



MOTIVOINNIN KEHITTÄMINEN AKTIVOIVAN OPETUKSEN MENETELMILLÄ

Haakana Leena

Heikkeri Sanna

Jordberg Marja

Myllymäki Anna-Stiina

Tammi Niina

Ammatillisen opettajankoulutuksen
kehittämishanke
Lokakuu 2012
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Tampereen ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Haakana, Leena; Heikkeri, Sanna; Jordberg, Marja; Myllymäki, Anna-Stiina;
Tammi, Niina
Motivoinnin kehittäminen aktivoivan opetuksen menetelmin

Opettajankoulutuksen kehittämishanke 67 sivua + 4 liitesivua
Lokakuu 2012

Tämän työn tekeminen lähti ajatuksesta, että ryhmämme halusi oppia enemmän aktivoivasta opetuksesta sekä oppilaiden ja opiskelijoiden motivoinnista. Motivoituneet opiskelijat oppivat paremmin ja nopeammin, ja ylläpitävät myös opettajan mielenkiintoa omaan työhönsä. Siksi aloimme tutkia erilaisia aktivoivan opetuksen menetelmiä, joista osaa esitellään tämän työn teoriaosassa.

Aktivoivista opetusmenetelmistä valittiin muutama, joita testattiin käytännössä kolmessa eri koulussa, eri oppiaineissa. Nämä kokeilut muodostuivat tutkimusprojekteiksi, jotka on esitelty omissa kappaleissaan. Menetelmät olivat pääsääntöisesti vieraita myös opettajille, joten kokeilu oli mielenkiintoinen myös meidän näkökannaltamme.

Caset käsittelivät kirkkohistorian sekä kielen opetusta, ja menetelminä käytettiin käsitekarttaa, filmejä, draamaa, oppimispäiväkirjaa, väittelyä, lehden kirjoittamista sekä blogin kirjoittamista. Oppilailta saatiin hyvää palautetta aktivoivista menetelmistä, ja saatua palautetta on käyty tarkemmin läpi jokaisen casen lopussa sekä työn päätelmissä.

Asiasanat: aktivoiva opetus, motivointi, palaute, verkkopedagogiikka

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	MOTIVAATIO JA OPPIMINEN	5
3	OPETTAJAN MERKITYS MOTIVAATIOON JA OPPIMISEEN	9
4	PALAUTTEEN MERKITYS MOTIVOINNISSA	11
5	SAATAVAN HYÖDYN MERKITYS OPPIMISESSA	13
6	AKTIVOIVA OPETUS.....	14
	6.1 Aktivoivan opetuksen keskeiset periaatteet	17
	6.2 Esimerkkejä aktivoivista työtavoista	19
	6.3 Vieraan kielen opetuksen aktivointi	24
	6.4 Verkkopedagogiikka ja blogikirjoittaminen aktivoivana menetelmänä 26	
7	CASE 1 KIRKKOHISTORIA	29
	7.1 Lähtötilanne	29
	7.2 Käsittekartta	31
	7.3 Aktivoiva luento filmin, draaman ja oppimispäiväkirjan avulla	33
	7.4 Väittely	36
	7.5 Lopputilanne	38
	7.6 Johtopäätökset.....	39
8	CASE 2 VIERAAN KIELEN OPETUS.....	40
	8.1 Opetuskokeilun kuvaus	41
	8.2 Opetuskokeilun käytännön toteutus	42
	8.3 Oppilaiden mielipiteet.....	43
	8.4 Johtopäätökset.....	45
9	CASE 3 BLOGIN KIRJOITTAMINEN	47
	9.1 Kohderyhmän valikoituminen	48
	9.1.1 Valmistelevat toimenpiteet.....	48
	9.1.2 Blogituntien toteuttaminen	51
	9.2 Haasteet.....	53
	9.3 Oppilailta saatu palaute.....	55
	9.4 Havaintoja ja parannusehdotuksia	59
	9.4.1 Aiheen rajaus	59
	9.4.2 Ohjaus	60
	9.4.3 Toteutuksen aikaväli.....	60
	9.4.4 Säännöllisyys.....	61
	9.5 Johtopäätökset.....	61
10	PÄÄTELMIÄ	64
	LÄHTEET	66
	LIITTEET	68

1 JOHDANTO

Tämä työ on tehty osana opettajan pedagogisia opintoja Tampereen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Opintojen aikana toistuvasti nousi esille kysymys siitä, kuinka oppilaita voitaisiin motivoida opiskelemaan paremmin ja kuinka opetuksesta saataisiin innostavampaa. Tämän työn tarkoituksena on tarjota vinkkejä ja ideoita aktivoivaan opetukseen, ja sitä kautta lisätä opiskelijoiden motivaatiota. Työssä tarkastellaan aluksi yleistä motivoinnin ja aktivoivan opetuksen teoriaa, jonka jälkeen erilaisten esimerkkien soveltamista käytäntöön tarkastellaan kolmen casen kautta. Jokaisen casen yhteydessä on esitelty kokeilun tulokset ja johtopäätökset.

Ensimmäisessä casessa käsitellään kirkkohistorian opetusta Jaakkiman kristillisessä kansanopistossa. Casen ideana oli testata erilaisia aktivoivan opetuksen menetelmiä käytännössä. Casessa käydään läpi erilaiset käytetyt menetelmät ja lopuksi esitetään johtopäätökset, kuinka motivointi onnistui aktivoivan opetuksen menetelmin kirkkohistorian opetuksessa.

Toinen case käsittelee vieraan kielen opetusta yläasteella. Case toteutettiin kirjoittamalla yhteistyössä viipurilaisen koulun kanssa nettilehteä. Casen rajallinen ja lyhyt aika sekä käytetyn machinefactory-pohjan toimintojen puutteellisuus vaikuttivat paljon lopputulokseen. Johtopäätöksissä todetaan mm. opetusmenetelmän olevan oppilaille vieras ja pohditaan vakituisten opettajien sitoutumattomuuden ja haluttomuuden vaikutuksia projektin onnistumiseen.

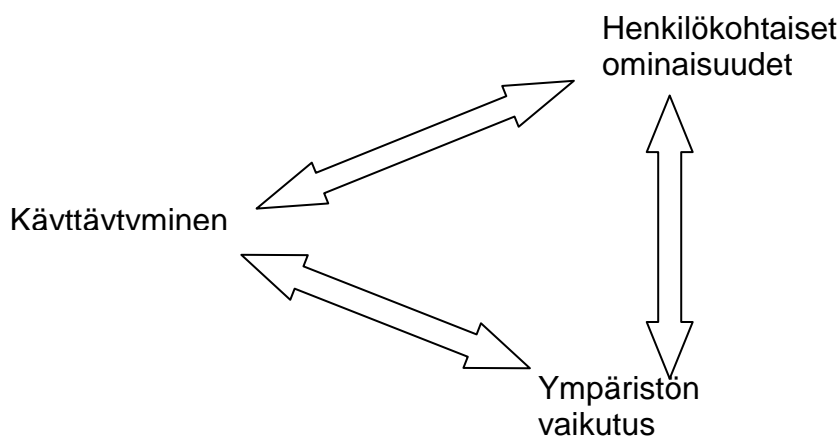
Kolmas case on blogin kirjoittaminen. Case toteutettiin Lauritsalan yläkoulussa yhden luokan englannin opetuksessa. Casen yhteydessä on käsitelty blogikirjoittamisen ja verkko-opetuksen teoriaa. Työn lopussa esitetyssä yhteenvedossa mm. vertaillaan kahden jälkimmäisen casen lopputuloksia, jotka ovat yllättävän samankaltaisia riippumatta kokeilujaksojen pituuksista.

2 MOTIVAATIO JA OPPIMINEN

Varmasti jokainen opettaja on työssään törmännyt ikuisuuskytymykseen ”kuinka motivoin oppilaitani”. Sellaista oppiainetta ei olekaan, etteikö yksi tai useampi oppilaista huutaisi ”tylsää” ja ”ei kiinnosta”. Tuskin on siis myöskään olemassa yhtä taikakeinoa jolla motivoida kaikki oppilaat innostumaan kaikista opetettavista aineista. On kuitenkin mahdollista innostaa oppilaita uuden asian pariin olemalla itse innostunut ja motivoitunut. Eli vaikka useimmiten ongelmana on opiskelija, on opettajalla suuri vaikutus oppilaan motivaatioon. Työhönsä leipääntynyt opettaja ei tarjoa oppilaille mielekästä kuultavaa, ja tämä heijastuu välittömästi oppilaan motivaatioon opiskella ko. ainetta.

Motivaatio saa meidät tylsistymisen sijaan innostumaan. Motivaatio toimii kuten moottori tai auton ohjauspyörä, ohjaten toimintaamme. Saamme siitä energiaa ja suunnan toiminnallemme, ja nämä kaksi ovat myös keskeisimmät asiat motiivoinnissa. Motivaatio itsessään on laaja konsepti, ja se sisältää useita termejä kuten tarpeet, kiinnostuksen kohteet, arvot, asenteet, pyrkimykset ja kannustimet. Meidän omat tarpeemme ja niiden täyttäminen ovat kaiken toiminnan alkulähde. Seuraamme kuitenkin myös arvojamme ja annamme omien mielenkiinnon kohteidemme vaikuttaa asenteisiimme. myös pyrkimykset ja kannustimet vaikuttavat käytökseemme. (Gage & Berliner 1992, 326)

Henkilön motivaatioon vaikuttaa kahdenlaisia tekijöitä; henkilökohtaisia eli sisäisiä sekä ympäristöllisiä eli ulkoisia tekijöitä. Käyttäytymisemme riippuu henkilökohtaisista ominaisuuksistamme ja ympäristötekijöistä, jotka ovat vuorovaikutuksessa henkilön ajattelun ja oman käyttäytymisnäkömyksen kanssa. Tätä näkemystä käyttäytymisestä kutsutaan vastavuoroiseksi determinismiksi, ja sitä havainnollistetaan kuvassa 1. (Gage & Berliner 1992, 327)



Kuva 1. Vastavuoroinen determinismi (Reciprocal determinism) (Gage & Berliner 1992, 327)

Opiskelijan motivaatioon vaikuttaa kaikkein eniten oppilas itse. Hänen mielenkiinnon kohteensa ja luontaiset taipumuksensa heijastuvat opiskeluun tavalla tai toisella. Myös opiskelijan minäkuva vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen ja oppimiseen jopa enemmän kuin hänen todelliset ominaisuutensa. Myönteinen minäkuva on hyvän itsetunnon perusta ja se puolestaan on edellytys sille, että ihminen haluaa oppia, uskaltaa yrittää ja epäonnistua, suvaitsee ja kunnioittaa muita, osaa ratkoa konflikteja rauhanomaisesti ja kokee muut myönteisesti. Itsetuntonaan heikko oppilas on koulussa usein alisuoriutuja, kun taas itsetuntonaan vahva lapsi suorittaa kapasiteettinsa ylärajoilla. (Leppilampi & Piekkari 1998, 14.)

Minäkäsityksen syntyyn vaikuttavat voimakkaasti peritty temperamentti, kyky tehdä realistisesti havaintoja muiden käyttäytymisestä, oma käyttäytyminen ja muilta saatu palaute. Koulussa opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen laatu on positiivisen minäkäsityksen kehityksen tärkein tekijä. Koti luo lapsen itsetunnolle pohjan, mutta koulu vaikuttaa siihen lähes yhtä paljon. Tutkimustulosten mukaan lapset ovat kouluun tullessaan melko vahvoja itsetuntonaan. Itsetunto heikkenee 11–12 -vuotiaaksi saakka, minkä jälkeen se pysyy melko vakiona. Lasten itsetunto heikkenee siis peruskoulun ala-asteen jokaisena kouluvuotena kolmatta kouluvuotta lukuun ottamatta. Lasten itsetunnon heikkenemiseen voi osaltaan vaikuttaa myös koulumme tietopainotteisuus. Koulu ei tarjoa kaikille

lapsille onnistumisen kokemuksia riittävästi. Tämä näkyy esimerkiksi koulussa annetuissa palautteissa, joissa kiinnitetään enemmän huomiota virheisiin kuin onnistumisiin. (Leppilampi & Piekkari 1998, 14 -15.) Negatiivisen palautteen seurauksena voi myös oppimisen halu tiettyä oppiainetta kohtaan heiketä pysyvästi.

Oppimisen kannalta ihmisen on tärkeää selvittää, missä olen hyvä, miten opin parhaiten, millaiset tyylit ja tavat sopivat minulle, mitkä ovat heikkouksiani ja miten niitä voidaan parantaa, mikä on oppimisessani huonosti hyödynnetty voimavara ja niin edelleen. (Kokkinen, Rantanen-Väntsi & Tuomola, 2008, 18-19, 80.)

Moni saattaa kuvitella myös, etteivät menestyjät kohtaa vastoinkäymisiä, mutta esimerkiksi amerikkalainen keksijä Thomas Edison on sanonut, että hänen sadasta yrityksestään epäonnistui 99. Ennen sähkölampun keksimistä hän epäonnistui tuhat kertaa. Menestyminen ei myöskään ole ainoastaan nuorten ja kauniiden etuoikeus, vaan monen luomisvoima voi alkaa toimia vasta myöhemmällä iällä. Esimerkiksi Alfred Vogel perusti luontaistuotteita myyvän yrityksensä vasta 63-vuotiaana. Menestyminen millä tahansa elämän alueella, myös opiskelussa, on ennen kaikkea sisäinen prosessi. Tällöin ihmisen tulee ottaa vastuu omasta elämästään itse, on hankkiuduttava muutosuralle ja tehtävä päätös menestyä ja toimia. Silloin kun ihminen toteuttaa itseään, hän ei ole riippuvainen ulkoisesta arvostuksesta, statuksesta, palkinnoista tai tunnustuksista, vaan hän asettaa itse tavoitteensa ja mittaa omien kriteeriensä mukaisesti, onko hän saavuttanut tavoitteensa. Hänellä on voimakas sisäinen motivaatio, joka kannustaa häntä saavuttamaan päämääränsä. (Lampikoski 1995, 53-59.)

Epäonnistuminen ja menestyminen ovat pitkälti opittuja asioista. Ihminen oppii sosiaalistuessaan yhteisön ja yhteiskunnan jäseneksi joko onnistumaan tai epäonnistumaan. Jos lapsi kohtaa jatkuvasti negatiivisia kokemuksia eikä häntä kannusteta kotona ja koulussa, saattaa hänen itseluottamuksensa murentua. Niinpä hän ei aikuisenakaan usko omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa. Ajattelun kohdentaminen vaikuttaa suoraan toimintaan ja tuloksiin. Jos ajattelee negatiivisesti, jos uskoo jo etukäteen epäonnistuvansa, usein myös epäonnistuu. Syntyy jatkuvien epäonnistumisten kierre, itseään toteuttava ennuste. Jos

lapsi sen sijaan kokee pääasiassa positiivisia asioita ja häntä tuetaan ja kannustetaan, hän oppii luottamaan omiin kykyihinsä ja saavuttaa tuloksia myös aikuisiällä. Murentunutta itseluottamusta ja itsekunnioitusta on kuitenkin mahdollista parantaa ja menestymään voi oppia vielä aikuisiälläkin. Tämä edellyttää vanhojen uskomusten ja arvojen muuttamista ja itsensä sabotoinnin lopettamista. (Lampikoski 1995, 62-63.)

3 OPETTAJAN MERKITYS MOTIVAATIOON JA OPPIMISEEN

Opettajan ja oppilaan suhde vaikuttaa voimakkaasti yksilön käsitykseen itsestään oppijana, sillä opettajan suhtautuminen vaikuttaa syvästi oppijan itsetuntoon. Opettajan suhtautumiseen oppilaaseensa vaikuttaa puolestaan voimakkaasti opettajan ihmiskäsitys ja siksi onkin tärkeää, että opettajan ihmiskäsitys on myönteinen, humanistinen. Myös opettajan oma hyvä itsetunto luo pohjaa sille, että hän pystyy näkemään ja hyväksymään oppilaittensa erilaiset persoonallisuudet ja suhtautumaan näihin empaattisesti.

Toisaalta voidaan kuitenkin nähdä, että luottamuksen ja kunnioituksen ilmapiirissä arvioinnilla on oppilaan itsetuntoa vahvistava, hänen motivaatiotaan parantava ja iloisuuttaan lisäävä vaikutus. Palautetta antaessaan opettajan tulisi olla herkistynyt sille, millaisesta lapsesta on kysymys ja erityisesti, millainen itsetunto kyseisellä lapsella on. Itsetunnon vahvat suhtautuvat sekä positiiviseen että negatiiviseen palautteeseen eri tavalla kuin itsetunnon heikot. Kielteiset identiteetit saattavat vaikuttaa niin, että sekä positiivisen että negatiivisen palautteen vastaanottaminen on vaikeaa. (Koppinen, Korpinen & Pollari 16-18, Ranne, 228).

Opettajalla on monia keinoja, joilla hän voi vaikuttaa positiivisesti oppilaidensa selviytymisodotuksiin. Leppilampi ja Piekkari (1998, 14) tarjoavat opettajalle seuraavia ohjeita empatian, aitouden ja ehdottoman positiivisen hyväksynnän lisäksi:

- Anna oppijan kokea, että opettaja tukee häntä
- Anna oppijoiden tuntea olevansa vastuullisia ihmisiä
- Anna oppijoiden tuntea itsensä pystyviksi
- Opetta oppijat asettamaan realistiset tavoitteet
- Auta oppijoita arvioimaan itseään realistisesti
- Kannusta realistista itsekiitosta

Leppilampi ja Piekkari (1998, 37) korostavat myös yhteistoiminnallista oppimisprosessia ja listaavat seuraavia keinoja, joilla voidaan vaikuttaa oppilaiden selviytymisodotuksiin:

- Tehdään heikossa asemassa olevasta oppilaasta ryhmän asiantuntija. Tällöin on oltava tarkasti selvillä oppilaan vahvoista puolista ja varmistuttava siitä, että oppilas ei epäonnistu tehtävässään.
- Yritetään vaikuttaa erityisesti oppilaan uskomukseen omasta oppimisestaan esim. kouluttamalla hänet asiantuntijaksi ja asian opettajaksi. Myös tällöin on huolehdittava siitä, että oppilas selviytyy tehtävästään.
- Käytetään monien kykyjen strategiaa, jonka tarkoituksena on saada ryhmä vakuuttuneeksi siitä, että erilaiset taidot ovat välttämättömät ryhmän työn onnistumiseksi. Keskeistä on korostaa, että kaikki taidot ovat yhtä arvokkaita; yksinään kukaan ei osaa kaikkea mutta toisaalta jokainen osaa jotain. Tähän liittyy erityisesti heikoille oppilaille annettava välitön, tarkka ja julkinen kiitos osaamisesta.

