

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Fräntilä Jaana
Niemelä Nina

Kehittämishanke

Oppijälähtöisyys opiskelijan näkökulmasta

Esimerkkinä Vaasan yliopiston Ruotsin kielen peruskurssi

Työn ohjaaja Pekka Kalli
Tampere 11/2010

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Opettajankoulutuksen kehittämishanke

Fräntilä, Jaana; Niemelä, Nina

Oppijälähtöisyys opiskelijan näkökulmasta. Esimerkkinä Vaasan yliopiston Ruotsin kielen peruskurssi.

4 sivua + 22 liitesivua

Marraskuu 2010

Työn ohjaaja Pekka Kalli

TIIVISTELMÄ

Vaasan yliopistossa on haluttu uudistaa kielten opettamista niin, että opiskelijoiden motivaatioita saataisiin parannettua. Sitä varten opettajat ovat yhteistyönä tuottaneet oppimateriaaleja sekä kurssitavoite- että oppijälähtöisesti. Oppijälähtöisyydellä yleensä tarkoitetaan oppijoiden vastuunottoa opinnoistaan. Oppimisen suunnittelussa on otettava huomioon sekä oppijan kognitiiviset että affektiiviset lähtökohdat suhteutettuna oppimisen sosiaaliseen kontekstiin. Oppijälähtöisyyttä tuetaan huomioimalla yksilölliset oppimistyyliä, suosimalla erilaisia ja vaihtelevia työtapoja opetuksessa.

Hyvän oppimateriaalin tulee olla loogisesti ja psykologisesti oikein rakennettua. Opettavan aineksen pitää olla tarkoituksenmukaisesti tasapainossa, vastata oppijan kehityspsykologista tasoa ja mahdollistaa mielekäs syvä oppiminen. Ruotsin kielen kurssin oppimateriaalina toimii opetusmoniste, joka koostuu 10 nk. teemasta, eli aihepiiristä, jotka liittyvät arkipäivän erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin, ajankohtaisiin asioihin ja Vaasan yliopiston oppiaineisiin. Lisäksi opetusmonisteessa on kielioppiosio. Kurssipalautteessa pyydettiin opiskelijoita kommentoimaan opetusmonisteen sisältöä, tehtävätyyppiä ja monisteen laatua.

Tapaustutkimuksen menetelmäksi on valittu vertaileva tutkimus Hyppösen esittelemään opetusmenetelmän nelikenttään. Ruotsin kielen käyttö erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa on ollut opetuksen keskeinen tavoite. Siitä syystä tehtävät painottuivat Hyppösen indeksin ryhmä-helppo osaan. Ryhmätehtävä oli yleinen toimintatapa. Opetusta suunniteltaessa mietittiin tehtävätyyppiä ja toteutustapaa niin, että opiskelijoiden tasoerot huomioitiin. Opetusmonistetta pidettiin aihepiireiltään kattavana, mutta oman pääaineen tekstejä toivottiin lisää. Teemojen käsittelyyn käytettävissä ollutta aikaa pidettiin lyhyenä. Opetusmonisteeseen toivottiin laajempaa kielioppiosuutta. Ryhmätyö koettiin antoisaksi sen tarjoaman kielenkäyttömahdollisuuden takia. Referaatin teon toistumista moitittiin. Vain kahta tehtävätyyppiä pidettiin hankalana. Kopiointilaatua kritisoitiin erityisesti sanomalehdistä peräisin olevien artikkelien osalta.

Asiasanat: oppijälähtöisyys, opetusmateriaali, oppimateriaali, opetusmenetelmät

Liitteenä olevan käsikirjoituksen sisällysluettelo

Tiivistelmä	6
1 Johdanto	7
2 Aineisto: Ruotsin kielen peruskurssi kauppätieteen opiskelijoille	9
3 Oppijälähtöisyys	10
4 Menetelmä	13
5 Oppimateriaali	16
6 Tuloksia	19
6.1 Tehtävien toteutuminen eri opetusmenetelmin	19
6.2 Opiskelijoiden palaute	22
7 Keskustelua.....	24
Lähteet.....	25

1 Johdanto

Kehittämishanke on osa Campus Conexus –hanketta. Tavoitteena on tuottaa artikkeli Campus Conexus kirjajulkaisun oppijalähtöisyyttä käsittelevään osaan. Julkaisun käsikirjoitus on esitetty tämän raportin liitteenä. Hankkeessa käsitellään oppijalähtöisyyttä Vaasan yliopiston Ruotsin kielen peruskurssi kauppatieteen opiskelijoille kurssiin ja sen kirjallisen aineistoon liittyen.

Keskeisiä käsitteitä kuten oppijalähtöisyys ja motivaatio sekä erilaiset opetusmenetelmät määritellään ja niiden merkitystä pohditaan. Kurssin empiiristä aineistoa tarkastellaan teoreettiseen viitekehykseen eli Hyppösen opetusmenetelmien nelikenttään nojautuen. Opiskelijoiden näkemyksiä kurssista ja erityisesti sen kirjallisesta aineistosta analysoidaan, jotta kurssia voitaisiin edelleen kehittää erityisesti pedagogisten ratkaisujen osalta.

Työn tuloksena saatava tehokkaampi työväline parantaa sekä opiskelijoiden että opettajien motivaatiota. Hankkeen avulla mietitään motivoivan opettamiseen konkreettisia toteutustapoja yleisellä tasollakin. Synteesi hankkeesta voi myös toimia apuna kursseja suunniteltaessa ja kehitettäessä.

Liitteet

Liite 1: Artikkelin käsikirjoitus

Oppijälhtöisyys opiskelijan näkökulmasta Esimerkkinä Vaasan yliopiston Ruotsin kielen peruskurssi

Niemelä Nina
Fräntilä Jaana

(jatkuu)

Tiivistelmä

2 (22)

Vaasan yliopistossa on haluttu uudistaa kielten opettamista niin, että opiskelijoiden motivaatioita saataisiin parannettua. Sitä varten opettajat ovat yhteistyönä tuottaneet oppimateriaaleja sekä kurssitavoite- että oppijälähtöisesti. Oppijälähtöisyydellä yleensä tarkoitetaan oppijoiden vastuunottoa opinnoistaan. Oppimisen suunnittelussa on otettava huomioon sekä oppijan kognitiiviset että affektiiviset lähtökohdat suhteutettuna oppimisen *sosiaaliseen kontekstiin*. Oppijälähtöisyyttä tuetaan huomioimalla yksilölliset oppimistyylit, suosimalla erilaisia ja vaihtelevia työtapoja opetuksessa.

Hyvän oppimateriaalin tulee olla loogisesti ja psykologisesti oikein rakennettua. Opittavan aineksen pitää olla tarkoituksenmukaisesti tasapainossa, vastata oppijan kehityspsykologista tasoa ja mahdollistaa mielekäs syvälinen oppiminen. Ruotsin kielen kurssin oppimateriaalina toimii opetusmoniste, joka koostuu 10 nk. teemasta, eli aihepiiristä, jotka liittyvät arkipäivän erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin, ajankohtaisiin asioihin ja Vaasan yliopiston oppiaineisiin. Lisäksi opetusmonisteessa on kielioppiosio. Kurssipalautteessa pyydettiin opiskelijoita kommentoimaan opetusmonisteen sisältöä, tehtävätyyppejä ja monisteen laatua.

Tapaustutkimuksen menetelmäksi on valittu vertaileva tutkimus Hyppösen esittelemään opetusmenetelmän nelikenttään. Ruotsin kielen käyttö erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa on ollut opetuksen keskeinen tavoite. Siitä syystä tehtävät painottuivat Hyppösen indeksin ryhmä-helppo osaan. Ryhmätehtävä oli yleinen toimintatapa. Opetusta suunniteltaessa mietittiin tehtävätyyppejä ja toteutustapaa niin, että opiskelijoiden tasoerot huomioitiin. Opetusmonistetta pidettiin aihepiireiltään kattavana, mutta oman pääaineen tekstejä toivottiin lisää. Teemojen käsittelyyn käytettävissä ollutta aikaa pidettiin lyhyenä. Opetusmonisteeseen toivottiin laajempaa kielioppiosuutta. Ryhmätyö koettiin antoisaksi sen tarjoaman kielenkäyttömahdollisuuden takia. Referaatin teon toistumista moitittiin. Vain kahta tehtävätyyppeä pidettiin hankalana. Kopiointilaatua kritisoitiin erityisesti sanomalehdistä peräisin olevien artikkelien osalta.

