

TAVOITTEENA KOMMUNIKAATION PARANTAMINEN

Selvitys aikuisopiskelijoiden motivaatiosta ja oppimisstrategioista tukiviittomakurssilla

Maria Aura ja Elina Salenius

Opinnäytetyö, kevät 2012

Diakonia-ammattikorkeakoulu

Diak Länsi, Turku

Viittomakielentulkin koulutusohjelma

Viittomakielentulkki (AMK)

TIIVISTELMÄ

Aura, Maria & Salenius, Elina. Tavoitteena kommunikaation parantaminen. Selvitys aikuisopiskelijoiden motivaatiosta ja oppimisstrategioista tukiviittomakurssilla.

Turku, kevät 2012

50 s., 2 liitettä

Diakonia-ammattikorkeakoulu, Diak Länsi, Turku

Viittomakielentulkin koulutusohjelma. Viittomakielentulkki (AMK)

Tämän tapaustutkimuksen tavoitteena on selvittää aikuisopiskelijoiden motivaatiota osallistua työnantajan järjestämälle tukiviittomakurssille. Lisäksi selvitimme, millaisia oppimisstrategioita aikuisopiskelijat käyttävät tukiviittomien mieleen painamiseksi ja lisääntykö viittomien käyttö töissä asiakkaiden kanssa kurssin myötä.

Tutkimusaineisto kerättiin Varsinais-Suomen erityishuoltopiirin palvelukeskus Peimarissa järjestetyillä tukiviittomakursseilla. Kursseja oli kolme ja kurssilaiset olivat erityishuoltopiirin työntekijöitä.

Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena, jossa oli kaksi osaa. Aloituskysely tehtiin kurssien ensimmäisillä tunneilla ja loppukysely viimeisillä tunneilla. Aineisto kerättiin niin, että tutkijat jakoivat lomakkeet ja vastaajat täyttivät ja palauttivat ne heti. Kyselyyn vastasi 23 henkilöä.

Opiskelijoita kurssille osallistumiseen motivoi halu oppia tukiviittomia ja käyttää niitä asiakkaidensa kanssa kommunikaation parantamiseksi. Osa kurssilaisten asiakkaista käyttää puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiokeinoja. Käytännön harjoitukset, opettajan käyttämien viittomien seuraaminen ja viittomien toistaminen monta kertaa olivat opiskelijoiden eniten käyttämät oppimisstrategiat. Suurin osa opiskelijoista oppi kurssin aikana erittäin paljon viittomia ja viittomien käyttö asiakkaiden kanssa kommunikoidessa lisääntyi huomattavasti.

Asiasanat: tukiviittoma, tuettu kommunikaatio, aikuisoppiminen, motivaatio, oppimisstrategiat

ABSTRACT

Aura, Maria & Salenius, Elina. The aim is to improve communication. A survey of motivations and learning strategies of adult students of sign supported speech.

Turku, spring 2012

50 pages, 2 appendices

Diaconia University of Applied Sciences, Turku Campus

Degree Programme in Sign Language Interpretation

Sign Language Interpreter

The aim of this thesis is to survey the motivation of adult students who took part in a sign supported speech course. In addition the thesis surveys which learning strategies adult students use, and whether the students used more signs in communicating with their clients after the course than before the course.

Research material for this thesis was collected on three sign supported speech courses which were organized in Peimari activity centre. The activity centre is a part of special care district of Southwest Finland which provides special health care for mentally disabled and disabled people. The participants on the courses were special care district's employees.

The survey had two parts. The beginning survey took place on the first lessons and the ending survey on the last lessons of the courses. The researchers handed out the forms and were present during the survey. 100 % of the sampling filled out the survey forms.

The students were motivated to take part in the course because they wanted to learn sign supported speech and use it in communicating with their clients. The learning strategies most used were practicing, paying attention to the teachers signing and repetition. Most of the students learned very much and communicating with clients increased substantially.

Keywords: sign supported speech, supported communication, adult learning, motivation, learning strategies

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 PUHETTA TUKEVA KOMMUNIKAATIO.....	8
2.1. Puhetta tukevan ja korvaavan kommunikaation tehtävät	8
2.2 Tukiviittomat	10
2.3 Viittomien opettaja	11
2.3.1 Viittomakielentulkin koulutus Diakissa.....	12
2.3.2 Viittomien opetuksen pedagogiset opinnot Diakissa.....	12
3 AIKUISOPPIMINEN	13
3.1 Kognitiivinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys	14
3.2 Aikuisopetuksen suunnittelu ja toteutus.....	15
4 MOTIVAATIO	17
4.1 Sisäinen motivaatio	19
4.2 Ulkoinen motivaatio	20
4.3 Motiivit.....	21
4.4 Motivaatio oppimisessa	22
4.5 Motivaatio opetuksessa	26
5 OPPIMISSTRATEGIAT	27
5.1 Suorat oppimisstrategiat	28
5.2 Epäsuorat oppimisstrategiat	30
5.3 Elaborointi	32
6 MOTIVAATIO JA OPPIMISSTRATEGIAT TUKIVIITTOMAKURSSILLA	33

6.1 Tutkimusasettelu	33
6.2 Tutkimuksen toteutus	34
6.3 Motivaatio tukiviittomakurssilla	35
6.4 Tukiviittomakurssilla käytetyt oppimisstrategiat	38
6.5 Tukiviittomakurssin vaikutus viittomien käyttöön töissä	42
6.6 Tutkimuksen yhteenveto	44
7 POHDINTA	45
LÄHTEET	47
LIITTEET	51
LIITE 1: Aloituskysely	51
LIITE 2: Loppukysely	53

1 JOHDANTO

Tukiviittomia on tutkittu hyvin vähän. Tukiviittomien oppimiseen liittyviä tutkimustöitä ei ole Suomessa vielä tehty. Selvitämme opinnäytetyössämme tukiviittomakurssilaisten motivaatiota kurssille osallistumiseen ja heidän käyttämiään oppimisstrategioita. Lisäksi selvitämme kurssin vaikutusta, eli lisääntykö viittomien käyttö työssä kurssin aikana ja sen jälkeen. Kurssille osallistujat olivat Varsinais-Suomen Erityishuoltopiirin työntekijöitä, joiden asiakkaissa on puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttäjiä. Opiskelemme Diakonia-ammattikorkeakoulun Turun yksikössä ja vaihtoehtoiseen ammattiopintoihimme, viittomien opetuksen pedagogiset opinnot, kuului tukiviittomakurssin pitäminen Varsinais-Suomen erityishuoltopiirin kuntayhtymän työntekijöille.