4 PALAUTTEEN MERKITYS MOTIVOINNISSA

Perinteisessä opetuksessa jää usein epäselväksi, mitä opettaja haluaa osattavan. Jos hän esim. kysyy pelkkiä yksityiskohtia, opiskelija saattaa tulkita niiden olevan keskeisen tärkeitä eikä seuraavassa opintojaksossaan enää orientoidu kokonaisuuksien hahmottamiseen. Kuulustelun tai muun palautteen muoto antaa siis vihiä siitä, miten tulevaa opiskelua tulisi suunnata. Pelkkä arvosana tai suorituksen arvioiminen ”hyväksytysti” ei anna opiskelijalle eväitä kehittymiseen. Hänen täytyisi sen sijana saada tietää, millä tavoin oppia paremmin ensi kerralla. (Lonka et al. 1993, 70)

Opiskelustrategioiden kehittymisen kannalta olisi tärkeää, että opiskelija saisi työstään mahdollisimman välitöntä palautetta, mieluummin henkilökohtaisesti. Hyödyllinen palautteen muoto saattaa olla sellainen, jossa opettaja jossain muodossa kertoo, millaisia asioita hän odotti tiettyihin kysymyksiin vastattavan ja missä kohdin hän ehkä pettyi tai yllättyi iloisesti. Tässä tulisi erityisesti keskittyä tapaan, jolla opiskelijat ovat ymmärtäneet tietyt keskeiset käsitteet. (Lonka et al. 1993, 70-71)

Riittävä palaute sekä avoimuus palautteen vastaanottamiseen ovat kaiken oppimisen ja kasvun lähtökohtia (Sydänmaanlakka 2007, 62). Palautetta voidaan pitää yhtenä vaikuttavimpana voimana tekemiseen, ja sen vaikutus voi olla positiivinen tai negatiivinen (Hattie & Timperley 2007). Jokainen meistä kaipaa arviointia ja palautetta omasta tekemisestään. Palaute omasta oppimisesta ja opinnoissa edistymisessä on oppijalle erityisen tärkeää. Palautteen avulla opiskelija tiedostaa oman osaamisensa tason ja missä olisi parantamisen varaa. Palaute myös ohjaa oppijan työskentelyä ja vaikuttaa vahvasti opiskelumotivaatioon. Oppijalla on oikeus saada palautetta, ja opettajalla on velvollisuus sitä antaa. (Atjonen 2007, 89.)

Teoksessaan Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä (2004) Hakkarainen, Lonka & Lipponen kiteyttävät rakentavan palautteen perussäännöt seitsemään ydinkohtaan:

- 1) Palautteen antamisessa kuunteleminen on tärkeämpää kuin neuvominen. Tämä näkökohta korostaa palautteen vuorovaikutteisuuutta.
- 2) Rakentava palaute tulisi aloittaa positiivisilla asioilla, rehellisesti ja luottamuksellisessa ilmapiirissä. Tätä kautta myös kriittisten näkökohtien käsittely helpottuu.
- 3) Palautteen tulee aina kohdistua vain prosessiin ja tuotokseen. Korjaavan palautteen vastaanottaminen ei ole mahdollista, jos ihminen kokee henkilönä joutuvansa arvostelun kohteeksi.
- 4) Korjaava palaute esitetään asiallisesti ja rakentavasti käyttäen kysymyksiä, jotka saavat palautteen vastaanottajan itse oivaltamaan asioita ja mahdollisesti pohtimaan oppimisprosessia uusista näkökulmista.
- 5) Palautetilanteesta ei saa tulla väittelyä. Tämä edellyttää molemmilta osapuolilta henkistä kypsyyttä ja hyviä vuorovaikutustaitoja.
- 6) Palautteen hyödyntäminen on palautteen vastaanottajan itse määriteltävissä.
- 7) Koska rakentava palaute huomioi koko oppimisprosessin, eikä vain lopputulosta, tulisi se antaa työn vielä ollessa kesken. Näin palaute on myös helpompi suunnata tulevaisuuteen ja palautteen vaikutuksia helpompi seurata prosessin edetessä.

5 SAATAVAN HYÖDYN MERKITYS OPPIMISESSA

Myönteisesti ajatteleva ihminen näkee elämässä jatkuvasti uusia mahdollisuuksia. Hän on avoin ja luonteva sekä uskoo loputtomasti itseensä. Myönteisesti ajatteleva ihminen kokee elämän vaikeudet haasteina, jolloin hän elää enemmän tätä päivää ja tulevaisuutta kuin menneisyyttä. Onnistuneet suoritukset, myönteiset tulevaisuudenkuvat, turvallinen elämisen ilmapiiri ja kannustaminen ovat omiaan lisäämään ihmisten itseluottamusta, itsearvostusta ja myönteistä asennoitumista toisiin ihmisiin ja siihen toimintaan, johon ihminen haluaa osallistua. (Kemppinen 1995, 16)

Kun ihmisellä on hyvä itsetunto ja itsearvostus, hän oppii asioita paremmin. Voidaan siis ajatella, että näiden asioiden oppiminen parantaa samalla myös ihmisen mahdollisuuksia pärjätä muussakin elämässä. Opittuaan tuntemaan itsensä, tunnistaa myös omat heikkoutensa ja vahvuutensa. Tätä tuntemusta voi käyttää hyväkseen esimerkiksi työelämässä tai vapaa-ajan haasteissa.

Myönteistä muutosta voidaan kuvata lumipallovyöryn avulla. Jyrkänteistä alas lähetetty lumipallo kasvaa jatkuvasti suuremmaksi. Aivan samalla toimii positiivisen motivoinnin psykologia, joka inspiroi kohtaamaan aina vain enemmän ja enemmän myönteisyyttä. (Kemppinen 1995, 22)

6 AKTIVOIVA OPETUS

Aktivoivan opetuksen tarkoituksena on koko oppimisprosessin tukeminen. Tällöin oppijan oma panos pyritään maksimoimaan: häntä autetaan aktivoimaan opetustilanteessa aikaisemmat tietonsa ja taitonsa, ja hänelle annetaan toiminnasta palautetta. Keskeistä aktivoivassa opetuksessa on, että oppijan rooli ei ole passiivinen vastaanottajan rooli, vaan hänelle annetaan tilaisuus toimia aktiivisena tiedon käsittelijänä ja tuottajana. (Lonka & Lonka 1993, 10)

Aktivoivat opetusmenetelmät perustuvat toisaalta prosessipainotteiseen ajatteluun ja toisaalta tiedon rakentelua painottavaan oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen nähdään tiedon aktiivisena tuottamisena. Tällä tarkoitetaan sitä, että todellinen oppiminen ei ole olemassa olevien faktojen tallentamista, vaan olennaista on oppijan aktiivinen panos, kun hän yrittää rakentaa oppimastaan merkityksellisiä kokemuksia. Tällainen tietoa rakenteleva oppiminen on ihmiselle tyyppillistä ja luonnollista. (Lonka et al. 1993, 12)

Ihmisen muistissa maailmasta saatua tietoa edustavat kokonaisuudet, joita kutsutaan alan kirjallisuudessa yleisesti muistiedustuksiksi eli muistin representatioiksi. Ulkomaailmaa koskeva muistiedustus auttaa ihmistä ennakoimaan ympäristönsä tapahtumia ja suunnittelemaan omaa toimintaansa. Koska hän toimii sisäisen mallinsa varassa, hän ei pelkästään reagoi ympäristöstään tuleviin ärsykkeisiin, vaan pystyy tavoitteelliseen toimintaan. Ihmisen kehittymisen ja oppimisen kannalta toimivien muistiedustusten muodostuminen on erittäin keskeistä; voitaisiin jopa sanoa, että se on kaiken oppimisen ydin. Näin ollen oppimisen perusedellytyksenä on, että oppijalle muodostuu tiedosta tarkoituksenmukaisia muistiedustuksia jotka käsittelevät laajempia tiedon kokonaisuuksia, eli skeemoja. (Lonka et al. 1993, 12-13)

Ihmisen muistaminen on huomattavasti tehokkaampaa, jos henkilölle annetaan jotain tietoa siitä, mihin opetettava tai muistettava asia liittyy. Tämä auttaa aktivoimaan asiaan kuuluvan oikeanlaisen skeeman, johon on helppo liittää uusi opittava tai muistettava asia. Mitään vähänkään monimutkaisempaa asiaa on

vaikea oppia ilman tiedon liittämistä johonkin asiayhteyteen. Yksittäiset tiedot ja asiat, joita ei pystytä mieltämään minkään kokonaisuuden osiksi, joko opitaan pänttämällä ulkoa tai unohdetaan. (Lonka et al. 1993, 13)

Skeemojen sisäistäminen vaikuttaa siis myös motivaatioon. Mikäli joku asia pystytään liittämään laajempaan kokonaisuuteen ja hyödyntämään henkilön jo aikaisemmin oppimia asioita, on uuden asian oppiminen helpompaa. Tämä osaltaan kasvattaa motivaatiota. Oppijoilla on myös luontaisia taipumuksia oppimisessa ja ongelmanratkaisussa. Kuten jo aiemmin on todettu, nämä henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttavat osaltaan oppimiseen ja motivaatioon. Erilaisia uusia taitoja voidaan siis opettaa spesifien taitojen kautta, mikäli voidaan painottaa sellaisia osa-alueita, joista oppilaat ovat erityisen kiinnostuneita (Lonka et al. 1993, 15).

Esimerkiksi biologiasta kiinnostunut opiskelija oppii kyseisen sisällön yhteydessä myös yleisempiä luonnontieteelliseen tutkimukseen liittyviä ajattelumalleja ja taitoja. Näiden kautta voidaan osoittaa yhteyksiä muihin asioihin. (Lonka et al. 1993, 15)

Aktivoivan aikuiskoulutuksen soveltaminen edellyttää opettajan ja opiskelijan välisen suhteen uudelleenarviointia: opettajan rooli ei perustu tällöin muodolliseen auktoriteettiin, vaan se ohjautuu paljolti hänen asiantuntemuksensa kautta. Perinteisesti opettaja on totuttu näkemään toisaalta tiedon jakajana, toisaalta työnjohtajana, joka jakaa käskyt ja työtehtävät. Aktivoivassa koulutuksessa hän on enemmän yhteistyökumppani ja asiantuntija, jota konsultoidaan. (Lonka et al. 1993, 18)

On hyvin tärkeää, että kouluttaja on sisäistänyt oman oppiaineensa peruskysymykset. Mitä paremmin ja syvällisemmin hän hallitsee oman oppiaineensa, sitä suurempi liikkumavara hänellä on toiminnassa ja sitä luovemmin hän pystyy toteuttamaan aktivoivaa pedagogiikkaa. Aineenhallinta on siis ensiarvoisen tärkeää. Todellinen asiantuntija ei yritä kaataa tietoa oppilaidensa päähän, vaan hän yrittää auttaa heitä ymmärtämään alansa keskeisiä periaatteita. (Lonka et al. 1993, 19)

Joskus myös aloittelevalla opettajalla on etu puolellaan. Ensinnäkin hän usein pystyy kokenutta opettajaa paremmin hahmottamaan sen, mikä opiskelijoille on vaikeaa: ehkä hän vielä muistaa, millä tavalla itse ymmärsi tietyt asiat heidän tilanteessaan. Hänellä on siis kyky samaistua opiskelijoihinsa. Toiseksi hänen asiantuntemuksensa ei ole vielä niin automatisoitunutta, ettei hän tunnista selviä ongelmakohtia, jotka opintojen kuluessa on selvitettävä opiskelijoille. Yleisesti ottaen aktivoiva koulutus sopii hyvin aloittelevalle opettajalle, jos hän painottaa roolissaan yhteistyökumppanin ja tutorin ominaisuuksia. (Lonka et al. 1993, 19)

Joskus aktivoivan opetuksen periaatteita sovellettaessa saatetaan törmätä ongelmiin. Perinteiseen opetustapaan tottuneet oppijat eivät ehkä osaa suhtautua uudenlaiseen opetustapaan, ja saattavat siksi ärtyä siitä että heitä ohjataan entistä suurempaan omatoimisuuteen ja vastuuseen omasta oppimisestaan passiivisuuden sijaan. (Lonka et al. 1993, 20) Tämä voi osaltaan vaikuttaa oppijan motivaatioon alentavasti.

Ongelmasta päästään eroon, mikäli opettaja muistaa perustella oppilailleen toimiaan. Kun heille selvitetään, että tavoitteena on nimenomaan oppimisen tehostaminen, motivaatio yleensä paranee. Vähitellen roolit muuttuvat ja molemmat osapuolet alkavat nauttia uudesta roolistaan. Pitkästyminen vähenee huomattavasti, koska työtahti on enemmän opiskelijan säädeltävissä ja myös sisällöt suhteutetaan suurelta osin opiskelijoiden mukaan. (Lonka et al. 1993, 20)

Opettaja ei saisi suunnitella luentoaan liian tarkasti etukäteen. Esimerkiksi luennoilla esitettävät PowerPoint-kalvot eivät saa olla liian täynnä tekstiä ja liian yksityiskohtaisia, sillä tämänkaltaiset materiaalit saattavat pikemminkin estää kuin edistää oppimisprosessia.

Liiallinen kalvojen esittäminen yleensä myös hajottaa kuulijoiden tarkkaavaisuutta; jos opettaja vaikkapa kirjoittasi itse kalvoon tai tauluun samaan tahtiin kuin puhuu, kuulijoiden keskittymiskyky häiriintyisi vähemmän. (Lonka et al. 1993, 63)

Havainnointimateriaaleihin ja muistiinpanojen tekemiseen liittyy oppimisen kannalta ongelmia, joihin on syytä kiinnittää huomiota. Ensimmäinen kysymys on, mihin kuulijoiden tarkkaavuutta kannattaa kohdistaa. Mikäli opettaja on sitä mieltä, että hän haluaa välttämättä jakaa tietyn tiedon opiskelijoille, hänen kannattaisi valmistaa monistettu yhteenveto kyseisestä asiasta. Erityisesti kaavat, lähdeviitteet ja vastaavat kannattaisi monistaa. Missään nimessä opiskelijoiden tarkkaavuuden kapasiteettia ei tulisi tuhjata mekaaniseen taulusta tai kalvolta kopioimiseen. Mieluummin voitaisiin kirjoittaa vain avainsanat tauluun ja antaa kuulijoiden poimia olennaiset asiat puheesta. Tämä edistäisi paremmin tiedon aktiivista prosessointia kuin kopiointi. (Lonka et al. 1993, 63)

Paitsi luennot, myös kokeet ja tentit tulisi suunnitella siten, että ne mahdollisimman paljon aktivoisivat opiskelijaa ja motivoisivat tätä oikeasti oppimaan asian. Mikäli tentissä testataan vain kykyä toistaa kirjoista opittuja asioita, ei opiskelijalla ole motivaatiota todella *oppia* asiaa. Tämä käytäntö voi jopa olla esteenä oppimiselle, esimerkiksi tilanteissa, joissa opiskelijalla ei ole luonnostaan hyvää ulkomuistia. Hyvin laaditussa kokeessa opiskelija soveltaa oppimaansa tietoa käytäntöön, eikä toista ulkoa opettelemiaan fraaseja. Opettajan kannattaisi vaihdella kysymysten tavoitteita ja muotoa, jotta opiskelijat eivät urautuisi tietynlaisiin opiskelustrategioihin, vaan pyrkisivät joustavaan tapaan käyttää tietoa (Lonka et al. 1993, 68).

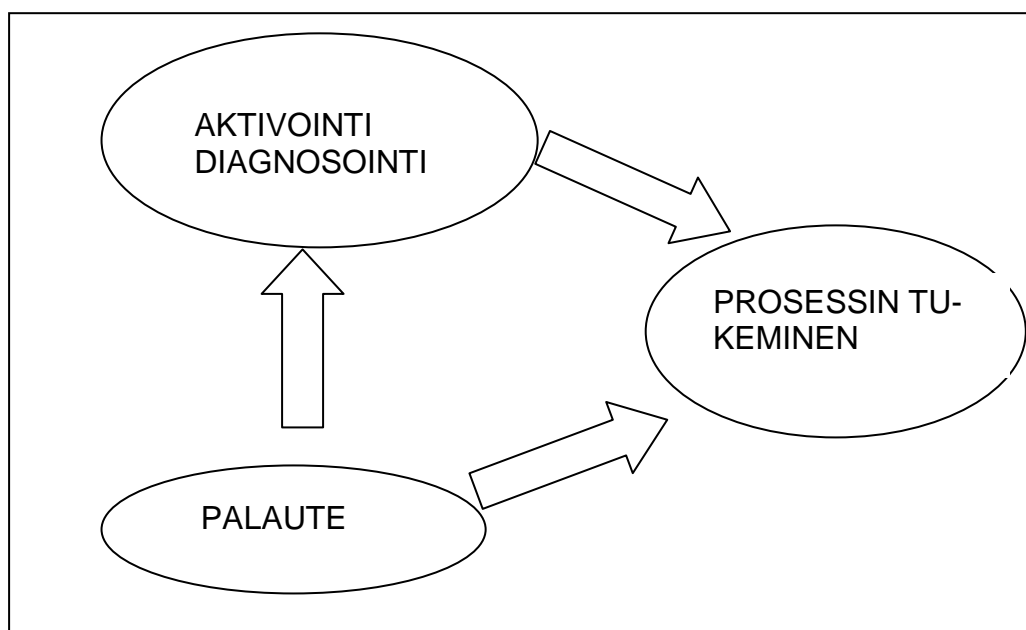
6.1 Aktivoivan opetuksen keskeiset periaatteet

Aktivoiva opetus perustuu seuraaviin yksinkertaisiin periaatteisiin, jotka ovat jo vuosikymmenten ajan olleet muistin tutkijoiden tiedossa. Periaatteet on esitelty kuvassa 2.

1. *Uuden oppimisen ehtona on se, että opittava asia liitetään mielekkäseen kokonaisuuteen eli skeemaan.* Muistia koskevat tutkimukset osoittavat, että yritettäessä oppia uutta asiaa se pyritään aina liittämään aikaisempaan tietoon. Mitä jäsentyneempi tämä aikaisempi tiedon kokonaisuus I. skeema on, sitä helpompaa on myös uuden tiedon jäsentäminen. Lisäksi päättely eli uuden tiedon rakentelu tapahtuu aikaisemmin tiedon

pohjalta, jolloin olennaista on päättelyn perustana toimiva malli eli skeema. Vääränlaisen skeeman aktivoiminen muistissa johtaa usein väärinkäsityksiin.

