Ilman sanastoa jotakuinkin kaikki kommunikaatio on vaarassa epäonnistua. Kristiansen (1998:47-49) painottaa nimenomaan sisältösanojen (substantiivit, verbit, adjektiivit, adverbit) hyvää ja monipuolista hallintaa. Hänen mukaansa tekstin ymmärtäminen heikkenee merkittävästi, jos neljäsosa sanoista on tuntemattomia. Sen vuoksi sanaston hallinta on olennaista ja sanaston soveltamista uusiin kielenkäyttötilanteisiin tulisi harjoitella jo alkuvaiheessa.

Suullinen kielitaito voidaan jakaa eri tasoihin, jotka ilmentävät myös sanaston merkitystä kullakin tasolla. Ensimmäinen on arkielämässä selviytymisen taso, jolloin tarvitaan lähinnä konkreettisia substantiiveja. Seuraavaksi päästään keskustelukielitaitoon, jossa täytyy jo hallita verbejä ja abstrakteja substantiiveja. Viimeinen taso on sosiaalistumisen taso ja siinä vaaditaan sanaston hyvää hallintaa, verbien modaalimuotojen hallintaa ja oikeaa intonaatiota. Sanaston oppimisessa ja pitkän muistijäljen jättämisessä on tärkeä erottaa pinta- ja syväprosessointi toisistaan. Ensin mainittu tuottaa auttaa muistamaan sanastoa lyhytkestoisesti, mutta jälkimmäinen pitkäkestoisesti ja auttaa myös sanaston soveltamisessa. Työvälineenä tähän käytetään ennen kaikkea sanaston elaborointia. (Kristiansen, 1998:47-49)

Elaboroinnissa on kysymys ennen kaikkea opitun tai opittavan asian työstämisestä siinä tarkoituksessa, että se tulisi osaksi pitkäkestoista muistia ja että sen soveltaminen käytännössä muuttuisi automaattisemmaksi. Oma työstäminen, esimerkiksi lauseiden generoiminen opittavista sanoista antaa aina paremman muistituloksen kuin mitkään muut prosessointitavat (Kristiansen, 1998:56). Elaboroinnin kautta on mahdollista saavuttaa kiinnostus tehtävää kohtaan, jokainen voi



tehdä tehtävästi omanlaisensa ja silloin ollaan eräänlaisessa ongelmanratkaisutilanteessa, joka puolestaan tuo yleensä hyviä tuloksia.

Sanaston osalta kielen oppimisen kehitysvaiheita voidaan verrata äidinkielen omaksumiseen: aluksi oppija yleistää sanastoa ja sen jälkeen eriyttää sitä (Hentunen, 2003:65). Kirjoittaja luokittelee erilaisia sanavarastoja, joita ovat produktiivinen eli aktiivinen sanavarasto, reseptiivinen eli passiivinen sanavarasto ja potentiaalinen sanavarasto, joka on kyky päätellä tuntemattomia sanoja ja luoda uusia, mikä edellyttää kielen prosessoinnin ja luokittelun taitoa. Hän muistuttaa myös, että jokainen uusi sana viipyy ensin passiivisessa sanavarastossa - joskus jopa 5-7 kuukautta - ennen kuin sitä voi käyttää aktiivisesti.

Hentusen opas (2003:65-71) sisältää suuren määrän erilaisia käytännön ohjeita sanaston opiskeluun. Hän kirjoittaa sanaston haltuunotosta, jolloin sanoista tehdään tiedollista 'omaisuutta' vaikkapa liittämällä siihen henkilökohtaisen konnotaation tai yhdistämällä sen kommunikaation avulla aiempaan tietoon ja kokemuksiin. Esimerkkeinä Hentusen tekniikoista voidaan mainita sananselitys, suullinen elaborointi ja itsenäinen alleviivaus tekstistä (itselle merkityksellisimmät sanat ja idiomit). Tekstin työstämisessä hän suosittelee tekniikkaa, jossa yhteisesti katsotaan vain muutama keskeinen sana ja loput sanat opiskelijat etsivät ja työstävät ryhmätyössä. Ylipäätensä valikoiva sanaston opiskelu on suositeltavaa, koska liian suuri määrä sanoja saa varsinkin heikommat opiskelijat vain ahdistumaan. Erityisesti oppimisvaikeuksista kärsiville olisi tarpeen kohde- ja äidinkielen rinnakkainen käyttö.

Sanojen arvaaminen perustuu aikaisemman tiedon aktivoimiselle ja päättelylle ja tähtää parempaan muistiin painamiseen ja nopeampaan muistista noutamiseen. Tukena arvaamiselle toimivat sananmuodostussäännöt, muut kielet, tyypilliset kontekstit, tekstirakenteiden tuntemus ja yleistiedot. Opettaja voi auttaa em. tekniikoiden opettamisessa. Sanakirjojen käyttö laajentaa leksikaalista tietoa ja vaatii myös tekniikoiden hallintaa. Sanojen luokittelua voidaan harjoitella eri periaatteiden mukaan, jolloin sanaperheitä tehdään esimerkiksi merkityksen, homonyymien, synonyymien, vastakohtien, osa-kokonaisuussuhteiden, johtopäätteiden tai tyylierojen mukaan, sanaluokkiakin voi käyttää alkuvaiheessa. Näiden lisäksi on mahdollista käyttää oppilaiden valitsemaa sanastomateriaalia, esimerkiksi mainoksia, ja sarjakuvia, omia piirroksia tai tuottaa crazy story –tyyppisiä lyhyitä

tekstejä, joissa huumori ja omituiset miellelyhtymät auttavat sanaston haltuunotossa. Kirjallinen elaborointi on tietenkin yksi vaihtoehto. Katso tarkemmin Hentunen, 2003.

Myös Nissilä et al. (2006:84-85) antavat vinkkejä sanaston hallintaan. He eivät suosittele suurta määrää sanastoa yhdellä kertaa vaan harjoittelun pitäisi toistua useaan kertaan ja lyhyen aikaa kerrallaan. Kirjallinen elaborointi on myös heillä ehdotuksena, esimerkiksi kirjoitetaan lauseita opittavista sanoista, lauseita pidennetään tai niihin lisätään syy-seuraussuhde (koska Matti, niin...). Omat lauseet tuovat esiin omia kokemuksia ja oman maailman ja silloin omat skeemat aktivoituvat. Sanojen ryhmittelyyn annetaan nyt uusia ehdotuksia: merkityksen mukaan, pituuden mukaan, alkukirjaimen mukaan tai sen mukaan, mistä pidät eniten. Eri aistikanavat on tärkeä ottaa mukaan sanaston harjoittamiseen.

## 2.7.2 LUKEMISEN STRATEGIAT

Arolle (2002:16) lukustrategiat ovat strategioita, jotka auttavat ymmärtämään ja muistamaan luettua tekstiä. Hän esittelee esimerkiksi harjoitustyyppisiä, jotka harjaannuttavat **ennakointiin** ja aktivoivat aiempaa tietoa. Aluksi voi käyttää kuvasarjatehtäviä (katsotaan yhtä sarjan kuvaa kerrallaan ja kerrotaan kuvasta, ”kuka on päähenkilö?”, ”mitä kuvassa tapahtuu?” sekä ennakoidaan seuraavia tapahtumia), sitten voi siirtyä tekstiin (lue otsikot ja väliotsikot, kirjoita sitten ennakoivia kysymyksiä, lue lopuksi oikea teksti, vastaako se ennakoiviin kysymyksiin). (Aro, 2002:28)

**Selventämisen** strategiassa on kyse vaikeiden käsitteiden löytämisestä ja niiden merkityksen selvittämisestä ennen lukemisen jatkamista (Aro, 2002:30). Esimerkiksi (Aro, 2002:55) voidaan tarkastella harjoituslausetta tai pientä tekstiä ja liittää siihen yksinkertainen kysymys: onko tekstissä vieraita sanoja, joiden merkitystä et tiedä? Kirjoita sanat tähän:

---

**Tiivistäminen ja yhteenvedon tekeminen** ovat myös lukemisen strategioita. Olennaista on löytää tekstistä pääasiat, vaikkapa seuraavien tehtävätyyppien avulla (2002:32-59):

- etsi tekstin tärkein lause tai anna otsikko tekstille
- valitse tarinalle sopiva otsikko
- kysymykset apuna: kuka on päähenkilö? mitä hän tekee/hänelle tapahtuu? mistä teksti kertoo? mitä uutta opit tekstistä? → tiivistävä otsikko, turhat sanat pois
- kilpailu: kuka sanoo vähimmillä sanoilla tekstin pääasian

**Yhteenvedostrategioita** (2002:37-47) Aro esittelee useita. Näitä ovat ensinnäkin pääasiat kokoava yhteenvedo, jossa etsitään yksittäisiä sanoja tai lauseita, joihin tiivistyy tekstin tärkein sisältö tai jossa ilmaistaan tekstin sisältö mahdollisimman vähillä sanoilla. Tehtävä aloitetaan yhdestä lauseesta, sitten jatketaan kahden lauseen tiivistämiseen ja edetään sitten kappaleeseen ja lopulta kokonaiseen tekstiin. Toinen vaihtoehto on sääntöjen avulla tehtävä yhteenvedo, jossa edetään ennalta sovittujen työvaiheiden mukaan esimerkiksi seuraavalla tavalla:

- poista tieto, joka ei ole tärkeää
- poista päällekkäinen tai toistuva tieto
- korvaa luettelo yhdellä sanalla
- korvaa tapahtumasarja yhdellä sanalla
- valitse otsikkolause kappaleesta
- keksi otsikkolause, jos sellaista ei ole tekstissä

**Epäolennaisen poistaminen** ja ylipäätänsä epäolennaisen tiedon tunnistaminen on yksi tärkeä lukustrategia. Silloin voidaan kysyä ensin ”kuka on päähenkilö?” ja ”mitä tarinassa tai tekstissä tapahtuu?” ja mennä sitten vasta miettimään ”mikä ei ole olennaista?”. Lopuksi alleviivataan epäolennainen lause tai asia ja katsotaan mitä jäi jäljelle. Epäolennaisen poistoa ja yhteenvedoa voidaan harjoitella saman tekstin kanssa niin, että osa ryhmästä tekee yhdellä ja toinen toisella tekniikalla ja lopuksi voidaan vertailla tuloksia.

Kysymysten tekeminen tekstiin on toimiva tapa käsitellä merkityksiä. Tutkimusten mukaan itse tehdyt kysymykset ovat oppimisen kannalta tehokkaampia kuin opettajan tekemät. Kysymysten teossa on mahdollista käyttää apuna seuraavanlaista runkoa:

- paikka, aika, päähenkilöt
- alkutapahtumat (määräävät tavoitteen)
- ongelmat
- yritykset saavuttaa tavoite tai voittaa ongelma
- ratkaisu
- päähenkilön reaktio ratkaisuun

Apukysymyksen sanat ovat tietenkin myös mahdollisia, esimerkiksi: Missä? Milloin? Kuka? Mitä? Miten päättyi? Miltä tuntui? Eräs tekstin ymmärtämiseen ja lukemisen strategioihin liittyvä merkittävä asia on takaisin palaaminen tekstissä, jota täytyy harjoitella, eikä olettaa, että jokainen sen hallitsee.

Ymmärtäminen on pääroolissa myös Hentusen (2003:55-58) ajattelussa. Hän haluaa siirtyä kääntämisestä informaation tulkintaan silloin, kun puhutaan lukemisen taidoista ja huomauttaa, että luetun ymmärtäminen on opettajalle näkymätön prosessi, joka pitäisi saada jollakin tavalla näkyväksi niin, että kehittymistä voi seurata. Lukijalla on aina pohjatietoa, odotuksia, kokemuksia ja yleistietoa lukiessaan ja näiden avulla hän muodostaa lukemastaan mielekkään kokonaisuuden. Teeman tutuus nostaa yleensä motivaatiota.

Kehittyminen lukijana tapahtuu yksilöllisesti. Aluksi aikaa tarvitaan paljon, koska irrallisten sanojen merkityksen tunnistaminen vie aikaa, rasittaa työmuistia ja ajatusyhteys katoaa helposti. Myöhemmin lukutapahtuman yksittäiset tekijät automatisoituvat sillä seurauksella, että suurempien sanamäärien ja merkityksien käsittely, päättely ja hypoteesit lisääntyvät.

Tehtävätyyppiä lukemisen harjoitteluun on luonnollisesti useita. Hentunen (2003) korostaa harjoitusten itsenäistä valikointia ja monipuolista työskentelyä. Kaikkien ei tarvitse tehdä yhteisiä opettajan määräämiä tehtäviä vaan ryhmät voivat valita itselleen sopivan tehtävän. Teksti on aina lähtökohdaksi ja sen pohjalta voidaan täydentää aukkotekstiä tai valmistaa sellainen, tekstikappaleita järjestetään paikoilleen, tekstiä muokataan eri tavoin jne. Pienryhmätyöskentelyssä yksi ryhmä voi etsiä avainsanoja, toinen tehdä referaattia ja kolmas aiheeseen liittyvää kirjoitelmaa. Joku voi tehdä kysymyksiä suullisesti tai kirjallisesti, tekstistä voidaan keskustella, jos halutaan suullista harjoittelua.

Oppilaat voivat tehtäviä valitessaan myös valita itselleen sopivan tason, silloin ei vaadita liikaa eikä liian vähän. Lopuksi tehtäviä vertaillaan. Katso tarkemmin Hentunen, 2003.

Kokonaisuuden näkeminen, joka tapahtuu luettavan silmäilyn, otsikoiden ja väliotsikoiden, kuvien ja kuvatekstien avulla on avainasemassa, kun lukemista aloitetaan (Nissilä et al., 2006:82). Hentunen (2003:58) erottelee toisistaan lukutekniikat. Skimming reading tarkoittaa silmäilylukua. Tällöin tekstikokonaisuuden ymmärtäminen on tärkeää ja se saavutetaan, pintapuolisella silmäilyllä. Scanning puolestaan tarkoittaa etsivä lukemista ja sitä käytetään ; esimerkiksi oppikirjatekstien ja harjoitusten yhteydessä. Hän kehottaa myös tekemään luovia ratkaisuja ja perusteltuja arvauksia sekä ottamaan reilusti riskejä luetun ymmärtämisessä.