Asiasanat: oppijälähtöisyys, opetusmateriaali, oppimateriaali, opetusmenetelmät

(jatkuu)

1 Johdanto

Ruotsin kielen asema Suomessa muuttuu koko ajan. Samalla kun lukiotason ruotsin kielen asema on muuttunut ruotsin kielen kirjoittamisen pakollisuuden poistuessa, Eurooppalainen viitekehys (2010) edellyttää yliopisto-opiskelijoilta yhä parempia taitoja. Tämä on johtanut siihen, että opiskelijoiden lähtötaso on tänä päivänä alhaisempi kuin ennen ja samalla korkeakoulujen vaatimustaso pysyy samana. Lisäksi kielen asemaa ja asenteita ruotsin kieltä kohtaan on käsitelty hyvinkin voimakkaasti mediassa viime aikoina. Keskeisin kysymys on, tarvitaanko ruotsin kieltä pakollisena aineena. Yleinen mielipide sekä kansalaisten että joidenkin puolueiden edustajien mielestä on, että Suomen kaksikielisyys on vanhanaikaista, eikä vastaa tämän päivän yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin. Samalla on kuitenkin osoitettu, että oikealla menetelmällä opetettuna ruotsin kieli mielletään yhtä mielekkääksi aineeksi kuin muutkin koulussa opetettavat aineet.

Vaasan yliopistossa on jo 1980-luvulta haluttu uudistaa kielten opettamista. Yksi keskeinen näkökulma kursseilla on opiskelijoiden oman motivaation lisääminen ja kurssien toteuttaminen niin aidoissa tilanteissa kuin mahdollista. Jotta tämä voisi toteutua, ovat opettajat yhdessä tuottaneet oppimateriaaleja kursseja varten. Materiaalia tuotettaessa on aina haluttu ajatella sekä kurssitavoite- että opiskelijälähtöisesti.

Opetuksen oppijälähtöisyydellä yleensä tarkoitetaan oppijoiden suurta vastuuta opintojen edistymisestä, tavoitteiden asettamisesta ja niihin pääsemisestä. Opettajan tehtävänä on toimia innostajana ja kannustajana. Siihen pyritään huomioimalla oppijan henkilökohtaiset ominaisuudet niin yksilönä kuin oppijanakin. Oppijälähtöisyyttä pyritään tukemaan huomioimalla yksilölliset oppimistyyliä, suosimalla erilaisia ja vaihtelevia työtapoja opetuksessa. Parasta oppijälähtöistä opetusta olisi yksilöllistetty opetus, mutta sen toteuttamiseen ei yleensä ole henkilöstö- ja materiaaliresursseja.

Tässä artikkelissa käsitellään oppijälähtöisyyttä Vaasan yliopiston Ruotsin kielen peruskurssi kauppatieteen opiskelijoille kurssiin ja sen kirjallisen aineistoon liittyen. Ruotsin kieli, toinen kotimainen kieli suomea äidinkielenään puhuville, on laissa

(jatkuu)

säädetty pakolliseksi oppiaineeksi kandidaatin ja maisterin tutkinnoissa. Peruskurssin suoritettuaan opiskelijoilla on suoritettuna nk. virkamiesruotsi. Kurssia, sen kielitaso ja tavoitetaso on määritelty Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2010). Yhteiskunnan asettamat säädökset, työelämän kielitaitotarpeet ja opiskelijan näkemykset pitäisi siten opiskeluaikana saada tasapainoon.

Sipolan (2006) tutkimuksen mukaan motivaatio ja käytännönläheisyys ovat keskeisiä tekijöitä aikuisopiskelijoille kielten opiskelussa. Laukkanen (2010) kuitenkin huomauttaa, että opiskelijat nostavat kielten opiskelun pakollisuuden osana tutkintoa ensisijaiseksi ohjaavaksi motiiviksi opiskella kieliä.

Raportissamme tarkastelemme empiiristä aineistoa teoreettiseen viitekehukseen nojautuen. Määrittelemme ja pohdimme keskeisiä käsitteitä kuten oppijälähtöisyys ja motivaatio sekä erilaiset opetusmenetelmät. Raportin tavoitteena on keskustella oppijälähtöisyyden käsitteestä opiskelussa. Esimerkkinä käytämme ruotsin kielen peruskurssia yliopistotasolla. Jotta tavoitteeseen päästään, analysoimme opiskelijoiden näkemyksiä kurssista ja tarkastelemme kurssin kirjallista aineistoa. Tavoitteena on myös tuottaa sellaisia tuloksia, joiden avulla kurssia voisi edelleen kehittää.

Osatavoitteena on siten

- 1) Verrata olemassa olevaa kurssiaineistoa Hyppösen opetusmenetelmien nelikenttään ja sen pohjalta tarkastella kurssimateriaalia kokonaisuutena.
- 2) Selvittää opiskelijoiden mielipide tämänhetkisestä kirjallisesta opetusmateriaalista ja opetusmenetelmistä.
- 3) Arvioida ensimmäisen ja toisen osatavoitteen avulla aineistoa erityisesti pedagogisten ratkaisujen osalta, pohtia sen kehittämistä ja miettimällä millä tavalla uusia opetusmenetelmiä voisi yhä enemmän olla osana tällaista kurssia.

Valmiin tuotteen on tarkoitus paremmin toimia työvälineenä kurssilla, olla tehokkaampi apu opettajille ja paremmin vastata opiskelijoiden toiveita. Yhtä lailla kun opiskelija myös opettaja voidaan ajatella olevan motivoituneempi, kun käytössä on tehokas työväline. Tämän hankkeen avulla mietitään konkreettisia toteutustapoja motivoivaan opettamiseen, tapoja joita voi soveltaa myös muiden aineiden opettamisessa. Yhtä lailla synteesi hankkeesta voi myös toimia apuna omaa kurssia suunnitellessa ja sen kehittämisessä.

(jatkuu)

2 Aineisto: Ruotsin kielen peruskurssi kauppätieteen opiskelijoille

Kurssikuvaus

Vaasan yliopiston Ruotsin kielen peruskurssi kauppätieteen opiskelijoille on opiskelijoiden tutkintoon kuuluva ns. pakollinen ruotsin kielen kurssi. Peruskurssin käytyään opiskelija saavuttaa laissa asetetun, kieliasetuksen mukaisen ruotsin kielen suullisen ja kirjallisen kielitaidon, jota kutsutaan myös virkamiesruotsiksi.

Kurssin tavoitteet määritellään seuraavalla tavalla:

”Kurssin käytyään opiskelija ymmärtää oman alansa puhuttua ja kirjoitettua kieltä. Hän hallitsee ruotsin kielen perusrakenteet ja oman alansa keskeistä sanastoa sekä osaa viestiä oman alansa suullisissa ja kirjallisissa työtehtävissä vuorovaikutteisesti. Opiskelija tuntee suomenruotsalaisen ja ruotsalaisen kulttuurin erityispiirteitä. Hänellä on valmius kehittää ruotsin kielen taitoaan omatoimisesti autenttisissa ruotsinkielisissä viestintätilanteissa.” (Kielipalvelut-yksikön opinto-oppaat 2010.)

Käytännössä peruskurssi järjestetään niin, että ryhmissä on 12-15 opiskelijaa.

Suullisissa harjoituksissa (puolet kurssista) opiskelijat ovat omissa ryhmissään, kirjallisissa harjoituksissa opetetaan kahta ryhmää yhtäaikaan, eli yhteensä n. 24-30 opiskelijaa. Kurssi kestää yleensä lukukauden, jolloin opetusta on kaksi kertaa viikossa, yhteensä 60 tuntia.