2. *Jotta oppiminen todella tehostuisi, opettajan on autettava opiskelijaa jo oppimistilanteessa.* Opittaessa uutta asiaa ei ole yhdentekevää, miten jokin asia tallennetaan muistiin ja millaisia strategioita oppilas käyttää, koska erilaiset strategiat johtavat erilaisiin muistiedustuksiin ja skeemoihin. Näiden muistiedustusten laatu puolestaan vaikuttaa siihen, millaisia ongelmia oppilas pystyy ratkaisemaan. Mikäli opettaja kiinnittää huomiota vain oppimisen lopputulokseen, hänen on vaikea huomata, missä kohdin oppijan todelliset vaikeudet ovat.
3. *Eriyksen tärkeää on palautteen antaminen oppijalle.* Tässä on otettava huomioon oppilaan lähtötaso ja koko oppimisprosessi. Myös arvioinnin tulee tähdätä ensisijaisesti palautteeseen. Palaute liittyy kiinteästi prosessipainotteiseen työtapaan. Sen sijaan, että tuijotettaisiin pelkään oppimisen lopputulokseen, tulisi ottaa selville mistä opiskelija lähtee ja millä tavalla hänen oppimisensa kehittyy. Tästä kokonaisuudesta pitäisi pyrkiä antamaan palautetta. Palautteen päämääränä tulisi olla oppilaan auttaminen paremmaksi oppijaksi. (Lonka et al. 1993, 21-22)



Kuva 2. Aktivoivan opetuksen kolme periaatetta (Lonka et al. 1993, 24)

Aktivoivan luento-opetuksen tarkoituksena tulisi olla näkemysten ja uudenaisten ajattelumallien välittäminen siten, että ne stimuloivat opiskelijoita aktiiviseen omakohtaiseen pohdintaan. Painopisteen tulisi olla opiskelijoiden aktivoinnissa siten, että he pyrkivät itse kehittämään synteisiä mielessään. Opettaja ei ole syöttämässä opiskelijoille valmiiksi pureskeltua tietoa, vaan kannustamassa heitä itse hankkimaan uutta tietoa ja pohtimaan asioita. Opetusta ei pitäisi ajatella tiedon siirtämisenä tai jakamisena, vaan opiskelijoiden kannustamisena omaehtoiseen ajatteluun annetun materiaalin pohjalta. Kun kiinnostus onnistutaan herättämään, voidaan luottaa siihen, että opiskelija alkaa kehitellä käsiteltyjä asioita mielessään. (Lonka et al. 1993, 60-61)

6.2 Esimerkkejä aktivoivista työtavoista

Seuraavassa on annettu muutamia esimerkkejä aktivoivista opetusmenetelmistä.

- aktivoivat kirjoitustehtävät
 - o 10 - 15 minuutin kirjoitusrupeamia, joiden aikana opiskelija yrittää kirjata kaiken tietämyksensä aiheesta
 - o tarkoituksena aktivoida opiskelijan tiedot
- aktiivinen muistiinpanojen käyttäminen
 - o passiivisesta muistiinpanojen tekemisestä aktiiviseen, esim. kehottamalla jättämällä sivun 1/3 marginaali oikeaan laitaan ja kirjoittamaan siihen muistiinpanojen sisältö uudestaan omin sanoin, käsitekartat
- aktivoiva luento
 - o elävöitetään ja tehostetaan opetusta
 - o esim. alkukoe, aktivoivat kirjoitustehtävät, keskustelut, filmit jne., luennon lopuksi oppimispäiväkirja

- alkukoe
 - o ensimmäisellä luentokerralla
 - o toimii pohjana kurssin suunnittelulle ja opiskelijoiden loppuarvioinnille
 - o kannattaa kysyä myös opiskelijoiden taustatietoja (ikä, pääaine, ammatti, kiinnostuksen kohteet, motiivi, keskeiset asiat jne.)
- argumentoinnin harjoittelu
 - o opiskelijat oppivat perustelemaan erilaisia väitteitä ja hypoteeseja
- ennakkojäsentäjä
 - o asian aktivoimista mielessä ennen sen opettamista, jolloin uusi tieto liittyy vanhaan helpommin
 - o esim. etukäteen jaettavat kaaviot, orientoivat materiaalit, aktivoivat kirjoitustehtävät jne.
- ensiluonnos
 - o tekstin ensimmäinen versio, joka palautteen jälkeen muokataan lopulliseen muotoonsa
 - o kirjoitetaan omien ajatusten jäsentämiseksi
- harjoituskurssien Suzuki-menetelmä
 - o opiskelijat asetetaan heti alussa todellisen tieteellisen ongelman ääreen
 - o esim. tekevät jonkin kokeen itse pyrkien samoihin tuloksiin tieteilijöiden kanssa
- integrointi
 - o pyritään luomaan yhteyksiä eri sisältöjen tai oppiaineiden välille tai menetelmälliset opinnot yhdistetään tiedollisiin
 - o useat eri näkökulmat

- keskeisten ideoiden haku artikkeleista
 - o artikkeleista etsitään 1-3 pääkohtaa, joista keskustellaan
- kumuloituva ryhmä
 - o yksilö tutkii aihepiirin asiaa ensin yksin, sitten parin kanssa
 - o pari vertailee mielipiteitään toisen parin kanssa
 - o seuraavaksi kaksi paria yhdessä (l. neljä henkilöä) vertailee näkemyksiään seuraavien neljän kanssa jne.
 - o sopii ongelmanratkaisuun ja keskusteluun
- käsitekartta
 - o ajatusten jäsentäminen kaaviokuvan avulla
- lukemispäiväkirjat
 - o opiskelija kirjoittaa ajatuksiaan ja mielipiteitään lukemistaan teoksista
- merkityssuhdekaavio
 - o pyritään saamaan esiin tärkeimmät syy-seuraussuhteet tekstistä
 - o apuna esim. referaattien tekemisessä
- ongelmakeskeinen opetus
 - o pienelle ryhmälle opiskelijoita esitetään joukko huolellisesti rakennettuja ongelmatapauksia
 - o koostuvat sellaisten havaittavissa olevien ilmiöiden tai tapahtumien kuvauksista, jotka vaativat selitystä
 - o olennaista, että opiskelijat aikaisemmat tiedot eivät riitä ongelman ratkaisemiseen -> ohjaa itseohjautuvana oppimiseen
- opetetun aineksen uudelleen jäsentäminen kirjoittamalla
 - o asia kirjoitetaan omin sanoin sen jälkeen, kun se on opetettu

- auttaa muistamaan ja ymmärtämään asian
- oppimispäiväkirja
 - opiskelijat kirjaavat muistiin omaksumiaan asioita ja oppimiskokemuksiaan
- palautteen antaminen
 - opettaja antaa palautetta oppijalle tai esim. ryhmä antaa palautetta
 - tärkeä
- porinaryhmät
 - opiskelijat keskustelevat opetetusta aiheesta
- Poster-näyttely
 - 5-8 hengen opiskelijaryhmät laativat tuloksista posterin eli esittelyjulisteeseen
 - voivat olla näytillä koko koululle
- projektityöskentely
 - palvelee oppijoiden aktiivista toimintaa, jossa he itse asettavat tavoitteita työlleen
 - aihe tai päämäärä, johon oppijat pyrkivät
- reaktiokirjoitus
 - opiskelija kirjoittaa n. yhden sivun mittaisen kommentin lukemaansa artikkelista
 - ohjaa miettimään mikä luetussa oli olennaista, keskeistä tai tärkeää
- Sokrateslainen opetuskeskustelu
 - aloitetaan kysymällä jokin kysymys aiheesta jonka opiskelija tuntee, tämän jälkeen siirrytään ”miksi”-kysymyksiin jotka johdattelevat

vat keskustelun haluttuihin periaatteisiin, jonka jälkeen edetään monimutkaisempiin selityksiin ja olettamuksiin asioiden välisistä suhteista

- päättelyyn lisätään aikaisempia tietoja, esitetään vastaesimerkkejä tai ristiriitaisia olettamuksia jolloin opiskelija joutuu testaamaan kehittelemänsä periaatteen yleisyyttä
- stealing-tekniikka I. tietopohjan kokoaminen
 - ideoiden ”varastamista” toisilta ja yhteisen tietämyksen kokoamista ryhmässä
 - tekstejä verrataan keskenään, ja oppilaat tekevät itselleen muistiinpanoja asioista, joita he eivät itse tienneet tai muistaneet
- tiivistelmät eli referaatit
 - pyritään edistämään ymmärtämistä ja muistamista etsimällä lyhennettävät tekstin pääkohdat
- tutor-ohjaus
 - tutor auttaa opiskelijoita ymmärtämään epäselvät kohdat ja tukee oppimista
- tutor-opetus
 - neljän hengen ryhmä kokoontuu viikoittain
 - opiskelijat kirjoittavat joka toinen viikko esseen ja osallistuvat muiden esseiden käsittelyyn
 - tekijä esittelee tapaamisessa esseensä lyhyesti ja siitä keskustellaan
 - tavoitteena tieteellisten työskentelytapojen kehittäminen (tiedon haku, arviointi, esittäminen)
- väittely
 - yhdistää kommunikaatiotaitojen ja argumentoinnin harjoittelun sekä tiedon kriittisen tarkastelun vastakkaisesta näkökulmasta

- teesi ja antiteesi, rajallinen aika
- yhteistyöoppiminen
 - opiskelijat harjoittavat pareittain tai ryhmissä, vertailevat oppimisprosessia
 - jokainen on vastuussa paitsi omasta, myös muiden oppimisesta
 - esim. annetaan parille luettavaksi teksti, jonka ensin opiskelija A tiivistää ja esittää B:lle, jonka jälkeen B täydentää niiltä osin mitä A ei muistanut, teksti luetaan uudelleen (Lonka et al. 1993, 28-41)

6.3 Vieraan kielen opetuksen aktivointi

Vieraan kielen opetuksen keskeiset muutokset ajassamme voidaan kiteyttää mm seuraaviin pyrkimyksiin:

- Viestintää korostetaan aikaisempaa selvästi enemmän myös kulttuurien välisenä ilmiönä, joka edellyttää halukkuutta ja kykyä kohdata erilaisuutta ja muiden kulttuurien edustajia.
- Kielenoppimisessa korostetaan oppimistehtävien tietoista suunnittelua siten, että tehtävien sisältö (mitä opitaan) ja työskentelyprosessi (miten opitaan) muodostavat yhdessä tavoitteellisen kokonaisuuden, joka tuottaa oppilaalle mielekkäitä oppimiskokemuksia. Mielekäs oppiminen parantaa oppimisen tuloksellisuutta.
- Samalla kun korostetaan kielenoppijan itsenäistymistä, oppiminen nähdään myös sosiaalisena ilmiönä, jossa ryhmä tukee jäsentensä oppimista ja persoonallista kasvua. Tämän tulee näkyä sosiaalisten työmuotojen käytössä. (Kaikkonen & Kohonen 2000, 7-8)

Aktiivinen, toimiva vieraan kielen opetus lähtee liikkeelle siitä, että oppilaille on tarve oppia kieltä itselleen merkityksellisissä yhteyksissä, esimerkiksi tilanteissa, joissa heidän tulisi kyetä viestimään jotain itselleen ja senhetkisellem elämäntilanteelleen merkityksellistä. Vieraskieli todentuu oikeastaan vasta kulttuurien-

välisissä tilanteissa. Se edellyttää siis vääjäämättä autenttisia kokemuksia kielen kanssa toimimisesta aidoissa kielenkäytön tilanteissa. (Kaikkonen & Kohonen 2000, 51).

Ratkaisevaa vieraan kielen opiskelussa on omien viestintäkokemusten saaminen. Autenttisen vieraan kielen oppimisen ja opetuksen tulee siis pyrkiä aitojen kokemusten hankkimiseen vieraasta kielestä ja sen käytöstä sekä antaa oppijalle mahdollisuuksia testata havaintojaan ja oppimistaan mahdollisimman aidoissa tilanteissa ja aidolla tavalla.

Voidaan siis olettaa, että kun viestintätilanne on aito ja viestinnällä on merkityksellinen sisältö, myös opiskelijan motivaatio on korkeimmillaan: onhan hänellä konkreettinen tarve saada viestinsä ymmärretyksi. Ja kääntäen: pyrittäessä kehittämään vieraan kielen motivaatiota on ensisijaisesti pyrittävä aitoihin ja opiskelijalle merkityksellisiin kielenkäytön ja viestinnän tilanteisiin. Aikamme korostaa samalla sitä, että kieltä ei voi irrottaa siitä kulttuuritaustasta, joka kielen on synnyttänyt, jonka yhteydessä kieltä käytetään ja jossa se muuttuu (Kaikkonen 1994, 6).

Käsityseroista huolimatta on kulttuurienvälisen oppimisen käytöstä vieraan kielen opetuksen johtajatuksena löydettävissä yhtenäistä linjaa, jonka mukaan vieraan kielen opetus tähtää erilaisuuden ymmärtämisen ja erikulttuuristen ihmisten kanssakäymisen tukemiseen. Tälle kanssakäymiselle on tyypillistä, että yksi, moni tai kaikki kohtaajat käyttävät kohdatessaan vierasta kieltä toimiesseen erilaisissa kulttuuriympäristöissä. (Kaikkonen & Kohonen 2000, 50)

Edellä esitetyn näkökulman mukaan viestintätilanne voi olla aito ja siten motivoiva, vaikka kukaan osallistuja ei käyttäisi omaa äidinkieltään. Autenttisuus voidaan saavuttaa paitsi henkilökohtaisessa, suullisessa vuorovaikutustilanteessa, myös autenttisten tekstien ja muun materiaalin avulla.

Kysyttäessä oppilaiden käsityksiä heidän opiskelemissa tekstien autenttisuudesta he vastasivat selkeästi, että niitä ovat varmasti heidän itse tuottamansa ja heidän ulkomaisten ystävyysluokkiensa oppilaiden tuottamat tekstit, jotka pohjautuivat suomalaisten oppilaiden esittämiin kysymyksiin. Oppikirjojen tekstit,

jotka kertovat olevansa autenttisia, esimerkiksi lehdistä suoraan lainattuja, eivät olleen oppilaiden mukaan samaa tasoa autenttisuudessa kuin edellä mainitut ”mittatilatut” tekstit. (Kaikkonen & Kohonen 2000, 57)

Todella arvaamattoman suuren mahdollisuuden kohtaamiselle ja oppimiselle tarjoavat tietoverkot, joihin kouluilla on maassamme jo melko vaivaton pääsy. Mikään perinteinen tiedonhakukanava ei voi tarjota kuin murto-osan siitä eri maiden ja kulttuurien informaatiosta, jota verkoissa on saatavana monimuotoisena. (Kaikkonen & Kohonen 2000, 55-58)

6.4 Verkopedagogiikka ja blogikirjoittaminen aktivoivana menetelmänä

Ei voida sanoa olevan erillistä verkkoon sopivaa pedagogiikkaa. Yleisimmin verkossa toteutettavat ratkaisut pohjautuvat usein väljästi konstruktivismiin eri suuntauksiin, joista voidaan tuoda esille mm.

- oppijan aktiivisuuden korostaminen
- muuttuva opettajan rooli
- oppijan aikaisemmat tiedot perustana uuden oppimiselle
- ymmärtämisen painottaminen
- siirtyminen faktapainotteisuudesta ongelmakeskeisyyteen
- sosiaalinen vuorovaikutus
- uudenlaisten arviointimenetelmien kehittäminen
- tiedon suhteellisuuden ja tuottamistapojen esillenostaminen

Verkon käyttö oppimisen tukena voi olla lähtöisin monenlaisista pedagogisista näkökulmista. Taustalla voi olla ajatus esimerkiksi ongelmälähtöisestä, dialogisesta tai tutkivasta oppimisestä tai näiden yhdistelmästä. Erityisesti

korostetaan oppijan roolia, aktiivista itseohjautuvaa asennetta tiedonhankintaan ja oppimiseen. (Suominen & Nurmela 2011, 21-22)

Opettajien kompetenssivaatimukset muuttuvat ja monipuolistuvat lähitulevaisuudessa entisestään. Erityisesti verkko-opetuksen viestinnällinen ja pedagoginen sekä yhteisöllinen ulottuvuus tulevat korostumaan. Sosiaalisen median opetuskäytössä korostuvat yhtälailla opettajan riittävät valmiudet tekniikan hallitsemiseen kuin vuorovaikutustaidot ja pedagogiikka. Opettajalta edellytetään uudenlaisia mediataitoja sekä uuden median erityispiirteiden tuntemista. (Laitinen & Rissanen 2007, 65-67)

Aarnio & Enqvist (2001, 2002, 2004) ovat kehittäneet verkkopedagogiikkaan didaktisen kehyksen mallin (DIANA = Dialogical Authentic Netlearning Activity). Malli tarjoaa opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen verkossa toimintamallin joka koostuu neljästä osasta:

- Yhteisen perustan luominen oppimiselle verkossa
- Verkossa oppimisen autenttinen eteneminen
- Verkossa oppimisen dialogiset toimintatavat
- Verkossa oppimisen uudelleensuuntaaminen ja osaamisen kehittäminen

Mallin perusajatuksena voidaan pitää osaamisen rakentamista dialogissa yhdessä muiden osallistujien kanssa. (Pollari 2010, 53)

Pedagogisen dialogin tunnuspiirteenä voidaan pitää jokaisen oppijan osallistumista ja sitoutumista keskusteluun. Jotta keskustelu etenee dialogiin, on sen edellytyksenä vastavuoroisuus ja vilpittömyys. DIANA-mallin mukaan oppiminen etenee syklisenä prosessina jossa tähtäin on jatkuvassa osaamisen kehittämisessä. (Suominen & Nurmela 2011, 23-24)

Pedagogiset mallit tarjoavat tällä hetkellä opettajille lupaavia teoriaperusteisia jäsenyyksiä verkko-opetuksen tueksi. Pedagogisten kysymysten ohella

opettajalle tuo haasteen verkko-opetuksessa käytettävän teknologian valinta ja hallitseminen. (Pollari 2010, 54)

Opiskelijoiden kanssa sosiaalista mediaa käytettäessä on syytä huomioida, että opettajan on kyettävä oppilasta ja oppimistuloksia arvioidessaan todentamaan, kuka oppimistehtävät on tuottanut. (Toikkanen & Oksanen 2011, 132-139)

Blogissa korostetaan subjektiivista asennetta tietoon ja tiedon tuottamiseen. Merkintöjen tekijä ja tekojärjestys tulevat blogissa selkeästi esiin ja opettajan on helppo arvioida yksittäisen opiskelijan työpanosta. Blogit näyttäisivätkin soveltuvan oppimispäiväkirjan tai ryhmäpohdinnan sekä ideoinnin työkaluiksi. Bloggausta voidaan pitää myös enemmän yhteisöllisen päiväkirjan kirjoittamisena kuin keskustelua, mutta toisaalta blogi muistuttaa keskustelutyökalua, koska se merkitsee kommentit peräkkäin. (Itkonen-Isakow 2007, 58)

Blogeja voi olla monenlaisia, mutta olennaista on että, vertaisviestinnässä kirjoittaja keskustelee lukijan kanssa tasavertaisesti (Suominen & Nurmela 2011, 74).

7 CASE 1 KIRKKOHISTORIA

Case toteutettiin Jaakkiman kristillisessä opistossa keväällä 2012, ja sen tavoitteena oli lastenohjaajaopiskelijoiden oppimisprosessin tukeminen ja motivaation lisääminen kirkkohistorian opiskelussa aktivoivan opetuksen menetelmiä kokeillen. Oppijan oma panos pyrittiin maksimoimaan niin, että häntä autettiin aktivoimaan opetustilanteessa aikaisemmat tietonsa ja taitonsa, ja hänelle annettiin toiminnasta myös palautetta. Oppijan roolia ei pidetty passiivisen vastaanottajan roolina, vaan hänelle annettiin tilaisuus toimia aktiivisena tiedon käsittelijänä ja tuottajana. Pyrkimyksenä oli siirtyä opettajakeskeisestä opetuksesta mahdollisimman opiskelijakeskeiseen. Casen päävastuullinen toteuttaja toimii oppilaitoksessa teologisten aineiden opettajana toista vuotta ja casen tarkoitus oli myös kehittää omaa opetustyyliä.