Nissilä et al. (2006:83) antaa muutamia esimerkkejä harjoituksista. Voidaan vaikkapa kysyä: missä kohdassa tekstissä on X tai järjestää kilpailu: keksi mahdollisimman paljon t:llä alkavia verbejä, u:lla alkavia adjektiiveja, k:lla alkavia substantiiveja. Tarkkuutta voidaan myös harjoitella (2006:116):

- katso sanaa, onko se nomini, verbi, adjektiivi?
- lue lause loppuun, ehkä se auttaa ymmärtämään sanan
- katso kuvia, ne auttavat usein ymmärtämään, mistä on kyse
- arvaa sanan merkitys
- tarkista sanakirjasta

Teksteinä käytetään mielellään autenttisia tekstejä jo aivan alkuvaiheessa, esimerkiksi otsikoita päivän lehdestä tai erilaisia ilmoituksia, joista etsitään erilaisia tietoja (mihin aikaan elokuva alkaa jne.). Sanaston luomiseen tekstin lukemisen yhteydessä ja sanastovihkon ylläpitoon, siis vähitellen oman sanaston muodostamiseen, kannustetaan myös. (Nissilä et al., 2006:117, 149)

Käsitekartat tai ajatuskartat ovat yksi lukemisen ja ymmärtämisen strategioista, joita varmasti käytetään runsaasti ainakin tekstin ymmärtämisessä. Novak & Gowin (1998:24-47) pitävät käsitekarttoja tehokkaina apuvälineinä väärinkäsitysten paljastamiseksi, mutta ne myös auttavat oppijaa saamaan selville asian avainkäsitteet ja löytämään yhteyksiä uuden tiedon ja ennestään tutun tiedon välille. He esittävät lisäksi ajatuksen, että käsitekarttoja voitaisiin käyttää opiskelijoiden ennakkotietojen kartoitukseen. (Nowak & Gowin, 1998:46)

Myös Hentusen (2003:57-58) mukaan ajatuskartta tukee lukemisen ymmärtämistä ja sen harjoittelua ja siinä tietämys tekstistä kootaan näkyväksi. Tekstin sisällön järjestämistä voidaan harjoitella eri kriteerien mukaisesti, esimerkiksi syiden ja seurausten tai henkilöiden perusteella tai aikajärjestyksessä ja tällä tavoin saavutetaan tekstin perusteellinen analysointi. Ajatuskartan avulla on mahdollista nähdä tekstin kokonaismerkitys ja se on kaiken kaikkiaan kokonaisvaltainen lähestymistapa. Tekstiä ei aina tarvitse tai voi ymmärtää yksityiskohtaisesti. Kirjoittaja suosittelee kartan käyttöä myös kirjoitelmien harjoitteluun ja suunnitteluun, sanastoharjoituksiin, kuunteluun ja keskusteluun.

### **2.7.3 SUULLISEN KIELIT Aidon Harjoittaminen**

Suullisen kielitaidon harjoittamisen tavoitteena on luonteva ja dynaaminen vuorovaikutus ja silloin se pitää sisällään molemmat suullisen kommunikaation osa-alueet eli puhumisen ja kuullun ymmärtämisen. Kommunikointi on hyvin monikerroksinen ja kompleksinen tapahtuma, johon liittyy paljon ongelmakohtia kouluopetuksessa ja joka on luonnollisinta aina oikeassa kommunikointitilanteessa. Tämän vuoksi jokaista opiskelijaa tulisi jatkuvasti kannustaa vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa. Maahanmuuttaja elää suomenkielisessä ympäristössä, opiskelee suomea toisena kielenä ja silloin hänen mahdollisuutensa kommunikointiin ovat huomattavasti paremmat kuin vieraan kielen opiskelijalla.

Didaktinen keskustelu on Hentusen (2003:58-59) mukaan kouluilmiö, johon liittyy paljon ongelmakohtia. Se on useimmiten opettajajohtoista, helposti kaavamaista, epäluontevaa ja jäykkää keskustelua, jossa oppilailla on passiivinen ja vastaanottava rooli. Hyvin tyypillistä on myös se, että kaikki eivät osallistu keskusteluun. Aitoon keskusteluun kuuluu puolestaan se, että osanottajilla on aiheeseen liittyviä pohjatietoja, sopiva tunnetila ja aito viestintätarve. Keskustelussa pitää harjoitella ja sittemmin hallita sekä aloitteentekijän että vastaajan roolit ja kyetä tarttumaan puhekumppanin ilmaisuihin ja ajatuksiin ja esittää omia mielipiteitä.

Kielen opiskelun eri vaiheissa tulee esille ristiriita kommunikaatioaikomuksen ja rajoittuneen ilmaisukyvyn välillä. Tämä saattaa aiheuttaa puhearkuutta opiskelijoille, jotkut jopa sanovat haluavansa keskustella vasta sitten, kun osaavat kielen täydellisesti! Hentunen (2003:59) korostaa, että kielellisesti korrekteja lauseita ei saa odottaa, varsinkaan alkuvaiheessa opiskelua, vaan viestien välittäminen on pääasia. Hän muistuttaa myös, että äidinkielen puhe on yleensä hyvin puutteellista ja sen vuoksi liikaa ei saa odottaa vieraassa kielessäkään. Esimerkiksi täytesanat, toistot ja tauot kuuluvat puheeseen. Myös Nissilä et al. (2006:71-72) pitää tärkeänä kielen autenttisuutta ja sen oppimista, että jos jotakin ei ymmärrä, on kysymys vain normaalista puhetilanteesta. Näitä tilanteita varten voi opiskella joitakin käyttökelpoisia fraaseja (Sori, en ymmärtänyt, voisitko toistaa..., Tarkoititko, että..., Kuule, sano vielä kerran...)

Pieni piiri auttaa monia oppilaita osallistumaan ja silloin pari- ja pienryhmätyöskentely ovat sopivia toimintaympäristöjä. Oikean puhukumppanin etsiminen voi myös kannustaa puhumaan. Keskustelu voi olla aluksi ohjattua, mutta pian pitäisi jo pyrkiä oppilaskeskeisyyteen. Dramatisointi tuo vaihtelua keskusteluihin. Tärkeintä on, että mahdollisimman varhain syntyisi ajatus viestin välittämisestä ja sen vuoksi aiheiden pitää liikkua opiskelijoiden arkitodellisuudessa, omissa kokemuksissa ja tulevaisuudensuunnitelmissa. Keskustelut voivat olla lyhyitä, muutaman minuutin mittaisia, ja niitä toistetaan usein. (Hentunen 2003:60)

#### **2.7.4 HYVÄ KIELENOPPIJA**

Hyvä kielenoppija voisi olla päämääränä oppimaan oppimisen näkökulmasta. Mihin siis pyritään? Dufva & Martin (2002:254) määrittelevät hänet seuraavin sanoin: ”hyvä kielenoppija pystyy käyttäytymisellään saavuttamaan ympäristössään aseman, jossa hän on runsaasti osallisena vuorovaikutuksessa ja siten tilaisuuksia opittavan kielen puhumiseen on runsaasti”. Heidän ajattelussaan kohoaa kaksi asiaa ylitse muiden, ympäristö ja vuorovaikutus.

Ympäristön hyödyntäminen on tyypillistä hyvälle kielenoppijalle, jopa niin, että jos sellaista ei ole, oppija luo sen. Oppijan täytyy olla yhteistyökykyinen ympäristön kanssa. Tällöin ihminen on aktiivinen toimija ja ympäristö tarjoaa hänelle tarvitsemansa tiedon. Ympäristössä on aina saatavilla kielellistä tarjontaa, josta oppija voi poimia erilaisia aineksia tarpeensa mukaan ja siten kehittää

kielitaitoaan. Opettajan rooli voidaan rinnastaa kielen puhujiin ja oppimateriaaleihin – ne kaikki antavat sopivaa virikettä kielitaidon kehittämiseen. (Dufva & Martin, 2002: 254-257)

Vuorovaikutus on useimmiten läsnä kielen käyttö tilanteissa, se voidaan myös nähdä kielen oppimisen päämääränä. Dufva & Martin (2002:258) toteavat, että todellinen menestystekijä kielen oppimisessa on huippuluokkaa olevan kyky toimia maailmassa vallitsevien edellytysten mukaan, ns. ”torakka-aivot”. Osa kielitaidosta ja kielenkäytöstä on aina tilanteista, mikä tarkoittaa sitä, että siinä ovat apuna myös tilannekohtaiset piirteet ja vihjeet. Näitä ovat esimerkiksi erilaiset fraasit, sanat ja rakenteet, joita oppija saa opittavan kielen puhujalta omaan tuotokseensa. Kielenoppimisen systeemisyys merkitsee juuri sitä, että oppiminen on paitsi oppijan ”kielipäästä” myös hänen ympäristönsä ominaisuuksista ja tarjonnasta riippuva asia.

Opettajan olisi hyvä irrottautua ajatuksesta, että kielenoppimiseen on tarjolla vain yksi tie. Hyvä oppija on joustava ja kokeilunhalu on aina hyväksi, suurin piirtein niin, että ”ellei tämä toimi, kokeillaan jotakin muuta”! Emme voi mitenkään löytää yhtä prototyyppiä hyvästä kielenoppijasta vaan meillä jokaisella on erilaisia vahvuuksia. Ihmiset eroavat persoonallisuudeltaan, viestintätyyleiltään, oppimistyyleiltään, muistamisen ja oppimisen strategioiltaan, motivaatioltaan, harrastuksiltaan, pitkäjänteisyydeltään jne. (Dufva & Martin, 2002:260)

### **3 MAAHANMUUTTAJAKOULUTUS JA OPPIMAAN OPPIMINEN**

Maahanmuuttajakoulutuksen rakenne ja sisällöt pohjautuvat Opetushallituksen julkaisemaan opetussuunnitelman perusteisiin ([http://www.edu.fi/julkaisut/koto\\_ops.pdf](http://www.edu.fi/julkaisut/koto_ops.pdf), 2007). Niiden mukaan (s.10) kotoutumiskoulutuksen tavoitteena on antaa aikuiselle maahanmuuttajalle sellaiset kielelliset (ennen kaikkea virallisen kielen, siis suomen tai ruotsin kielen), yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja elämänhallintaan liittyvät valmiudet, joiden avulla hän pystyy selviytymään jokapäiväisen elämän tilanteissa uudessa ympäristössään, toimimaan työelämässä ja hakeutumaan jatko-opintoihin. Tavoitteissa on näkyvillä työministeriön kotoutumispoliittiset painopisteet, joiden mukaan maahanmuuttajien ammatillista osaamista ja siirtymistä työelämään halutaan edistää.



Yleisten tavoitteiden lisäksi opetussuunnitelman perusteet sisältävät luonnollisesti yksityiskohtaisemman kuvauksen tavoitelluista taidoista. Keskeistä on suomen (tai ruotsin) kielen taidon hankkiminen – muita kuvattuja taitoja on vaikea saavuttaa ilman kielitaitoa – mutta uusi opetussuunnitelma liittyy kieliopintoihin myös muita painopistealueita (kuviot 1, s.13). Yksi näistä on opiskelutaidot. Kun tarkastellaan edellä mainittuja yleisiä tavoitteita, lienee selvää, että opiskelutaidot ovat jokaiselle maahanmuuttajalle tarpeen kieliopinnoissa, mutta myös niitä mahdollisesti seuraavissa ammatillisissa opinnoissa.

Yksi kokonainen kappale on omistettu oppimis- ja opiskelutaidoille opetussuunnitelmassa (s.25). Esille tulevat esimerkiksi suomalaisen koulutusrakenteen ja oppimiskulttuurin tuntemus. Maahanmuuttajat tulee tutustuttaa suomalaisen koulutuksen perusarvoihin ja vallitsevaan oppimiskäsitykseen. Tärkeää on myös oppia tuntemaan elinikäisen oppimisen merkitys ja kehittää oppimaan oppimisen taitoja. Kaikkia edellä mainittuja asiakokonaisuuksia suositellaan integroitavaksi kielen ja työelämän valmiuksien opetukseen. Integroinnilla on selvät etunsa: oppimistaitoja ei silloin kehitetä erillisenä teoreettisena kokonaisuutena vaan ne sisältyvät itse asian oppimiseen. Ongelmaksi voi kuitenkin muodostua se, että kieli- ja työelämäjaksot ovat jo valmiiksi suhteellisen vaativia sisällöiltään ja silloin oppimistaitojen osuus saattaa jäädä hyvinkin vähälle huomiolle. Niiden integroiminen esimerkiksi kielen oppimisen kokonaisuuteen on täysin mahdollista ja suositeltavaakin, mutta varsinkin joidenkin opiskelijoiden kohdalla, ennen kaikkea sellaisten, joilla on heikko opiskelutausta tai pitkä aika edellisistä opinnoista, kannattaa miettiä mahdollisuutta painottaa enemmän opiskelutaitoja ja ainakin jossain määrin tarjota erillisiä oppitunteja niissä.

Opiskelutaitoihin kuuluu opetussuunnitelman mukaan koko joukko aiheita ja taitoja. Ne voivat olla hyvin käytännöllisiä ja henkilökohtaisia, kuten ulkomaisen tutkinnon rinnastaminen tai tunnustaminen, opintopisteiden hyväksi lukeminen suomalaisessa tutkinnossa tai oman aseman ymmärtäminen suomalaisessa koulutusjärjestelmässä, vaikkapa niin, että maahanmuuttaja ymmärtää sen, mihin oppilaitokseen hän voi hakea omalla todistuksellaan.

Monet aiheet liittyvät kuitenkin opiskelun perustaitoihin ja ne on suunnattu maahanmuuttajille, joilta nämä taidot puuttuvat ja jotka tarvitsevat tietoja opiskelusta Suomessa, oppimistavoista ja

mahdollisuuksista täällä. Aiheita ovat esimerkiksi oman oppimistyylin tunnistaminen ja tiedon hankinta eri lähteistä. Oppimisstrategiat, ongelmanratkaisutaidot ja itsearviointi kuuluvat myös käsiteltäviin asioihin. Opiskelijoiden tulisi myös kehittää ryhmätyö- ja yhteistyötaitoja, realistista tavoitteenasettelua ja vastuun ottamista opinnoistaan.

Opetushallituksen kokoon kutsuma työryhmä on siten tiivistänyt ajatuksensa tärkeistä ja olennaisista asioista aikuisten maahanmuuttajien oppimaan oppimiseen liittyen. Opetussuunnitelman perusteita käytetään yleisesti opetuksen ja kunta- tai oppilaitoskohtaisten opetussuunnitelmien pohjana eri puolilla Suomea. Näin on myös Jyväskylässä. Koulutusta järjestetään työvoimapoliittisissa kotoutumiskoulutuksissa, mutta myös rinnasteisissa koulutuksissa, joissa opiskelevilla on yleensä samanlaiset työvoimapoliittiset etuudet työvoimatoimistojen antamien lausuntojen perusteella.