Erityisvahvuutena Vaasan yliopistolla on monikielisyys ja erityisesti kielikylpy opetusohjelmana (ks. esim. Laurén 2001), mikä on vaikuttanut erityisesti ruotsin kielen kurssien didaktisiin ratkaisuihin. Ruotsin kielen kurssin oppimisteoreettinen lähtökohta on toisen kielen omaksumisen alaan liittyvä sekä sosiologian alaan kuuluva, konstruktionistinen. Kielididaktisesti pyritään sekä perinteisessä että kielikylpymuotoisissa opetusryhmissä soveltamaan kielikylvyn peruseriaatteita, joista tärkeimmät ovat a) opettaja käyttää koko ajan opetuksessaan kohdekieltä ja b) opiskelijoille luodaan runsaasti tilaisuuksia käyttää ruotsin kieltä erilaisissa, autenttisissa vuorovaikutustilanteissa. Tällöin opiskelijan (sisäinen ja ulkoinen) motivaatio sekä vastuu ovat keskeisessä asemassa opetusta toteutettaessa.

(jatkuu)

Ruotsin kielen kurssin oppimateriaalina toimii opetusmoniste, jonka kurssia opettavat opettajat ovat tuottaneet ja edelleen kehittäneet vuosien varrella. Opetusmoniste koostuu 10 nk. teemasta, eli aihepiiristä, jotka liittyvät toisaalta arkipäivän erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin sekä ajankohtaisiin asioihin, toisaalta kauppatieteen alojen eri oppiaineisiin mitä Vaasan yliopistossa opiskellaan. Lisäksi opetusmonisteessa on kielioppiosio. Opetusmonisteessa tekstit ovat autenttisia tekstejä, lehtiartikkeleita, esitteitä, ilmoituksia ja asiakirjoja. Teksteihin on liitetty oppikirja-tyyppisiä tehtäviä, jotka opettajat ovat itse laatineet. Opetusmonisteessa on osittain ennalta laadittuja tehtävien toteutustapoja, mutta suurelta osin opettajilla on vapaus itse päättää millaisten työskentelytapojen avulla sisältö opetetaan. Lisäksi kurssin aikana tehdään yritysvierailuja sekä käydään teatterissa.

Aineistokuvaus

Aineisto tässä tapaustutkimuksessa koostuu kahdesta osasta:

- 1) yhden opettajan käyttämät menetelmät/työtavat yhden kurssin aikana Eli millä tavalla hän käsittelee opetettavaa sisältöä opetusmonisteen kautta.
- 2) 36 opiskelijan kurssipalautetta. Kurssipalautteet ovat olleet lomake-muotoisia, jossa on neljä avointa kysymystä. Kysymykset käsittelevät kurssia kokonaisuutena. Tässä artikkelissa keskitytään ainoastaan palautteen siihen osioon, jossa opiskelijat ovat vapaasti saaneet antaa palautetta tehtävistä, tehtävientekotavoista, opetusmonisteesta ja oheismateriaalista.

Koska opetusmoniste on monen opettajan yhdessä tuottama, emme tässä artikkelissa ole saaneet lupaa itse opetusmonisteen esittelyyn (esim. liitteen muodossa).

3 Oppijälähtöisyys

Opetuksen oppijälähtöisyydellä tarkoitetaan yleensä oppijoiden suurta vastuuta opintojen edistymisestä, tavoitteiden asettamisesta ja niihin pääsemisestä. Opettajan tehtävänä on toimia innostajana ja kannustajana. Siihen pyritään huomioimalla oppijan henkilökohtaiset ominaisuudet niin yksilönä kuin oppijanakin. Oppijälähtöisyyttä pyritään tukemaan huomioimalla yksilölliset oppimistyylit, suosimalla erilaisia ja

(jatkuu)

vaihtelevia työtapoja opetuksessa. (Hakkarainen 2004; Kokkinen, Rantanen-Väntsi & Tuomola 2008; Lonka 1991; Soini 2001.)

Hakkaraisen (2004) mukaan oppijälähtöisyys tarkoittaa sitä, että oppimisen tehokasta ohjausta ei voi järjestää, jos ei oteta huomioon yksittäisen oppijan aikaisempia tietoja, taitoja ja suhtautumista oppimiseen. Oppimisen suunnittelussa on otettava huomioon sekä oppijan kognitiiviset että affektiiviset lähtökohdat laajasti suhteutettuna oppimisen *sosiaaliseen kontekstiin*. Muita keskeisiä oppijälähtöisyyttä tukevia periaatteita ovat tietokeskeisyys eli opettavien asioiden ydinsisältöön keskittyminen.

Arviointikeskeisyydellä pyritään jatkuvaan, kehittävään (formatiiviseen) arviointiin, jossa itsearvioinnilla on tärkeä merkitys. Yhteisökeskeisyydellä tarkoitetaan oppimisympäristöjen laajentumista ja verkostoitumista ulkopuolisten toimijoiden kanssa.

Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys ovat keskeisessä asemassa nykyisissä oppimiskäsityksissä (Kokkinen ym. 2008). Parasta oppijälähtöistä opetusta olisi yksilöllistetty opetus, mutta sen toteuttamiseen ei yleensä ole henkilöstö- ja materiaaliresursseja. Ammattitaitoisen opettajan tulisi yksilöidä opetusta sen tiedon mukaan, mitä hän saanut opiskelijoista hankittua (Uusikylä & Atjonen 2005). Autonomiia pidetään yhtenä keskeisimmistä oppijälähtöisyyteen liittyvistä piirteistä. Siinä oppijat saivat itse asettaa tavoitteet opiskelulle ja arvioida omaa oppimistaan. Yhteistyö sekä vertaisryhmän että asiantuntijan kanssa on koettu myös merkitykselliseksi seikaksi oppijälähtöisyydessä. Vertaisryhmässä kaikki oppijat painiskelevat samojen ongelmien kanssa ja ohjaaja toimii prosessissa taustatukena. Toiminnassa käydään dialogia, jossa omaa käsitystä reflektoidaan suhteessa toisten näkemyksiin. Tutkimuksen mukaan opiskelijalle merkityksellinen oppimistapahtuma on samanaikaisesti yksilön autonomian ja yhteisöllisen liittymisen mahdollistava ja niiden varaan rakentuva sosiaalinen tapahtuma. (Soini 2001.)

(jatkuu)

Koulumaailmassa tapahtunut toimintakulttuurin muutos tuo melkoisia haasteita aikuisopiskelijoille. Nykyiset aikuisopiskelijat ovat käyneet koulua silloin, kun opettaja oli vielä tiedonjakaja ja oppilas tiedon vastaanottaja ja opettamisen kohde. Vanhan tottumuksen mukaan heillä saattaa olla käsitys, että opettaja on vastuussa oppimisesta. Opettajan tehtävä on nykyään ohjata oppimista tiettyyn suuntaan ja herättää ajatuksia. Ketään ei voi pakottaa oppimaan, joten opiskelija vastaa omasta oppimisestaan. (Kokkinen ym. 2008.) Uusikylän ja Atjosen (2005) mukaan opetuksen opettajakeskisyys on säilynyt 2000-luvulle asti.

Oppimiseen vaikuttaa keskeisesti sosiaaliset vuorovaikutussuhteet. Elinpiirin arvot, arvostukset ja asenteet sekä lähipiirin asennoituminen vaikuttavat opiskeluun merkittävästi opiskeluun suhtautumiseen. Myös se, millaisessa roolissa oppija näkee itsensä vaikuttaa oppimiseen. (Kokkinen ym. 2008.) Emotionaalinen sitoutuminen oppimiseen tuli esiin analysoitaessa oppimiskokemustarinoita (Soini 2001). Erityisesti aikuisilla tunnetila on tärkeä suhtautumisessa opiskeluun. Aikuisilla on elämäkokemusta ja näkemystä, jonka perusteella heillä on valta ja vapaus valita mitä opiskelevat ja hyväksyä tai hylätä kuulemansa. Aikuisten oppimisessa asenne ja motivaatio korostuvat: Myös opiskelun tavoite ja merkitys ovat keskeisessä asemassa. (Kokkinen ym. 2008.)