Tutkimuksemme on tapaustutkimus. Tutkimme yhden laitoksen työntekijöiden motivaatiota osallistua työnantajan tarjoamalle tukiviittomakurssille, kurssilaisten käyttämiä oppimisstrategioita ja viittomienkäytön lisääntymistä. Tutkimuksemme tarjoaa hyviä jatkotutkimusmahdollisuuksia sekä tukea vastaavien kurssien opettajille.

Tukiviittomia opetetaan yleensä aikuisille, joten aikuisten oppimisen ja heidän oppimismotivaationsa tutkiminen on viittomien opettajan näkökulmasta mielenkiintoinen aihe. Aikuisten käyttämien oppimisstrategioiden tutkiminen on kiinnostavaa tulevien kurssien suunnittelun kannalta. Jos opettajalla on aavistus siitä, millaisia oppimisstrategioita opiskelijat viittomien oppimiseen käyttävät, on kurssien opetusta helpompi suunnitella niin, että opetus tukee opiskelijoiden käyttämiä oppimisstrategioita. Tieto, jota olemme työn kautta saaneet vahvistaa ammatillisuuttamme viittomien opettajina.

Työstämme on hyötyä Peimarin työntekijöille, Peimarissa käyville viittomien opettajille ja viittomien opettajille yleensä. Tavoitteenamme on teoriapohjan tuntemisen ja tutkimuksen tekemisen kautta lisätä tietoa viittomien opettamisesta, opiskelijoiden käyttämisestä oppimisstrategioista sekä viittomien opiskelijoiden motivoimisesta ja motiivituomisesta.

Tässä opinnäytetyössä käsittelemme teoriaosuudessa aikuisoppimista, motivaatiota ja oppimisstrategioita. Teoriaosuuden jälkeen siirrymme kyselyn taustoihin ja tulosten analysointiin.

2 PUHETTA TUKEVA KOMMUNIKAATIO

Puhetta tukevalla kommunikoinnilla tarkoitetaan sitä, että puheen täydennykseksi tai tueksi käytetään jotain kommunikointikeinoa, kuten tukiviittomia. Näitä kommunikointikeinoja käyttävät henkilöt, jotka eivät syystä tai toisesta opi puhumaan tai eivät fyysisten rajoitusten takia voi puhua normaalisti. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 20–21.)

Puhetta tukevan kommunikoinnin tarkoituksena on edistää ja täydentää puhetta (von Tetzchner & Martinsen 1999, 20). Kommunikointikeino valitaan aina käyttäjän, lähipiirin ja asiantuntijoiden yhteistyönä (Autio & Ylijoki i.a., 15). Puhetta tukevasta kommunikoinnista voi joskus tulla myös puhetta korvaavaa kommunikointia sellaiselle henkilölle, joka ei alakaan puhua. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 20–21.)

2.1. Puhetta tukevan ja korvaavan kommunikaation tehtävät

Puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikaatiota käyttävät ihmiset voidaan jakaa kolmeen ryhmään kommunikointikeinon tehtävän mukaan: ilmaisukieliryhmä, tukikieliryhmä ja tilanteinen ryhmä. Puhetta tukevaa tai korvaavaa kommunikaatiota tarvitaan, jos puheen kehitys ei ala normaalisti odotetussa vaiheessa tai puhekyky on menetetty varhaisen sairauden tai vaurion vuoksi. Suurimmat erot käyttäjien välillä ovat kielen ymmärtämisessä ja siinä, millaiset edellytykset heillä on oppia ymmärtämään ja käyttämään kieltä tulevaisuudessa. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 80.)

Ilmaisukieliryhmään kuuluvilla on suuri ero puheen ymmärtämisessä ja sen tuottamisessa. Ryhmään kuuluvat esimerkiksi CP-vammaiset lapset, jotka ymmärtävät kieltä hyvin mutta eivät pysty tuottamaan sitä ymmärrettävästi, koska eivät hallitse puhe-elintensä toimintaa riittävästi. Ilmaisukieliryhmään kuuluville haetaan kommunikoinnin muoto, josta tulee heille pysyvä ilmaiskeino. Kuntoutuksessa keskitytään ympäristön käyttämisen puhutun kielen ja puhetta korvaavan kielen väliseen suhteeseen. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 80.) Harva ilmaisukieliryhmän CP-vammaisista käyttää viittomia

kommunikaation tukena, koska motorisia ongelmia on puhe-elinten lisäksi usein myös käsissä (Autio & Ylijoki i.a., 12).