### **3.1 RINNASTEINEN KOULUTUS PALAPELI-PROJEKTISSA**

Palapeli-projekti perustettiin vuonna 2001 ja sen tarkoituksena on ollut alusta alkaen monipuolistaa maahanmuuttajille suunnattua koulutustarjontaa Jyvässeudulla. Nyt siitä on tullut enemmän tai vähemmän pysyvä osa koulutusta. Palapeli on ESR-rahoitteinen (Euroopan sosiaalirahasto) projekti, mikä tarkoittaa sitä, että se on määräaikainen, mutta kaupungissa on kuitenkin onneksi kyetty turvaamaan sen jatkuminen. Keski-Suomen TE-keskus hallinnoi projektia kevääseen 2008 saakka, mutta saman vuoden elokuusta alkaen hallinnoijaksi tuli Jyväskylän työvoimatoimisto. Palapeli 1 sai saman vuoden alusta alkaen jatkoa hieman muuttuneessa muodossa Palapeli 2:sta, johon sisältyy myös maahanmuuttajien ohjauspalvelut.

Projektin päätavoitteena on ollut tarjota mahdollisuus suomen kielen ja kulttuurin opiskeluun ja saada opintojen ja ammatinvalinnan ohjausta mahdollisimman pian Suomeen ja Jyvässeudulle saapumisen jälkeen. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että suuri osa alueen maahanmuuttajista osallistuu ensin Palapelin koulutuksiin ja siirtyy sitten varsinaiseen kotoutumiskoulutukseen. Joissakin tapauksissa myös kotoutumiskoulutuksen jaksojen välissä voi olla mahdollista osallistua Palapelin koulutuksiin. Yhteistyössä työvoimapoliittista kotoutumiskoulutusta järjestävien oppilaitosten (Jyväskylän aikuisopisto ja Jyvässeudun kansalaisopisto) on sovittu, että päämääränä

olisi kaikille maahanmuuttajille vähintään yksi Palapeli-jakso ennen siirtymistä kotoutumiskoulutukseen. Palapeli on mahdollistanut suhteellisen nopean kurssille pääsyn, normaali odotusaika vaihtelee parista viikosta pariin kuukauteen. Koulutuksessa on myös kehitetty mahdollisuuksia ottaa paremmin huomioon opiskelijoiden yksilölliset tarpeet esimerkiksi ryhmän koostumuksessa, opiskelutavoissa, etenemisnopeudessa ja opintojakson kokonaispituudessa. Palapeli pystyy myös tarjoamaan yksilö- ja ryhmäohjausta.

Yhteistyö eri toimijoiden kesken on tärkeä osa Palapelin toimintaperiaatteita. Läheisimmät yhteistyökumppanit ovat työvoimatoimiston maahanmuuttajapalvelut ja maahanmuuttajakoulutusta järjestävät oppilaitokset. Yhteistyön tavoitteena on mahdollisimman mutkaton ja joustava siirtyminen opinahjosta toiseen ja sopivan koulutuspolun luominen, varsinaisen koulutustehtävän lisäksi.

Toiminnan monipuolisuutta kuvaa kumppaneiden määrä ja laatu. Niitä ovat mm. Jyväskylän kaupungin maahanmuuttajapalvelut, Jyväskylän kaupunkiseurakunta, museot, työttömien yhdistys, Jyväskylän yliopisto, NNKY, Martta-järjestö ja sosiaali- ja terveysalan oppilaitokset. Erikoisryhmiä löytyy monenlaisia, nuorille on omansa samoin kuin tekemällä oppimisen ryhmiä ja heikosti luku- ja kirjoitustaitoisille erityisopetusta. Suomi on ainoa yhteinen kieli kaikille, mutta monia kieliä pystytään käyttämään tarpeen mukaan. Henkilökunnasta löytyy eri kielten puhujia ja ajoittain on mahdollista saada myös tulkkien apua varsinkin harvinaisemmissa kielissä. Koska tulkkipalvelu on suhteellisen kallista, sen käyttöä on vähennetty vuosien saatossa ja suomea pyritään käyttämään mahdollisimman paljon arkipäivän toiminnoissa.

Projekti järjestää rinnasteista koulutusta työvoimapolitiittisille koulutuksille ja sen vuoksi myös Palapelin koulutusta ohjaa Opetushallituksen laatimat opetussuunnitelman perusteet. Yksi Palapelin pääperiaatteista on edistää opiskelijoiden siirtymistä muihin koulutuksiin ja sen vuoksi voidaan ajatella, että oppimaan oppimisen taitojen harjoittaminen olisi hyvä aloittaa jo projektissa. Koska kysymyksessä on projekti, sen luonteeseen kuuluu joustavampi ote, ts. projektimuoto sallii enemmän yksilöllistä joustavuutta toiminnan suunnittelussa. Siksi pidänkin Palapeliä erinomaisena ympäristönä oppimistaitojen harjoitteluun. Aiheen käsittely on tarpeen kaikille, koska kulttuurierot oppimis- ja koulutusmaailmassa ovat suuria. Näkisinkin täysin mahdollisena lievän painotusmuutoksen Palapelissä niin, että oppimaan oppimista tuettaisiin entistä enemmän ja samalla luotaisiin tukevampaa pohjaa tuleville opinnoille.

## 3.2 MAAHANMUUTTAJAT JA OPPIMAAN OPPIMINEN

Aikuiset maahanmuuttajat opiskelijoina ja oppijoina ovat monella tavalla erilaisia kuin suomalaiset, varsinkin silloin, kun puhutaan alkuvaiheen opiskelusta. Ensimmäinen ja ehkäpä vaikein haaste opintojen alussa on kieleen liittyvä: millä kielellä opetus toteutetaan, onko opettajalla ylipäättänsä yhteistä kieltä opiskelijoidensa kanssa. Yleensä opiskelijat yhdessä ryhmässä ovat kotoisin monista eri maista ja kulttuureista ja silloin ainoa yhteinen kieli on suomi. Suomi on kuitenkin vielä oppimisen kohde eikä niinkään väline, joten voidaan oikeutetusti kysyä, onko oppimaan oppiminen mahdollista tässä vaiheessa. Kyseessä on asiakokonaisuus, jonka ymmärtämiseen ja työstämiseen tarvitaan kieltä ja kielitaitoa, vieläpä abstraktilla tasolla.

Kielikysymykseen voidaan mielestäni tarttua kahdella eri tavalla. Tärkeintä on toki, että sitä mietitään ja kurssi tai integroitu asiakokonaisuus toteutetaan opiskelijoiden ehdoilla. Jokainen maahanmuuttajien kanssa työskennellyt tietää, kuinka turhauttavaa ryhmälle on kuunnella liikaa asiantietoa liian vaikealla kielitasolla.

Ensimmäinen vaihtoehto on hyvin yksinkertainen, mutta – kuten yksinkertaisuus usein – vaatii huolellista suunnittelua. Toteutus täytyy tehdä niin helpolla kielellä, että kaikki voivat osallistua oppimistapahtumaan. Lisäksi tarvitaan mahdollisimman paljon havainnollistamista ja leppoosaa tahtia etenemisessä, täytyy siis pystyä valitsemaan olennaisia asioita itse kullekin ryhmälle. Tämänäyttypiset ajatukset mielessäni aloitin keväällä 2008 ryhmien kanssa työskentelyn ja, lyhyesti ilmaistuna, välillä kaikki meni hyvin, välillä ei. Suurimmat haasteet tulivat vastaan kielen ja ymmärtämisen kanssa, suurimmat onnistumiset sitten, kun ymmärrys oli saavutettu, yhteistyön sujuvuutena ja innokkaana osallistumisena.

Rauhallisesti edeten, kysymyksille ja keskusteluille tilaa antaen, olennaiseen keskittyen, helppoa ja yksinkertaista kieltä käyttäen, siinäpä periaatteet ovatkin. Pidän myös täysin mahdollisena, jopa toivottavana, että oppimaan oppimisjaksolla saa käyttää omaa äidinkieltään tukemassa asioiden ymmärtämistä ja käsittelyä, esimerkiksi ryhmätöitä voi tehdä kieliryhmittäin tai tunnilla mukana voi olla kieliavustaja. Kokeilimme kieliavustajakonseptia keväällä juuri aloittaneessa ryhmässä ja kokemukset olivat positiivisia. Suuri ongelma on toki se, että ryhmässä on aina yksi tai useampia

opiskelijoita, joiden kanssa yhteistä kieltä ei löydy ja silloin tulkin käyttö olisi tarpeen tasapuolisuuden varmistamiseksi. Käytännössä tämä ei varmaankaan ole mahdollista.

Työtavoista haluan vielä lisätä pari sanaa tässä yhteydessä. Koska kyseessä on oppimaan oppimisjakso tai – kokonaisuus, on ehdottoman tärkeä kiinnittää huomiota työskentelytapoihin. Tutustuminen ja vähitellen tottuminen suomalaisiin opiskelukäytänteisiin on yksi keskeinen tavoite ja tähän vaiheeseen luontevasti kuuluu pari- ja ryhmätyön harjoittelu johdonmukaisesti koko jakson ajan. Itsenäiseen oppimiseen totutellaan myös ja kaiken kaikkiaan pyritään irti opettajajohtoisuudesta aina, kun se on mahdollista. Aluksi kaikki em. on vaikeaa, mutta matkan varrella on sitten hyvä pohtia miksi-kysymyksiä. Miksi teemme ryhmätyötä? Miksi jokaisen pitää itse etsiä vastauksia? Miksi opettajalla ei ole oikeita vastauksia? Toiminnallisuus toteutuu myös melkein pä sivutuotteena ryhmätöissä.

Toinen tapa jakson toteutukseen on eri kieliryhmien muodostaminen ja oppituntien järjestäminen aina kullekin kieliryhmälle erikseen. Ajatus kuulostaa ehkä aluksi mahdottomalta toteuttaa nykyisten resurssien puitteissa, mutta asiaa pohdittuani olen tullut siihen tulokseen, ettei asia välttämättä olekaan niin. Palapeli on Jyväskseudulla ehkäpä ainoa oppimisympäristö, jossa tämäntyyppistä toimintaa voitaisiin ajatella järjestettävän. Henkilökunnalla on jo valmiiksi monenlaista kielitaitoa, jota ensisijaisesti hyödynnettäisiin ja lisäksi tarvittaisiin jonkin verran tulkki- tai kieliaavustuspalveluja, tilanteen mukaan. Nykyisen tilanteen vallitessa useimmat kieliryhmät hoituisivat ilman ulkopuolista apua; venäjän- ja englanninkieliset ryhmät varmasti samoin kuin farsinkielinen, jossa olisivat mukana myös afgaanit ja kurdit ja ranskan kielen taitoakin löytyy. Ongelmakohtia syntyisi Afrikan kielten suhteen, Kaukoidän kielten kohdalla (burma, thaikieli) ja enenevässä määrin espanjan suhteen. Näihin kieliin avuksi voisi ajatella myös kielten opiskelijoita, jos ammattitulkki- käyttö on liian kallista. Itse kunkin kielen ryhmän voisi koota kerran lukuvuodessa tai lukukaudessa, riippuen osallistujien määrästä. Tuntimäärä ei voisi olla kovinkaan suuri, mutta esimerkiksi kaksoistunti kerran viikossa jakson ajan olisi jo hyvä alku ja tukisi muita opintoja.

Oman kielen käyttäminen suomen rinnalla mahdollistaisi luonnollisesti pohdiskelun ja reflektoinnin eri tavalla kuin vain yksinkertaisen suomen kielen käyttö. Oppimateriaali olisi kuitenkin suomeksi samoin kuin keskeiset termit niin, että myös suomen kielen taito vähitellen kehittyisi. Lisäksi on olemassa muutama tärkeä syy, miksi itse alan kallistua äidinkielen tai jonkin muun jo hallitun vieraan

kielen käyttöön tukemassa oppimista – vuosikausia suomea suomeksi opetettuani. Ensiksi, kaikki opiskelijat pystyisivät halutessaan osallistumaan tasapuolisemmin ilma kielitaidon riittävyuden aiheuttamia ongelmia. Kysymyksessä on jokaista henkilökohtaisesti koskettava asia ja siksi tämä näkökohta on varteenotettava. Toiseksi, oman kielen avulla olisi helpompi luoda omia aikaisempia kokemuksiaan, tunnistaa omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan – kaiken kaikkiaan tuoda oma, entinen elämä mukaan kaiken uuden keskelle ja sillä tavalla luoda jatkuvuutta, vaikka suuri muutos on tapahtunut. Aikuisella opiskelijalla on paljon tietoa itsestään ja maailmasta ja sen hyödyntäminen ja arvostaminen ovat omiaan luomaan myös itsevarmuutta tuleviin opintoihin ja muihin kehityskaariin. Pyysin juuri suomen kielen opinnot aloittaneelta ryhmältä ajatuksia oppimisesta ja opiskelusta omalla kielellä luokan taululle. Osa toimi yksin, osa ryhmässä, mutta hyvin nopeasti taulu oli täynnä enemmän ja vähemmän korkealentoisia ajatuksia ja niiden selittäminen toisille innosti myös, vaikka se olikin vaikeaa. Pääasia oli se, että ajatuksia on olemassa ja kykyä niiden ilmaisemiseen, sitten täytyy vain löytää tie toistemme ymmärtämiseen.

Kielen lisäksi maahanmuuttajaryhmistä löytyy muitakin erityispiirteitä oppimiseen liittyen. Useimmat kieltenopettajat huokailevat ryhmiensä monimuotoisuuden edessä, mutta maahanmuuttajakoulutuksissa ääripäät ovat varmasti kauempana toisistaan kuin suomalaisryhmissä. Valintoja tehdään ja ryhmityksiä valmistellaan huolella, mutta kuitenkin ryhmät ovat useimmiten hyvin heterogeenisiä – ainakin sitten, kun kieltä on opiskeltu jonkin aikaa. Monipuolisuudessa on paljon hyvää esimerkiksi keskustelujen kannalta, mutta haasteitakin tulee esiin runsaasti.

Heterogeenisyyteen vaikuttaa moni tekijä kulttuurin ja äidinkielen lisäksi. Oppimisen kannalta merkittävä on koulutustausta; opiskelijoita on täysin kouluja käymättömistä ylempiä akateemisia tutkintoja suorittaneisiin. Jollakin opiskelijalla on hyvin pitkä aika perusopintojen suorittamisesta eikä muuta koulutusta sen jälkeen, ehkä huonoja muistoja kouluajoista. Toinen on juuri suorittanut ammatillisen tutkinnon ja on innokas opiskelemaan lisää. Kielitaitotaustassa on myös suuria eroja. Yksi osaa vain äidinkieltään eikä ole koskaan opiskellut mitään kieltä, toinen taitaa suullisesti useampaa kieltä, mutta kirjallinen taito puuttuu, kolmas on opiskellut kieliä ja hänellä on hyvä tuntuma niihin. Samoin vaihtelevat ammatillinen tausta ja ikä. Useimmat opiskelijat ovat kuitenkin hyvin innokkaita ja motivoituneita oppimaan alkuvaiheessa. Toki joukossa on aina jokunen, joka ei koe olevansa oikeassa paikassa tai ei halua tai pysty opiskelemaan.