7.1 Lähtötilanne

Jaakkiman kristillisessä opistossa lastenohjaajaopiskelijoiden perusopintoihin kuuluu Perhelähtöisen ja yhteisöllisen kasvatustyön 25 opintoviikon kokonaisuuden osana 1,5ov:n Uskonto- ja kirkkotiedon kurssi. Kurssin tavoitteena on, että opiskelija ymmärtää uskontojen vaikutusta maailmassa ja ihmisten elämässä, tutustuu eri uskontoihin ja niiden ajatteluun, tuntee suuret maailmauskonnot ja ymmärtää kristinuskon erityisluonteen. Lisäksi tavoitteena on, että opiskelija tuntee luterilaisen uskon keskeiset opinkohdat ja kirkkoperheen muiden kirkkojen käsityksiä, hahmottaa kristikunnan historiaa ja kristinuskon merkitystä muiden uskontojen joukossa, vahvistaa omaa uskonnollista identiteettiään ja myös, että suvaitsevaisuus toisin uskoviin lisääntyy. Kurssin keskeistä sisältöä ovat aiheet mitä on uskonto ja uskonto ilmiönä uskontotieteen näkökulmasta, uskonnon vaikutus maailmassa ja yksilön elämässä, suuret maailmanuskonnot (hindulaisuus, buddhalaisuus, juutalaisuus, islam), Kaukoidän uskonnot ja kristinusko.

Ison osan kurssia muodostaa kirkkohistoriallinen osuus, johon kuuluvat aiheet varhaiskirkosta kirkkokunniksi, katolinen ja ortodoksinen kirkko, luterilaisuus ja protestantismi ja vapaat suunnat. Kurssin loppupuolella käsitellään aiheita ekumenia, Suomessa vaikuttavat uskonnot ja uskonnolliset liikkeet ja monikulttuurinen uskontokasvatus.

Edellisten vuosien kokemuksesta tiedetään, että nuorisopuolen opiskelijoista erityisesti kirkkohistorian osuuden opiskelu tuntuu erityisen vaikealta ja tylsältä. Jos oppitunnit vedetään luentomaisesti, vain harva jaksaa seurata opetusta. Aikuisryhmät jaksavat kyseistä osuutta hiukan paremmin ja osaavat liittää asioita myös isompiin kokonaisuuksiin yleisen historian puolella. Siksi casen toteuttamispaikaksi valittiin nimenomaan nuorten ryhmä, toisen vuoden lastenohjaajaopiskelijat, joiden keskimääräinen ikä on 17 vuotta. Kirkkohistorian osuuden alkaessa 15.2.2012 teetettiin ryhmällä lähtötesti. Yhteensä 20 opiskelijan ryhmästä paikalla oli eri syiden takia vain 14 opiskelijaa. Lattiaan tehtiin maalarinteipillä viisiportainen asteikko. Kysymyksenä oli ”Kiinnostaako sinua kirkkohistoria?” Opiskelijat valitsivat oman paikan asteikolta seuraavasti:

Erittäin paljon 2

Paljon 2

Jonkun verran 4

Hyvin vähän 6

Ei ollenkaan –

Painotus oli alkutilanteessa keskiviivan alapuolella. Paikanvalinnan jälkeen kyseltiin sieltä täältä, miksi opiskelija oli valinnut sen paikan, missä seiso. Ne, joita kirkkohistoria kiinnosti ”erittäin paljon” tai ”melko paljon” perustelivat mm. seuraavasti: ”on hyvä tietää, mistä kirkko on kehittynyt” ja ”on hyvä tuntea juurensa”. Ne, jotka seisoivat asteikon alemmassa päässä kohdissa ”jonkun verran” tai ”hyvin vähän”, kommentoivat esim. ”historia on tylsää ja kuivaa”, ”aion vaihtaa opiskelualaa”, ”en tykkää uskonnosta”. Asteikolla ”jonkun verran” kohdan valinneilta tuli myös useita suhteellisen ympäröityjä kommentteja ”on tää ihan ok.”

7.2 Käsitekartta

Käsitekartassa opiskelija jäsentää ajatuksensa kaaviokuvan avulla (ks. 6.2). Uuden asian oppimisen ehtonahan on se, että opittava asia liitetään mielekkääseen kokonaisuuteen eli skeemaan. Muistia koskevat tutkimukset osoittavat, että yritettäessä oppia uutta asiaa se pyritään aina liittämään aikaisempaan tietoon. Mitä jäsentyneempi tämä aikaisempi tiedon kokonaisuus eli skeema on, sitä helpompaa on myös uuden tiedon jäsentäminen. Käytettäessä kirkkohistorian opiskelussa käsitekarttaa, oli tavoitteena se, että opiskelijat sen kautta kertaavat asioita, jotka ovat heille tuttuja yläkoulun uskonnon kursseista ja samalla myös laajentavat oppimaansa.

21.2.12012 Uskonto- ja kirkkotiedon kurssin oppitunnin aiheena oli kristillisen kirkon synty ja muotoutuminen vanhalla ajalla n. vuoteen 500 asti. Oppitunnin tavoitteena oli, että opiskelijat hahmottaisivat alkukirkon ajan kristillisen kirkon historiassa kertaamalla jo siihen liittyvää aiemmin opittua tietoa ja laajentaisivat tietopohjaansa uudella tiedolla. Oppitunti aloitettiin katsomalla 23 minuuttia kirkkohistoriavideota Maailman uskonnot 2 - ortodoksinen ja roomalaiskatolinen kristinusko, joka kertoo kristillisen kirkon synnystä ja kehityksestä. Filmin seuraamiseen liittyi opettajan laatima moniste, johon piti tehdä muistiinpanoja seuraavien kysymysten pohjalta:

- kristinuskon päälinjat
- merkittävä kristinuskon levittäjä
- mitä vainot merkitsivät alkukirkolle
- alkukirkon merkittävin uhka
- millä keinoin uhkaa torjuttiin
- Konstantinus Suuren merkitys kristinuskolle

Filmi kertasi alkukirkon ajan mutta monisteiden täyttäminen yhtä aikaa katsomisen kanssa oli liian vaativaa, sen huomasi myöhemmin kun vastauksia käytiin läpi. Filmin jälkeen ryhmä jaettiin neljään pienryhmään, jotka saivat

jokainen omasta alkukirkon elämään liittyvästä aiheesta artikkelin. Artikkelien aiheet olivat:

- Ensimmäinen helluntai
- Alkukirkko
- Vainot
- Marttyyrien kirkosta valtion kirkoksi

Ryhmät saivat ohjeistuksen laatia omasta aiheestaan käsitekartan ja valmistautua esittelemään se dokumenttikameran avulla muulla luokalle. Tehtävän suorittamista varten opiskelijat saivat paperia ja tusseja.

Ryhmät aloittivat työnsä innostuneesti, joten menetelmä oli selvästi parempi kuin jos olisimme käyneet läpi valmista monistetta, jota aiemmin on käytetty. Käsitekartan valmistamisen aikana opettaja kiersi katsomassa ryhmien työskentelyä ja pyrki auttamaan tarvittaessa. Reilun parinkymmenen minuutin työskentelyn jälkeen ryhmien työskentely alkoi olla valmista ja siirryimme tehtävän purkuun. Purkuvaiheessa ryhmät tulivat vuorollaan eteen ja selittivät karttaansa sanallisesti auki. Ryhmien taso vaihteli huomattavasti, jotkut olivat saaneet ydinasiat selkeästi kirjattua ja pystyivät niitä myös suusanallisesti avaamaan ymmärrettävästi, jotkut olivat koonneet ydinasiat mutta eivät pystyneet niitä avaamaan suullisesti yhtään enempää. Yksi ryhmä oli kirjoittanut käsitekarttaan kokonaisia ja monimutkaisia lauseita ja ei selkeästi ollut ymmärtänyt lukemaansa artikkelia. Todennäköisesti syynä oli se, että ryhmään ohjautui sattumalta useampia opiskelijoita joilla oli lukivaikeuksia.

Esittäville ryhmille annettiin palautetta suullisesti heti esityksen jälkeen ja opettaja teki myös tarkentavia kysymyksiä sekä pyysi kuuntelijoita tekemään lisäkysymyksiä, mutta niitä ei juurikaan tullut. Opiskelijoiden oli selvästi vaikea keskittyä kuuntelemaan toistensa esityksiä, joten jäi hiukan epävarmaksi, mitä toisten ryhmien aihepiiristä opittiin. Toivon mukaan ainakin joitakin sanoja jäi mieleen, kuten vainot ja Konstantinus Suuren merkitys. Arvellen kuuntelemisen vaikeutta jo etukäteen, oli opettaja varannut koko ryhmälle monisteen ”Kirkon synty ja muotoutuminen vanhalla ajalla”, jota aiemmin on käytetty

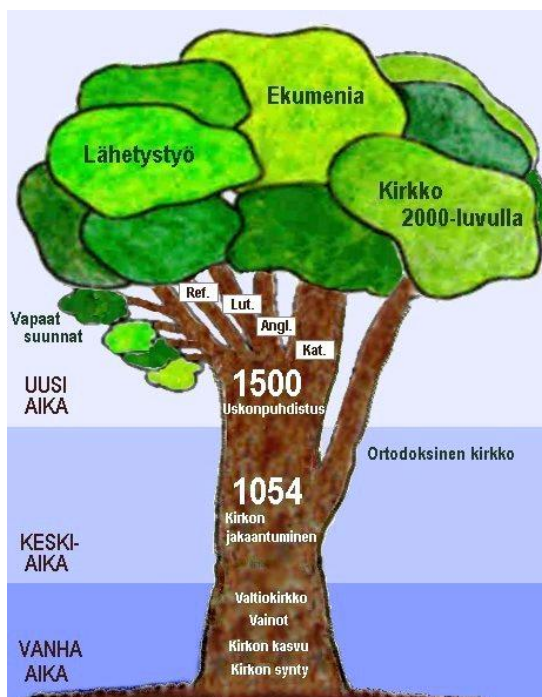
luentopohjana. Siitä löytyi kaikki tieto vielä kootusti ja se jaettiin vielä läpi luettavaksi.

Käsitekartan tekeminen teki tunnista selvästi oppilaskeskeisen ja innosti työskentelyyn, oppimistuloksia ei sen sijaan tässä kohden pystynyt kontrolloimaan, tapahtuiko oikeasti vanhan tiedon muistiin palautusta ja uuden oppimista. Suurimpana vaikeutena oli opiskelijoiden motivoiminen kuuntelemaan toisten ryhmien käsitekartan purkua.

7.3 Aktivoiva luento filmin, draaman ja oppimispäiväkirjan avulla

Aktivoivassa luennossa opetusta tehostetaan opetusta esim. alkukokeella, aktivoivilla kirjoitustehtävillä, filmeille jne. ja luennon lopuksi kirjoitetaan oppimispäiväkirjaa. Tätä menetelmää päädyttiin kokeilemaan kirkkohistorian osuuden siinä vaiheessa, jossa käsiteltiin Martti Lutheria ja reformaatiota. Tavoitteena oli, että opiskelijat kertaisivat Martti Lutherin elämänvaiheita, jotka ovat periaatteessa tuttuja perusopetuksen puolelta ja ymmärtäisivät reformaation taustatekijöitä ja kulkua.

Uskonto- ja kirkkotiedon kurssilla oli käyty edellisillä tunneilla lännen kirkon kehittymistä keskiajalla. Apuna vuosisatojen hahmottamiseen oli käytetty kuvaa kirkkohistoriapuusta (kuva 3), johon palattiin aina uuden kääntein tullessa eteen. Merkittävä käänne tapahtui vuonna 1054, jolloin idän ja lännen kirkot erkaantuivat toisistaan. Toinen merkittävä ajanjakso oli 1500-luvulla, jolloin reformaatio aloitti liikehdinnän, joka johti läntisen kirkon sirpaloitumiseen, kirkkopuuhun syntyi siis yhä uusia ja uusia oksia. Tähän kirkkohistorian käänteeseen on siis pyritty opiskelijoiden kanssa paneutumaan perusteellisesti.



Kuva 3. Kirkkohistoriapuu (Opetushallitus 2010)

5.3.2012 oppitunnilla opiskelijoiden kanssa aloitettiin tunti katsomalla jälleen kerran kirkkopuuta, missä kohtaa oltiin menossa ja mitä oli tulossa. Miksi uudet oksat syntyivät, sitä käytiin läpi täydentämällä yhdessä aktiivimonistetta reformaation taustatekijöistä. Erilaisista poliittisista, sivistyksellisistä ja uskonnollisista tapahtumista saatiin taustaa sille, miksi tarvittiin uudistusta ja miksi Martti Lutherin toiminnasta tuli niin merkittävä.

Lähtöoletuksena oli, että Martti Lutherin elämä ja toiminta oli pääpiirteissään opiskelijoilla tiedossa jo perusopetuksen puolelta, tosin se oli useimmilla varmasti ainakin osittain unohduksissa. Sen sijaan, että Martti Lutherin elämänvaiheita syntymästä kuolemaan olisi käyty läpi monisteen avulla, valittiin opetusmenetelmäksi filmi ja siihen liittyvän opetuskeskustelu. Opiskelijoille näytettiin noin 20 minuutin pituinen pätkä Eric Tillin ohjaamasta elokuvasta Luther (2003). Alun dramaattinen ukkosmyrskykohtaus, nuoren munkin kilvoittelu luostarissa ja matka Roomaan vangitsivat ryhmän mielenkiinnon välittömästi. Etukäteen kerrottiin, että vain filmin alku katsotaan, mutta kun dvd pysäytettiin, oli monen toiveena, että filmi katsotaan loppuun. Opetuskeskustelussa opettaja kyseli mm. mitä epäkohtia Luther näki katolisessa kirkossa, erityisesti Rooman vierailullaan ja opiskelijat muistivat nämä todella hyvin.

Luther-filmistä siirryttiin seuraavaan aktivoivaan tehtävään. Opiskelijat jaettiin neljään ryhmään, joista jokainen sai pienen sarjakuvan Pälkäneen lukion raamattunet-sivustolta (kuva 4), joka liittyi tiettyyn kohtaan Lutherin elämästä. Sen pohjalta ryhmän piti tehdä pieni näytelmä. Valmisteluun käytettiin noin 20 minuuttia.



Kuva 4. Sarjakuva Lutherin elämästä (RaamattuNet 2012)

Tehtävä näytti sopivan erinomaisesti lastenohjaajaopiskelijoille, joissa on opettajan havaintojen mukaan erittäin paljon kinesteettisiä oppijoita. Opettaja kierteli ryhmissä katsomassa valmistelua ja neuvomassa, jos sarjakuvan pohjalta ei tiedetty, miten roolit kannattaisi jakaa.

Pienet näytelmät esitettiin seuraavan oppitunnin alussa. Ryhmät saivat aplodit toisiltaan ja dokukameralta näytettiin myös kaikille sarjakuva, johon ryhmän esitys perustui. Ryhmät jaksoivat seurata toistensa esitykset hyvin.

Oppitunti jatkui vielä reformaation pääperiaatteiden; uskonperiaatteen ja raamattuperiaatteen läpikäymisellä. Opettaja oli jakanut reformaatioon ja Lutheriin liittyvän monisteen jo edellisen oppitunnin alussa, jolloin siitä oli käyty läpi reformaation taustatekijöitä. Lutherin elämänvaiheista jäi opiskelijoille perustiedot myös monisteenä ja pääperiaatteet käytiin läpi pariopetuksena. Vierustoverin kanssa käytiin periaatteet läpi niin, että kumpikin selitti omin sanoin lukemansa asian toiselle. Koko ryhmä täytti yhdessä Luther-ruusun, joka kävi läpi uskonpuhdistusta seuranneet uudistukset.

Yhteensä 4 oppitunnin kokonaisuus päättyi oppimispäiväkirjan kirjoittamiseen. Muistiinpanot laitettiin pois ja opettaja pyysi kirjoittamaan, mitä päivän aikana oli opittu ja antamaan myös palautetta, millainen tunti oli opiskelijoiden mielestä ollut. Ryhmän oppimispäiväkirjoja luettaessa tehtiin huomio, että opiskelijat muistivat filminpätkästä ja näytelmistä huomattavasti enemmän tietoa ja yksityiskohtia kuin monisteen pohjalta. Filmistä ja näytelmistä tuli erittäin positiivista palautetta.

7.4 Väittely

Eräs aktivoivan opetuksen menetelmä on väittely. Se yhdistää kommunikaatiotaitojen ja argumentoinnin harjoittelun sekä tiedon kriittisen tarkastelun vastakkaisesta näkökulmasta (ks. 6.2). Väittelyä käytettiin opetusmenetelmänä Uskonto- ja kirkkotiedon kurssin vaiheessa, jossa käytiin läpi reformaation aloittamaa uskonnollista liikehdintää läntisessä kirkossa. 7.3.2012 oppitunnilla käytiin aluksi ryhmän kanssa läpi läntisen kirkon kehitystä reformaation jälkeen. Tunnilla katsottiin Kirkkohistoria-videota, josta jokaisen piti tehdä 3 kysymystä ja vastausta ja kysellä näitä sitten toisiltaan. Näin päästiin reformoidun ja anglikaanisen kirkon, sekä erilaisten pienempien protestanttisten

ryhmien syntyyn. Opiskelijoille jaettiin moniste reformoiduista kirkoista ja sen ja aiemmin jaetun luterilaisuutta käsittelevän monisteen pohjalta opiskelijat täyttivät vertailutaulukon luterilaisen ja reformoidun kirkon eroista seuraavissa oppikysymyksissä: Jumala, Raamattu, pelastus, usko ja elämä, jumalanpalvelus sekä ehtoollinen. Vertailutaulukko käytiin yhdessä läpi täydentäen tietoja luterilaisten ja reformoitujen opista.

Kun perustiedot luterilaisesta ja reformoidusta opista oli käyty läpi, opiskelijat jaettiin kahteen ryhmään, reformoituihin ja luterilaisiin. Tehtävänä oli käydä opillista väittelyä, miksi he uskovat niin kuin uskovat, edellä läpi käydyn taulukon pohjalta. Ryhmät saivat valita pääväittelijät ja auttaa väittelijää taustalla. Ryhmät saivat hetken miettimisaikaa. Kun väittely alkoi, se ei ollut kovin kiivasta, sillä molemmat pääväittelijöiksi valitut tytöt olivat hyvin ystävällisiä ja kilttejä ja argumentit hiukan hakusessa. Kun opettaja kehotti ryhmäläisiä auttamaan pääväittelijää, alkoi väittely käydä hiukan vilkkaampana ja reformoidut alkoivat puolustaa pelastuskäsitystään reippaasti ”meil on kivaa, kun ei tarvii tehdä mitää”, luterilaiset taas puolustivat Jumala-käsitystään ”meillä on armollinen Jumala, sitä ei tarvii pelätä”. Luterilaiset löysivät erityisen arvostelun kohteen reformoitujen ehtoollisella käymisestä, kun ehtoollista vietetään vain 4 kertaa vuodessa, siis ”liian harvoin” ja ”istutaan penkissä”, jota ei pidetty kunnioittavana, kun ”myö saahaa mennä alttarille”. Ehtoollisesta syntyi sitten enemmänkin kommentteja, ja jossain vaiheessa opettaja laittoi pelin poikki.