Tukikieliryhmä voidaan jakaa kahteen alaryhmään: kehitykselliseen ja tilanteiseen. Kehityksellisessä ryhmässä kommunikointimuodon opetuksessa tähdätään puheen kehittämiseen. Korvaava kommunikointi ei jää pysyväksi välineeksi, vaan se tukee puheen hallinnan kehitystä, vahvistaa ymmärtämistä ja lisää puheen ilmaisevaa käyttöä. Tämän ryhmän lapset alkavat hyvin todennäköisesti puhua, mutta heillä saattaa olla hyvin viivästynyt kielen kehitys. Mikäli diagnoosi on selvä, on puheen käyttöä ja ymmärtämistä helppo vauhdittaa, kun kielen kehitystä voidaan verrata muihin saman diagnoosin saaneisiin. Usein lapsen kehitykselliset edellytykset eivät ole kovinkaan selviä lähtötilanteessa. Tämä koskee esimerkiksi lapsia, joilla on Downin oireyhtymä. He saattavat oppia puhumaan erittäin hyvin, puhe saattaa olla vaikeasti ymmärrettävää tai ymmärrettävää puhetta tulee erittäin vähän tai ei ollenkaan. Kehitykselliseen ryhmään kuuluvien kielen ymmärtäminen vaihtelee. Kuntoutuksessa on keskeistä ratkaista puheen puuttumiseen liittyvät sosiaaliset ongelmat sekä puheen ja sitä korvaavan kielen muodon välinen yhteys. Kielihäiriöisillä lapsilla saattaa olla sosiaalisia ja psyykkisiä ongelmia, joita voidaan ehkäistä väliaikaisella kielellisellä keinolla. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 81–82.)

Tilanteiseen ryhmään kuuluvat lapset, nuoret ja aikuiset, jotka ovat oppineet puhumaan mutta joiden on vaikea saada itseään ymmärretyiksi tietyissä tilanteissa. Ymmärretyksi tulemiseen vaikuttaa se kuinka hyvin vastapuoli tuntee heidät, mikä on keskustelun aihe ja onko tilanteessa kuulemista häiritseviä elementtejä. Kommunikointijärjestelmästä ei tule pääkommunikointimuotoa, vaan puhe pysyy tärkeimpänä. Kuntoutuksessa keskitytään tunnistamaan tilanteet, joissa lapsi tarvitsee puheelleen lisätukea. Osa Downlapsista kuuluu tilanteiseen ryhmään. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 81.)

Kun kommunikointimuodosta tulee kieli, jota käytetään koko elämän ajan, puhutaan korvaavan kielen ryhmästä. Tämän ryhmän henkilöt käyttävät kommunikoinnissaan puhetta hyvin vähän tai eivät ollenkaan. Kommunikointimuodosta on tarkoitus tulla käyttäjän äidinkieli. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 82–83.) Käyttäjillä on usein ongelmia myös puheen ymmärtämisessä, joten ympäristönkin on käytettävä korvaavaa

keinoa kommunikoidessaan heidän kanssaan. Korvaavien kommunikointikeinojen käyttäjiä ovat esimerkiksi osa autisteista sekä osa syvästi kehitysvammaisista henkilöistä. Ryhmään kuuluu myös henkilöitä, joilla on puheen tunnistamisvaikeus eli auditiivinen agnosia. (Autio & Ylijoki i.a., 12.) Tukiviittomien käyttäjä voi kuulua ilmaisukieliryhmään, tukikieliryhmään tai tilanteiseen ryhmään.

2.2 Tukiviittomat

Tukiviittomat ovat ei-avusteinen kommunikointikeino, mikä tarkoittaa sitä, että merkit tuotetaan itse, eikä valita esimerkiksi kuvataulusta (von Tetzchner & Martinsen 1999, 20–21). Juuri tästä syystä Suomessa tukiviittomat ovat yksi yleisimmistä puhetta tukevista ja korvaavista kommunikointimenetelmistä. Niitä ei tarvitse erikseen kantaa mukana. (Autio & Ylijoki i.a., 9.) Tukiviittomat ovat viittomakielestä lainattuja merkkejä, joita käytetään yhtä aikaa puheen tai puheen tapailun kanssa. Vaikka merkit ovat viittomakielestä lainattuja, viittomakielen rakenteita ja sääntöjä ei tukiviittomien kanssa käytetä, vaan lauseen tärkeimmät sanat viitotetaan puhekielen mukaisina. Kyse ei siis ole kielestä. (Huuhtanen 2001, 26–27.)

Tukiviittomien käyttö edistää puheen kehitystä ja helpottaa puheviestin ymmärtämistä lisäten kommunikointia. Kun opettaja, vanhempi, hoitaja tai terapeutti liittää puheeseensa viittomat, puhe hidastuu ja yksinkertaistuu, jolloin siitä tulee helpommin ymmärrettävää. (Huuhtanen 2001, 26–27.) Puhuessaan ja viittoessaan aikuinen toimii lapsen mallina ja lapsi oppii viittomat luonnollisesti. Aikuiset ovat kielen mallin lisäksi lapselle kommunikointi- ja vuorovaikutusmalleja. Viittomien käyttö tulisi aloittaa mahdollisimman varhain, jotta lapsi kokisi vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin hyödylliseksi ja tärkeäksi syntymästään asti. (Autio & Ylijoki i.a., 10.)

2.3 Viittomien opettaja

Viittomia voivat opettaa monet henkilöt ja niitä voidaan opettaa esimerkiksi työväenopistossa, kansalaisopistossa, kansanopistossa ja perheissä. Ennen vuotta 2000 valmistuneet viittomakielentulkkit saavat opettaa viittomakieltä ja viittomia, pätevyys kuului koulutukseen. Nykyään viittomakielentulkkiopiskelijat voivat halutessaan valita viittomien opetuksen pedagogiset opinnot vaihtoehtoisista ammattiopinnoista. (Hynynen, Pyörre & Roslöf 2003, 123.) Tukiviittomien opettaja ei ole virallinen nimike, eikä missään laissa ole määrätty siitä, kuka saa ja voi opettaa tukiviittomia. Yleisesti suositellaan, että opettajana toimisi pedagogiset opinnot suorittanut viittomakielen tulkki tai viittomakielen ohjaaja. (Autio & Ylijoki i.a., 16.)