Kulttuurieroja en halua tässä yhteydessä juurikaan pohtia. Merkittäviä ne ovat ja esimerkiksi viestinnälliset erot voivat aiheuttaa kiperiä tilanteita. Oppimisen kannalta erityisen tärkeitä ovat erot koulu- ja opiskelukulttuureissa, mikä onkin yksi painopistealue maahanmuuttajien oppimaan oppimisessa. Itse asiassa koko käsite oppimaan oppiminen kuuluu useimmille maahanmuuttajille tuntemattomaan oppimiskulttuuriin. Hämmästyttävää on se, kuinka monesta maanosasta tulleilla on takanaan hyvin autoritäärinen ja opettajakeskeinen oppimistausta. Tämä koskee mielestäni myös monia Euroopan maita eikä ainoastaan esimerkiksi Aasiaa. Aiempi oppimistausta, kaiketi voidaan puhua oppimisenäkemyksestä, vaikuttaa monin tavoin opiskeluun Suomessa. Ennen kaikkea se näkyy hyvinkin piintyneinä näkemyksinä siitä, mikä on ”oikeaa opiskelua”. Maahanmuuttajaopettajalle on enemmän kuin tuttua esimerkiksi vierailukäyntien tai ryhmätöiden merkityksellisyyden kyseenalaistaminen. Samoin opettajalta odotetaan usein viimeistä sanaa, oikein tai väärin –palautetta. Tämä kaikki puoltaa oppimiseen liittyvien tekijöiden pohdiskelua ja harjoittelua jo mahdollisimman varhain, ainakin ennen suomenkieliseen koulutukseen siirtymistä.

Palapelissä keväällä 2008 pidin koeluontoisesti eräänlaista työpajaa oppimaan oppimisesta kahdelle eri ryhmälle, jotka olivat kokoonpanoltaan hyvin tyypillisiä maahanmuuttajaryhmiä. Ryhmässä C – kirjain viittaa jatkavaan ryhmään – oli kahdeksan opiskelijaa eri maista (Venäjä, Serbia, Burma, Thaimaa, Brasilia, Tsetsenia) ja he olivat olleet 6-12 kuukautta Suomessa. Heidän suomen kielen taitonsa oli jo kohtalainen, mikä tarkoitti sitä, että ryhmässä oli mahdollista keskustella monenlaisista asioista. Opiskelijoilla oli hyvin erilaiset taustat: heidän pohjakoulutuksensa vaihteli 3-12 vuoden välillä, osalla oli ammatillinen tutkinto ja työkokemusta ja iät olivat 18-40 vuotta. Kaikki opiskelijat olivat jo osoittaneet taitoja kielen opiskelussa ja osallistuivat aktiivisesti, mutta osa heistä tarvitsi enemmän henkilökohtaista ohjausta kun taas toiset olivat enemmän itseohjautuvia.

Neljätoista ryhmä A1:n – kirjain viittaa uuteen, vasta-aloittaneeseen ryhmään – opiskelijaa olivat aivan kieliopintojensa alussa. He olivat aloittaneet Palapelissä tammikuussa ja saapuneet Suomeen marras-joulukuussa 2007. Opiskelijat olivat kotoisin eri maista (Venäjä, Afganistan, Gambia, Uusi Seelanti, Kongo, Portugali, Iranin Kurdistan). Iältään he olivat 20-60 vuotta. Kaikilla oli peruskoulutus suoritettu omassa maassaan ja monilla oli myös ammatti ja työkokemusta. Englantia, venäjää ja ranskaa käytettiin luokassa apukielenä ajoittain. Monet opiskelijoista tarvitsivat henkilökohtaista ohjausta ihan perusasioissa niin kuin sanakirjan käytössä, mutta toiset olivat hyvin itsenäisiä.

Kaikki opiskelijat kertoivat pohtivansa ensimmäistä kertaa omaa oppimistaan. Muutamalle oli tuttua ryhmässä työskentely. Yksi ainoa kertoi kotimaassaan käytettävän itsearviointia, sekin vasta korkeakouluasteella. Nämä esimerkit havainnollistavat hyvin sitä, miten uuden asian kanssa useimmat ovat nyt tekemisissä.

Keskeistä on myös harjaannuttaa opiskelijoita itsenäiseen opiskeluun ja ajatteluun ja korostaa oppittavan ymmärtämistä. Suunnaton ahkeruus ulkoa opiskeluineen tulee vastaan aina silloin tällöin, mutta ymmärtäminen ja kielen soveltava käyttö onkin sitten tuskien takana. Eräs OKSA-koulutuksessa (nuorten erityiskoulutus, jossa suoritetaan peruskoulun oppimäärää, mukana myös maahanmuuttajia) opiskellut nuori nainen tuli itkien kysymään, miksi hän saa niin ”huonoja” numeroita kokeista, vaikka hän opiskelee kaiket yöt ulkoa asioita ja omasta mielestään muistaa kaiken. Esimerkiksi uskonnon kokeessa oli pitänyt verrata kristin- ja islaminuskkoa keskenään ja silloin ei riittänyt, että vastauksessa oli toistettu melkein sanasta sanaan oppikirjan erillinen teksti kummastakin uskonnosta. Niin, ne numerot olivat kahdeksaisia. Toinen naisopiskelija aloitti ainekirjoituksen aina kertomalla itsestään parin kappaleen verran, olipa aihe mikä tahansa. Hän kertoi tekevänsä niin, koska osasi sen asian hyvin ja halusi kirjoittaa hyvää suomen kieltä. Uhkailu auttoi tässä tapauksessa. sanoin antavani hänelle hylätyn jokaisesta aineesta, joka alkaisi vielä samalla tekstillä! No, todellisuudessa keskustelimme asiasta pitkään ja pohdimme sitä, miksi näin ei voi toimia.

Paljon erilaisia tekijöitä on siis vaikuttamassa maahanmuuttajien erityispiirteisiin oppimaan oppimisessa. Opettajilla on varmasti pitkä lista esimerkkejä käytännön tilanteista ja monenlaisiin ongelmakohtiin puututaankin kielen ja muun opetuksen yhteydessä silloin, kun niitä tulee esiin. Kokonaiskuva tuntuu vielä puuttuvan. Kirjallisuutta aiheesta, maahanmuuttajien oppimaan oppimisesta, en juurikaan löytänyt, joten kyseessä näyttäisi olevan tulevaisuuden aihepiiri, jossa riittää tutkittavaa.



## **4 OPPIMAAN OPPIMISEN HARJOITUKSIA MAAHANMUUTTAJIEN ALKUVAIHEEN KOULUTUKSEEN**

Viimeisessä osassa työssäni annan esimerkkejä tehtävistä, joita maahanmuuttajien alkuvaiheen koulutuksen oppimaan oppimisjakso voisi pitää sisällään. Tehtävät ovat osittain kerran kokeiltuja, em. ryhmissä Palapelissä keväällä 2008. Tuon jakson tehtävistä olen valinnut sellaisia, jotka tuntuivat testiryhmissä sopivilta ja kiinnostavilta. Liitän mukaan pieniä kommentteja opiskelijareaktioista ja – palautteesta. Lisäksi olen ottanut mukaan koko joukon uusia tehtäviä, jotka ovat joko tulleet vastaan kirjallisuudessa tai syntyneet lukemani perusteella. Osa niistä on suoria lainauksia, osa muokattuja – kiitänkin tekijöitä hyvistä ideoista. Erityisesti Kalaja & Dufva (2005), Hentunen (2003) ja Aro (2002) ovat mainitsemisen arvoisia ja niistä kaikista löytyy runsaasti lisämateriaalia. Myös Tukia et al. (2007) on integroinut mukavasti oppimaan oppimisen materiaalia suomi toisena kielenä –oppikirjaan ”Suomi2: Minä ja arki”.

Tehtävien valinnassa ja kieliasussa olen pyrkinyt yksinkertaisuuteen ja helposti lähestyttävyyteen. Sanakirjaa joudutaan toki käyttämään apuna, ilman uutta sanastoa aihetta on mahdoton käsitellä. Asia-aiheet ovat toivon mukaan lähellä opiskelijoiden arkitodellisuutta ja niissä voi siten käyttää aikaisempaa, jo olemassa olevaa tietoa hyväksi. Osa tehtävistä on vain ideoitu ja varsinaisen materiaalin niihin voi tehdä itse.

Harjoitukset muodostavat eräänlaisen opintokokonaisuuden, joka on laajuudeltaan yhden Palapelin jakson mittainen eli 12 viikkoa, edellyttäen, että aiheeseen paneudutaan kerran viikossa kaksoistunnin verran, joko omana kokonaisuutenaan tai integroituna kielen opetukseen. Kaikkien tehtävien tekemiseen menee todennäköisesti enemmän aikaa kuin edellä on ajateltu, riippuen tietenkin ryhmästä ja kielitaidosta, mutta sieltä voi poimia ideoita omaan käyttöön ja tarpeeseen. Kotitehtävähdotuksia on myös mukana, mutta täytyy sanoa, että testiryhmäläiset unohtivat niiden teon varsinkin alkujakson aikana miltei täysin: oli kuulemma vaikea muistaa tehtävää, joka piti olla valmis vasta viikon kuluttua. Loppua kohti kaikki sujui paremmin.

# SISÄLTÖ

1. Lyhyt johdanto aiheeseen
2. Suomen kielen oppijan omakuva, oppimiskokemukset, sanastopäiväkirja
3. Havaintokanavatesti
4. Muistitesti + sanaston ryhmittelyperiaatteita, vahvuusanalyysi
5. Sanaluokat, Minun kieleni
6. Oppimisympäristöt
7. Hyvän oppijan muotokuva ja haastattelu, oppimisympäristöt
8. Taivutusmuodosta perusmuoto, arvaamisen harjoittelu, sanakirjan käyttö
9. Parityö: ennakoiva lukeminen, silmäilylukeminen, selkotekstit
10. Ryhmätyö: kuvatyö
11. Käsitekartta
12. Itsearviointi, palaute

# 1. ALKU AINA HANKALAA

## A. Johdanto

- jos mahdollista, äidinkieltä käytetään apuna alussa niin, että kaikki ymmärtävät jollakin tavoin, mistä on kysymys
- pääasiat: oppiminen, oppimaan oppiminen, miksi: auttaa oppimaan paremmin, elinikäinen oppiminen
- tavoite: löytää itselle sopivia harjoittelutapoja

## B. Oppia, opiskella, osata –verbit

- verbien ero selväksi
- sanakirjaa saa käyttää → sanakirja aina mukaan tunnille
- ryhmiin jako yhteisen kielen mukaan
- ryhmätyö: esimerkkejä verbeistä, yksi helppo lause/ryhmä
- kootaan taululle, jokainen ryhmä esittelee omansa

## C. Oppiminen ja opiskelu

- mitä sanoista tulee mieleen
- keskustelua pienryhmässä omalla kielellä
- ilmaistaan ryhmän tuottamat ajatukset millä kielellä tahansa; kirjoitetaan taululle ja luetaan sieltä ääneen tai esitetään muuten
- yritetään sanoa pääasia ajatuksesta suomeksi, yritetään viestittää se koko ryhmälle
- huomio: meillä kaikilla on ajatuksia oppimisesta, tiedämme kaikki siitä jotakin → kurssilla: tuomme esiin sen tiedon, ymmärrämme ehkä jotakin uutta

## Kotitehtävä

- tekijäsubstantiivit **opiskelija** ja **oppija**
- mieti, mitä adjektiiveja voisi käyttää määreenä, millainen on opiskelija ja millainen oppija
- kirjoita muutama esimerkki

## KOMMENTTI

Asia tuntuu varmasti aluksi aika abstraktilta, on ehkä vaikea ymmärtää, miksi tätä tehdään.

Tavoitteet on hyvä pitää yksinkertaisina. Oma kieli ja kokemus on mielestäni hyvä lähtölaukaus

kurssille. Tällä tunnilla ei ole niin merkityksellistä, ymmärtääkö opettaja kaiken yksityiskohtaisesti!

Testiryhmässä kävi kylläkin niin, että pääasiat onnistuttiin välittämään suomeksi. Luokassa oli hyvin innostuneita osallistujia: oli hauska tuoda omia/oman kulttuurin näkemyksiä ja omaa kieltä esiin.