Opettaja pyysi opiskelijoita miettimään, mitä tilanteessa oli tapahtunut. Opetuskeskustelua käytiin uskonriidoista, joita niin helposti syntyy kristittyjen välille. Opiskelijoille annettiin mietittäväksi seuraavat kysymykset pareittain:

- Mitkä syyt voivat erottaa kristittyjä tänä päivänä?
- Mitä sinusta pitäisi tehdä, että kirkko ei jakaantuisi enää lisää?
- Kumpi on kristityille tärkeämpää, se mikä erottaa, vai se mikä yhdistää?

Kysymysten käsittelyä jatkettiin vielä opetuskeskustelulla, jossa päädyttiin suvaitsevaisuuden tärkeyteen.

Väittelyn kautta opittiin argumentointia, vaikkakin vielä haparoiden, ja toisaalta päästiin myös suvaitsevaisuuden käsittelyyn, joka on yksi Uskonto- ja kirkkotiedon kurssin tärkeistä tavoitteista.

7.5 Lopputilanne

Uskonto- ja kirkkotiedon kurssin päättyessä 19.3.2012 kerättiin palautetta kurssista kokonaisuutena, ja kirkkohistorian osuudesta tehtiin sama asteikkotesti kuin kurssin alussa. Maalarinteipillä tehdyttä viisiportaiselta asteikolta piti jälleen etsiä paikkansa vastauksena kysymykseen ”Kiinnostaaako sinua kirkkohistoria?” Kyselyn toteuttamishetkellä paikalla oli 18 opiskelijaa ja tulokset seuraavat:

Erittäin paljon 3 (muutos +1)

Paljon 6 (muutos +4)

Jonkin verran 5 (muutos +1)

Hyvin vähän 4 (muutos -2)

Ei ollenkaan – (ei muutosta)

Tuloksessa on huomioitava, että paikalla oli nyt 4 opiskelijaa enemmän kuin kurssin alussa. Joka tapauksessa näyttäisi, että positiivista muutosta kurssin aikana tapahtui, sillä niiden joukko, joita kirkkohistoria kiinnosti ”hyvin vähän”, pieneni siitä huolimatta, että opiskelijoita oli paikalla enemmän. Toki tuloksessa on huomioitava, että kirkkohistorian opetuksen osuus oli vain osa Uskonto- ja kirkkotiedon kurssin kokonaisuudesta ja opiskelijoiden mielikuviin voivat vaikuttaa muutkin oppitunnit. Tässä raportissa ei myöskään käsitelty kaikkia kirkkohistorian oppitunteja, vaan vain niitä, missä käytettiin erityisesti aktivoivan opetuksen menetelmiä. Tosin myös muilla kurssin oppitunneilla käytettiin tavallista enemmän pari- ja ryhmätyöskentelyä.

Kyseltäessä asteikolla seisovilta, miksi he seisovat siinä, missä seisovat, saatiin mm. seuraavanlaisia vastauksia. Ne, jotka seisovat ruudulla ”Erittäin paljon”, kommentoivat esim. ”kirkkohistoria on mielenkiintoista”, ”saa uutta tietoa”, ”kirkkohistoria kiinnostaa enemmän kuin tavallinen, koska saa tietää, miten just

meidän uskonto on saanut alkunsa”, ”kaikki uskontojutut kiinnostaa”, ”hyödyllistä tietoa päiväkodissa uusia lapsia ja asiakkaita kohdatessa”. Ruudulla ”Paljon” seisovat kommentoivat mm. ”asiat on kivoja”, ”on kiva tietää historiaa”, ”positiivinen meininki”. Ruudussa ”Jonkin verran” kommentoitiin mm. ”historia ei yleensä kiinnosta”, ”enemmän kiinnostaa nykyaika ja tulevaisuus”. Ruudussa ”Hyvin vähän” kommentoitiin mm. ”ei kiinnosta”, ”uskonto ilmiönä ei kiinnosta”.

7.6 Johtopäätökset

Tässä casessa ei pystynyt mittaamaan tilastollisesti tarkoin menetelmin aktivoivien opetusmenetelmien vaikutusta lastenohjaajaopiskelijoiden oppimismotivaatioon kirkkohistoriassa. Kuitenkin asteikkotestiin ja opettajan omaan havainnointiin perustuva arvio on, että opiskelumotivaatio nousi ja oppituntien seuraaminen parani verrattuna tavalliseen luentotyypiseen opetukseen. Oppituntien sujuminen opiskelijakeskeisemmin ja tietyllä tavalla opettajan näkökulmasta kevyemmin, sekä ”hyvä meininki”, jonka joku opiskelija nimesi kurssissa plussaksi olivat omassa opetuksessa käännteentekevä asia. Opettajalla tapahtui oivallus lastenohjaajaopiskelijoiden suhteen, että heissä todella on erittäin paljon kinesteettisiä oppijoita, joita auttaa kaikenlainen tekeminen pelkän kuuntelun sijaan. Kuitenkin aktivoivan opetuksen menetelmät, sen lisäksi että auttavat oppijaa oppimaan helpommin, ovat suureksi avuksi myös opettajalle. Aktivoivien opetusmenetelmien kokeilu rikastutti Uskonto- ja kirkkotiedon kurssin kirkkohistorian osuutta merkittävästi ja erilaiset aktivoivan opetuksen menetelmät kuuluvat siksi jatkossa ehdottomasti ainakin casen vastuuhenkilön tapaan opettaa.

8 CASE 2 VIERAAN KIELEN OPETUS

Casen päävastuullinen toteuttaja toimi englannin lehtorin sijaisena Lemminkäisen koulu-keskuksessa yläasteella keväällä 2012. Tänä aikana ko. opettaja halusi suunnitella ja toteuttaa opetuskokeilun, jonka tavoitteena oli motivaation kehittäminen vieraan kielen opiskelussa. Lähtökohtana oli teoria, jonka mukaan vieraan kielen opetus on mielekkäintä ja tuloksellisinta silloin, kun oppija saa autenttisia kokemuksia – omia viestintäkokemuksia - kielen kanssa toimimisesta aidoissa kielenkäytön tilanteissa ja itselleen merkityksellisissä yhteyksissä. Haluttiin siis toteuttaa kokeilu, jossa aidosti toteutuisi viestintä vieraalla kielellä ulkomaalaisten kanssa sellaisessa kontekstissa, joka motivoisi oppilaita mahdollisimman aktiiviseen kommunikointiin.

Kävi ilmi, että Lemminkäinen koulu oli tehnyt muutaman vuoden yhteistyötä viipurilaisen koulu no 11:n kanssa mm. vierailujen ja vastavierailujen muodossa. Edellisenä vuonna oli päätetty toteuttaa yhdessä verkkolehti käyttäen hyväksi Suomen opetushallituksen luomaa magazinefactory-alustaa, jota esitellään tarkemmin esim. sivustolla <http://magazinefactory.edu.fi>. Hankkeelle oli sovittu vastuuopettajat kummastakin koulusta, mutta se ei ollut edennyt kovin pitkälle, koska siihen ei ollut osoitettu riittävästi aikaresursseja. Näin ollen koulun rehtorille sopi hyvin, että casen toteuttaja ottaisi projektin hoitaakseen.

Verkkolehden tekeminen ei täysin vastannut alkuperäistä ajatusta opetuskokeilusta, koska siinä viestinnän osuus olisi melko vähäinen. Koska kuuden viikon sijaisuusaika ei olisi kuitenkaan mahdollistanut kovin aikaa vievää kokeilua, päätettiin tehdä verkkolehti ja muokata oppilaille annettavia tehtäviä siten, että ne erityisesti korostaisivat nykyistä tai tulevaa kommunikointia venäläisen osapuolen kanssa.

Usein korostetaan näkemystä, jonka mukaan kieltä ei voi erottaa siitä kulttuurista, jossa se on syntynyt, ja tämän vuoksi vieraan kielen opetuksen pitäisi olla sidoksissa vastaavaan kulttuuriin. Toisaalta kuitenkin ”kulttuurienväliselle kanssakäymiselle on tyypillistä, että yksi, moni tai kaikki kohtaajat käyttävät kohda-

teessaan vierasta kieltä toimiessaan erilaisissa kulttuuriympäristöissä” (katso 6.3). Suomalaisten ja venäläisten kohtaamisissa on tyypillistä käyttää englantia, koska kumpikaan osapuoli ei hallitse toisensa kieltä. Näin ollen englannin kielen käyttö tässä kokeilussa on autenttista kielenkäyttöä ja siten perusteltua kokeilun tavoitteen näkökulmasta.

9-luokkalaiset vierailivat Viipurin koulussa kevään aikana, ja sieltä tehtiin myös vastavierailu Lemille. 9-luokkalaiset olivat selvästi vaikuttuneita ja innostuneita tästä kanssakäymisestä, ja tästä tehtiin oletus, että 8-luokkalaiset olisivat ehkä motivoituneita tutustumaan etukäteen virtuaalisesti viipurilaisiin koululaisiin tietäessään, että seuraavana vuonna olisi heidän vuoronsa päästä vierailulle Viipuriin. Tästä syystä opetuskokeilun kohderyhmäksi valittiin 8. luokat, joita oli Lemin koulukeskuksessa 3 rinnakkaisluokkaa. Tämä siitäkkin huolimatta, että heidän kirjallinen ilmaisutaitonsa oli huomattavasti heikompi kuin 9-luokkalaisten.

8.1 Opetuskokeilun kuvaus

Verkkolehden toimintamallissa oppilaat toimivat toimittajina (journalist), jotka kirjoittavat lehtiartikkelit. Nimetyt opettajat taas toimivat editoreina, joiden kautta jutut päätyvät julkaistaviksi. Editor voi muokata artikkelia tai hän voi palauttaa sen journalistille muokattavaksi tai täydennettäväksi. Lehdessä on esillä luettelo journalisteista ja editoreista ja tähän luetteloon voi haluttaessa lisätä toimittajien esittelyn valokuvineen. Lisäksi lehdessä on ”yleisönosasto”, johon kuka tahansa – myös lukijat – voivat jättää kirjoituksia. Tämän lisäksi magazinefactoryn ohjeistuksen mukaan lehdessä olisi pitänyt olla teamspace-niminen toiminto, jossa journalistit molemmista kouluista voivat kommunikoida keskenään. Oli suuri pettymys heti kokeilun aluksi kuulla opetushallitukselta, että kyseinen toiminto oli päätetty vuotta aikaisemmin poistaa alustasta. Se olisi ollut nimenomaan kommunikoinnin kehittämisen näkökulmasta ohjelman tärkein ominaisuus!

Opettaja päätti teettää artikkelien kirjoittamisen oppilailla ryhmätyönä. Tätä puolsi se, että näin kaikki oppilaat, myös heikommat, saataisiin mukaan proses-

siin, sillä oli mahdollista, että yksi ryhmän jäsen esim. vastaisi valokuvien ottamisesta ja viemisestä lehteen. Tätä tukee myös teoria, jonka mukaan oppiminen nähdään myös sosiaalisena ilmiönä, jossa ryhmä tukee jäsentensä oppimista ja persoonallista kasvua. Tämän tulee näkyä sosiaalisten työmuotojen käytössä. Myös Viipurin koulu no 11 englannin opettaja kertoi jakavansa oppilaat vastaavasti ryhmiin.

Viipurin koulun kanssa oli edellisenä vuonna sovittu lehden osioista "My school" ja "My Village/My town". Nyt lisättiin vielä osiot: "My interests" ja "Cooperation". Oppilaiden tuli ensin muodostaa 3-4 hengen ryhmät ja antaa ryhmälleen nimi, minkä jälkeen jokainen ryhmä sai oman käyttäjätunnuksen. Kullekin ryhmälle annettiin kolme tehtävää:

1. Kirjoittaa esittely ryhmästä ja liittää halutessaan mukaan valokuva, piirustus tai vastaava ryhmän tunnus
2. Kirjoittaa artikkeli jompaankumpaan osastoon "My village" tai "My school" ja nimetä artikkeli itse
3. Kirjoittaa artikkeli osastoon "My interests", jossa sai käsitellä mitä tahansa itselleen kiinnostavaa vapaa-ajan harrastusta, matkaa, lemmikkiä tms.

Nämä olivat vähimmäisvaatimukset. Oli tarkoitus, että sovitun määrääjän kuluttua kun kaikki ryhmät ovat saaneet artikkelinsa julkaistua, oppilaat voivat tutustua ystävyyskoulun oppilaiden esittelyihin ja antaa palautetta näiden artikkeleista yleisöosaston kautta. Tällöin viestinnällisyys olisi toteutunut edes jollakin tasolla, vaikkei Teamspace-toimintoa ollutkaan käytettävissä.

8.2 Opetuskokeilun käytännön toteutus

Koska opetuksen piti kokeilun aikana edetä normaalisti, ei kokeiluun ollut mahdollisuutta käyttää kuin 3 oppituntia/ryhmä kyseisen kuuden viikon aikana. Nämä tunnit pidettiin tietokonehuoneissa.

Kokeilu lähti liikkeelle erittäin hitaasti ja nahkeasti. Ensimmäinen tunti meni ohjelman ja sen toimintojen esittelemiseen oppilaille. Toisella tunnilla kävi ilmi, että ensimmäisellä tunnilla ei ollut kuunneltu ohjeita eikä ylipäätään projektin tavoite ollut oppilaille selvinnyt. Varsinaiseen työn touhuun päästiin vasta viimeisellä eli 3. tunnilla. Tällöin ryhmät vaivalla saivat aikaan jonkinlaiset lyhyet artikkelit, joista kaikki eivät olleet julkaisukelpoisia.

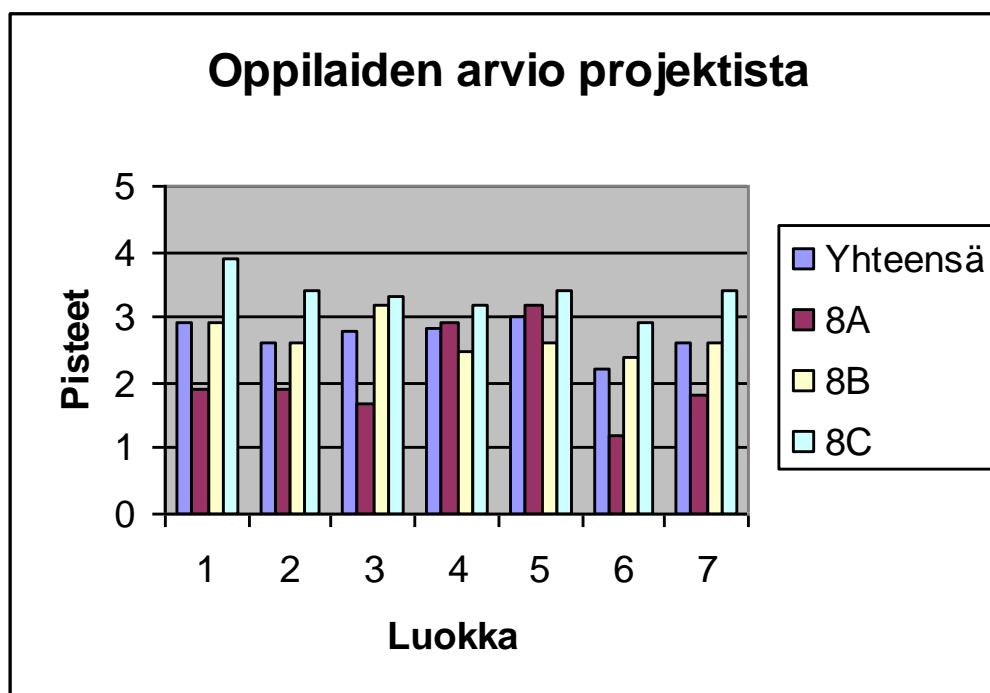
Venäjällä prosessi oli ilmeisesti ollut vielä hankalampi, sillä sieltä ei koko aikana julkaistu kuin kaksi artikkelia, jotka molemmat olivat yhden oppilaan kirjoittamia. Oppilaiden tai ryhmien esittelyjä venäläiset eivät tehneet lainkaan. Tästä johtuen – sekä siitä, että opettajan sijaisuus oli päättymässä – ei varsinaista viestinnällistä osaa eli toisten kirjoitusten kommentointia saatu lainkaan tehtyä.

8.3 Oppilaiden mielipiteet

Projektin loputtua tehtiin oppilaille kysely projektista. Kyselyssä oli 7 väitettä joita piti arvioida asteikolla 1-5 siten, että 1 = täysin eri mieltä ja 5= täysin samaa mieltä. Väitteet olivat seuraavat (suluissa koko kohderyhmän keskiarvo):

1. MagazineFactory-projekti oli mielestäni mukava (2,9).
2. MagazineFactory-projekti innosti minua opiskelemaan englantia (2,6).
3. Projekti oli riittävän hyvin ohjattu; ymmärsin heti, mistä on kysymys (2,8).
4. Artikkelin kirjoittaminen oli vaikeaa (2,8).
5. Oli vaikeaa keksiä itse artikkelin aihetta (3,0).
6. Projekti lisäsi kiinnostustani tutustua viipurilaisiin ystävyyskoululaisiin (2,2).
7. Haluaisin jatkossakin vastaavanlaisia projekteja (2,6).

Kaaviossa 1. on esitetty oppilaiden arvio projektista yhteensä sekä kultakin luokalta erikseen laskettuna keskiarvona:



Kaavio 1. Oppilaiden arvioita Magazine Factory-projektista

Kaaviota tulkittaessa on huomattava, että kysymykset 4-5 olivat käänteisiä muihin kysymyksiin nähden: mitä korkeampi pistemäärä, sitä hankalammaksi asia koettiin. Muissa kysymyksissä korkea pistemäärä merkitsi myönteistä suhtautumista ja alhainen kielteistä. Projekti oli kaiken kaikkiaan koettu melko mukavana (ka=2,9), vaikka oppilaat olivat vain lievästi kiinnostuneita vastaavanlaisista projekteista tulevaisuudessa (ka=2,6).

Tuloksissa pistää silmään suuri hajonta pisteissä luokkien välillä. 8A:n erittäin kielteinen palaute selittynee seuraavalla seikalla: kyseisellä luokalla on poika, joka on luokan mielipidejohtaja. Luokan ilmapiiri oli yleensä suoraan verrannollinen kyseisen oppilaan mielialaan. Hän kirjoitti yksin artikkelin omasta elämästään, joka oli sekä opettajan että pedagogisten opintojen ohjaavan opettajan mielestä niin hälyttävä sisällöltään, että nähtiin välttämättömänä antaa kirjoitus sekä erityisopettajan että pojan luokanvalvojan tietoon. Kirjoituksen perusteella poika oli erittäin ahdistunut ja tarvitsi kuraattorin tai psykologin apua – kirjoitus oli kuin hätähuuto. Kirjoitusta ei luonnollisestikaan julkaistu. On mahdollista, että tämän seurauksena poika – ja hänen mukanaan koko luokka – suhtautuivat koko projektiin jälkeenpäin erittäin kielteisesti, mutta tämä on tietysti vain spekulatiota.