Motivaatio määritellään haluksi tehdä jotakin. Motivoitunut henkilö on valmis näkemään vaivaa oppimisen takia (Kokkinen ym. 2008). Opiskelijan odotuksilla, uskomuksilla ja arvoilla on merkitys opiskeluun motivoitumisessa (Kokkinen ym. 2008; Uusikylä & Atjonen 2005). Hyvä motivaatio on yhteydessä, pitkäjänteisyyteen, tarkkaavaisuuteen, keskittymiskykyyn, prosessointiin, oppimisen strategioihin ja muistamiseen. Tavoitteen tai päämäärän syvällisellä tiedostamisella opiskelumotivaatiota voidaan kehittää. Mikäli oppimisen tavoite on oppijan mielestä mahdollinen saavuttaa, myös motivointi onnistuu paremmin. (Kauppila 2003.) Motivaatioon voidaan vaikuttaa ryhmittelemällä opetusta eli käyttämällä monipuolisesti erilaisia opetusmuotoja. Siirtämällä vastuuta oppijoille niin, että saavat osallistua opetuksen suunnitteluun. Erilaiset ja eritasoiset oppijat huomioivat opiskelutehtävät ja

(jatkuu)

ajankäyttösuunnitelmat parantavat myös oppijoiden motivaatiota. Tunnustuksen antaminen hyvin tehdystä työstä ja arviointi oppijan omasta edistyksestä edesauttavat motivaation säilymistä. (Uusikylä & Atjonen 2005). Kun taas kaikki negatiiviset oppimiskokemukset heikentävät opiskelumotivaatiota (Kauppila 2003).

Motivaatio jaetaan usein sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäinen motivaatio on oppimisen kannalta parempi. Se on merkki itseohjautuvuudesta, siinä oppija on aidosti kiinnostunut asiasta. Hänellä on halu itsensä toteuttamiseen opiskelemalla. Tällöin oppija on sinnikkäämpi ja yleensä opiskelujen keskeyttäminen on vähäisempää. Opitulla tiedolla on henkilökohtainen merkitys oppijalle. Sisäisesti motivoitunut oppija pohtii asioita usealta kannalta eli syväprosessoi asioita ja hahmottaa niitä holistisesti. Sisäisesti motivoituneella oppijalla on rohkeutta tarttua uusiin asioihin ja niin ollen hyvät elinikäisen oppimisen valmiudet. (Kauppila 2003; Kokkinen ym. 2008.) Ulkoisesti motivoitunutta oppijaa opiskeluun innostaa palkinnon tavoittelu. Palkinto voi olla arvosana tai sosiaalinen arvostus. (Kauppila 2003; Kokkinen ym. 2003).

4 Menetelmä

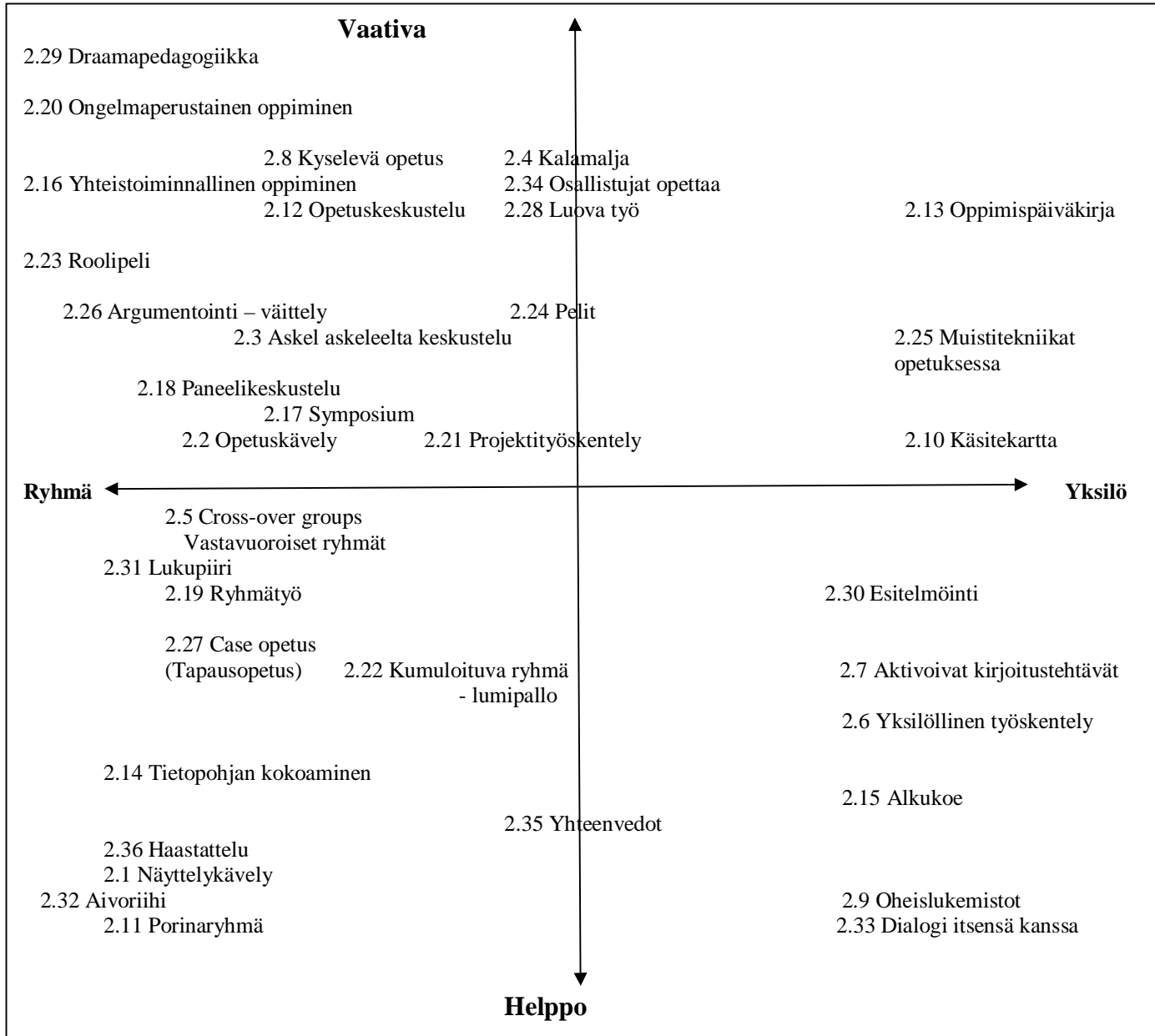
Menetelmäksi tälle tapaustutkimukselle on valittu vertaileva tutkimus Hyppösen (2006, 3) esittelemään opetusmenetelmän nelikenttään (kuvio 1). Hyppösen kuvaa opetusmenetelmiä sisällöltään ja arvioi myös opetusmenetelmien heikkoudet ja vahvuudet. Hyppönen sanoo luokittelevansa opetusmenetelmät akseleilla soveltuvuus: yksilö – ryhmä ja opettajan näkökulmasta: vaativa – helppo. Hyppönen toteaa itse, että vaativuus on asia, joka on jokaiselle opettajalle yksilöllistä ja että menetelmä helpottuu mitä enemmän sitä käyttää. Määritelmä näiden akseleiden ääripäistä on toki subjektiivisia. Käsityksemme mukaan opetusmenetelmän vaativuutta ei tulisi kategorisoida opettajan näkökulmasta. Haluaisimmekin painottaa, että näkemyksemme mukaan Hyppösen vaativa – helppo-akseli viittaa tässä tekstissä *tehtävän* vaativuustasoon. On myös muistettava, että kyseessä ei myöskään ole *sisällön* vaativuustaso.