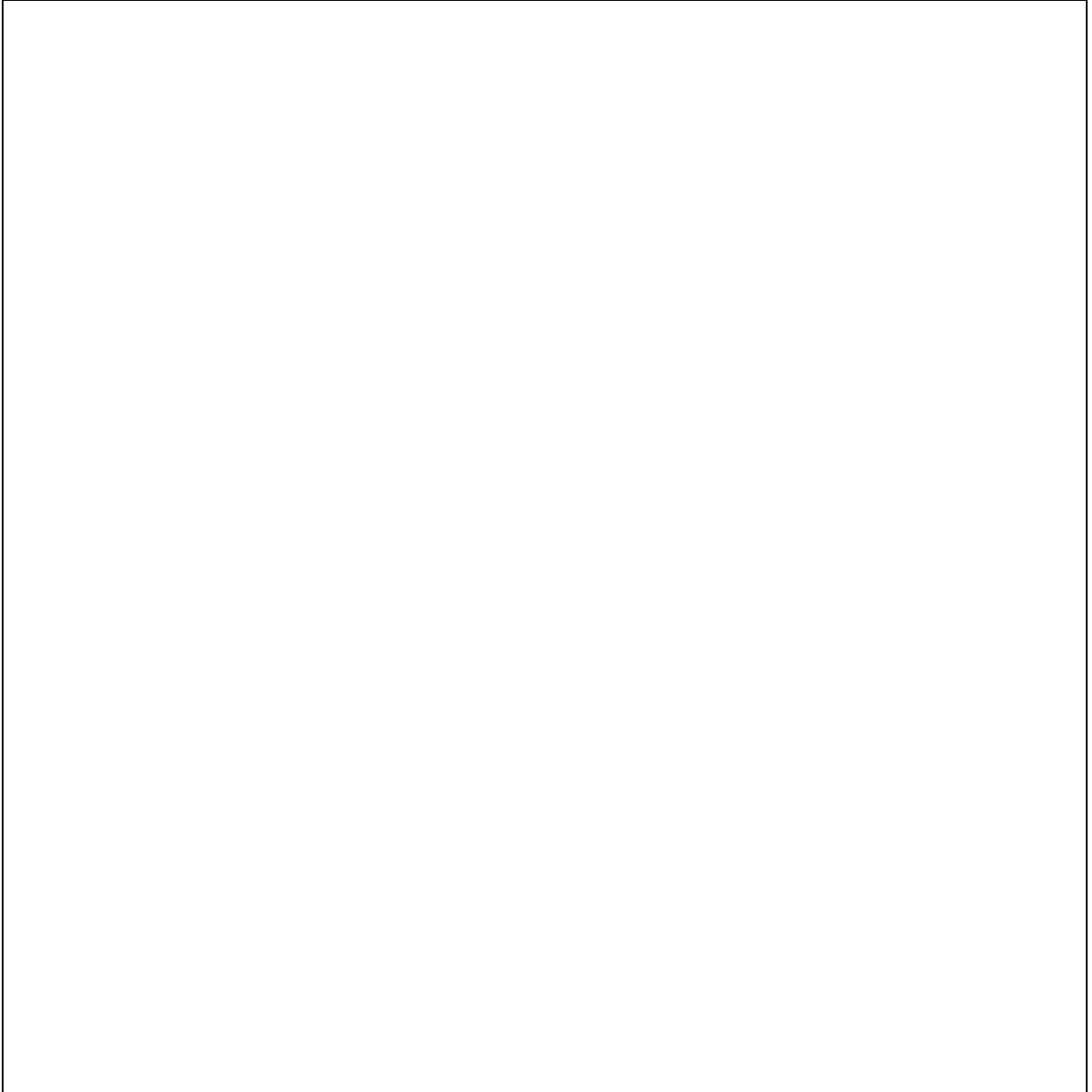
## 2. MENEN JOEN YLI JA SUOMI ON MINULLE SILTA

### A. Kotitehtävä

- vapaaehtoisia kertomaan esimerkkejä **oppijasta** ja **opiskelijasta**
- kuinka paljon erilaisia löytyy?
- ymmärretäänkö sanojen merkitysero?

## B. Suomen kielen oppijan omakuva

- piirrä (tai kuvita jotenkin) omakuva: millainen suomen kielen oppija sinä olet? Aikaa muutama minuutti.



Tässä minä olen suomen kielen opiskelijana.

- katsokaa kuvia pienryhmässä, kommentoikaa
- koko ryhmän kanssa voi katsoa yhdessä muutaman kuvan ja kerätä huomioita

- piirrä sitten äidinkielineksi omakuvasi: millainen sinä olet äidinkielellä?

Tässä minä olen \_\_\_\_\_ kielen käyttäjänä.

- verratkaa nyt vieruskaverin kanssa kuvianne, millaisia eroja niissä näkyy?

(Kalaja & Dufva, 2005:15)

### **C. Sanastopäiväkirja**

- tavoite: jokainen kerää itselleen jakson aikana oman sanaston
- millainen: aakkostus, päivämäärän mukaan
- miksi: sanaston opiskelu on tärkeää
- opiskelijoille jaetaan omat sanastovihot, jotka pidetään mukana aina tunnilla

## **Kotitehtävä**

- aloita sanastopäiväkirja
- kirjoita joka ilta/parina päivänä viikossa muutama tärkeä sana, jonka olet kuullut
- ei liikaa sanoja, esim. 5-10 sanaa/päivä

## **KOMMENTTI**

Edelleen omaa tietoa haetaan. Kuva voi kertoa paljon. Joku tietenkin sanoo, ettei osaa piirtää, mutta kuva voi olla vaikka tikku-ukko. Vaihtoehtoisesti voi käyttää esim. lehdistä leikattuja kuvia, tehdä kollaasin, mutta se vaatii enemmän aikaa. Sanaston opiskeluun kiinnitetään alusta asti huomiota. Ryhmä- ja paridynamiikkaan on hyvä kiinnittää huomiota: kuka puhuu kenenkin kanssa, kuka on hiljaa ja yksin, syntykö pienryhmiä itsestään vai tarvitaanko apua, millä kielellä kommunikoidaan jne.

## **3. TESTI KERTOO MINUSTA KAIKEN???**

### **A. Kotitehtävä**

- kuinka moni teki tehtävän?
- näytetään vierustovereille omaa sanastoa, yhdessä muutamia esimerkkejä sanoista
- missä kuult sanan?
- jos kovin moni ei ole tehnyt tehtävää, käydään periaate uudestaan läpi, sama tehtävä annetaan uudestaan

## B. Havaintokanavatesti

### HAVAITOKANAVATESTI: MILLAINEN OPPIJATYYPPI MINÄ OLEN?

Pohjautuu Lukineuvolan (<http://www.lukineuvola.fi>) testiin.

**Anna pisteitä 1- 3, 3 pistettä = paras vastaus minulle**

**2 pistettä = ok**

**1 piste = ei oikein hyvä minulle**

#### 1) Minun vaatteeni

- a) ovat kauniit (←kaunis)
- b) ovat asialliset (← asiallinen)
- c) ovat mukavat (← mukava)

#### 2) Uutiset?

- a) luen lehden
- b) kuuntelen radiota
- c) katson televisiota, keskustelen toisten kanssa jne.

#### 3) Taidenäyttelyssä (← näyttely)

- a) katselen teoksia (← teos)
- b) keskustelen teoksista (← keskustella)
- c) haluan koskea teoksia

#### 4) Kun tapaan uusia ihmisiä, tärkeää on (← tavata, uusi, ihminen)

- a) silmät
- b) ääni
- c) kädenpuristus



**5) Vapaa-aikana haluan (←vapaa-aika)**

- a) lukea kirjoja ja lehtiä
- b) kuunnella musiikkia
- c) liikkua, urheilla tai tehdä käsitöitä (← käsityö)

**6) Hyvässä kirjassa on**

- a) pitkiä kuvauksia (← kuvaus)
- b) dialogia
- c) toimintaa

**7) Opin uusia asioita, kun**

- a) katselen ja luen
- b) opettaja kertoo ja minä kuuntelen
- c) teen ja kokeilen (← tehdä, kokeilla)

**8) Kun haluan opiskella, koulussa tai kotona, minua häiritsee (← häiritä)**

- a) epäjärjestys
- b) äänet, melu (← ääni)
- c) epämukava olo, esimerkiksi huono tuoli tai pöytä

**9) Kun minulla on tylsää, alan**

- a) katsella ympärilläni
- b) hyräillä tai viheltää
- c) piirrellä tai liikkua

**10) Hyvä oppitunti sisältää**

- a) paljon tekstiä ja kuvia
- b) paljon puhetta (opettaja puhuu, opiskelijat puhuvat)
- c) liikettä ja käsillä tekemistä

**Laske pisteet yhteen:**

**A-pisteet**

**B-pisteet**

**C-pisteet**

**Tulos:**

- **Paljon A-pisteitä: olet visuaalinen tyyppi. Kun haluat oppia, sinun täytyy nähdä. Voit lukea, katsoa kuvia, videoita, filmejä...**
- **Paljon B-pisteitä: olet auditiivinen tyyppi. Kun haluat oppia, sinun täytyy kuulla. Voit kuunnella, kun opettaja puhuu tai kuunnella lauluja, ihmisiä kaupungilla...**
- **Paljon C-pisteitä: olet kinesteettinen tyyppi. Kun haluat oppia, sinun täytyy tehdä. Voit osallistua aktiivisesti, kokeilla, liikkua, tehdä itse, tehdä ryhmätyötä...**

- varaa tehtävään tarpeeksi aikaa
- selvitä pistelasku, se tuntuu monen mielestä aluksi vähän hankalalta
- muistuta, että kyseessä on leikkimielinen tehtävä
- lopuksi pisteet lasketaan, katsellaan tuloksia
- termit visuaalinen, auditiivinen ja kinesteettinen
- pitävätkö tulokset paikkansa? millainen oppija oikeasti olet?

## **Kotitehtävät**

- 1) Mieti lisää tapoja, miten oma pääoppijatyypiksi tai juuri sinä voit oppia.
- 2) Sanastopäiväkirja

## KOMMENTTI

Testi on jostakin syystä aina jännittävä juttu ja molemmat koeryhmät innostuivat siitä kovasti. Jos ryhmä on kieliopinnoissaan aivan alkuvaiheessa, uutta sanastoa tulee paljon. Niin paljon, että se vaatii jo tulkkausta ainakin osittain ja paljon henkilökohtaista ohjausta. Hiukan pidemmälle edennyt ryhmä selvisi sanastosta hyvin. Alku oli raskas, mutta vähitellen idea alkoi tulla tutuksi ja opiskelijat pohtivat otsa kurtussa oikeaa pisteytystä. Testi sai aikaan paljon keskustelua ja pohdiskelua.

- varaa tehtävään tarpeeksi aikaa
- selvitä pistelasku, se tuntuu monen mielestä aluksi vähän hankalalta
- muistuta, että kyseessä on leikkimielinen tehtävä
- lopuksi pisteet lasketaan, katsellaan tuloksia
- termit visuaalinen, auditiivinen ja kinesteettinen
- pitävätkö tulokset paikkansa? millainen oppija oikeasti olet?

## 4. MINÄ MUISTAN – MITEN MINÄ MUISTAN?

### A. Muistitesti

- opettaja näyttää kuvaa 1-2 minuutin ajan, kirjoita sen jälkeen ylös kaikki asiat, jotka muistat kuvasta, millä kielellä haluat
- käytä sitten sanakirjaa apunasi ja käännä sanat suomeksi
- yhdessä työskentelyä; kuinka paljon kuvasta muistetaan, löytyvätkö kaikki?
- sitten on hauska verrata opiskelijoiden listoja, missä muodossa sanat on kirjoitettu paperille, kuinka yksityiskohtaisia nimiä asioille on annettu jne.
- kuva uudestaan esille; mitkä puuttuivat, miksi?
- mitkä oli helppo muistaa, miksi?
- esimerkkikuva seuraavalla sivulla (professori Richard Rose, University of Nottingham, esitetty luennolla)

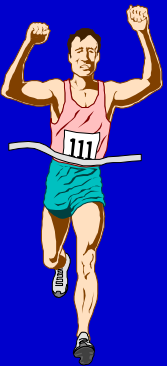
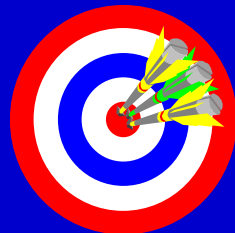
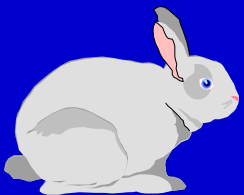
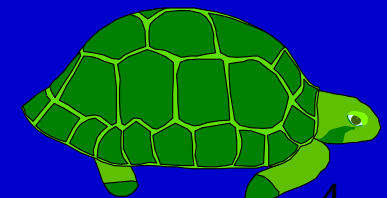
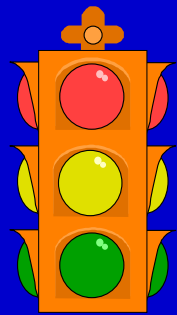
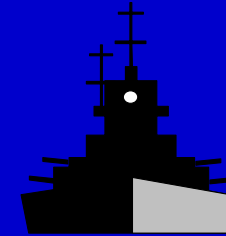
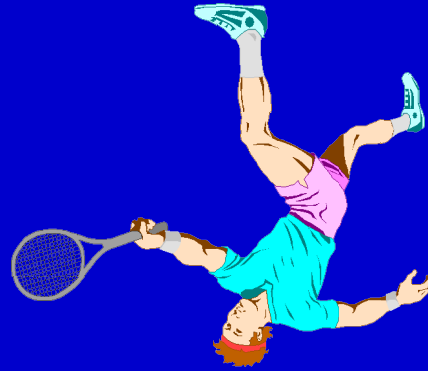
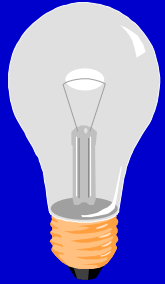
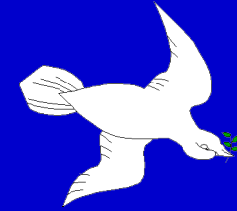
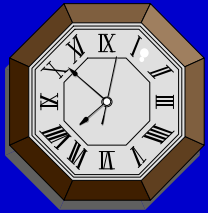
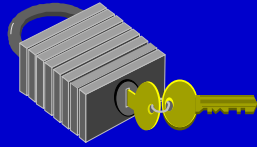
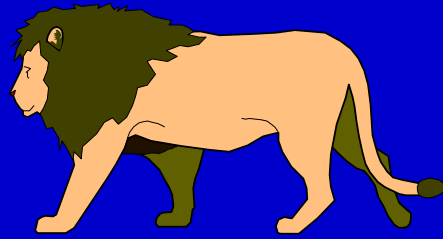
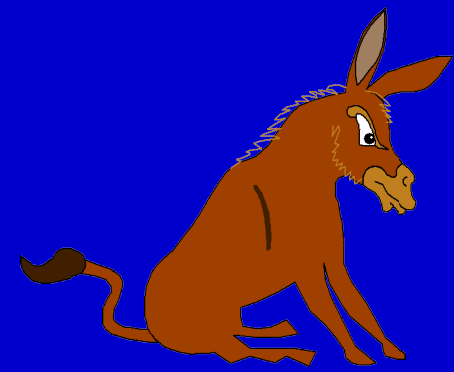
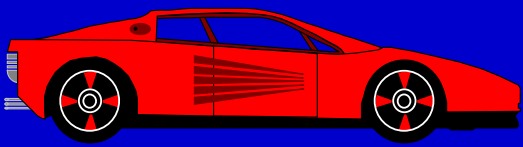
## **B. Sanojen ryhmittely muistamisen apuna**

- edellisestä tehtävästä on helppo siirtyä miettimään erilaisia tapoja oppia sanoja
- opiskelijoilla on varmasti itsellään esimerkkejä opiskelutavoista, niistä keskustellaan
- lisäksi voi esitellä muutamia ryhmittelyperusteita, joita voi harjoitella vaikkapa kuvan sanojen kanssa tai kerätä muita sanoja tai lauseita ryhmittelyä varten esimerkiksi mainoksista tai katsoa sanastopäiväkirjoja ja miettiä sieltä löytyviä sanoja
- ryhmiä: merkityksen mukaan, pituuden mukaan, alkukirjaimen mukaan tai sen mukaan, mistä pidät eniten, homonyymien, synonyymien, vastakohtien, osa-kokonaisuussuhteiden, johtopäätteiden tai tyylierojen mukaan, sanaluokkien mukaan

## **KOMMENTTI**

Muistitesti oli testiryhmillä huikean suosittu. Opiskelijat halusivat innokkaasti nähdä toistensa tuotoksia; lukumäärä kiinnosti tietysti, kuka muisti eniten, mutta siinä sivussa huomattiin, että ylöskirjaamisessa löytyi hyvin erilaisia tapoja. Jollakin oli hyvin visuaalinen muisti, sanat olivat samalla paikalla kuin itse kuvassa. Toinen taas aloitti järjestelmällisesti ylhäältä ja liikkui alaspäin. Kolmas ryhmitteli sanoja. Hienoa oli myös se, että opiskelijat halusivat muistella sanoja myös seuraavalla viikolla ja ne osattiin melkein kaikki! Värikäs kuva varmasti auttoi asiaa, ”kilpailu” toimii osalla opiskelijoista, mutta tärkeintä varmaankin oli se, että sanoja työstettiin, yksin ja yhdessä.