Viittomakommunikoinnin opetus on sopeutumisvalmennusta, josta määrätään vammaispalvelulaissa. Opetus ei kuitenkaan ole subjektiivinen oikeus, vaan määrärahasidonnaista palvelua. Viittomaopetus päätöksen saaminen ja opetustuntien määrä riippuvat siis opetusta tarvitsevan perheen kotikunnasta. Opetuksen saaminen puhetta tukevaa kommunikointia tarvitsevalle ja tämän perheelle on useimmiten tärkeä tai jopa välttämätön palvelu. (Savonniemi 2007, 29, 31.) Lapsen kanssa työskentelevä puheterapeutti arvioi lapsen kehitystä ja tarvetta tukiviittomaopetukseen, minkä jälkeen puheterapeutti tekee lausunnon viittomien kotiopetuksen puolesta. Kun puheterapeutti on kirjoittanut lausunnon, perhe anoo tukiviittomaopetusta kuntansa sosiaalitoimelta, joka voi myöntää kotiopetusta korkeintaan sata tuntia. Tuntimäärät ovat kuntakohtaisia ja tarvittaessa tunteja voi anoa lisää. (Autio & Ylijoki i.a., 15.)

Käydessään opettamassa opettaja on täysin vastuussa opetuksesta ja opetustilanteesta (Hynynen, Pyörre & Roslöf 2003, 123). Viittomien opettajan tehtävä on auttaa perhettä kommunikointiin ja vuorovaikutukseen liittyvissä asioissa (Savonniemi 2007,32). Kasvava kiinnostus viittomakielestä ja tukiviittomien käytön ja opetuksen tarve ovat lisänneet myös opettajien tarvetta. Viittomien opettamiseen käytettävää materiaalia on hyvin vähän, joten opettajan työhön kuuluu usein myös tarvittavan opetusmateriaalin askartelu ja teko, sekä tietysti tuntien suunnittelu. (Hynynen, Pyörre & Roslöf 2003, 123.)

2.3.1 Viittomakielentulkin koulutus Diakissa

Viittomakielentulkkeja koulutetaan Diakonia-ammattikorkeakoulussa tiiviissä yhteydessä työelämään ja opiskelijat ovat voineet kääntämisen ja tulkkauksen opintojen lisäksi valita viittomien opetuksen pedagogiset opinnot vaihtoehtoisiksi ammattiopinnoiksi. Syksyllä 2011 otettiin käyttöön uusi opetussuunnitelma, johon kuuluu suomen ja viittomakielen välisen tulkkauksen lisäksi myös puhevammaisille henkilöille tulkkaus puhetta tukevilla ja korvaavilla kommunikaatiomenetelmillä. (Diakonia-ammattikorkeakoulu i.a.a.)

Viittomakielentulkin koulutusohjelma on 240 opintopisteen kokonaisuus. Uudessa opintosuunnitelmassa opintojen kahden ensimmäisen vuoden aikana opiskelijat saavat vahvan pohjan viittomakielialalle ja asiakasryhmien ja kommunikointikeinojen laajan tuntemuksen. Toisen vuosikurssin lopulla opiskelijat valitsevat suuntautumisen kielten väliseen (tulkkaus suomen ja viittomakielen välillä) tai kielensisäiseen (tulkkaus suomesta suomeen puhetta tukevien ja korvaavien menetelmien avulla) tulkkaukseen. (Diakonia-ammattikorkeakoulu i.a.a.)

2.3.2 Viittomien opetuksen pedagogiset opinnot Diakissa

Viittomien opetuksen pedagogiset opinnot on 22 opintopisteen kokonaisuus, jonka aikana tutustutaan erityispedagogiikkaan ja kommunikaatiomenetelmiin sekä viittomien opettamiseen erilaisissa ympäristöissä. Kokonaisuuden päätyttyä opiskelijalla on valmius opettaa viittomia perheissä, oppilaitoksissa ja kursseilla. (Diakonia-ammattikorkeakoulu i.a.b.) Ennen vuotta 2011 aloittaneet opiskelijat ovat valinneet vaihtoehtoiset ammattiopinnot suoritettavaksi neljännen vuosikurssin aikana. Viittomien opetuksen pedagogiset opinnot, oli näistä vaihtoehdoista yksi. Vuonna 2011 ja sen jälkeen aloittavat opiskelijat, jotka valitsevat toisen vuosikurssin lopulla kielensisäisen tulkkauksen suorittavat myös pedagogiset opinnot. Viittomakielentulkeilla on hyvä viittomakielen taito, mikä helpottaa viittomien opetusta. Pedagogiset opinnot ovat tarjolla myös avoimessa ammattikorkeakoulussa. (Karoliina Joutsia, henkilökohtainen tiedonanto 29.2.2012.)

3 AIKUISOPPIMINEN

Nykyään järjestetään paljon työelämässä ja sen ulkopuolella. Myös muutokset elämässä ja työtehtävissä voivat aiheuttaa aikuisille oppimistilanteita. Aikuinen voi yrittää torjua uuden tilanteen, valmistautua muutoksiin tai jopa aiheuttaa niitä. Ihmiset oppivat käsittelemään ja ymmärtämään muutoksia toistensa tukemana. Aikuisten oppiminen voidaan ajatella yksilössä tapahtuvaksi kehitymisprosessiksi, joka edellyttää vuorovaikutusta ja aktiivista toimintaa. Oppiminen johtaa suorituksen parantumiseen, asian syvempään ymmärrykseen tai kehittyneeseen tietoisuuteen. Sosiaalinen ulottuvuus liittyy oppimiseen olennaisesti. Työyhteisöissä työtoverit voivat haastaa toinen toisiaan kehittämään asiantuntijuutta ja osaamista, minkä kautta koko organisaatio kehittyy. (Raudaskoski 1999, 24.)