(jatkuu)

Hyppösen luokitus ryhmästä ja yksilöstä ei myöskään ole ihan selvärajainen. Niemelä (2008) esimerkiksi erittelee yksilö ja ryhmätyöskentelyn lisäksi yhdeksi ulottuvuudeksi kokoluokka(/-ryhmä)tilanteet. Tämä johtuu siitä, että Niemelän käsityksen mukaan roolit ja mahdollisuudet (sekä rajoitukset), joita rakennetaan esim. pienryhmissä poikkeavat suuresti siitä, miten niitä rakennetaan institutionaalisesti kokoluokkatilanteessa opettajan ollessa osallisena.

Opetusmenetelmien akseli Hyppösen mukaan palvelee kuitenkin tässä tapaustutkimuksessa siinä mielessä, että sijoittamalla olemassa olevat tehtävät ja aineistot Hyppösen esittämille akseleille, voidaan havainnollistaa opetusaineiston vaihtelevuus, vahvuudet ja heikkoudet. Lisäksi voidaan opiskelijapalautteen analyysin avulla pohtia millä tavalla tehtäviä ja käytettäviä opetusmenetelmiä voitaisiin kehittää niin, että ne monipuolisuudellaan tukevat kielen käytön mahdollisuuksia, kielen kehittymistä sekä etenkin tuntuvat opiskelijanäkökulmasta mielekkäiltä ja motivoivilta. Tässä täytyy kyllä muistaa, että jokaisen opiskelijan näkemys on subjektiivinen ja esitetyt tulokset ovat lähinnä keskiarvon soveltamista.

Hyppösen raportista ei ilmene perusteluja opetusmenetelmien määrittelyille, ja siten onkin tulkinnanvaraista miten opetusmenetelmiä kategorisoidaan. Hyppönen jaottelee nelikentässään esim. perinteisen luennoimisen (2.30 esitelmöinti) yksilötyöskentelyksi. Tämä johtune siitä, miten ajatellaan opiskelijan työskentelevän, eli lähinnä reseptiivisesti (vaikka luennointi suuressa määrin onkin dialogista, vaikkei aina verbaalisella tasolla, vrt. Niemelä 2008). Ongelmallista Hyppösen kuvan tulkinnassa on myös se, että monia opetusmenetelmiä voi käyttää soveltaen, esimerkiksi ryhmäkoon mukaan. Tässä kukin tehtävä sijoitetaan tosin toteutuman mukaan, ei vaihtoehdoisen käyttömahdollisuuden mukaan.



KUVIO 1. Opetusmenetelmät Hyppösen (2006, 3) mukaan.

5 Oppimateriaali

Koska jokaisella kurssilla keskiössä on opetettavan aineen sisältö, siirrymme seuraavaksi käsittelemään kurssin oppimateriaalia teoreettisesta näkökulmasta.

Oppimateriaalissa esitetty sisältö ja sisällön opettaminen tietyn opetusmenetelmän kautta ovat vahvasti sidoksissa toistensa kanssa.

Oppimateriaalin käsite voidaan määritellä eri tavoilla. Se voidaan kuvata tietolähteeksi, kuten kirja tai toiminnan kohteeksi, kuten *lauta, lanka, muovailuvaha, dia, kangas tms. Toisen määritelmän mukaan oppimateriaalilla tarkoitetaan johonkin aineeseen kytkettyä oppiainesta. Sen tulee välittyä oppilaille ja aikaansaada sellaisia elämyksiä ja oppimiskokemuksia, joista syntyy tavoitteiden mukaisia, pysyviä tietojen ja taitojen muutoksia ja affektiivisia vaikutuksia.* (Uusikylä & Atjonen 2005.)

Oppimateriaali on yleensä osa laajempaa kokonaisuutta eli kurssia. Siksi oppimateriaalia laatiessaan joutuu pohtimaan myös kurssin toteutustapaa laajemmin. Esimerkiksi, miksi ja millaista materiaalia kurssilla tarvitaan ja kenelle materiaali on tarkoitettu? (Oppimateriaalin kehittäminen.) Oppimateriaali on vain väline oppimisen auttamiseksi. Sillä on opetustapahtumassa monenlaisia opetukselle asetetuista tavoitteista riippuvia tehtäviä. Perustehtävä on oppimisen virittäminen ja tukeminen. Näin ollen yhtä ainoaa oikeaa tapaa tehdä oppimateriaalia ei ole. Materiaalia laadittaessa on toimittava oppimisen ehdoilla. Siinä pitää huomioida oppiaineen, kurssin, oppijoiden ja tilanteen tuomat vaatimukset. Oppimateriaalin pitää asettaa kysymyksiä, houkutella etsimään vastauksia ongelmiin ja mahdollistaa toimintaa. Hyvä oppimateriaali havainnollistaa ja monipuolistaa opetusta, vastaa sisältökysymyksiin, antaa palautetta sekä tarjoaa haastavia, vaihtelevia ja muuntuvia lisätehtäviä erilaisille oppijoille. Se vaatii käyttäjältään intensiivistä ajattelua ja itsenäistä toimintaa. Ennalta valmistetun materiaalin ohessa myös opetustilanteessa syntyvällä materiaalilla on sijansa. Hyvä oppimateriaali muodosta riippumatta on sekä opettajan että opiskelijan edun mukaista, mutta liian suuri oppimateriaalin määrä saattaa toisaalta jopa vaikeuttaa oppimisprosessia. (Oppimateriaalin kehittäminen; Kuittinen 1994; Uusikylä & Atjonen 2005.)

(jatkuu)

Oppimateriaalien käyttö on lisääntynyt ja valikoima on laajentunut viimeisten vuosikymmenien aikana. Se on helpottanut opetuksen suunnittelua ja oppiaineiden valintaa. Opetusta on helpompi yksilöllistää, havainnollistaa ja konkretisoida. Erilaisia opetusmuotojen ja oppimispsykologian periaatteiden käyttö helpottuu. Samaa materiaalia voidaan käyttää taloudellisesti useita kertoja. Opetuksen tehokkuus ja tasavertaisuus voidaan turvata opetusoloista ja –paikkakunnasta riippumatta. (Uusikylä & Atjonen 2005.)

Oppimateriaali on väline jolla kirjoitettu opetussuunnitelma muutetaan oppilaiden kokemaksi opetussuunnitelmaksi. Pedagogisesti hyvällä oppimateriaalilla on muitakin päämääriä kuin käyttäjänsä kognitiivisen tietämyksen rikastuttamisen. (Uusikylä & Atjonen 2005.) Hyvää oppimateriaalia voidaan käyttää tehokkaasti korvaamaan kontaktiopetusta (Kuittinen 1994). Pedagogisesti perusteltu oppimateriaali auttaa opettajaa seuraamaan opiskelijan oppimisprosessia ja helpottaa opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia (Kuittinen 1994). Erilaisia kriteerejä hyvälle oppimateriaalille on määritelty paljon, mutta eräs pätevimmistä jäsenyksistä on esitetty jo 1978. Siinä kriteerien päälähteet ovat opetussuunnitelma, koulu- ja opettajakohtainen suunnittelu ja opetustapahtuma. Hyvällä oppimateriaalilla on yhteys hyvään opetus-oppimisprosessiin. Oppimateriaalin tulee olla loogisesti ja psykologisesti oikein rakennettua eli asiasisällön pitää edetä järkevästi. Opittavan aineksen pitää olla tarkoituksenmukaisesti tasapainossa, vastata oppijan kehityspsykologista tasoa ja mahdollistaa mielekäs syvä oppiminen. Materiaalin pitää olla aktivoivaa ja motivoivaa ja sen tulee soveltua erilaisiin tuntijärjestelyihin. Pedagogiset ratkaisut vaikuttavat materiaalin laatimiseen ja sen käyttöön opetustilanteessa. Tutkimusten mukaan opettajat ovat varsin sidoksissa oppimateriaaliin. (Nöjd 1994; Uusikylä & Atjonen 2005.)