Korkeimmat pisteet sai kysymys numero 5 (3,0), eli oli koettu haastavana keksiä itse artikkelin aihe. Tämä näkyi selvästi itse luokkatilanteessa ja ilmeni sekä hitautena päästä työhön käsiksi että lopputulosten yksipuolisuutena. Oppilaat olivat ilmeisesti tottumattomia oma-aloitteiseen tekstin tuottamiseen. Myös artikkelin kirjoittaminen koettiin melko vaikeaksi (2,8) siitäkin huolimatta, että tavoitteena ei ollut tuottaa virheetöntä tekstiä, vaan tekstiä oli mahdollisuus myöhemmin muokata itse tai editorin oli mahdollista korjata sitä.

Luokkien 8B ja 8C välillä on merkittäviä eroja, joita ei pystytty selittämään. 8C-luokan oppilaat antoivat projektista selvästi muita positiivisempia arvioita. On mahdollista, että tämä johtuu yksinkertaisesti luokkien erilaisesta sisäisestä dynamiikasta: toinen luokka on taipuvaisempi innostumaan uusista asioista kuin toinen. Ehkä odottamattomin tulos oli se, että oppilaiden palautteen valossa projekti ei millään tavalla lisännyt kiinnostusta tutustua viipurilaisiin ystävyyskoululaisiin (2,2).

8.4 Johtopäätökset

Keskeinen huomio projektista on se, että käytettävissä oleva aika ja aikajänne, jolla projektia toteutettiin, olivat aivan liian lyhyet. Sanomalehti on olemukseltaan pikemminkin prosessi kuin kertaluontoinen tapahtuma, jolloin kirjoittamisenkin pitäisi olla prosessiluontoista. Nyt käytettävissä ollut aika ei antanut siihen mahdollisuutta.

Kun kyseessä oli uudenlainen työskentelytapa, olisi vaadittu enemmän aikaa totutella siihen. Silloin nyt hankalaksi koetut asiat olisivat varmasti alkaneet sujua huomattavasti paremmin. Oppilaat olivat selvästi tottumattomia omaehtoiseen kirjoittamiseen eikä sitä ollut käytettävissä olevan ajan puitteissa mahdollisuutta paljoakaan aktivoida. Alun tekniset vaikeudet ja erilaiset sähläykset (käyttäjätunnukset ovat kadonneet jne.) hidastivat itse työhön käsiksi pääsemistä. Voi vain kuvitella millaisia tuloksia olisi voitu saada, jos käytettävissä olisi ollut esim. koko lukuvuosi! Tällöin viestinnällisyydenkin olisi voinut ottaa mu-

kaan esim. yksinkertaisesti sähköpostikirjeenvaihtona tai niin kuin alun perin oli suunniteltu, yleisönosastokirjoitusten muodossa.

Ajan ollessa rajoitettu olisi tarvittu tiukempaa ohjausta. Olisi ollut hyvä miettiä valmiiksi artikkelien aiheita, joista oppilaat olisivat voineet valita. Näin työhön olisi päästy nopeasti käsiksi ja lopputulos olisi ollut monipuolinen. Nyt kovin moni kirjoitti samoista aiheista kutakuinkin samasta näkökulmasta.

Tämänkaltaisen projektin pitäisi olla koko koulun yhteinen asia, etenkin kun projekti oli kirjattu koulun viralliseen toimintasuunnitelmaan. Lehteä olisi aivan hyvin voinut käyttää esim. historian ja maantiedon opetuksessa. Kukaan muu opettaja ei kuitenkaan osoittanut kiinnostusta sitä kohtaan, ei edes päätoimittajaksi nimetty opettaja (pääkirjoitusta ei koskaan syntynyt). Projektia ei ole koulussa jatkettu siitä päätellen, että sanomalehteä ei ainakaan tähän mennessä ole siirretty avoimesti luettavaksi magazinefactory.edu.fi – sivustolle. Motivaation kehittämisen näkökulmasta olisi ollut hyvä, jos lehden teko olisi koulussa yleisesti koettu yhteiseksi ja tärkeäksi asiaksi.

Tämä kokeilu oli suuntaa antava ja tulosten valossa voi olettaa, että tämänkaltaisen projekti voisi parhaimmillaan parantaa oppilaiden motivaatiota vieraan kielen opiskeluun. Siihen tarvitaan kuitenkin huomattavasti enemmän aikaa ja pitkäjänteisyyttä kuin mikä nyt oli mahdollista.

9 CASE 3 BLOGIN KIRJOITTAMINEN

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää sosiaalisen median käytön vaikutuksia englannin kielen opetukseen sekä nuorten motivoitumista sosiaalisen median käyttöön opiskelussa. Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena Lauritsalan koulussa Lappeenrannassa, ja kohderyhmänä oli yläkoulun 8. luokka englanninkielen opetuksessa. Ensimmäisessä vaiheessa blogia kirjoitettiin koulun oppitunneilla 3 oppilaan pienryhmissä kevään 2012 aikana jolloin kerättiin tietoa keskustelujen ja osallistuvan havainnoinnin kautta. Toisessa vaiheessa toteutettiin kysely lukukauden lopussa.

Tutkimusta ja opetusta varten luotiin sosiaalisen median käyttöä varten blogi. Tutkimuksen aikana sekä sen jälkeen blogi on yksityisyyden suojan sekä luottamuksellisuuden takia suljettu vain tämän ryhmän käyttöön, ja lupa käyttää blogia opetuksessa selvitettiin koulun sääntöjen ja ohjeistuksen mukaan.

Blogin aihepiiriä pohdittiin etukäteen miettimällä aiheajasta, joka tukisi opetettavaa ainetta mahdollisimman hyvin, mutta antaisi oppilaille valinnanvapautta kirjoittaa heitä kiinnostavista asioista. Päädyttiin blogiin, joka käsittelee englanninkielisten maiden erityispiirteitä, matkailun ja nuorten omien kiinnostuksen kohteiden kautta. Blogi nimettiin ”Young Globetrotters in...”, johon oppilaat kirjoittivat englannin kielellä kuvauksia heitä kiinnostavista englanninkielisistä maista ja matkakohteista sekä nähtävyyksistä.

Tutkimuksen tavoitteena oli aktivoida oppilaita hakemaan tietoa englannin kielellä heitä itseään kiinnostavasta aiheesta sekä tuottamaan sen pohjalta omaa tekstiä. Tavoitteena oli niin ikään rohkaista oppilaita kommentoimaan toisten oppilaiden tuotoksia. Tällä tavoiteltiin yhteisöllisyyden lisäämistä ja vertaistuen oppimista. Lisäksi projektin toivottiin laajentavan oppilaitten sanavarastoa ja tietämystä englanninkielisistä maista sekä rohkaisevan ja kannustavan heitä luovaan esitystapaan. Blogikirjoituksia seurattiin ja kommentoitiin aktiivisin kysymyksin, pyrkimyksenä rohkaista oppilaita lisämateriaalin tuottamiseen.

9.1 Kohderyhmän valikoituminen

Aikaa tutkimuksen toteuttamiselle oli noin kolme kuukautta. Blogitunneille ei oppilaitten lukujärjestyksiin voitu järjestää erillistä aikaa, vaan aika piti irrottaa normaalista tuntikehyksestä ja sovittaa blogikirjoittaminen muun englannin opiskelun lomaan.

Sopivan kohderyhmän valinnassa keskeisiä kriteereitä olivat oppilaitten kielelliset ja tietotekniset valmiudet suoriutua tehtävästä. Ennen kaikkea ensin mainitusta syystä, seitsemännet luokat suljettiin ensimmäisessä ”karsinnassa” pois. Kun yhdeksänsiä luokkia ei aikataulusyistä ollut mahdollista käyttää tutkimukseen, valikoitui kahdeksansista luokista lopulta 8b-luokan 12 oppilaan ryhmä (puolet luokasta). Kielellisten ja tietoteknisten näkökulmien lisäksi valintaan vaikutti se, että heidän lukujärjestyksessään oli englantia koko kevään 2012 ajan ilman taukoja. Tämä antoi tutkimuksen toteuttamiselle paremmat edellytykset.

9.1.1 Valmistelevat toimenpiteet

Blogiprojektin mahdollisimman sujuvan toteutuksen takaamiseksi oli ennen varsinaisen kirjoittamisen aloittamista huomioitava useita seikkoja. Näistä keskeisimpiä olivat:

- oppilaitten motivoiminen
- ryhmäjako ja aihevalinnat
- tietosuoja ja sisäänkirjautumisohjeet

Kehityshankkeen perusajatuksen mukaisesti oppilaille haluttiin blogin kirjoittamisella tarjota normaaleista oppikirja- ja/tai opettajalähtöisistä oppitunneista poikkeava tapa opiskella englantia, joka kannustaisi heitä omaehtoiseen tiedonhankintaan ja antaisi heille ennen kaikkea mahdollisuuden toteuttaa omia mieltymyksiään. Uuden toimintatavan toivottiin lähtökohtaisesti motivoivan oppilaita mm. seuraavista syistä:

- Tuotosten vapaamuotoisuus:
Ryhmät saivat valita aiheen vapaasti ja toteuttaa blogia sisällöllisesti omien mieltymystensä mukaisesti. Ainoana rajoittavana ohjeena oli, että kirjoitukset piti toteuttaa englannin kielellä ja aiheen piti liittyä johonkin englanninkieliseen maahan. Oppilaat eivät saaneet blogikirjoituksista arvosanoja eikä tuotosten kielellistä ulkoasua arvioitu muulla kuin ymmärrettävyyden kriteerillä.
- Ryhmätyö:
Työskentelyn ryhmässä toivottiin madaltavan kynnystä tuottaa englanninkielistä tekstiä. Ryhmätyöllä haluttiin lisäksi kehittää oppilaitten vuorovaikutustaitoja, ja ryhmän jäsenten välisen vuorovaikutuksen uskottiin vaikuttavan positiivisesti työskentelymotivaatioon.
- Työskentely tietokoneilla:
Työskentelyn tietokoneella ja verkkomateriaalin hyödyntämisen opetuksessa katsottiin tuovan lisäarvoa ja uudenlaisia mahdollisuuksia oppimiseen, minkä uskottiin lisäävän tietokoneitten kanssa kasvaneiden nuorten oppimis-motivaatiota.
- Erottuminen muista opiskeluryhmistä:
Projektiin valikoituneen ryhmän oppilaat tiesivät, että he olivat ainoa ryhmä, joka sai kirjoittaa blogia. Tämän "etuoikeutetun" aseman uskottiin lisäävän oppimismotivaatiota.

Sen lisäksi, että oppilaitten oletettiin lähtökohtaisesti suhtautuvan positiivisesti projektiin, heidän motivaatiotaan pyrittiin vahvistamaan mahdollisimman selkeällä ja johdonmukaisella valmistelulla ja tiedottamisella. Oppilaat saivat ennen blogin aloittamista projektista kirjallisen kuvauksen, jossa kerrottiin pääpiirteissään projektin idea, tavoitteet ja toimintatavat. Lisäksi oppilaat perehdytettiin nettietikettiin ja heille annettiin ohjeet sekä säännöt blogin kirjoittamiseen. Kuvaus käytiin oppilaitten kanssa yhdessä läpi ennen projektin aloittamista. Kirjallinen kuvaus on esitelty liitteessä 1.

Kirjoittaminen päätettiin toteuttaa pienryhmissä. Yksin kirjoittamisen kynnys olisi saattanut olla joillekin oppilaille liian suuri, kun taas pienryhmissä oppilaille oli mahdollisuus yhdessä pohtia tuotosten sisältöjä ja ulkoasua. Toisaalta

pienryhmätyöskentely edellytti oppilailta kykyä tehdä yhteistyötä sekä sopia työnjaosta ryhmän sisällä niin, että kaikki osallistuivat mahdollisimman tasapuolisesti toimintaan. Jotta yhteistyö sujuisi mahdollisimman mutkattomasti, oppilaat saivat muodostaa ryhmät itse. Kahdentoista oppilaan opetusryhmästä muodostui neljää kolmen oppilaan ryhmää.

Ryhmät saivat itse valita omien kirjoitustensa aihepiirin. Oppilaita ohjeistettiin valitsemaan aihepiiri esimerkiksi harrastustensa tai kiinnostuksen kohteidensa pohjalta. Näin heille jäi tietoisesti melko vapaat kädet aihevalinnoissa. Ainoana varsinaisena kriteerinä oli se, että aiheiden pitäisi olla asiallisia ja liittyä englanninkielisiin maihin. Oppilaat eivät siis voineet kirjoittaa esimerkiksi Suomen luonnon erityispiirteistä englanniksi, vaan yhteyden johonkin englanninkieliseen maahan piti olla ilmeinen.

Ryhmät valitsivat seuraavat aihepiirit:

- Australia (erityisesti kengurut ja surffaus)
- New York (kaupunki eri näkökulmista)
- Etelä-Afrikka (maa, väestö, yhteiskunta jne.)
- Grand Canyon (geologinen kuvaus, merkitys, turismi jne.)

Oppilaille luotiin käyttäjätunnukset ja salasanat ohjatusti ja he saivat kirjalliset ohjeet ensimmäistä sisäänkirjautumista varten. Ensimmäisellä blogitunnilla oppilaille annettiin tarvittaessa henkilökohtaista ohjausta sisäänkirjautumisessa sekä blogin käytössä. Näin haluttiin varmistaa, että jokainen oppilas pääsi kirjautumaan blogiin ja tiesi tunnin jälkeen pääpiirteissään, kuinka se toimii. Tietosuojan varmistamiseksi blogin käyttäjätunnuksissa näkyi blogiin kirjautuessa vain etunimi tai nimimerkki. Opettajalla oli käytössään erillinen lista osallistujista ja heidän käyttäjänimistään.

Tietosuojalakiin liittyviä ongelmia välttääksemme oppilaitten kanssa sovittiin yhteisesti, että ”Young Globetrotters in...” oli suljettu blogi, jota pääsivät lukemaan vain sen kirjoittajat ja järjestelmänvalvojat. Julkisen blogin kirjoittamiseen koulussa olisi tarvittu huoltajien suostumus, mikä ei projektin melko rajoitetun laajuuden takia tuntunut tarkoituksenmukaiselta. Suljetun blogin kirjoittamisen tarkoituksena oli lisäksi madaltaa blogitekstien

kirjoittamisen kynnystä. Tekstien jakaminen tietokoneen välityksellä ryhmän sisällä tuntui mielekkäältä kompromissilta oman vihkon ja julkisen blogin välillä.

9.1.2 Blogituntien toteuttaminen

Lauritsalan yläkoulussa on yksi tietokoneiluokka sekä kirjaston yhteydessä mediateekki, jossa on kaksikymmentä tietokonetta oppilaiden käytettävissä. Tietokoneiluokka pitää varata etukäteen, kun taas mediateekissä ei ole varauslistaa, vaan koneita voi käyttää niiden ollessa vapaana. Tarkoituksena oli käyttää ensisijaisesti näitä kahta tilaa blogin kirjoittamiseen. Tarvittaessa harkittiin myös mahdollisesti tyhjillään olevien luokkien opettajien koneiden sekä oppilaitten kotikoneiden käyttöä.

Tavoitteena oli, että oppilaat mieltäisivät blogin omana, muun englannin opiskelun ohella etenevänä projektinaan, jota työstettäisiin koko kevään ajan. Jotta oppilaat saataisiin sitoutumaan projektiin kunnolla, olisi tärkeää, että blogia työstettäisiin säännöllisesti ja kirjoittamiseen muodostuisi selkeä jatkumo.

Tämän ajatusmallin pohjalta tavoitteena oli, että blogia työstettäisiin joka viikko. Tästä tavoitteesta tiedotettiin oppilaille heti projektin alussa. Varsinaisten blogituntien ohella oli toivottavaa, että oppilaat kävisivät myös vapaa-ajallaan lukemassa tai kirjoittamassa blogia ja kommentoimassa muiden ryhmien kirjoituksia. Kommentointia ja taustatyötä tulisi mahdollisesti myös kotitehtäväksi.

Aikataulu oli haastava, koska blogin kirjoittamisen täytyi tapahtua muun englannin opiskelun lomassa, ei sen lisänä. Blogia kirjoittavan opetusryhmän piti pysyä myös muussa opiskelussa luokan toisen puoliskon (toisen opettajan ryhmä) kanssa samassa tahdissa mm. siitä syystä, että ryhmällä oli yhteiset kokeet sovittuna päivänä. Ryhmän vahvuuden tuntien tavoite tuntui kuitenkin realistiselta.

Yhteen blogikirjoituskokonaisuuteen kuului neljä osaa: suunnittelu, kirjoitus, palautteen antaminen ja saatuun palautteeseen reagoiminen.

Ryhmille annettiin tavoitteeksi saada yksi kokonaisuus valmiiksi yhden 75 minuutin oppitunnin aikana. Tämä edellytti huolellista suunnittelua. Ensimmäisellä kerralla suunnittelu tarkoitti ensisijaisesti sopimista ensimmäisen kirjoituksen sisällöstä ja ryhmän sisäisestä työnjaosta. Seuraavilla kerroilla suunnitteluun kuului olennaisena osana lisäksi reagoiminen omista kirjoituksista saatuihin palautteisiin ja seuraavan kirjoituksen suunnittelu *palautteiden pohjalta*.

Itse kirjoitus tapahtui ryhmissä sovitun työnjaon pohjalta. Oppilaita oli kehoitettu toteutusvaiheessa huomioimaan ja hyödyntämään ryhmän sisäiset vahvuudet esimerkiksi niin, että nopea kirjoittaja voisi olla ensisijaisesti vastuussa tekstin kirjoittamisesta, kieliopillisesti vahva tekstin oikeellisuudesta ja tietoteknisesti näppärä ryhmän jäsen tiedonhausta yhteisten tavoitteiden ja suunnitelmien mukaisesti. Näin työskentelystä tulisi tehokasta ja mielekästä, koska kaikki pääsisivät omilla vahvuuksillaan vaikuttamaan ryhmän yhteiseen tulokseen. Sisällöllisesti oppilaita kannustettiin myös liittämään kirjoituksiinsa mahdollisimman paljon omia ajatuksia, huomioita ja mielipiteitä.

Palautteen antaminen ja saatuun palautteeseen reagoiminen olivat blogityöskentelyn keskeisiä osa-alueita ja tavoitteita. Palautteen antamisen kautta työskentelyyn oli tarkoitus saada vuorovaikutteisuutta ja välttää blogin kirjoittamisen jääminen pelkäksi verkkopohjaiseksi ryhmätyöksi. Harjoittelemalla palautteen antamista ja saatuun palautteeseen reagoimista haluttiin niin ikään kehittää oppilaitten vuorovaikutustaitoja. Palautetta antoivat sekä oppilaat toisilleen että järjestelmänvalvojat kaikille ryhmille. Ryhmien edistymisestä riippuen palautetta annettiin joko ryhmänä blogikirjoitustunnin lopulla tai se jäi oppilaille itsenäisesti suoritettavaksi kotitehtäväksi seuraavaa blogituntia varten.