# Memory Skills



**Kotitehtävä: vahvuusanalyysi**

MINÄ OSAAN HYVIN

MINUA AUTTAA OPISKELUSSA

MINÄ EN OSAA VIELÄ

MINUA HAITTAA OPISKELUSSA

MITÄ TEEN?

(Kalaja &amp; Dufva,

2005:33)

- ensimmäinen pienimuotoinen itsearviointi omien taitojen ja oppimisen suhteen
- omia vahvuuksia ja puutteita lähdetään hakemaan
- tehtävä voi olla monelle vaikea kotona, mutta olisi hyvä, että jokainen itse miettii vastauksiaan
- tehtävästä ei pidä tehdä liian haastavaa, yksikin asia jokaiseen kohtaa riittää hyvin
- vaihtoehtoisesti tehtävän voi antaa ko. opiskelupäivästä: Tänään minä osasin hyvin jne., jolloin pohdittava kokonaisuus on pienempi ja helpommin hallittavissa

## 5. PERUSASIOIDEN ÄÄRELLÄ

### A. Kotitehtävä

- käydään pareittain läpi vahvuuksia ja heikkouksia
- otetaan yhdessä muutamia esimerkkejä; onko paljon samoja asioita jne.
- muistetaan katsastaa sanastopäiväkirjaa, esimerkiksi yksi tai kaksi opiskelijaa kertoo aina tunnin alusta omastaan

### B. Sanaluokat

- ryhmästä/opiskelijoista riippuen päätetään, kuinka paljon aikaa aiheeseen tarvitaan
- osalle asia on hyvin tuttu, toisille täysin uusi
- kursseille valmistautumista varten jokaiselle tekee hyvää käydä sanaluokat läpi suomeksi
- harjoituksia tarpeen mukaan
- toimii myös esimerkkinä siitä, että tiettyjen termien hallinta helpottaa opiskelua ja oppimista
- samalla suomen kielen rakenne jäsentyy, siitäkin voi tässä vaiheessa keskustella, esimerkiksi termeistä perusmuoto, vartalo, pääte, taivutus – kaikki varmaankin jo jollakin tavalla tuttuja kielen oppitunneilta

## SANALUOKAT

### SUBSTANTIIVIT Mikä? Kuka?

- kissa, poika, linna... (konkreettiset) yleisnimet
- ajatus, luulo, tunne... (abstraktit) yleisnimet
- Jukka, Savonlinna, Ranska, Helsingin Sanomat... erisnimet

SIJAMUODOT: Jukalla, pojat, linnassa, ajatuksesta

YKSIKKÖ/MONIKKO: kissalla – kissoilla, tunne – tunteet

## ADJEKTIIVIT Millainen?

- lämmin, kaunis, iloinen, vieras...

SIJAMUODOT: kauniissa talossa

YKSIKKÖ/MONIKKO: iloisilla ihmisillä, vieraat pojat

VERTAILUASTEET: kaunis – kauniimpi – kaunein

## PRONOMINIT

- persoonapronominit: minä, sinä, hän, me, te, he
- kysymyspronominit: kuka, mikä, kumpi...
- demonstratiivipronominit: tämä, tuo, se, nämä, nuo, ne
- relatiivipronominit: joka, mikä
- jne.

SIJAMUODOT: minulla, tuossa talossa

YKSIKKÖ/MONIKKO: tällä pöydällä - näillä pöydillä

## VERBIT Mitä tekee? Mitä tapahtuu?

- ostaa, lukea, juoda, ajatella, haluta, tarvita...

PERSOONAMUODOT: luen, ajattelemme, tarvitsevat

AIKAMUODOT: luimme, joitte, olet halunnut

TAPALUOKAT: lukisin, olisimme tarvinneet

AKTIIVI/PASSIIVI: Ostan kirjan – Kirja ostetaan

## NUMERAALIT Kuinka monta? Montako? Monesko?

- perusluvut (lukumäärä): yksi, kaksi, kolme, sata, tuhatviisisataa...
- järjestysluvut: ensimmäinen, kolmas, sadas...

SIJAMUODOT: kolmesta tytöstä, toisessa luokassa



## PARTIKKELIT

- adverbit (aika, paikka, tapa)

kauan, tänne, hyvin, kauniisti...

- post- ja prepositiot

pöydän alla, Leenan kanssa, koulun jälkeen, ilman minua...

- konjunktiot

ja, että, koska, kun...

Harjoituksia, esim. [www.perunakellari.fi](http://www.perunakellari.fi)

### Valitse oikea sanaluokka.

Tietysti meillä oli mukava kesäloma. Kävin Linnanmäellä ja Heurekassa lasten kanssa.

1. Tietysti

verbi substantiivi adjektiivi pronomini partikkeli

2. meillä

verbi substantiivi adjektiivi pronomini partikkeli

3. oli

verbi substantiivi adjektiivi pronomini partikkeli

4. mukava

verbi substantiivi adjektiivi pronomini partikkeli

5. kesäloma.

verbi substantiivi adjektiivi pronomini partikkeli

## 6. Kävin

verbi substantiivi adjektiivi pronomini partikkeli

## 7. Linnanmäellä

verbi substantiivi adjektiivi pronomini partikkeli

## 8. ja

verbi substantiivi adjektiivi pronomini partikkeli

## 9. Heurekassa

verbi substantiivi adjektiivi pronomini partikkeli

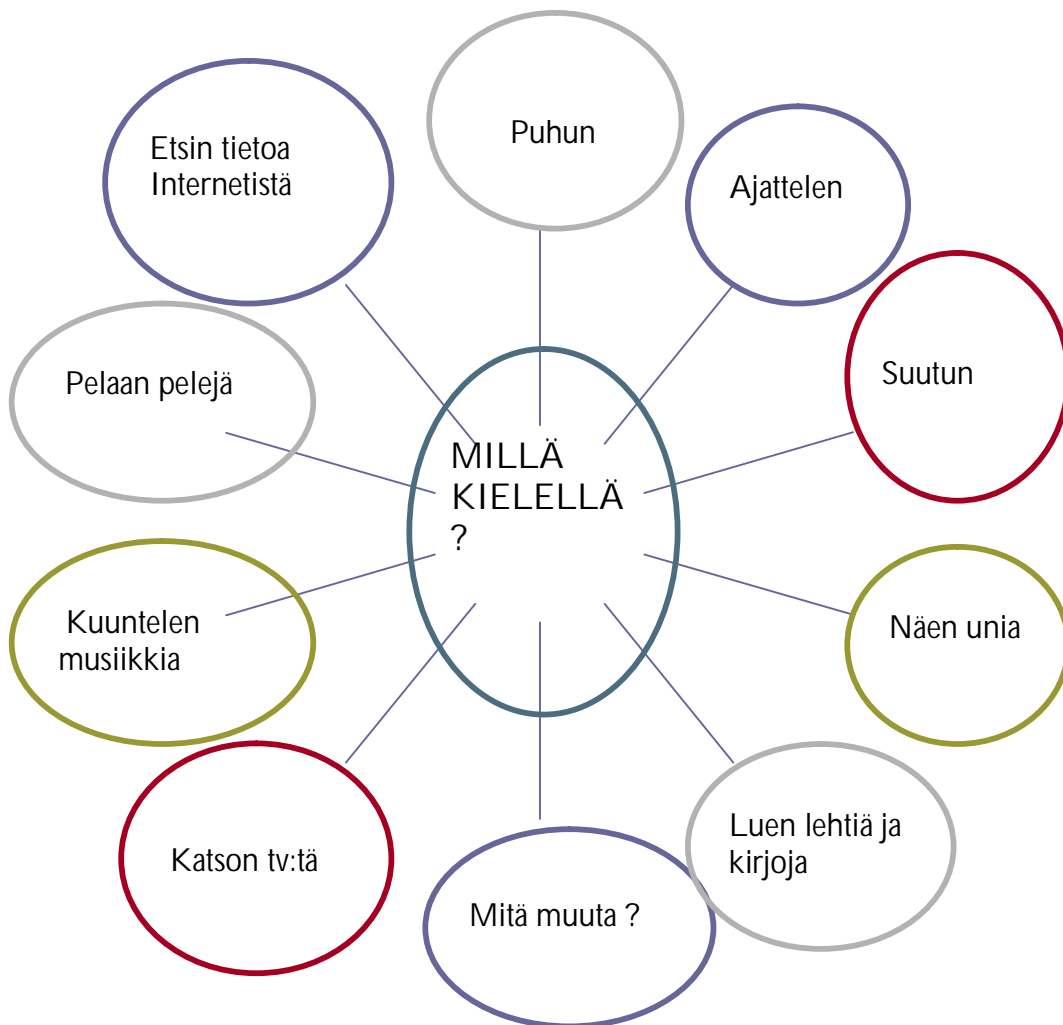
## 10. lasten

verbi substantiivi adjektiivi pronomini partikkeli

## 11. kanssa.

verbi substantiivi adjektiivi pronomini partikkeli

## C. Minun kieleni



(Muokattu Tukia et al. 2007, Minun kieleni –tehtävästä)

- tässä päästään miettimään omia kieliä ja niiden käyttöä eri tilanteissa tällä hetkellä
- todennäköisesti alkuvaiheessa suomen kieltä ei vielä käytetä kovinkaan laajasti, siksi tehtävää voi laajentaa pohdiskeluksi siitä, missä tilanteissa voisi alkaa käyttää suomea ja opiskelijat voivat sitten tehdä itselleen suunnitelman käytön laajentamisesta
- toimii myös alkuna oppimisympäristöajattelulle
- vaihtoehtoisesti voi piirtää oman suomen kielen verkostonsa: keitä ovat ne ihmiset, joiden kanssa toimit suomen kielellä, millainen sinun kontaktisi näihin ihmisiin on, oletko tilanteissa passiivinen vai aktiivinen osanottaja, kuinka usein tapaat tärkeitä ihmisiä tai olet heidän kanssaan muuten kontaktissa – ja piirtää kuvaan kaikki em. asiat ja lisätä sitten vielä keinoja laajentaa verkostoa (Idea on Kalaja & Dufvan, 2005:86)
- tässä yhteydessä on mielenkiintoista katsoa myös Suomen kielitilannetta: viralliset kielet, muut perinteiset kielet, mitä kieliä koulussa opiskellaan, kuinka paljon maahanmuuttajakielten puhujia on koko maassa/Keski-Suomessa/Jyväskylässä (eräs opiskelija oli ihmeissään huomattessaan, että hänen perheensä on ainoa ko. kielen puhuja Jyväskylässä!)

## **Kotitehtävä**

- sanastopäiväkirja taas aktiiviseksi esimerkiksi pienen haastattelun avulla: kysy naapurilta, anopilta, harrastuskaverilta tai joltakin muulta suomalaiselta, mitä kieliä hän puhuu ja kuinka kauan hän on niitä opiskellut. Kerää aiheeseen liittyvät sanat päiväkirjaan ja raportoi tuloksista seuraavalla tunnilla
- tarvittaessa sanaluokkarjoitus

## 6. KAIKKIALLA VOI OPPIA!

### A. Kotitehtävä

- haastattelun tulokset; mielenkiintoista tietoa suomalaisten kielitaidosta
- onko sanasto samannäköinen nyt, kun aihe oli yhteinen kaikille
- samalla saadaan jo alustavaa tietoa siitä, miten monessa paikassa suomea voi käyttää ja oppia

### B. Oppimisympäristöt

- nyt tarkoitus on pienryhmissä miettiä kaikkia mahdollisia paikkoja, joissa kieltä voi oppia ja huomata, että S2-opiskelijat elävät oppimisen kohteen eli suomen kielen ympäröimänä
- tehtävästä voi tehdä vaikkapa leikkimielisen kilpailun: lopuksi äänestetään parhaan idean keksineestä ryhmästä, joka saa pienen palkinnon (suklaarasian, josta voi jakaa muillekin osanottajille tms.)
- ideat voivat olla ihan pieniä huomioita, mutta tarkkoja sellaisia; esimerkiksi tv:n katselu ei riitä vaan pitää mainita ohjelma ja mitä siitä voi oppia
- seuraava ohjeistus on hiukan muokattu Kalaja & Dufvan tehtävästä (2005:77-85)

### TUTUSTUMISRETKEI KIELEEN

Mieti ryhmässä sellaisia paikkoja, joissa voisitte päästä kuuntelemaan/puhumaan/tutustumaan suomen kieleen. Perehtykää paikkaan, keskustelkaa siitä toisten kanssa luokassa ja miettikää, voisitteko mennä sinne oikeasti. Raportoikaa vierailusta esim. posterin avulla.

### ETSI ITSELLESI UUSI OPPIMISYMPÄRISTÖ

Joko yksin tai parin kanssa, pohdi millaisia paikkoja Jyväskylässä löytyy suomen kielen harjoitteluun. Millaista kielen harjoittelua haluat edistää? Esittele uusi oppimisympäristösi myös toisille.

### KIELISALAPOLIISINA KOTONA

Tutki kotona tuotepakkauksia, esim. tuoteselosteita tai käyttöohjeita. Millaisia asioita voit niistä oppia suomeksi? Onko pakkauksessa myös omaa äidinkieltäsi tai sinulle muuten tuttua kieltä? Vertaa kielten ilmauksia, onko suomenkielinen vastine samantyyppinen kuin omassa

kielessäsi vai täysin erilainen (lainasanat, internationalismit)? Katso keksipakettia, mehupurkkia, hoitoainetta, kahvinkeittimen käyttöohjetta...

Katso kotona ympärillesi ja tee lista ainakin 20 uudesta sanasta/lauseesta/fraasista, jotka voit oppia pakkauksista. Esittele sanat luokassa.