Kirjallinen oppimateriaali, oppi- ja kurssikirjat, työkirjat, harjoituskirjat, oheislukemistot, opettajien ohjekirjat, monisteet, sanomalehdet, on luultavasti käytetyin oppimateriaalityyppi edelleen (Uusikylä & Atjonen 2005). Kirjallisuuden ja monisteiden käytöllä voidaan vähentää luentojen tarvetta 30-60 %. Joillakin kursseilla pelkkä luentomoniste saattaa riittää. Erityisesti suuri määrä eksaktia tietoa on helpointa (jatkuu)

välittää monisteen avulla. Materiaalin saatavuus voidaan turvata kopioilla, muistamalla kuitenkin tekijänoikeudet. Oppimateriaalipakettien käyttö tekijän oikeudet huomioon ottaen ohjaa opiskelijaa itsenäiseen työskentelyyn ja samalla siirtää vastuuta opiskelijalle itselleen. (Kuittinen 1994.)

Tieto- ja viestintätekniiikan kehittyminen ovat mahdollistaneet uudenlaisten materiaalien ja välineiden käytön. Raakamateriaalia on Internetin kautta saatavissa liki ääretön määrä. Muita uudehkoja oppimateriaaleiksi luokiteltavia, vaikkakin opetusmateriaaleja muistuttavia keksintöjä ovat elektroninen kirja, elektroninen tori (IRC) ja elektroninen yhteisö. Oppimisalustat kuten Moodle ovat suljettuja yhteisöjä, joissa on mahdollisuus keskusteluun, tekstien lukemiseen ja tehtävien tekemiseen. Näin ohjelmasovelluksesta tulee osittain opetusväline. (Uusikylä & Atjonen 2005.)

Digitaalisen materiaalin käytössä on monia etuja, kuten opiskelijoiden motivoituneisuus ja mahdollisuus opiskella omassa tahdissa monipuolisia oppimismenetelmiä käyttäen. Valmiiden materiaalien vähäisyys ja laitevaatimukset aiheuttavat ongelmia. Toisaalta laadukasta oppimateriaalia ei välttämättä ole kovin paljon saatavilla. Ongelmia aiheuttavat laitevaatimukset ja niiden hankkimiseen käytettävissä olevan rahan niukkuus. (Uusikylä & Atjonen 2005.)

Muita tällä hetkellä käytettyjä oppimateriaalityyppejä ovat: Auditiiivinen oppimateriaali: äänitteet, joita välittävät nauhurit tai levysoitin sekä opetusohjelmat radiossa. Audiovisuaalinen oppimateriaali: elokuvat, videot, kuvanauhoitteet, opetus-ohjelmat, WWW-sivut, multi-/hypermedia materiaali. Muu oppimateriaali: esineet, (rooli)pelit, simulaatiot. Toiminnallisten opetusmuotojen materiaaleja pyritään tuottamaan nykyään entistä enemmän, koska sen toivotaan johtavan koulua ja opetusta oppimisen psykologiassa saatujen tulosten suuntaan. (Oppimateriaalin kehittäminen; Uusikylä & Atjonen 2005)

Tieteen alasta riippuen tiedollinen lähestymistapa vaihtelee aiheuttaen pedagogisia haasteita aineiston ja materiaalin valintaan. Sen lisäksi muuttuneen tietokäsityksen takia
(jatkuu)

tieto määritellään suhteelliseksi, kyseenalaistettavaksi, muuttuvaksi ja laajentuvaksi.

Uuden tietokäsityksen pitäisi vaikuttaa opetukseen. Opintoja suunniteltaessa on syytä miettiä, mitä opiskelija tekee opettajan tekemisen sijaan. Mahdollisuuksien mukaan opiskelijoita kannattaisi ottaa mukaan valitsemaan mitä opiskellaan. (Kuittinen 1994.)

6 Tuloksia

Tässä luvussa esiteltävät tulokset koskien erilaisten opetusmenetelmien käyttöä opetusmonisteen eri osissa (tekstit), käytetään luokittelussa sitä menetelmää millä opiskelijat pääosin työstävät sisältöä (sillä jokainen tehtävä käsitellään lopuksi yhdessä koko luokan kanssa). Niissä kohdissa, missä on tulkinnanvaraista, miten tehtävä teetetään opiskelijoilla, esitetään se tapa miten kirjoittaja on omassa opetuksessaan tehneet tehtävät. Ne tehtävät, joita ei ole tehty lainkaan, jätetään käsittelemättä.

6.1 Tehtävien toteutuminen eri opetusmenetelmin

Kuviossa 2 on esitelty ne Hyppösen mukaan luokitellut opetusmenetelmät joita kurssin aikana on käytetty ja miten ne ovat painottuneet kurssin aikana. Kuvaan ei ole lisätty muita käytettyjä opetusmenetelmiä tai niitä kurssin osia, joita ei opetusmonisteessa esiinny. Kuva ei siten ole kattava, koska esimerkiksi teatterikäynti ja yritysvierailu, jotka ovat kiitettävä tuntien toteutusmuotoja, ei tässä kuvassa näy (vrt. Hakkaraisen luokittelu s. 3). Myöskään opiskelijoiden tekemä yksilötyö ei tule kuvasta ilmi.

Kielididaktiseen opetustraditioon nojautuen ei liene yllätys, että Hyppösen nelikenttään sijoitetut tehtävät 67 % (33/49) osuvat indexin ryhmä–helppo osaan. Kielten opetuksessa Vaasan yliopistossa on haluttu painottaa opiskelijoiden mahdollisimman suuret mahdollisuudet käyttää sekä opettajan että kurssikavereiden kanssa ruotsin kieltä oppitunnin aikana, toisin sanoen kielen käyttöä erilaisissa *sosiaalisissa konteksteissa* (vrt. Hakkarainen 2004). Jopa perusopetuksen opetussuunnitelma painottaa yhteisöllistä oppimista. Myös tästä syystä yksilötehtävät, vaikeusasteesta riippumatta, on yritetty minimoida tunnilla ja teettää opiskelijoilla kotona. Vaativaksi luokitellut tehtävät tehtiin

(jatkuu)

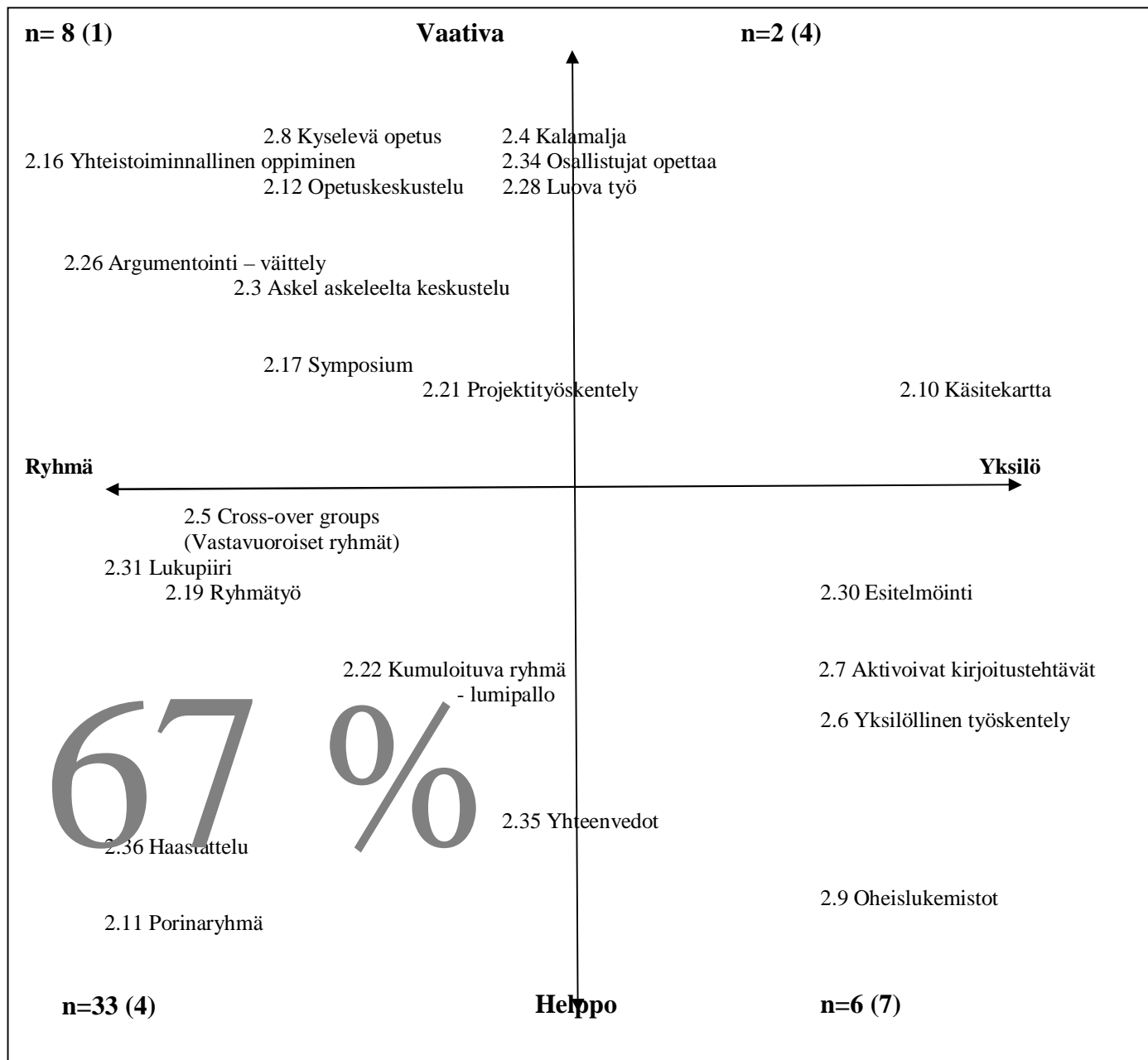
16 (22)