Aikuisella saattaa olla selvä käsitys käyttämistään oppimisstrategioista ja vakiintuneita oppimisstrategioita, joista hän voi valita tilanteeseen sopivimman. Oppiminen on sitä sujuvampaa mitä paremmin henkilö tuntee toimintansa ja pystyy sitä muokkaamaan. Aikuisen elämäkokemus antaa moniulotteisen mahdollisuuden nähdä ja tulkita uutta asiaa. (Paane-Tiainen 2000, 11.) Aikuisen ajattelu- ja toimintakeinot voivat olla pitkälle kehittyneet ja automatisoituneet. Aikuisella on metakognitiivista tietoa, joka rakentuu kokemusten pohjalta. Sen avulla aikuinen kehittää ajattelua ja toimintaansa suunnitelmalliseksi ja tehokkaaksi eli strategisesti taitavaksi. Metakognitiivisia prosesseja ovat muisti, tarkkaavaisuus ja ymmärtäminen. Metakognitio on sitä, että oppija tietää tietävänsä ja hänellä on omat tavat käyttää tietoaan. Metakognition avulla tapahtuu tiedon käsittely, toiminnan ohjaus ja tulkinta. (Paane-Tiainen 2000, 44–45.)

Oppiminen on tehokasta, kun se perustuu opiskelijan omaan haluun saada tietoa ja kehittää taitoja. Jotta oppiminen on tehokasta ja omaehtoista, opiskelijalla tulee olla halu oppia, halu tietää, halu taitaa ja halu omaksua. (Metsämuuronen 1997, 19.) Joskus uuden asian opettelemiseen saatetaan suhtautua negatiivisesti. Yleinen ajatus voi olla se, että vain lapsia opetetaan, vaikka nykyään on paljon työelämässä ja sen ulkopuolella tapahtuvaa koulutusta ja itsensä kehittämistä. ”Paluu koulun penkille” saattaa palauttaa

mieleen muistot kouluajoilta. Aikuisella on täysivaltainen asema kumppanina, ystävänä, työntekijänä ja työnantajana. Asema ja omanarvontunne saattavat horjua, kun aikuinen joutuu palaamaan oppijan asemaan. Jos opiskelijalla on kouluopetuksessa kokemuksia pettymyksestä, tai jopa nöyryyttämisestä, negatiivinen asenne uuden asian oppimiseen korostuu. Muistojen vaikutusta opiskeluasenteeseen ei pidä aliarvioida. (Rogers 2004, 17–18.) Uudestaan opiskelijaksi siirtyminen saattaa synnyttää myös sisäisen konfliktin, koska aikuisella on omat vakiintuneet tapansa ja käsityksensä. Kun aikuinen myöntää, että jotain uutta pitää oppia, hän myöntää samalla, että elämässä on jokin vinossa. Aikuisopiskelija saattaa pelätä aiempien käsitystensä kyseenalaistamista niin, ettei kykene oppimaan. Aikuisopiskelijat usein pakenevat siihen ajatukseen, ettei opetettava asia ole heitä varten, vaan asia on tarkoitettu jollekin muulle. (Rogers 2004, 19.)

Kulttuuri ja koulutusjärjestelmä voivat vaikuttaa opiskelijoiden asenteisiin ja käytökseen. Opiskelijoista saattaa koulutusjärjestelmän vuoksi tulla passiivisia. He saattavat odottaa, että heille kerrotaan mitä pitää tehdä, jolloin he tekevät itse vain sen, mikä on välttämätöntä hyvän arvosanan saamiseksi. Tällaiset asenteet vaikeuttavat oppimista ja ne tulisi saada muutettua, jotta itseohjautuvuus kehittyisi ja oppimisstrategioiden monipuolinen käyttö lisääntyisi. Pelkkien strategioiden opettamisella ei kuitenkaan saavuteta paljoa, elleivät opiskelijat itse halua ottaa vastuuta oppimisestaan. Vaikka itseohjautuvuutta ei opiskelussa alun perin olisi, se ei tarkoita, ettei se koskaan kehittyisi. Kun opiskelijat hyväksyvät vastuun opiskelustaan, itseohjautuvuus ja pätevyys lisääntyvät vähitellen, mikä lisää itseluottamusta. (Oxford 1990, 10.)

3.1 Kognitiivinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys

Kognitiivisessa oppimisenäkemyksessä painottuvat ihmisen sisäinen ja mielekäs tiedonkäsittely. Se on tavoitteellista tiedonkäsittelyä, tiedollisten mallien ja rakenteiden muodostamista ja niiden luovaa soveltamista. (Hätönen 1990, 1.) Kognitiivinen oppiminen vaatii suunnitelmallista opetusta, joka on tietoista ja opettajan johtamaa. Opiskelija on aktiivinen ja oppiminen on hänelle merkityksellistä. (Paane-Tiainen 2000, 47.) Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan kielten opiskelussa on olennaista harjoitella asiassällön välittämistä ja ajatussisältöjen ilmaisemista (Kristiansen 1998, 43).

Konstruktivistinen oppimiskäsitys pitää ihmisen toimintaa tärkeänä ja korostaa ihmistä oman tietonsa rakentajana. Oppiminen on henkilön tietoinen prosessi, jossa korostuvat oppimaan oppiminen ja itsearviointi. Konstruktivistisessa oppimisessa tiedon konstruointia tapahtuu aina jossain tilanteessa. (Kristiansen 1998, 21–23.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys huomioi opiskelijan tavan hahmottaa maailmaa ja tulkita ympäristöä. Tämän tiedon varassa opiskelija muokkaa opittavan asian sisällön, siis konstruoi todellisuutta. (Paane-Tiainen 2000, 47.) Oppiminen on sidoksissa tilanteeseen ja kontekstiin. Opetustapahtuma on konstruktivismin mukaan aina sosiaalinen vuorovaikutustilanne. (Kristiansen 1998, 21–23 .) Oppiessaan opiskelija jäsentää tietoa ja laajentaa käsityksiään, jolloin tieto rakennetaan käyttäen aikaisempaa kokemus- ja tietopohjaa (Paane-Tiainen 2000, 47). Oppiminen on toiminnan tulos, ei valmiin tiedon siirtymistä. Opiskelija oppii sen, mitä on kulloinkin tulkinnut, tehnyt ja tarkkaillut, jolloin valikoiva tarkkaavaisuus korostuu. Oppimisen tavoitteet säätelevät sitä, mitä oppija pyrkii tekemään ja oppijan tekeminen puolestaan säätelee sitä, mitä oppija oppii. (Kristiansen 1998, 21–23 .)