### **KIELISALAPOLIISINA KAUPUNGILLA**

Listaa sanoja esim. päivittäisen kulkureitin varrella (koulumatka, ostoskäynti, pizzeriassa käynti...) Kerro, mistä löysit sanat? Näitkö sanoja/tekstejä muilla kuin suomen kielellä?

## **7. TUNTOSARVET KOHOLLAAN**

### **A. Hyvän oppijan tuntomerkkejä**

- nyt käydään läpi tutkimustuloksia siitä, millaisia yhteisiä piirteitä ns. hyvillä oppijoilla on, katso tarkemmin 2.7.4
- ei ole olemassa yhtä hyvää oppijaa vaan paljon erilaisia hyviä tapoja oppia ja jokaista oppijaa auttaa se, että hän löytää omat vahvuutensa

Hyvän kielenoppijan ympäristömaksiimit (Dufva & Martin, 2002:259):

- a. Ympäröi itsesi kielellä!
- b. Hanki ympäristösi toisenkielisiä ihmisiä!
- c. Ole luova oppimateriaalin suhteen!
- d. Tuota itse kieltä ympärillesi!
- e. Kuvittele ympäristö!

## **B. Haastattelu/vierailukäynti**

- hyväksi oppijaksi kehittymistä voi edesauttaa se, että pääsee tutustumaan sellaiseen ja seuraamaan muita, jo pidemmälle edenneitä oppijoita
- järjestetään vierailukäynti oppilaitoksessa, jossa maahanmuuttajat opiskelevat suomen kielen kursseilla; pareittain tai pienissä ryhmissä keskustellaan opiskelijoiden kanssa, jotka vastaavat haastattelukysymyksiin aiheesta: miten sinä olet oppinut puhumaan/lukemaan/ymmärtämään suomea tai suomen kielen sanoja; lisäksi seurataan oppituntia niin, että opiskelumuoto tulee tutuksi jo ennen kuin itse osallistuu kurssille
- haastattelun tulokset kootaan luokassa yhteen, tehdään vaikkapa posterit seinälle erilaisista neuvoista, joita haastattelun avulla on saatu
- vaihtoehtoisesti järjestetään edellisen tunnin ideoiden pohjalta pienryhmävierailuja eri paikkoihin, joissa pääsee käyttämään suomea ja raportoidaan niistä

## **8. TAIVUTUKSISTA PERUSASENTOON**

### **A. Taivutusmuodoista perusmuotoihin vaikka arvaamalla**

- tarkoituksena on aloittaa tekstin ymmärtäminen
- suuri ongelma alkuvaiheessa on teksteissä esiintyvät taivutusmuodot, joita sitten etsitään kuumeisesti sanakirjoista eikä vastauksia löydy
- kuitenkin jo tässä vaiheessa on mahdollista ymmärtää pääasia helpoista teksteistä ja hyvä aika aloittaa lukeminen niin, että siitä muodostuu vähitellen tapa
- sen sijaan, että ymmärtäisi juurta jaksain kaiken, mitä tekstissä sanotaan, opetellaan etsimään vihjeitä pääasiasta ja arvaamisen suurta taitoa ja epävarmuuden sietokykyä: jos menee väärin, niin sitten menee väärin eikä sen kummempaa tapahdu
- vähitellen kasvaa myös ymmärrys ”oikeista” perusmuodoista
- tehtävä rakentuu helpoiten esimerkiksi selkouutisten pienen tekstin avulla tai vaikkapa mainostekstiä käyttäen

- lyhyitä tekstejä voi olla tarjolla useampi, joista joko pari tai yksittäinen opiskelija voi valita kiinnostavan
- kuva pitää olla mukana, samoin otsikko
- ensin arvataan kuvan ja otsikon perusteella, mistä tekstissä on kysymys
- opettaja alleviivaa tekstistä muutaman keskeisen taivutusmuodossa olevan sanan (voi olla yksikköjä tai monikkoja, aikamuoto mikä tahansa) ja opiskelijat yrittävät riisua siitä päätteet ja katsoa sanakirjasta, löytyykö sieltä sellaista sanaa
- pian huomataan, että vartaloissa tapahtuu muutoksia; koska niitä ei vielä tunneta, ei auta muuta kuin katsoa aivan sanan alkua ja tutkia sanakirjaa
- ehdotukset voivat olla monenlaisia, hauskojakin, mutta sitten katsotaan taas kuvaa ja otsikkoa ja mietitään, voiko tässä kontekstissa olla tällaista sanaa
- lopuksi mietitään vielä, mitä teksti näiden keskeisten sanojen avulla sanoo
- tehtävä on aluksi raskas ja herättää vastustusta, mutta saa aikaan innostusta sitten, kun sanat alkavat hahmottua

## **B. Sanakirjan käyttö**

- tässä yhteydessä on oiva tilaisuus tarkkailla opiskelijoiden sanakirjan käyttötottumuksia
- suomen kieli vaatii tarkkuutta sanojen etsimisessä sanakirjasta
- tehtävän voisi antaa jälleen kilpailumuotoisena, jos ryhmä on sellaisesta kiinnostunut
- lista sanoja, lyhyitä ja pitkiä, etsitään sanakirjasta ja kirjoitetaan viereen äidinkielellä, nopein pari voittaa ja lopuksi katsotaan merkityksiä, ainakin osasta sanoja
- sanoissa on hyvä olla lyhyitä ja pitkiä vokaaleja, diftongeja, e- ja i-vokaaleja, a- ja ä-vokaaleja sekä yksöis- ja kaksoiskonsonantteja



## Kotitehtävä

Yksi yhteinen pieni teksti kaikille, muutama alleviivattu sana, etsi perusmuoto ja merkitys sanakirjasta. Mukana voi olla vaikkapa yksi sellainen sana, jota ei sanakirjassa yleensä esiinny, esimerkiksi puhekielinen ilmaus.

## 9. SOPIVA KANSI KATTILAAN

### A. Parityö

- tässä vaiheessa parityötä on tehty moneen kertaan ja siinä on varmasti ilmennyt erilaisia ongelmia
- nyt viimeistään on aika keskustella parityöstä hiukan enemmän, varsinkin, jos useampi pari tekee parityötä rinnakkain eikä varsinaisesti työskentele yhdessä
- jos aikaisemmin on voinut vapaasti valita parinsa, nyt voi harjoitella erilaisia parinmuodostuskeinoja, esimerkiksi jakoa neljään/viiteen, erikielisen parin etsimistä tai opettajan määräämiä pareja ja miettiä, mitä etua sattumanvaraisella/määrätyllä parilla saavutetaan
- samoin nyt on aika puhua siitä, kuinka paljon pari- ja ryhmätyöskentelyä suomalaisessa opiskelussa harjoitetaan

### B. Ennakoiva lukeminen ja silmäilylukeminen

- selkouutisista, sanomalehdistä ja sanomalehtien nettiuutisista etsitään kymmenisen eri aihepiiriä käsittelevää lyhyttä artikkelia
- otsikot leikataan irralleen teksteistä
- parit saavat valita tai heille jaetaan 3-5 otsikkoa, joita he tutkivat yhdessä ja laativat otsikoiden alle lyhyen listan asioista, joita tekstissä mahdollisesti heidän mielestään käsitellään
- saatuaan alkuperäiset tekstit parit yhdistävät oikean tekstin ja otsikon toisiinsa ja lopuksi silmäilevät tekstiä ja katsovat, löytyykö sieltä samoja asioita kuin heidän omista listoissaan oli

- tekstit voivat aihepiireiltään olla hyvin erilaisia toisistaan, hyvin helppoja ja vaativampia, otsikoissa jopa puhekieltä; tarkoitus ei ole missään vaiheessa lukea ja ymmärtää tekstejä sanatarkasti ja opettaja on paikalla auttamassa ongelmatilanteissa
- tehtävä kuulostaa vaativalta, mutta se toimi yllättävänkin hyvin koeryhmillä, varsinkin ennakoiti sen jälkeen, kun otsikot oli ymmärretty olivat hämmästyttävän lähellä alkuperäisen tekstin pääasiaa, keskusteluakin syntyi useammasta tekstistä

### C. Selkotekstit

- kun innostus on syttynyt, on hyvä tilaisuus esitellä internetistä löytyviä selkotekstejä ja selkouutisia

[www.selko.fi](http://www.selko.fi)

→ linkejä eri sivuille

<http://www.digipaper.fi/selkouutiset>

- nettilehti
- rekisteröidy ja lue

<http://www.yle.fi/selkouutiset>

→ Viikkokatsaus/Selkosuomea → Voit kuunnella ja lukea Selkouutisten viikkokatsauksen tästä

<http://www.virtuopo.net/selkokieli>

- opiskelu-, työelämä- ja ammattiasioita

## 10. TEHDÄÄN YHDESSÄ!

### A. Ryhmätyö

- samaan tapaan kuin edellisellä tunnilla parityöstä, nyt puhutaan ryhmätyöstä
- yhdessä voi pohtia kokemuksia ryhmätyöstä tähän mennessä; joku varmaankin sanoo, ettei halua tehdä ryhmätyötä, mutta silloin sen harjoittelua täytyy taas perustella suomalaisella opiskelutavalla ja välttämättömyydellä harjoitella
- erilaiset roolit ryhmässä, kaikkien ei tarvitse tehdä kaikkea, mutta kaikkien pitää pystyä osallistumaan
- myös ryhmätyön esittämisestä voi puhua, jaetaanko kaikkien kesken vai valitaanko yksi tai useampi ryhmän jäsen esittämään tuotoksia

### B. Kuvatyö

- ryhmätyölle voi antaa useammankin aiheen, joista opiskelijat voivat valita mieleisensä
- kuvatyö on mukavaa vaihtelua välillä tekstien ja kirjoittamisen ja sanaston keskellä ja se innostaa monia
- ryhmätyö kuvan kanssa varmistaa sen, että nyt ei istuta paikallaan tuoleissa vaan liikkua täytyy materiaalin perässä ja kokonaisuuden muotoilussa
- aiheita on paljon ja ryhmän tuntien voi miettiä sopivia asioita
- seuraaviin olen saanut ideoita Kalaja & Dufvalta (2005:40-100)
  - 1) Etsi esim. aikakauslehdessä kuva, joka jollain lailla puhuttelee sinua ja tiivistää ajatuksiasi tämänhetkisestä tilanteestasi Suomessa TAI joka parhaiten kuvaa suomen kieltä ja kulttuuria TAI joka kuvaa suomen kielioppia TAI joka kertoo opiskelusta tänään
  - 2) Esittele kuva ryhmällesi ja kerro lyhyesti, miksi valitsit sen.
  - 3) Kootkaa ryhmässä valitsemistanne kuvista 'luokkakuva'. Liimatkaa kuvanne isolle julistekartongille ja kirjoittakaa vielä osuvat kuvatekstit ja/tai puhekuplat. Esitelkää työnne toisille ryhmille.

## TAI

Tehkää ryhmässä kuvakollaasi aiheesta unelmien suomen kielen oppitunti. Nyt saa hassutella ja käyttää mielikuvitustaan! Mitä siellä opetettaisiin tai opittaisiin? Miten? Mitä tekisi opettaja? Mitä tekisivät oppilaat? Millainen luokkahuone/oppimisympäristö tai –tilanne olisi?

## 11. KÄSITÄNKÖ MINÄ? OLENKO KARTALLA?

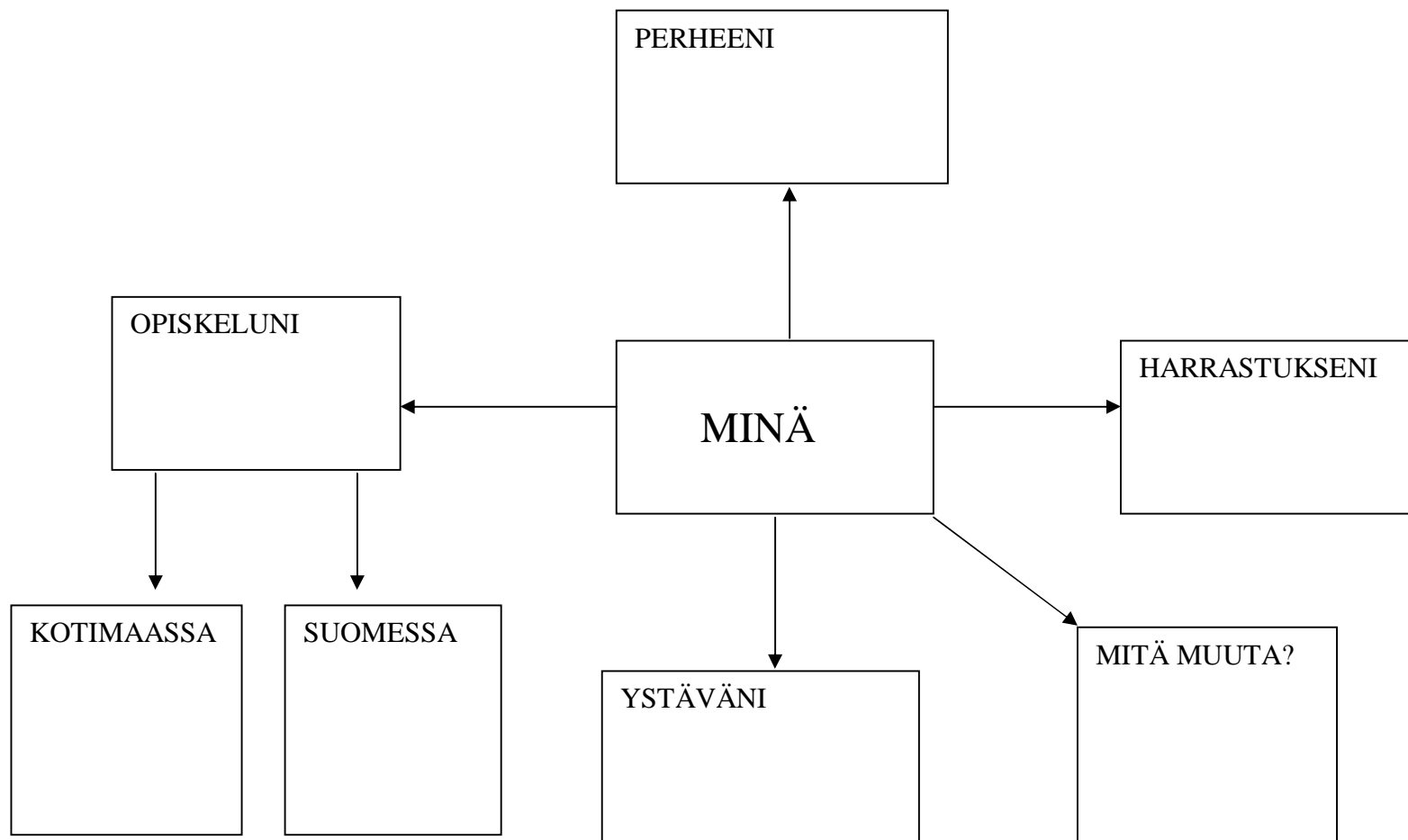
### A. Käsitekartta

- tukee lukemisen ymmärtämistä ja sen harjoittelua
- tietämys tekstistä kootaan näkyväksi
- lineaarisesti esitetystä tiedosta hierarkkista
- tekstin sisällön järjestäminen eri kriteerien mukaisesti, esim. syiden ja seurausten tai henkilöiden perusteella, aikajärjestyksessä, → tekstin perusteellinen analysointi
- tekstin rakenne ja sisältö, yksittäiset komponentit, kuten sanasto ja kielioppiseikat, jäävät paremmin mieleen
- mahdollista nähdä tekstin kokonaismerkitys
- myös kirjoitelmien harjoitteluun ja suunnitteluun, sanastoharjoituksiin, kuunteluun ja keskusteluun
- kokonaisvaltainen lähestymistapa; tekstiä ei tarvitse eikä aina voi ymmärtää yksityiskohtaisesti
- tuntematon keskeinen sana toistuu tekstissä, auttaa päättämään sen merkityksen
- tekstin keskeisen sisällön ymmärtämiseksi täytyy ymmärtää n. 70% sisältösanoista – ei kaikkea
- ideoita käsitekarttoihin: harrastus, tiedot Suomesta, oppija itse + perhe, lukeminen – tekstit, kirjoitelman suunnittelu