9.2 Haasteet

Huolellisesta suunnittelusta huolimatta blogin kirjoittaminen ei sujunut aivan ongelmitta. Seuraavissa luvuissa käydään läpi osa-alueita, joilla oli negatiivinen vaikutus projektin onnistumiselle.

Hyvin pian kirjoitusprojektin käynnistyttyä kävi selväksi, että sille asetetut aika- ja paikkatavoitteet eivät tulisi toteutumaan. Koulun tietokonealuokka oli käytännössä aina 8b-luokan englannintuntien aikaan varattu, pääosin tietotekniikan kurssien opetuskäyttöön. Vaihtoehdoksi jäi mediateekki, joka sinänsä oli hyvä ja toimiva vaihtoehto. Mitä pitemmälle kevät eteni, sitä useammin myös mediateekki oli varattu, ja edes yhden koneen saaminen ryhmää kohti oli arpapeliä. Myöskään työrauhan kannalta mediateekki ei ollut paras vaihtoehto, koska siellä oli käytännössä aina myös muita opetusryhmiä, mikä häiritsi oppilaitten keskittymistä omaan tekemiseen.

Aikatauluun liittyvät ongelmat olivat paikkaakin selkeämpiä ja suurempia. Tavoiteltu viikoittainen blogin työstäminen ei päässyt toteutumaan, koska täysin normaalin työjärjestyksen mukaisia viikkoja oli keväällä hyvin vähän. Kouluviikkoihin sisältyi paitsi erilaisia juhlapäiviä (pääsiäinen, vappu, helatorstai), myös useita koulun sisäisiä teemapäiviä ja -tapahtumia (liikuntapäivä, vappugaala, 9. luokkalaisten juhlahounas...), jotka muuttivat koulupäivien kulkua. Lisäksi kahdeksaluokkalaiset kävivät keväällä vierailmassa ammatillisissa oppilaitoksissa. Tämäkin vierailu osui päiväksi, jolloin 8b-luokalla olisi ollut englantia. Erilaisten lomien, teemapäivien ja tapahtumien seurauksena englannin tuntien määrä väheni varsinkin lukuvuoden viimeisessä jaksossa tuntuvasti normaalista. Koska pakollisista, oppimissuunnitelman mukaisista tavoitteista piti huolehtia ensisijaisesti, blogikirjoituskerroista jouduttiin tinkimään.

Aikaan ja paikkaan liittyvät ongelmat osoittautuivat hyvin merkittäviksi ja estivät blogin toteutumisen suunnitellusti. Rikkinainen aikataulu ja tietokoneiden saatavuuden epävarmuus aiheuttivat sen, että toivottua jatkumoa jossa suunnittelu, kirjoitus ja palautteen antaminen olisivat syklimäisesti seuranneet

toisiaan, ei päässyt syntymään. Tämä vaikutti väistämättä jonkin verran myös oppilaitten motivaatioon ja sitoutumiseen.

Projektin edetessä kävi ilmeiseksi, että oppilailla ei ollut aivan oletetunlaisia kielellisiä, yleistiedollisia tai tietoteknisiäkään valmiuksia blogin kirjoittamiseen.

Oppilailla oli yllättäviäkin vaikeuksia ymmärtää internetistä lukemiaan tekstejä. He turhautuivat prosessissa jonkin verran ja kokivat omat englannin kielen taitonsa riittämättömiksi. Turhautumisen tunteeseen vaikutti varmasti paitsi vielä puutteellinen kielitaito, myös oppilaille tutut ja turvalliset oppimisstrategiat ja -tyylit. Oppikirjoihin, ohjattuihin tehtäviin ja pääsääntöisesti opettajajohtoiseen opetukseen tottuneille oppilaille siirtyminen itsenäiseen tiedonhakuun ja luovaan kielen tuottamiseen oli hankalaa. Tuloksien parantamiseksi ryhmille annettiin viimeisellä blogitunnilla heidän aikaisempien blogikirjoitustensa pohjalta laadittu selkeä kysymysmuotoinen tehtävä, jonka he suorittivat. Oppilaat antoivat tästä positiivista palautetta. Tilanne muistutti näin enemmän kysymys-vastaus-tyyppistä tehtävänantoa ja oli oppilaille tutumpi.

Vapaamuotoisen tiedonhaun ongelmaksi osoittautui myös oppilaitten melko suppea yleistieto. Tämä selittynee ennen kaikkea kohderyhmän iällä. Neljätoistavuotiaalla peruskoululaisella ei vielä ole paljoa elämäkokemusta, ja yleistieto perustuu koulussa eri oppiaineissa opittuihin asioihin. Vaikka ryhmät olivat itse valinneet aiheet, jotka heitä kiinnostivat, he kaipasivat paljon ohjausta ja tukea siinä, *mitä* voisivat aiheesta kirjoittaa. Oppilaitten ennakkotiedot aiheista olivat melko vähäisiä, mikä vaikeutti omalta osaltaan sekä itse tiedonhakuprosessia että internetistä löydettyjen tekstien ja tietojen ymmärtämistä.

Kaikkein yllättävimpiä olivat vaikeudet tiedonhaussa internetistä. Vaikka kysymyksessä on sukupolvi, joka käyttää päivittäin tietokoneita ja älypuhelimia erilaisiin tarkoituksiin, heidän valmiutensa hyödyntää tietokonetta opiskelutarkoituksiin ja tiedonhakuun ovat ainakin kahdeksannella luokalla – ja vieraalla kielellä(!) – hyvin rajalliset. Sosiaalista mediaa käyttämään tottuneet nuoret hakevat mielellään myös asiantietoa sosiaalisen median sivustoista. Lähes kaikille ryhmille Wikipedia tuntui olevan ainoa sivusto, josta he osasivat

etsiä tietoa. Wikipedia näyttäisikin saaneen monien nuorten keskuudessa sähköisen tietosanakirjan roolin, johon luotetaan varauksetta, ilman kritiikkiä. Kaiken kaikkiaan oppilaat pyysivät tiedonhaussa erittäin paljon tukea opettajalta.

Blogityöskentelyn tarkoituksena oli tarjota oppilaille vaihtoehtoinen työskentelytapa perinteisen oppikirjapohjaisen ja luokassa tapahtuvan opetuksen rinnalle. Tuotosten vapaamuotoisuuden, pienryhmätyöskentelyn sekä tietokoneiden hyödyntämisen uskottiin motivoivan oppilaita ja saavan heidät sitoutumaan projektiin.

Oppilaitten sitoutuminen blogin kirjoittamiseen vaihteli. Osa oppilaista oli kiinnostunut blogin kirjoittamisesta ja sitoutui siihen hyvin. Osalla oppilaista oli ajoittain vaikeuksia keskittyä blogin kirjoittamiseen. Heikohkoon sitoutumiseen vaikuttivat todennäköisesti edellä mainitut ajalliset ja paikalliset haasteet. Koska blogia ei aikatauluongelmien ja tietokoneiden puutteellisen saatavuuden vuoksi päästy kirjoittamaan joka viikko, projektin toteuttamiseen ei syntynyt toivottua säännöllistä jatkumoa ja rutiinia. Kirjoittaminen jäi enemmänkin satunnaiseksi ja oppilaat piti ”ajaa henkisesti sisään” projektiin aina uudelleen.

Toisaalta myös oppilaitten rajalliset valmiudet projektin toteuttamiseen vaikuttivat jonkin verran lannistavasti heidän motivaatioonsa ja sitoutumiseensa. Monet oppilaista kokivat itsenäisen tiedonhaun ja etenkin oman tekstin tuottamisen siltä pohjalta hankalaksi ja työlääksi. Vaikka tavoitteiden asettelussa korostettiin *omaa* tuotosta, *omia* näkemyksiä ja ajatuksia sekä *omia* kannanottoja internetistä saatujen tietojen ja virikkeiden pohjalta, oppilaat helposti juuttuivat liian monimutkaisiin lähdeteksteihin ja oman tekstin tuottaminen jäi taka-alalle.

9.3 Oppilailta saatu palaute

Oppilailta kerättiin kirjallista palautetta blogiprojektista (palautelomake liitteenä 2.). Seuraavassa on yhteenveto oppilailta saamastamme palautteesta.

Oliko blogin kirjoittaminen sinulle ennestään tuttua?

Kyllä: -

Ei: 11 vastausta

Oliko blogin aloittaminen sinusta vaikeaa?

Kyllä: 5 vastausta (aihe ei ollut aina kiinnostava; uusi asia; vähän ongelmia kirjautumisessa; en meinannut keksiä mitä kirjoittaisi; aiheen keksiminen hankalaa)

Ei: 5 vastausta (työtä tehtiin ryhmissä; ryhmä oli apuna)

Kyllä/Ei 1 Vastaus (kyllä, koska hankala etsiä tietoa ja mitä kirjoittaa; ei, koska ryhmä oli apuna).

Kuinka usein kirjoitit blogia?

Osallistuin kaikkiin oppitunteihin, joilla blogia kirjoitettiin: 6 vast.

Osallistuin osaan oppitunteja, joilla blogia kirjoitettiin: 5 vast.

En osallistunut lainkaan oppitunteihin, joilla blogia kirjoitettiin: -

Kirjoititko tai luitko blogia muulloin kuin oppitunneilla?

Kyllä, usein. -

Kyllä, joskus. 4 vastausta

En. 7 vastausta

Blogin tekemiseen osallistuminen oli mielestäni

paljon työläämpää kuin olin kuvitellut 2 vastausta

jonkin verran työläämpää kuin olin kuvitellut 7 vastausta

jonkin verran vähemmän työlästä kuin olin kuvitellut 2 vastausta

ei läheskään niin työlästä kuin olin kuvitellut -

Olisitko kirjoittanut blogia mieluummin yksin vai ryhmässä?

Yksin 2 vastausta
Ryhmässä 9 vastausta

Miten hyvin blogin kirjoittaminen ryhmässä sujui mielestäsi?

Erittäin hyvin 2 vastausta
Melko hyvin 7 vastausta
Melko huonosti 2 vastausta
Erittäin huonosti -

Mitä mieltä olet kirjoitettujen blogitekstien pituudesta?

Liian pitkiä 2 vastausta
Sopivanpituisia 9 vastausta
Liian lyhyitä -
Muuta: -

Mitkä seuraavista kuvaavat mielestäsi blogin kirjoittamista osana englannin opiskelua koulussa? (useampi vastaus mahdollinen)

Tarpeellinen 5 vastausta
Tarpeeton 1 vastaus
Tuki työskentelyä 5 vastausta
Haittasi työskentelyä 1 vastaus
Selkeä 7 vastausta
Hankala lukea -
Kannustava 2 vastausta
Lannistava 1 vastaus

Perusteluja:

- Blogin kirjoittamisesta oli hyötyä, koska piti muodostaa lauseita englanniksi ja oppi tietämään eri maista.

- Oppii etsimään tietoa ja kirjoittamaan tekstiä.
- Kaikki pääsivät tuottamaan omaa tekstiä.
- Ei haittaa, ei hyötyä.

Huomioitavaa on, että kaikki kolme negatiivista vastausta (tarpeeton, haittasi työskentelyä, lannistava) olivat samassa paperissa.

Miten olisit muuttanut blogia, jotta se olisi edistänyt työskentelyä paremmin?

- Olisin valinnut jonkun kiinnostavamman aiheen.
- Eri aiheet.
- En olisi muuttanut mitenkään. / En olisi muuttanut. / En mitenkään.
- Olisi ollut apukysymyksiä.

Minkälaisia odotuksia itselläsi oli alkujaan blogin suhteen?

- Ei mitään. / Ei erityistä. / Ei ollut odotuksia. / Ei ollut erityisiä odotuksia. / Ei ollut.
- Ajattelin, että se oli hyvää vaihtelua.
- Kuvittelin, että kirjoittaisimme blogia paljon useammin ja että tekstien olisi pitänyt olla pidempiä.
- Odotin, että saisimme jonkinlaista tekstiä blogiin, mitä saimmekin.

Mitä mieltä olet lopputuloksesta?

- Hyvä. (x 3)
- Lopputulos hyvä!
- Ihan ok. / Ihan hyvä.
- Olen tyytyväinen.

Muita ajatuksia tai kommentteja työskentelyyn osallistumisesta?

Tähän kysymykseen ei tullut vastauksia.

Oppilailta saatu palaute on rohkaisevaa. Suurin osa vastauksista on positiivisia ja kertovat siitä, että oppilaat suhtautuivat pääosin myönteisesti blogin kirjoittamiseen. Toisaalta vastauksista käy jonkin verran myös ilmi edellä mainittujen haasteiden ja projektin aikana koettujen hankaluuksien vaikutukset projektin toteutukseen. Aikaa kirjoittamiselle ei ollut niin paljon kuin oli suunniteltu eivätkä oppilaiden valmiudet tekstin tuottamiseen omin avuin olleet odotetunlaiset. Suurin osa oppilaista koki ryhmätyöskentelyn positiivisena

voimavarana, mutta muutama oppilas olisi työskennellyt mieluummin yksin ja kirjoittanut itseään henkilökohtaisesti kiinnostavammasta aiheesta.

9.4 Havaintoja ja parannusehdotuksia

Lauritsalan 8. luokkalaisten kanssa toteutetun blogiprojektin voidaan katsoa onnistuneen olosuhteisiin nähden varsin hyvin. Oppilailta kerätty kirjallinen palaute osoittaa, että oppilaat suhtautuivat projektiin pääosin positiivisesti ja vaihtelu perinteiseen luokkatyöskentelyyn oli tervetullutta. Teimme kuitenkin projektin aikana sekä oppilailta kerätyn palautteen pohjalta joitakin havaintoja, jotka kannattaa ottaa huomioon vastaavanlaisten, sosiaalista mediaa hyödyntävien projektien toteuttamisessa yläkouluikäisten kanssa.

9.4.1 Aiheen rajaus

Kuten aikaisemmin on mainittu, oppilaille haluttiin antaa mahdollisuus valita blogikirjoituksen aihe itse ja aihevalintaa rajoitettiin tietoisesti mahdollisimman vähän. Näin pyrittiin edistämään oppilaitten oma-aloitteisuutta sekä antaa heille mahdollisuus toteuttaa omia mieltymyksiään ja luovuuttaan projektissa. Jotkut oppilaista olisivat kuitenkin kaivanneet aihevalintaan enemmän rajausta. He kokivat aiheen valinnan hankalaksi, koska heillä oli "liian vapaat kädet". Toimivampi vaihtoehto olisi saattanut olla esimerkiksi se, että oppilaat olisivat saaneet vaihtoehtoja, joista valita mieleisensä aihe.

Oman aiheen löytämisen vaikeus johtuneekin ainakin osittain peruskoulussa vallitsevista oppimistyyleistä ja -strategioista. Opettajan ja oppikirjojen ohjaukseen ja ohjeistukseen tottuneille oppilaille vapaampaan ja ennen kaikkea luovempaan työskentelyyn siirtyminen melko lyhyellä aikavälillä oli haastavaa. Toisaalta oman aiheen nimeämisen vaikeus voi kahdeksaluokkalaisella johtua myös yleistiedon puutteesta sekä nuoresta iästä johtuvasta kyvyttömyydestä hyödyntää esimerkiksi oppikirjan tekstiosioiden aihepiirejä tai internetiä aihevalinnassa.

9.4.2 Ohjaus

Ensimmäisen havainnon ohella yksi selkeimmistä havainnoista tämän projektin aikana oli, että monet oppilaista tarvitsivat huomattavan paljon ohjausta pystyäkseen etenemään omassa kirjoituksessaan. Oppilaitten kirjallisissa palautteissa esiin tullut toive apukysymyksistä tukee tätä havaintoa. Ohjauksen tarve liittyi niin blogin sisältöön, tekniseen toteutukseen kuin tiedonhakuunkin. Nämä osa-alueet kulkevat käsi kädessä. Oppilaiden oli vaikea keksiä, mitä kirjoittaa, mutta toisaalta heillä ei ollut tarvittavia edellytyksiä etsiä tietoa internetistä oma-aloitteisesti. Lisäohjeistus, kuten esimerkiksi apukysymykset tai valmiit hakusanat, auttoivat oppilaita etenemään.

Kiili (2012) on tutkinut väitöskirjassaan lukiolaisten tiedonhakutaitoja ja todennut ne osittain puutteellisiksi. Jyväskylän yliopistossa kirjoitetussa väitöstutkimuksessa todetaan, että lukiolaisille ongelmia tiedonhaussa aiheuttavat tehottomat hakukyselyt sekä lähteiden puutteellinen arviointi. Lähes neljänneksellä lukiolaisista on tutkimuksen mukaan vaikeuksia haun muotoilussa. Tämän lisäksi monilta unohtuu myös lähdekritiikki eikä saatuja hakutuloksia näin osata analysoida oikein. Jyväskylässä tehdyn tutkimuksen valossa kahdeksasluokkalaisten vaikeudet sähköisessä tiedonhaussa eivät yllätä, vaan se vahvistaa havaintoa, jonka mukaan niin sanotun ”nettisukupolven” taidot käyttää sähköistä mediaa eivät välttämättä ulotu tiedonhakutaitoihin asti.

Kiilin (2012) mukaan nuoret ovat myös kriittisempiä tietolähteen suhteen ryhmissä tietoa hakiessaan, mutta yksin lukiessaan nuori saattaa ottaa tietoa vastaan varsin kriitikittömästi. Osa nuorista ei lainkaan kyseenalaista lähteiden luotettavuutta.

9.4.3 Toteutuksen aikaväli

Blogityyppisen projektin toteutus yläkoulussa vaatii pitemmän aikavälin kuin tässä tapauksessa oli mahdollista saada. Kouluarkeen kuuluu usein paljon

oheistoimintaa, joka sekoittaa normaalia lukujärjestystä. Kokeiluprojektimme kesti kokonaisuudessaan vain noin kolme kuukautta, mutta tämä kokemuksen perusteella voidaan todeta, että tämäntyyppisen projektin olisi hyvä jatkua vähintään yhden lukukauden (syksy/kevät), mieluummin koko lukuvuoden ajan.

Koska työmuoto on oppilaille uusi, totutteluun ja opetteluun menee oma aikansa, ennen kuin varsinaisia tuloksia on realistista odottaa. Vaikka suurin osa tämän päivän neljätoistavuotiaista on tottuneita tietokoneiden käyttäjiä, ei blogin kirjoittaminen työmuotona ole heille välttämättä tuttu. Kokeiluprojektissa kävi selvästi ilmi, että jo kolmannella kirjoituskerralla oppilaat ryhtyivät työhön huomattavasti tottuneemmin ja varmemmin ottein kuin aivan ensimmäisillä kerroilla. Muutaman käyttökerran jälkeen he jo osasivat liikkua blogisivustolla lähes ongelmitta. Paitsi että oppilaat pitemmällä aikavälillä tottuvat heille ehkä uuteen työmuotoon, blogin kirjoittamisesta tulee kiinteämmiin osa opiskelua ja opiskeluun liittyviä rutiineja.