pääosin kurssin loppupuolella. Onkin varmasti tärkeää, että sisällöllisesti vaativia tehtäviä teetetään kurssin loppupuolella, varsinkin jos tehtäväntekotapakin on haasteellinen ja vaativa. Sisällöltään vaikeaa asiaa ei mielestämme tulekaan toteuttaa opiskelijoille uudella tehtäväntekotavalla, jottei sekä sisältö että menetelmä ole uusi.

Ryhmä – helppo

Porinaryhmä-nimitystä käytetään keskusteluharjoitteissa, joissa opiskelijat saavat esittää mielipiteitään. Näitä harjoitteita toteutettiin sekä pareittain että pienryhmissä (3-6 opiskelijaa). Haastattelua käytettiin työhakemuksen teon jälkeen, jolloin opiskelijat saivat järjestää toisilleen työpaikkahaastatteluita. Yhteenvedoissa kerrotaan referoiden mitä pari/ryhmä on tehnyt/keskustellut. Ongelmana yhteenvedoissa on se, että yleensä ryhmää edustaa opiskelija, jolla jo on suhteellisen hyvä kielitaito. Eli heikommat opiskelijat eivät hyödynnä näitä tilaisuuksia kielen käyttöön.

(jatkuu)



KUVIO 2. Ruotsin kielen peruskurssin opetuksessa käytettyjä opetusmenetelmiä. Jokaisessa ruudussa esitetty luku n= kuvastaa tehtävien määrää akselin sisällä. N=49 (65) (suluissa ilmoitettu määrä tehtävistä joita on sijoitettu kuvaan, mutta joita ei tehty kurssin aikana, yhteensä 16)

Kumuloituvassa ryhmässä keskustelevat ensin pareittain ja sitten vähän isommassa ryhmässä. Ryhmätyössä pienryhmän osallistujille jaettiin omat roolit ja vastualueet. Ryhmätöiden tulokset esiteltiin esitelminä tai ”postereina”. Lukupiirissä hyödynnettiin ajankohtaisia sanomalehtiä. Opiskelijat saivat esimerkiksi valita kiinnostavan artikkelin,

(jatkuu)

jota esittelivät ryhmässään ja johon olivat valmistelleen kysymyksiä joiden avulla aiheesta keskusteltiin. Tämä tehtävä jatkui n.k. Cross-over groups eli vastavuoroisena ryhmänä niin, että neljän opiskelijan ryhmästä kaksi vaihtoi paikkaa ja käsiteltyjä artikkeleita referoitiin uudessa ryhmässä. Kalamaljassa opiskelijat jaettiin ryhmiin, jossa osa ryhmän jäsenistä seurasi muiden keskustelua. Hetken päästä myös keskustelua seuranneet otettiin mukaan keskusteluun.

Kuten kuviosta 2 käy ilmi, työskentelevät opiskelijat kurssin aikana paljon ryhmissä. Opetussuunnittelun kannalta on eriarvoisen tärkeää tarkasti miettiä, mitä ryhmätehtävää käyttää ja miten sitä soveltaa, ja kuinka monen opiskelijan ryhmissä. Vaikka erilaiset ryhmätehtävät tuovat vaihtelua opettamiseen ja sisällön käsittelyyn, on tiedostettava opiskelijoiden kielitason erot ja suunniteltava ryhmät niin, että kaikki halukkaat pääsevät ja vähemmän halukkaat tehdään osallisiksi tehtävää.

Toisaalta, heikompien opiskelijoiden mukaan saaminen on aina haasteellista, riippumatta työskentelytavasta. Tällaisille opiskelijoille paritehtävät toimivat yleensä hyvin.

6.2 Opiskelijoiden palaute

Opiskelijat antoivat kurssin lopussa kurssipalautetta, jossa heitä pyydettiin (erityisesti) selaamaan opetusmoniste läpi ja kommentoimaan opetusmonisteen sisältöä, tehtävätyyppäjä ja monisteen laatua. Kurssipalautteita tuli yhteensä 36. Alla kootusti opiskelijoiden mielipiteitä näistä kolmesta aspektista.

”Voin rehellisesti sanoa, että tämän kurssin jälkeen voisin melkein ottaa HBn (Hufvudstadsbladetin) esille ja lukea sieltä Talous-osan, ja ymmärtää sen mitä luen.”

Opetusmonistetta keuhuttiin yleisesti aihepiireiltään kattavaksi, joskin melkein puolet vastaajista olisivat toivoneet enemmän aikaa jokaisen teeman läpikäymiseen, jotta aikaa olisi ollut riittävästi sanaston kertaamiseen ja omaksumiseen. Opiskelijat luonnollisesti kommentoivat ja toivoivat oman pääaineeseensa liittyvien tekstien lisää tarkastelua. Yleisesti tyytyväiset opiskelijat kuitenkin esittivät kritiikkiä opetusmonisteen laadusta.

(jatkuu)

Erityisesti tämä koski kopiointilaatua, tekstit eivät näkyneet. Suurin syy tähän lienee se, että tekstejä on kopioitu sanomalehdistä, jolloin tarkkuus jo kopiointitilanteessa on heikompi.

Eniten kiitosta sai teatterikäynti ja yritysvierailu. Opiskelijat kokivat tutustumisen ruotsinkieliseen kulttuuriin tärkeäksi ja olivat iloisia huomattaessaan ymmärtävänsä muitakin ruotsinkielisiä kuin vain opettajaa.

Suurin osa vastaajista olisivat toivoneet enemmän kielioppiopetusta, ja laajempaa kieliopin esittelyä opetusmonisteissa, vaikka opiskelijoille koko ajan tarjottiin verkossa olevaa aineistoa, jossa oli sekä kielioppikirja että harjoitustehtäviä oikeine vastauksineen.

Eniten kritiikkiä saanut teksti oli yhden pankin teksti taloudellisista näkymistä, tämän tekstin koki yli 70% vastaajista liian vaikeaksi. Useat opiskelijat ihmettelivät, miksi opetusmonisteissa on kolmen (hieman erilaisen) referaatin teko. Opiskelijat kommentoivat, että tekstilajina se on ihan miellyttävä, mutta kirjoittaisivat mieluummin vaikka liikekirjeitä kuin samantyyppisen tekstin toiseen kertaan.