## B. Tehtävä käsitekarttaa käyttäen

- koska käsitekartta on useimmille maahanmuuttajaopiskelijoille suhteellisen tuntematon, sen harjoittelu pitää mielestäni aloittaa mahdollisimman yksinkertaisella aiheella
- minä itse on tuttu ja läheinen teema ja toimi erittäin hyvin testiryhmillä
- opettajan on hyvä varautua hyvin henkilökohtaisiin näkemyksiin minä-käsitekartassa; olin hämmästynyt siitä, miten paljastavia kartat lopulta olivat
- aiheen vuoksi on hyvä myös kysyä opiskelijoilta, haluavatko he näyttää oman karttansa muille
- teimme kartan tietokoneilla ja opiskelijat innostuivat suunnittelemaan erilaisia pohjia, käyttivät värejä jne.
- internetissä on paljon valmiita pohjia, mutta monet niistä ovat maksullisia ja vaativat raskaan ohjelman latauksen; me käytimme word-ohjelmaa, joka täytti tarpeemme oikein hyvin
- seuraava malli auttaa alkuun

# KÄSITEKARTTA



## 12. MINÄ TIEDÄN JA OSAAN KERTOAA, ETTÄ TIEDÄN

### A. Itsearviointi

- aikaisemmin arvioitiin omia vahvuuksia ja heikkouksia hyvin lyhyen kaavakuvan mukaan, nyt on tarkoitus jatkaa hiukan pidemmälle
- itsearviointi on useimmille opiskelijoille täysin vierasta ja monet kokevat sen vaikeaksi, ajatusmalli on, että opettaja tietää paremmin
- korostetaan taas itsearvioinnin tavallisuutta meillä Suomessa, miten alakoululaiset jo aloittavat arvioinnin
- Nissilä et al. (2006:173) tarjoavat arviointiin erilaisia vaihtoehtoja: itse- ja vertaisarviointi; oppimispäiväkirja: tunnilla, viikolla, kurssilla...; yksittäisen työn arviointi; heti valmistuttua, millainen tehtävä oli, mikä oli vaikeaa/helppoa, mikä onnistui hyvin/mikä ei onnistunut, mitä opin...; toisen oppijan seuraaminen ja arviointi; parin työn arviointi
- helpompaa varmasti on aloittaa pienemmän kokonaisuuden arvioinnista muutaman kysymyksen avulla
- seuraavilla sivuilla on yksi esimerkki itsearviointilomakkeesta, jonka kehittelin Palapelin loppuun ja joka sisältää erityyppisiä arviointitehtäviä (vaihtoehto, hymynaama, avoin kysymys) ja mielessäni olikin tutustuttaa opiskelijoita erityyppisiin kysymyksenasetteluihin samoin kuin aika tyypillisiin asioihin itsearvioinnissa
- esimerkki on kuitenkin suhteellisen pitkä ja siksi raskas täyttää, mutta esimerkistä se käy

### B. Palaute

- jonkinlainen palaute on varmasti paikallaan opintokokonaisuuden lopussa
- palautteesta on syytä keskustella: miksi pyydämme palautetta, sen ei tarvitse olla aina positiivista vaan kritiikkiäkin voi olla
- palautekysymykset täytyy olla helppoja ja yksinkertaisia, jotta ne voi ymmärtää yksiselitteisesti

## ITSEARVIOINTI

Opin parhaiten, kun

- a. kuuntelen
- b. luen itse
- c. keskustelen ryhmässä
- d. teen tehtäviä vihkoon tai harjoituskirjaan
- e. jollain muulla tavalla, millä

---



---



---

Palapelissä opiskeluni on mielestäni sujunut



Perustele, miksi?

---



---



---

### Suomen kieli

|                            | en<br>yhtään | ihan<br>vähän | melko<br>hyvin | hyvin |
|----------------------------|--------------|---------------|----------------|-------|
| 1. Puhun suomen kieltä.    | -----        | -----         | -----          | ----- |
| 2. Ymmärrän suomea.        | -----        | -----         | -----          | ----- |
| 3. Luen tekstiä ääneen.    | -----        | -----         | -----          | ----- |
| 4. Osaan ääntää.           | -----        | -----         | -----          | ----- |
| 5. Ymmärrän tekstiä.       | -----        | -----         | -----          | ----- |
| 6. Muistan sanat.          | -----        | -----         | -----          | ----- |
| 7. Osaan kirjoittaa sanat. | -----        | -----         | -----          | ----- |
| 8. Teen omia lauseita.     | -----        | -----         | -----          | ----- |
| 9. Teen omia tarinoita.    | -----        | -----         | -----          | ----- |
| 10. Osaan kielioppiasiat.  | -----        | -----         | -----          | ----- |



| Tunnilla luokassa  | aina  | usein | joskus | en juuri koskaan |
|--|-------|-------|--------|------------------|
| 1. Kuuntelen ja yritän ymmärtää.                         | ----- | ----- | -----  | -----            |
| 2. Harjoittelen parin/ryhmän kanssa.                     | ----- | ----- | -----  | -----            |
| 3. Annan työrauhan toisille.                             | ----- | ----- | -----  | -----            |
| 4. Osallistun/Olen aktiivinen.                           | ----- | ----- | -----  | -----            |
| 5. Jos en ymmärrä, kysyn/pyydän apua.                    | ----- | ----- | -----  | -----            |
| 6. Minulla on oikeat tehtäväpaperit ja oppikirja mukana. | ----- | ----- | -----  | -----            |
| 7. Kirjoitan paljon.                                     | ----- | ----- | -----  | -----            |
| 8. Teen parhaani.  | ----- | ----- | -----  | -----            |

| Itsenäinen opiskelu               | aina  | usein | joskus | en juuri koskaan |
|-----------------------------------|-------|-------|--------|------------------|
| 1. Teen tehtävät.                 | ----- | ----- | -----  | -----            |
| 2. Luen tekstejä.                 | ----- | ----- | -----  | -----            |
| 3. Opettelen sanat.               | ----- | ----- | -----  | -----            |
| 4. Jos en osaa, etsin apua        | ----- | ----- | -----  | -----            |
| 5. Opiskelen muuten, miten? _____ |       |       |        |                  |

Suomen kielen taitoni



On hauska opiskella, koska

---



---

Opiskelu on ... Oppiminen on ... Minä olen ... opiskelija.

Kirjoita vapaasti omia ajatuksiasi!

---



---



---

## 5 LOPPUSANAT

Oppimaan oppimisessa on iso työ varsinkin maahanmuuttajaopiskelijoiden kohdalla, koska silloin kaikki aloitetaan aivan alusta eikä suomalaisen peruskoulun antamalta pohjalta. Alusta aloittaminen tarkoittaa sitä, että emme voi odottaa kovin nopeita ”tuloksia”, mutta pieniin huomioihin ja jonkinlaiseen ymmärtämiseen, ehkäpä ahaa-elämykseen, voidaan päästä jo hyvinkin nopeasti. Jos sitten alkuvaiheen jälkeen, muilla kursseilla ennen siirtymistä suomalaisryhmiin, oppimaan oppimista muistetaan harjoitella, on varmaankin täysin mahdollista päästä lähemmäksi tavoitetta itseohjautuvasta, elinikäisestä oppijasta.

Vastustus uusia ja erilaisia oppimismuotoja kohtaan, jonka jokainen opettaja aina silloin tällöin kokee ryhmän keskuudessa, on varmaankin väistämätön ilmiö. Se on kuitenkin hyvin ymmärrettävää: useimpien maahanmuuttajien oppimiskokemukset ovat tapahtuneet tiukan opettajajohtoisessa ympäristössä, samoin kuin arviointi on tapahtunut oikein/väärin –asteikolla tai numeraalisesti esimerkiksi prosentteina. Tämänäyttävyydestä oppimisympäristöstä – jota toki meilläkin edelleen esiintyy – on pitkä matka pohdiskelemaan, keskustelemaan ryhmätöökulttuuriin ja itseohjautuvuuteen tai siihen tosiasiaan, että oikeita vastauksia ei aina ole. Oppimiskäsitys ja oppijan rooli sen alla ovat jotakuinkin vastakohtia toisilleen entisessä ja uudessa ympäristössä. Siksi harjoittelua tarvitaan. Oppimisen taitojen kehittyminen tarjoaa avustavia askelia matkalla vanhasta uuteen, eikä silloin liikuta vain opiskelun maailmassa. Kysymys on pitkälti itsetuntemuksesta ja omien taitojen tietoiseksi tekemisestä; molempia tarvitaan myös muussa kotoutumisessa.

Meille kaikille, jotka teemme maahanmuuttajien kanssa töitä, on paikallaan aina uudestaan huomioida erilaisia mahdollisuuksia oppijoidemme kanssa työskennellessämme. Oppimaan oppiminen tuo luontevasti hiukan uudenlaisia painotuksia kielen oppimiseen, sellaisia asioita kuin vuorovaikutuksen korostaminen ja aikaisemman tiedon merkitys oppimisen kannalta. Yhteistyötä maahanmuuttajien ohjauksesta vastaavien henkilöiden kanssa tarvitaan myös runsaasti, esimerkiksi tavoitteiden asettamisen oppimisessa, joka on siis yksi keskeinen päämäärä oppimaan oppimisessa. Oppimiseen ja opiskeluun liittyvien tunteiden ja tuntemusten esille tuominen on myös edelleen jäänyt aika lailla huomiotta. Lukuisista eri syistä uuteen maahan muuttaneilla opiskelijoilla näitä tuntemuksia liikkuu todennäköisesti huomattavasti ja niiden avaaminen voisi edesauttaa oppimista monella opiskelijalla.

Oppimaan oppimisen kenttä on hyvin monipuolinen, josta riittää ammennettavaa. Toivottavasti sitä jaksetaan myös kehittää arkisen aherruksen lomassa.

## 6 LÄHDEKIRJALLISUUS

Alanen, Riikka. 2000. Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa Kalaja, Paula & L.Nieminen (toim.). 2000, s. 95-120.

Aro, Tuija. 2002. Luetun ymmärtämisen teoriaa ja harjoituksia. Niilo Mäki Instituutti, Jyväskylä.

Dufva, Hannele & Maisa Martin. 2002. Hyvän kielenoppijan niksit. Teoksessa Mauranen, Anna & Liisa Tiittula (toim.). 2002, s.247-261.

Hautamäki, Jarkko, S. Kupiainen, P. Arinen, A. Hautamäki, M. Niinivirta, P. Rantanen, M. Ruuth ja P. Scheinin. 2005. Oppimaan oppiminen ala-asteella 2. Tilanne vuonna 2003 ja muutokset vuodesta 1996. pdf-muotoinen moniste, Opetushallitus. (ks. alempana edu.fi)

Hentunen, Anna-Inkeri. 2003. Rakennetaan kielitaitoa: Käytännön konstruktivismia kieltenopettajille. WSOY, Helsinki.

Kalaja, Paula & Hannele Dufva. 2005. Kielten matkassa: opi oppimaan vieraita kieliä. Finn Lectura. Helsinki.

- Kalaja, Paula & L. Nieminen (toim.). 2000. Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLAn vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 58. Jyväskylä.
- Koskela, Taina. 2001. TPR. Toiminnallinen tapa oppia kieltä. Tammi, Helsinki.
- Kristianssen, Irene. 1998. Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet. Opetushallitus/WSOY. Vantaa.
- Kumar, Revathy & Martin L Maehr, 2007. ”Saavuttamisen motivaation kulttuuriset tulkinnat”. Teoksessa Salili, Farideh & Rumjahn Hoosain (toim.). 2007, s. ?
- Mauranen, Anna & Liisa Tiittula (toim.). 2002. Kieli yhteiskunnassa – yhteiskunta kielessä. AFinLAn vuosikirja 2002. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 60, Jyväskylä.
- Nissilä, Leena, M.Martin, H.Vaarala & I.Kuukka, 2006. Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä –opetukseen. Opetushallitus, Helsinki.
- Novak, Joseph D. & Bob Gowin. 1998. Opi oppimaan. Gaudeamus, Tampere.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa & Johan von Wright. 1998. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. WSOY, Helsinki.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa & Johan von Wright. 1994. Oppiminen ja koulutus. WSOY, Helsinki.
- Salili, Farideh & Rumjahn Hoosain (toim.). 2007. Culture, motivation, and learning. A multicultural perspective. Information Age Publishing Inc. Charlotte, NC, USA.
- Tukia, Kaisa, S. Mustonen, E. Aalto & P. Taalas. 2007. Suomi2: Minä ja arki. Otava, Helsinki.
- Tynjälä, Päivi. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Kirjayhtymä, Helsinki.

## Internet-osoitteita

<http://www.edu.fi/julkaisut/opikuusi.pdf>

<http://www.tnk.utu.fi/index.php?1590>

[www.edu.helsinki.fi/arviointikeskus/framework](http://www.edu.helsinki.fi/arviointikeskus/framework)