9.4.4 Säännöllisyys

Liian lyhyen kokonaisajan lisäksi voidaan todeta, että kirjoituskertojen säännöllisyydellä on erittäin suuri merkitys lopputulokseen. Aiemmin mainituista aikatauluongelmista johtuen blogia ei päästy kirjoittamaan suunnitellusti joka viikko. Melko satunnaiset kirjoituskerrat aiheuttivat sen, ettei blogista tullut niin keskeinen osa opiskelurytmiä ja -rutiineja, kuten olisi ollut toivottavaa, ja oppilaiden sitoutuminen projektiin jäi puutteelliseksi. Kirjoituskertojen säännöllisyys olisi tuonut työskentelyyn kaivattua rutiinimaisuutta ja jatkumoa sekä helpottanut omalta osaltaan niin tekstien suunnittelua, kirjoittamista kuin palautteen antoa ja siihen reagoimistakin.

9.5 Johtopäätökset

Verkko-opetuksen luonne ja sen haasteet avautuivat meille tutkimuksen aikana. Tavoitteenamme oli käyttää sähköistä oppimisympäristöä motivoinnin lähteenä

ja samalla edistää avointa vuorovaikutusta sekä osallistaa ja sitouttaa oppilaita tutkivaan oppimiseen. Nämä tavoitteet olivat myös oppijan omaa roolia korostavan konstruktivistisen oppimisteorian mukaisia.

Oppilaat olivat motivoituneita opiskelemaan heille uudessa oppimisympäristössä. Myös ryhmissä työskentely koettiin motivoivana ja kannustavana. Näiltä osin projektin tavoitteet toteutuivat. Vaikka oppilaitten suhtautuminen blogin kirjoittamiseen oli lähtökohtaisesti positiivista, jouduimme toteamaan että oppilaitten ennakkotiedot ja valmiudet eivät vastanneet ennako-odotuksiamme. Jatkoa ajatellen, näkisimmekin tärkeäksi selvittää ryhmän valmiudet verkko-opiskeluun ennakolta, jotta motivaatio säilyisi koko projektin ajan.

Sosiaalisen median saavuttaman valtavan kasvun ja suosion myötä syntyy helposti harhakäsitys nuorten kyvyistä käyttää sosiaalista mediaa ja internetiä opiskelutarkoituksiin. Tosiasiassa kuitenkin nykypäivän peruskoululaiset ovat pääsääntöisesti tottuneet oppimaan ja opiskelemaan luokassa, opettajajohtoisesti ja oppikirjojen avulla. Vallitseva oppimiskulttuuri tukee sosiaalisuutta ja yhteistoiminnallisuutta monella tavoin (esim. ryhmätyöt, luokkaretkiprojektit) ja sosiaalisuuden positiivista merkitystä korostetaan monissa koulukäytänteissä, mutta sosiaalinen media ja internetin hyödyntäminen suunnattomana "tietopankkina" ovat suomalaisen peruskoulun oppimiskulttuurissa vielä varsin marginaalisessa osassa. Salavuon (2012) mukaan oppilaat mieltävät sosiaalisen median liittyvän vapaa-aikaan ja sen käyttö kouluissa vaihtelee suuresti, mutta produktiiviseen toimintaan ja oppimisen välineenä sitä käytetään vähän. Hänen mukaansa kuitenkin myönteisintä suhtautuminen sosiaalisen median käyttöön opiskelussa on yläkoulussa.

Sosiaalinen media nähdäänkin enemmän oppilaitten vapaa-ajanharrastuksena ja yhteydenpitovälineenä, kun taas oppilaitten "näppäryys" tietokoneiden kanssa sekoitetaan helposti heidän kykyynsä käyttää tietokonetta tiedonhakuvälineenä opiskelutarkoituksiin. Tiedonhakutaitojen tavoitteellinen opettaminen pelkkien tietoteknisten taitojen rinnalla edellyttäisi muutoksia opintosuunnitelmiin. Niin kauan kuin peruskouluissa ei määrätietoisemmin ja

tavoitteellisemmin pystytä tai haluta opettaa itsenäisiä tiedonhankintataitoja, ei voida olettaa, että internetsukupolvesta kasvaa myös sukupolvi, joka osaa hyödyntää sähköisen median tarjoamat mahdollisuudet. Tämä edellyttää, että verkkopedagogiikan malleja ja erilaisten sähköisten oppimisympäristöjen käyttöä pedagogisiin tarkoituksiin sisällytetään myös opettajakoulutukseen.

10 PÄÄTELMIÄ

Tämän raportin tekeminen vei ryhmältä lähes puoli vuotta teoriaan perehtymiseen sekä jokaisen case-projektin suunnitteluineen ja toteutuksineen. Ryhmän jäsenet ovat kaikki opettaneet melko paljon nimenomaan perinteisillä menetelmillä, ja oli mielenkiintoista perehtyä aktivoivan opetuksen menetelmiin ja oppia itsekin uutta. Prosessin aikana kävi selväksi, että suomalaisessa kouluyhteiskunnassa aktivoiva opetus on todella vierasta, ja oppilailla kesti kauan oppia tekemään töitä itsenäisemmin ja ilman opettajan luennoivaa opetustapaa.

Aktivoivaa opetusta pitäisi hyödyntää enemmän jo ala-asteelta lähtien, jotta erilaiset menetelmät tulisivat oppilaille tutuiksi, eikä ”uudessa” opetuksessa tarvitsisi käyttää niin paljon aikaa työtapojen opettamiseen ja perehdyttämiseen. Usein aktivoivat menetelmät soveltuisivat käytettäviksi myös useammilla kursseilla yhtä aikaa, kuten blogikirjoittamisen tapauksessa jossa käsiteltiin maantietoa ja kulttuuria vieraalla kielellä. Integrointia eri oppiaineiden välillä tulisi kehittää ja lisätä, jolloin voidaan hyödyntää tätä kautta saatavat lisäresurssit. On myös yllättävä huomata, että vaikka aktiivisesta ja motivoivasta opetuksesta puhutaan paljon ja myös kirjallisuutta asiasta löytyy, loppujen lopuksi menetelmät ovat melko vieraita myös opettajille ja kouluille. Toisenlaiset, perinteisestä luennoista poikkeavat menetelmät koetaan työläinä ja niiden pelätään lisäävän opettajien työtaakkaa vaikka todellisuudessa tilanne on juuri päinvastoin. Opiskelijoiden tehdessä työt opettaja pääsee hieman vähemmällä.

Caset opettivat, että aktivoivaan opetukseen ja projekteihin on käytettävä aikaa. Aikaa tarvitaan menetelmien opetteluun ja vasta sen jälkeen voidaan uutta menetelmää käyttää menestyksekkäästi uuden oppimiseen tai vanhan kertaukseen. Opettajien tulisi myös sitoutua jatkamaan uusien menetelmien käyttöä ja aloitettuja projekteja vielä senkin jälkeen, kun varsinainen projekti on päätynyt. Oppilailta tuli palautetta siitä, miten uudet kokeilut koettiin hyödyttöminä kun ne päättyivät juuri kun alkoivat vasta päästä vauhtiin. Tästä hyvänä esimerkkinä Lemminkisen yläaste, jossa lehden kirjoittaminen (case 2, ks. luku 8) oli jopa kirjattu opetussuunnitelmaan, mutta projektia ei jatkettu menetelmää testanneen opet-

tajan sijaisuuden päätyttyä. Yleisesti ottaen oppilaat pitivät uusista menetelmistä ja antoivat niistä positiivista palautetta.

Ensimmäisillä kerroilla aktivoivan oppitunnin suunnittelu voi viedä opettajalta normaalia enemmän aikaa, mutta kokemus auttaa tässäkin asiassa ja aktivoivan opetustyylin hyödyntäminen helpottaa opettajan työtaakkaa. Kun oppilaat saadaan innostumaan opetettavasta asiasta uusien menetelmien myötä, lisääntyy oppilaiden motivaatio opiskeluun ja uuden oppimiseen. Aktivoivilla menetelmillä voidaan myös saavuttaa parempia tuloksia erilaisten oppijoiden kesken, kun voidaan hyödyntää jokaisen ryhmän (kinesteettinen, auditiivinen, visuaalinen) oppimisominaisuuksia.

Uudenlaisten menetelmien kokeileminen motivoi myös opettajaa, ja tämä auttaa jaksamaan työssä. Motivoitunut opettaja motivoi myös oppilaita ja sitä kautta oppimistulokset paranevat.

Toinen asia johon kiinnitimme huomiota, on oppilaiden heikko tiedonhakutaito. Tietokoneita kyllä osataan käyttää pelaamiseen ja sosiaalisen median käyttöön, mutta tiedonhaku ei onnistunut eikä ollut ollenkaan selvää millainen tieto on luotettavaa. Suurimmaksi osaksi oppilaat tarjosivat tietolähteeksi Wikipediaa ilman minkäänlaista mediakriittisyyttä. Tulevaisuudessa myös mediakriittisyyttä ja tiedonhakua tulisi kouluissa opettaa enemmän.

LÄHTEET

Aarnio, H. & Enqvist, J. 2001. Dialoginen oppiminen verkossa: Diana-malli ammatillisen osaamisen rakentamiseen. Kehittyvä koulutus 2/2001. Helsinki: Opetushallitus.

Aarnio, H. & Enqvist, J. 2002. Diana-toimintamallin kehittäminen ja soveltaminen. Teoksessa H. Aarnio, J. Enqvist & M. Helenius (toim.) Verkkopedagogiikan kehittäminen ammatillisessa koulutuksessa ja työssäoppimisessa: Diana-toimintamalli. Helsinki: Opetushallitus.

Aarnio, H. & Enqvist, J. 2004. Kohti tiedon yhdessä luomista verkossa: Diana-projekti 2002-2003. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Gage, N.L. & Berliner, D. 1992. Educational Psychology. USA: Houghton Mifflin Company.

Hakkarainen, K.; Lonka, K.; Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä. Helsinki: WSOY.

Helsingin yliopisto. 2009. Viitattu 17.11.2011. http://www.avoin.helsinki.fi/opettajille/millaista_palautetta.htm

Hattie, J. & Timperley, H. 2007. The power of feedback. Review of Educational Research 77

Itkonen-Isakov T-M .2007. Wikit ja blogit pedagogisina työkaluina 50, INTERAKTIIVINEN TEKNIikka KOULUTUKSESSA 2007 -KONFERENSSIN TUTKIJATAPAAMISEN ARTIKKELIT. Viitattu 19.9.2012. <http://uta17-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/65650/978-951-44-7202-2.pdf?sequence=1#page=50>

Kaikkonen, P. 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Juva: WSOY

Kaikkonen, P. ja Kohonen, V. toim. 2000. Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kempainen, P. 1995. Syyllistämisestä kannustamiseen – tie menestykseen. Helsinki: Mediapaja.

Kiili, C. 2012. Internetlukeminen yksilöllisenä ja yhteisöllisenä toimintana. Jyväskylä: Studies in Education, Psychology, and Social Research, 441 Jyväskylä.

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

Koppinen, Korpinen & Pollari 1994. Arviointi oppimisen tukena. Porvoo: WSOY.
Laitinen K. ja Rissanen M. (toim.). 2007. Virtuaalisia yhteisöjä, ajatuksia ja avoimuutta. Sosiaalinen media opetuksen ja oppimisen tukena (SMOOT) hankkeen selvitys.

Opetushallitus. 2010. Etälukio. Viitattu 21.2.2012.
http://www02.oph.fi/etalukio/uskonto/kurssi2/sivu_2_0_5.html

Oppimiskeskus Kuopion yliopisto. Viitattu 22.8.2012.
<http://www.smoot.fi/dokumentteja/SMOOT-julkaisu.pdf>

Lampikoski, T. Opi onnistumaan – ydintaitojen hallinnasta menestymisen yläkierteeseen. Kirjassa Surakka, T. & Poutanen, K. (toim.) 1995. Suuntaa ja sykkettä oppimiseen. Opetus 2000. WSOY.

Leppilampi, A. & Piekkari, U. 1998. Terve terve! Opitaan yhdessä oppimisen ja elämän taitoja. Lahti: Asko Leppilampi Oy.

Lonka, K. & Lonka, I. toim. 1993. Aktivoiva opetus. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Pollari, P. Vapaan sivistystyön kieltenopettajien pedagogiset ratkaisut ja käytänteet teknologiaa hyödyntävässä vieraiden kielten opetuksessa. Publications of the University of Eastern Finland Dissertations in Education, Humanities, and Theology. 2010. University of Eastern Finland Joensuu. Viitattu 18.9.2012.
http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-0168-2/urn_isbn_978-952-61-0168-2.pdf

RaamattuNet. 2012. Kirkkohistoria. Viitattu 21.2.2012.
<http://www.lukio.palkane.fi/raamattunet/satulut1.html>.

Ranne, J. 2006. Anna palaa!: Käytännön palautetaitokirja. Helsinki: Hakapaino.

Salavuo, M. Oppilaat sosiaalisen median käyttäjinä. 2012. Viitattu 2.9.2012.
<http://miikkasalavuo.fi/2012/04/26/oppilaat-sosiaalisen-median-kayttajina/>

Suominen, R., Nurmela, S.. 2011. Verkko-opettaja. Helsinki: WSOYpro Oy.

Sydänmaanlakka, P. 2007. Älykäs organisaatio. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Toikkanen, T. & Oksanen, V.. 2011. Opettajan tekijänoikeus. Verkkopalvelut opetuksessa. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab

LIITTEET

LIITE 1

BLOGI-TEHTÄVÄN ESITTELY

Blogi: YOUNG GLOBETROTTERS



Mitä?

Kirjoitamme kevään aikana blogia nimeltä *Young Globetrotters*. Tutustumme siinä englanninkielisiin maihin ja kirjoitamme meitä kiinnostavista asioista näissä maissa.

Miksi?

Young Globetrotters -blogin tavoitteena on kartuttaa tietojamme eri maista. Etsimme tietoja meitä kiinnostavista asioista (esim. itse maasta, ihmisistä, kulttuurista ja tavoista, mielenkiintoisista paikoista, tapahtumista jne.) ja jaamme niitä blogin kautta muille ryhmäläisille. Samalla opimme etsimään tietoa netistä englannin kielellä ja tiivistämään sitä omin sanoin. Harjoittelemme myös muiden kirjoittamien tekstien kommentoimista ja palautteen antoa.

Miten?

- 1) Toimimme 3 hengen ryhmissä.
- 2) Jokainen ryhmä valitsee itselleen englanninkielisen kohdemaan ja näkökulman, josta on haluaa kirjoittaa.
- 3) Jokainen ryhmä etsii tietoja valitsemastaan maasta/aiheesta ja kirjoittaa blogiin jotain uutta vähintään kerran viikossa + käy lukemassa kommentoimassa toisten kirjoituksia tai esittää muille ryhmille lisäkysymyksiä. (vähintään 1 kommentti tai lisäkysymys joka viikko)
Huom! Jos ryhmä ei halua esiintyä omilla nimillään, se voi keksiä itselleen nimimerkin ja kirjoittaa nimimerkillä.
- 4) Kirjaudumme blogiin koulun sähköpostiosoitteilla (@lauritsala.net). BLOGI EI OLE JULKINEN. SITÄ VOIVAT LUKEA VAIN OMAN RYHMÄN OPPILAAT JA OPETTAJA/APUOPETTAJA.

Mistä voin kirjoittaa?

Voit valita matkakohteen esim. omien harrastusten, suunnitelmien tai unelmien perusteella. Lähesty aihetta itsesi ikäisen turistin näkökulmasta: Mihin itse haluaisit mennä ja miksi? Mitä kiinnostavia kohteita paikasta löytyy? Missä se sijaitsee? Miten sinne pääsee? Mitä olet kuullut paikasta?



Esim.

- Olet kiinnostunut sukeltamisesta. > Valitset maaksi Australian ja etsit tietoa sukellusmahdollisuuksista siellä.
- Olet aina halunnut matkustaa Irlantiin. > Valitset maaksi Irlannin ja tutustut Irlannin matkailusivustoihin ja raportoit blogissa niistä.
- New York on unelmiesi kaupunki. > Valitset maaksi USA:n ja etsit mahdollisimman monipuolisesti tietoa New Yorkin kaupungista.

Voit lisätä blogiin ENGLANNINKIELISIÄ LINKKEJÄ, esim. tekstejä, kuvia tai videoita. Pelkkä linkki ei kuitenkaan riitä blogikirjoitukseksi, vaan sinun pitää lisätä omaa tekstiä, josta pitää käydä ilmi, että olet itse tutustunut linkkiin.

Missä? Voit kirjoittaa blogia kotona omalla koneella tai koulun koneilla.

Millä säännöillä?

Muistetaan netinkäytön pelisäännöt, eli asiallinen ja muita kunnioittava käytös kaikissa kirjoituksissa ja kommentteissa:

- Keskitytään asiasisältöihin eikä mennä henkilökohtaisuuksiin.
- Annetaan muille positiivista ja kannustavaa palautetta.
- Kirjoitetaan positiivisella asenteella tavoitteena oppia jotain uutta ja avartaa omaa maailmankuvaa.

Mitä väliä? Blogikirjoittaminen on osa englannin kurssiarvosanaasi.

BLOGIN PALAUTEKYSELY

Oliko blogin kirjoittaminen sinulle ennestään tuttua?

- Kyllä Ei

Oliko blogin aloittaminen sinusta vaikeaa?

- Kyllä. Miksi?
-

- Ei. Miksi?
-

Kuinka usein kirjoitit blogia?

- Osallistuin kaikkiin oppitunteihin, joilla blogia kirjoitettiin
 Osallistuin osaan oppitunteja, joilla blogia kirjoitettiin
 En osallistunut lainkaan oppitunteihin, joilla blogia kirjoitettiin

Kirjoititko tai luitko blogia muulloin kuin oppitunneilla?

- Kyllä, usein.
 Kyllä, joskus.
 En.

Blogin tekemiseen osallistuminen oli mielestäni

- Paljon työläämpää kuin olin kuvitellut
 Jonkin verran työläämpää kuin olin kuvitellut
 Jonkin verran vähemmän työlästä kuin olin kuvitellut
 Ei läheskään niin työlästä kuin olin kuvitellut

Olisitko kirjoittanut blogia mieluummin yksin vai ryhmässä?

- Yksin.
 Ryhmässä.

Miten hyvin blogin kirjoittaminen ryhmässä sujui mielestäsi?

- Erittäin hyvin
 Melko hyvin

- Melko huonosti
- Erittäin huonosti

Mitä mieltä olet kirjoitettujen blogitekstien pituudesta?

- Liian pitkiä
- Sopivanpituisia
- Liian lyhyitä
- Muuta:

Mitkä seuraavista kuvaavat mielestäsi blogin kirjoittamista osana englannin opiskelua koulussa?

- Tarpeellinen
- Tarpeeton
- Tuki työskentelyä
- Haittasi työskentelyä
- Selkeä
- Hankala lukea
- Kannustava
- Lannistava

Perustele vastauksesi lyhyesti.

Miten olisit muuttanut blogia, jotta se olisi edistänyt työskentelyä paremmin?

Minkälaisia odotuksia itselläsi oli alkujaan blogin suhteen?

Mitä mieltä olet lopputuloksesta?

Muita ajatuksia tai kommentteja työskentelyyn osallistumisesta?