Opiskelijan näkemys omasta roolistaan oppijana vaikuttaa oppimisprosessiin. Opiskelija voi katsoa olevansa itse vastuussa oppimisestaan tai hän voi odottaa muiden ohjaavan häntä. Metakognitiivisten taitojen eli muistin, tarkkaavaisuuden ja ymmärtämisen kehittäminen koulutuksessa on yhtä tärkeää, kuin itsearviointitaitojen kehityksen tukeminen. (Paane-Tiainen 2000, 47–48.)

3.2 Aikuisopetuksen suunnittelu ja toteutus

Opetuksen suunnittelu pohjaa usein oppiaineksen, tiedon valintaan ja opettajasta saattaa tuntua, ettei hän ehdi opettamaan kaikkea (Hätönen 1990, 16). Behavioristisessa oppimiskäsityksessä tieto jaetaan sopivan kokoiisiin osiin ja ikään kuin siirretään opiskelijoiden päähän. Opiskelijan katsotaan oppivan sitä paremmin mitä enemmän hän pystyy toistamaan opetettua tietoa. (Tynjälä 1999, 31.) Aikuinen voi kuitenkin lähteä opiskelemaan tavoitetietoisesti, hankkimaan tietoja ongelmiansa ratkaisuun. Hänelle ei riitä pelkkä tiedon välittäminen. (Hätönen 1990, 16.) Koulutuksen suunnittelussa tulisi

huomioida motivointi. Opetuksen tulisi virittää ja ylläpitää sisäistä motivaatiota. (Peltonen & Ruohontie 1992, 20.)

Aikuisopetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tulisi huomioida aikuisopiskelijan aikaisempien elämän-, työ- ja opintokokemusten hyödyntäminen uuden opiskelussa. Niitä voidaan käyttää opetuksessa monipuolisesti. Opettaja voi muodostaa niiden pohjalta käsityksen siitä, millaiseen taustaan opiskelija uutta asiaa yhdistää. Kokemukset ovat hyviä oppimissisältöjä koko ryhmälle. Siksi kannattaa luoda mahdollisuuksia sosiaaliseen yhteistoimintaan, jolloin kokemuksia voidaan hyödyntää yhteisten asioiden käsittelyn perustana. (Hätönen 1990, 16.)

Kielenopiskelussa käytännön harjoituksia tulisi tunneilla olla mahdollisimman paljon, vaikka opiskelijat eivät välttämättä miellä harjoittelua tärkeäksi. Tunneilla tehtävät harjoitukset eivät ole riittävän tehokkaita esimerkiksi silloin, jos yksi opiskelija lukee tarinaa ja muut vain kuuntelevat. Pienryhmäharjoittelun tuoma lisäharjoituskaan ei välttämättä riitä sujuvan kielenkäytön oppimiseen. Riippuen kielen haastavuudesta, sujuvan kielenkäytön oppiminen voi vaatia jopa tuhansia tunteja käytännön harjoituksia. (Oxford 1990, 43.)

Oppimiseen vaikuttaa myös sosiaalinen ympäristö, sekä siihen liittyvät asiat ja ihmiset. Ne saattavat edistää tai estää oppimisprosessia. Parhaimmassa tapauksessa sosiaalinen ympäristö antaa lisäenergiaa työskentelyyn. Ympäristöön onkin syytä kiinnittää huomiota alusta lähtien. (Paane-Tiainen 2000, 11.) Opettajan on kyettävä toteuttamaan opetustilanne niin, että hän on itse yksi ryhmän jäsenistä (Rogers 2004, 21).

4 MOTIVAATIO

Oppimiseen liittyy vahvasti motivaatio (Ruohontie 1998, 36). Motivaatio on siis tiettyyn tilanteeseen liittyvä motiivien aikaansaama henkinen tila (Peltonen & Ruohontie 1992, 10). Motivaatioilmiötä voidaan luonnehtia kolmella ominaisuudella: vireys, toiminnan suunta ja systeemiorientoituminen. Vireys ajaa henkilöä käyttäytymään tietyllä tavalla. Vireydellä viitataan henkilön energiaan, voimakkuuteen joka ohjaa henkilön käyttäytymistä. Toiseksi motivaatioon kuuluu toiminnan suunta. Toiminta on suunnattu jotakin tiettyä asiaa kohti. Systeemiorientoituminen taas tarkoittaa yksilössä ja tämän ympäristössä olevia voimia, jotka vaihtoehtoisesti joko vahvistavat yksilön motiiveja tai saavat hänet luopumaan toimintansa suunnasta ja suuntaamaan toimintansa jonnekin muualle. (Peltonen & Ruohontie 1992, 16–17.)

Ihminen on motivoitunut, kun hänellä voidaan sanoa olevan jokin tavoite tai päämäärä. Kaikella toiminnalla ei kuitenkaan pyritä tiettyyn päämäärään, kaikki toiminta ei siis ole motivoitunutta. (Byman 2002, 26.) Motivaation lisääntyessä suoritus paranee (Ruohontie 1998, 46).

Motivaatio voidaan jakaa tilannemotivaatioon ja yleismotivaatioon. Tilannemotivaatio on yhteydessä tämänhetkiseen tilanteeseen; sisäiset ja ulkoiset ärsykkeet virittävät motiiveja ja toiminnasta tulee tavoitteenmukaista. Tilannemotivaatio on riippuvainen yleismotivaatiosta. Yleismotivaatio kuvaa käyttäytymisen suuntaa yleensä ja korostaa käytöksen pysyvyyttä, eräänlaista keskimääräistä tasoa. (Ruohontie 1998, 41.) Yleismotivaatio voidaan nähdä myös asenteen synonyyminä. Esimerkiksi opiskelumotivaatiosta puhuttaessa yleismotivaatiolla voidaan tarkoittaa opiskelijan asennetta ja asennoitumista koulutusta kohtaan. Asenne vaikuttaa toiminnan laatuun, kun taas motivaatio vaikuttaa siihen, millä vireydellä, energiamäärällä toiminta tehdään. Motivaation muutokset eivät välttämättä tarkoita sitä, että asenteet asiaa kohtaan muuttuisivat. (Peltonen & Ruohontie 1992, 17.)