Yleisesti opiskelijat pitivät siitä, että saivat pareittain ja ryhmissä tehdä paljon töitä, jotta saivat enemmän aikaa ja mahdollisuuksia osallistua ja käyttää ruotsin kieltä. Ainostaan kaksi tehtävätyyppiä koettiin hankalaksi. Ensimmäinen oli Kumuloituva ryhmä-tyyppinen harjoite, jossa opiskelijat olivat kotona lukeneet omalta alaltaan artikkelin ja se artikkeli piti referoida lyhyesti omalle ryhmälle. Itse referointi onnistui hyvin. Harjoitteessa opiskelijoita ohjeistettiin myös tekemään muistiinpanoja kuulemistaan suullisista referaateista, sekä esittämään kysymyksiä, jotta todella ymmärtäisivät kuulemansa tekstin. Seuraavassa vaiheessa pyysin kahta neljästä opiskelijasta edustamaan ryhmää ja valinnan edustajista tehtyään siirtymään (edustajat) seuraavaan ryhmään. Uudessa ryhmässä opiskelijoiden tuli vielä lyhyemmin referoida kaikkien kotiryhmissään esitellyt artikkelit. Opiskelijat antoivat palautetta paikan vaihdosta, he kokivat hankalaksi fyysisen siirtymisen tehtävän aikana, mikä oli

(jatkuu)

opettajalle yllätys. Toinen opettajan käyttämä tapa oli tehtävien tarkastus pareittain, jossa opiskelijat korjasivat ja antoivat toisilleen lyhyistä teksteistä palautetta (esim. s-postiviesti). Opiskelijat kokevat toistensa virheiden esille tuomisen / ”kritisoinnin” hankalaksi, vaikka kriittisyys on keskeinen osa akateemista koulutusta.

7 Keskustelua

Tässä artikkelissa on analysoitu yhden yliopistotasaisen ruotsin kielen peruskurssin kirjallisen oppimateriaalin opettamista erilaisin opetusmenetelmin. Analyysissa on vertailtu toteutettua kurssia opetusmenetelmien teoreettiseen nelikenttään. Lisäksi on analysoitu opiskelijoiden antamaa kurssipalautetta ja verrattu palautetta opetusmenetelmätarkasteluun.

Tulokset osoittavat, että suurin osa kurssimateriaalin läpikäymisestä toteutetaan opetusmenetelmällisesti ryhmäpainotteisesti helppojen tehtävätyyppien kautta. Teoreettista viitekehystä ajatellen tukee löydös kurssimateriaalin peruseriaatetta ja suunnittelua, jossa keskiössä on oppijälähtöisyys ja kielen käyttö sosiaalisesta näkökulmasta. Ne muutamat kerrat, jolloin käytettiin vaikeaksi luokiteltua opetusmenetelmää, tapahtui se kurssin loppupuolella tai lopussa, sisällöllisesti vaativien tekstien yhteydessä. Ajatellen sisällön oppimista, olisi vaikeaa sisältöä ehkä helpompi omaksua tutun, helpon tehtäväntekotavan kautta, ja taas helppoa sisältöä voisi käsitellä vaihtelevuuden kannalta pedagogisesti haastavamman opetusmenetelmän kautta, jolloin opiskelijalla olisi hallussaan (esim. aikaisemmista kieliopinnoista) teemakohtainen sanavarasto. Yleisesti oppimateriaaliin ja opetusmenetelmiin oltiin tyytyväisiä, joskin oppimateriaalin laatu sai kritiikkiä huonosta painolaadusta.

Tulokset ja opiskelijapalautteet huomioiden tulisi oppimateriaalin jatkossakin perustua kielen käytön mahdollisuuteen ja sosiaalisuuteen, koska se on selvästi kurssin vahvuus ja eniten kiiteltä asia. Ajatellen tulevia maistereita ja heidän sijoittumistaan työelämään, voisi peruskurssissa enemmän käyttää apuna erilaisia informaatioteknologisia ratkaisuja (tämän käyttö vaihtelee tietysti jo nyt opettajien välillä). Kielioppiosuus, jota moitittiin

(jatkuu)

21 (22)

kapea-alaiseksi, ja johon ei ole tuntiresursseja liikaa, voisi sijoittaa verkkoon, jossa jo on hyviä harjoitteita. Näin säästyy luentoaikaa sellaisesta mitä opiskelijat voivat opiskella itsenäisesti ja vastaavasti luentoaikana käyttää suullisiin harjoitteisiin, koska niihin opiskelijoilla ei kurssin ulkopuolella ole mahdollisuuksia tai he eivät hakeudu sellaisiin tilanteisiin. Lisäksi ryhmäjakoja voisi miettiä opiskelijalähtöisesti niin, että saman koulutusalan opiskelijat ryhmiteltäisiin esimerkiksi pääaineen mukaan, jolloin oppimateriaalia voisi rakentaa kapeampialaiseksi ja näin ollen antaa tilaa ja aikaa yhden teema-alueen syvällisempään käsittelyyn. Tätä tukee myös esimerkiksi Niemelä (2008) tutkimustulokset, jossa todetaan, että oppilas/opiskelija tarvitsee aikaa yhden teeman kanssa, jotta hänellä on aitoja mahdollisuuksia omaksua teemakohtainen kieli ja oppia käyttämään sitä erilaisissa tilanteissa.

Lähteet

Eurooppalainen viitekehys. 2010. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. WSOY.
http://www.uwasa.fi/kielipalvelut/opiskelu/opinto-oppaat/kipa_06/yleista.pdf.
 (Luettu 11.10.2010).

Hakkarainen, K. 2004. Esipuhe suomalaiseen painokseen. Teoksessa J.D. Bransford, A.L. Brown & R.R. Cocking (toim.) Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu. Helsinki: WSOY, 8-12.

Hyppönen, O. 2006. Erilaisia opetusmenetelmiä - Kuvaukset, vahvuudet ja haasteet Opetuksen ja opiskelun tuki – TKK.
<http://opetuki2.tkk.fi/p/menetelmat/opetusmenetelmat.pdf>. (Luettu 11.11.2010)

Kauppila, R. 2003. Opi ja opeta tehokkaasti. Psyykkinen valmennus oppimisen tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kielipalvelut-yksikön opinto-oppaat. 2010. <http://www.uwasa.fi/midcom-admin/ais/midcom-serveattachment-11913/%EF%BF%BD%84idinkieli%20ja%20toinen%20kotimainen%20kieli>. (Luettu 11.11.2010.)

Kokkinen, A-M., Rantanen-Väntsi, L. & Tuomola, A. 2008. Aikuisen oppijan kirja. Helsinki: Kirjapaja.

Kuittinen, M. 1994. Mitä luennoinnin sijaan? Malleja itsenäisen työskentelyn lisäämiseksi. Oulu: Oulun yliopisto.

(jatkuu)

22 (22)

Laukkanen. 2010. Kielitaitotarpeet TTY:n opiskelijoiden näkökulmasta. Julkaisematon raportti.

Laurén, Ch. 2001. Språkbud. Forskning och praktik. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Lonka, K. 1991. Oppimiskäsitys muuttuu – entä koulutus? Teoksessa K. Lonka & I. Lonka (toim.) Aktivoiva opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille. Helsinki: Kirjayhtymä, 7-11.

Niemelä, N. 2008. Interaktion i helklass under ett tema i språkbud. Acta Wasaensia nr 194. Språkvetenskap 39. Universitas Wasaensis. Vaasa.

Nöjd, O. 1994. Oppimismallit, oppimateriaalit ja oppimisvälineet. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Helsinki: WSOY, 174 - 202.

Oppimateriaalin kehittäminen. Oulu yliopisto.
<http://www.oulu.fi/opetkeh/kehtoimi/oppimat/index.html> (Luettu 25.8.2010)

Sipola, S. (2006). Vuxenspråkbaad i svenska. Ur den autonoma inlärningens synvinkel. Acta Wasaensia Nr 155. Språkvetenskap 30. Universitas Wasaensis. Vaasa.

Soini, H. 2001. Oppiminen sosiaalisena käytäntönä. Vertaiskonsultaatio yhteistoiminnallisen oppimisen muotona.
http://tievie.oulu.fi/koulutusresurssit/artikkelit/soini_2001.pdf (Luettu 25.7.2010).

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.