Yksilön motivaatio ei ole havaittavissa suoraan yksilön toimintaa seuraamalla, vaan siihen vaikuttavat monet tekijät. Motivaatiota on myös vaikeaa mitata sillä siihen eivät vaikuta vain henkilön sisäinen epätasapaino ja ulkoiset ärsykkeet, vaan siihen vaikuttavat myös tilanteiden havaitseminen ja saatavilla oleva informaatio. On epätodennäköistä, että mikään teoria yksin pystyisi antamaan täydellistä kuvaa motivaatiosta. (Peltonen & Ruohontie 1992, 18.)

Motivaatioon, ennen kaikkea opiskelumotivaatioon, voi vaikuttaa palkkioin ja kannustein. Kannusteet virittävät toimintaa ja ennakoivat tulevaa palkkiota, ja palkkiot vahvistavat toimintaa. Kannuste voi olla esimerkiksi hyvän arvosanan mahdollisuus, kun taas palkkio on hyvä arvosana. Kannusteet ja palkkiot voivat motivoida opiskelijaa joko sisäisesti, jolloin opiskellaan opiskelun ilon vuoksi, tai ulkoisesti, jolloin opiskelija keskittyy vain saamaan hyvän arvosanan. (Ruohontie 1998, 37.)

Kannuste määritellään yksilön ulkopuoliseksi ärsykkeeksi, ja sen tarkoituksena on aikaansaada henkilössä tavoitteiden suuntaista käytöstä. Henkilö voi olla tyytyväinen koulutukseensa, jos se tarjoaa hänelle tapoja tyydyttää tarpeet ja täyttää tavoitteet. Työskentelyolosuhteet tulisi saada sellaisiksi, että ne tukevat ja edistävät toimintaa tavoitteiden saavuttamiseksi. Se, tehoavatko kannusteet ja kuinka hyvin, riippuu yksilön tarpeesta saada kannusteita ja tavasta jolla kannusteet annetaan. Usein kannuste ja palkkio esitetään toisensa korvaavina, mutta ne ovat selvästi eroteltavissa: kannuste ennakoii palkkiota ja muuttuu palkkioksi kun henkilö lopulta saa sen. Kannuste siis aiheuttaa henkilössä tarpeen toimia ja palkkio tyydyttää tuon tarpeen. (Peltonen & Ruohontie 1992, 58.)

Opiskelumotivaatio voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Vaikka sisäinen ja ulkoinen motivaatio eroavat sisällöiltään, niitä on vaikea erottaa toisistaan täysin. (Byman 2002, 27–28.) Sisäisen ja ulkoisen motivaation määritelmät eroavat eri tutkijoiden välillä. Tämä johtuu siitä, että tutkijat painottavat aihetta tarkastellessaan eri asioita. (Peltonen & Ruohontie 1992, 18.)

4.1 Sisäinen motivaatio

Sisäinen motivaatio on nimensä mukaan sisäistä. Käyttäytymisen syyt ovat sisäisiä, tai sisäisesti välittyneitä. Sisäinen motivaatio on myös yhteydessä itsensä toteuttamisen ja itsensä kehittämisen tarpeisiin. (Byman 2002, 28.) Sisäinen motivaatio voi liittyä myös sosiaalisiin seikkoihin, kuten toisten tapaamiseen ja ryhmään kuulumiseen. Sosiaaliset seikat voivat vahvistaa alkuperäisiä motiiveja. (Paane-Tiainen 2000, 26.) Sisäisesti motivoitunut henkilö tekee asioita tekemisen ilosta, siksi että tekeminen on mukavaa ja siksi että tekeminen kiinnostaa häntä. Kiinnostus aiheeseen ajaa henkilöä eteenpäin: henkilö on keskittynyt ja sitoutunut siihen mitä tekee. (Byman 2002, 28.)

Sisäisessä motivaatiossa yhdistyvät kolme tekijää: halu kohdata haasteita, uteliaisuus tai mielenkiinto, sekä halu itsenäiseen toimintaan. Näiden lisäksi sisäistä suuntautuneisuutta ohjaavat itsenäinen päätöksenteko ja onnistumisen tai menestymisen kriteerit. (Peltonen & Ruohontie 1992, 85.) Tavoitesuuntautuneisuus on sisäistä silloin, kun tavoitteena on asian sisäistäminen, opittavan kokeminen haasteelliseksi, oppimisen ilo tai tavoite lisätä itsearvostusta. Yleisesti ajatellaan, että jos motivaatio on sisäistä, opiskelija menestyy paremmin ja käyttää opiskellessaan tehokkaampia oppimisstrategioita. (Ruohontie 1998, 70–71.) Opiskelija, joka on sisäisesti motivoitunut, asettaa usein kurssin sisällölle ja opetusjärjestelyille suuria odotuksia ja vaatimuksia. Aihe kiinnostaa häntä itseään, hän odottaa siltä paljon. (Ruohontie 1998, 38.) Koulutuksen tai kurssin suunnittelussa ja toteutuksessa tulisikin kiinnittää erityistä huomiota opetuksen soveltamiseen siten, että opetus virittäisi ja ylläpitäisi sisäistä motivaatiota (Peltonen & Ruohontie 1992, 20).

Ihmisen kaksi synnynnäistä tarvetta, itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarpeet, ohjaavat toimintaa. Ympäristöt, jotka tukevat näiden perustarpeiden tyydyttämistä lisäävät sisäistä motivaatiota, kun taas muut ympäristöt vähentävät sitä. Leikkiminen ja leikinomainen toiminta, etsiminen, tutkiminen ja haasteellinen toiminta ovat tyypillisiä sisäisesti motivoituneita toimia. Näissä toimissa tyydytys tulee siis usein tekemisestä itsestään, eikä tekemisestä saatavasta ulkoisesta palkkiosta. Sisäisesti motivoituneen tekemisen ulkoinen palkitseminen saattaa jopa vähentää sisäistä motivaatiota. (Niitamo 2005, 41.)

Opiskelussa, opetuksessa ja opittavassa asiassa on oltava tiettyjä piirteitä, jotta sisäinen motivaatio voisi syntyä. Näitä ovat esimerkiksi kärsivällinen ja kannustava ohjaaja, joka tukee opiskelijoita eikä ole ylikriittinen, haasteelliset harjoitustehtävät, ja vaihtelevat ja mielenkiintoiset tehtävät, jotta opiskelijat eivät ikävysty tai kyllästy. Opettajan pitäisi myös osata esittää kurssin tehtävät kehittymismahdollisuuksina. Sisäisistä palkkioista, jotka ovat pitkäaikaisia, voi tulla pysyvä motivaation lähde ja siksi sisäiset palkkiot toimivat useimmiten ulkoisia palkkioita paremmin. (Ruohontie 1998, 38–39.)

Vapaaehtoinen opiskelu, eli opiskelu, johon opiskelija on itse hakeutunut, koska se kiinnostaa häntä, perustuu pitkälti sisäisiin palkkioihin. Kun opiskeltava asia tai ala kiinnostaa itseä ja auttaa tavoittamaan opiskelijan itselleen asettamia tavoitteita, se tuntuu tärkeältä ja motivaatio on sisäisesti välittyntä. (Ruohontie 1998, 38.) Tutkijat ovatkin pitäneet parhaana oppimismotivaationa sellaista motivaatiota, johon ei liity arvosanoja tai ulkoista painetta. Opetuksen tavoitteena tulisikin olla aktiivinen, luova ja itseohjautuva oppiminen, ei arvosanoilla motivoitu oppiminen. (Byman 2002, 30.)

Sisäisesti motivoitunut opiskelija ei ole riippuvainen ulkoisista palkkioista, eikä tarvitse ulkopuolista kiinnostusta tai palautetta jatkaakseen opiskelua ja saadakseen tuloksia. Silloin tällöin ulkoinenkin palkkio on kuitenkin tarpeen, jotta opiskelija saisi onnistumisen kokemuksia ja tämän pätemisen tarve täytyisi. (Peltonen & Ruohontie 1992, 85.) Sisäinen motivaatio ja positiivinen suhtautuminen opiskeltavaan asiaan vaikuttavat opiskelijaan siten, että hänen on mahdollista kokea vaikeudet haasteina, jolloin niihin vastaamiseen on helpompaa löytää rohkeutta. Tällöin opiskelija voi saada onnistumisen kokemuksia ja uskallusta tarttua erilaisiin ja uudempiinkin asioihin. (Paane-Tiainen 2000, 21.)

4.2 Ulkoinen motivaatio

Sisäisen motivaation lisäksi opiskelumotivaatiosta on erotettu ulkoinen motivaatio, joka on täysin riippuvainen ympäristöstä (Ruohontie 1998, 38). Ulkoiset motiivit ovatkin käytännöllisiä ja hyötyyn liittyviä asioita (Paane-Tiainen 2000, 26). Asioita ei enää teh-

dä vain tekemisen ilon vuoksi vaan palkkiona on jokin muu, ulkoinen tekijä, jota joku muu kuin opiskelija itse välittää. Ulkoiset palkkiot ovat usein lyhytkestoisia ja niitä tarvitaan usein, useammin kuin sisäisiä palkkioita. Ulkoinen palkkio voi olla esimerkiksi hyvä arvosana, palkinto tai hyväksytyksi tuleminen. Joskus sisäinen ja ulkoinen palkkio voivat olla vaikeasti erotettavissa. Esimerkiksi opiskelumenestyksen vuoksi myönnettävä apuraha on pätemisen mitta eli ulkoinen palkkio. Apuraha voi kuitenkin palkita myös sisäisesti. Ulkoinen motivaatio tyydyttää yleensä yhteenkuuluvuuden tai turvallisuuden tarpeita. (Ruohontie 1998, 38, 70–71.)

Opettaja tai ohjaaja, joka palkitsee ulkoisesti, ei pyri herättämään opiskelijoiden kiinnostusta aiheeseen itseensä, jolloin sisäinen motivoituminen olisi mahdollista, vaan hän pyrkii todistamaan opiskelijoille, että kyseisestä aiheesta olisi heille apua myöhemmin elämässä. Opettaja palkitsee menestymisen ja järjestää opetustilanteet siten, että opiskelijat kokisivat opiskelun tärkeäksi. (Ruohontie 1998, 39.)

Ulkoisten palkkioiden liittäminen sisäisesti palkitsevaan toimintaan vähentää sisäistä motivaatiota ja muuttaa sitä ulkoiseksi motivaatioksi. Ulkoiset palkkiot vähentävät henkilön itsesäätelyn tunnetta ja halua tehdä tehtäviä eli toiminnasta tulee ulkoa ohjautuvaa. Mikä tahansa asia, joka vaikuttaa henkilön itsemääräämisen ja pätevyyden tunteeseen, vaikuttaa myös motivaatioon. Asiat välittävät henkilölle joko myönteisen tai kielteisen viestin. Kielteiset viestit muuttavat lähes poikkeuksetta motivaatiota ulkoiseksi motivaatioksi. (Nurmela & Vartiainen 2005, 196.)

4.3 Motiivit

Ihmisellä on jo syntyessään joukko biologisia, psykologisia ja sosiaalisia tarpeita. Näiden tarpeiden tyydyttäminen kuuluu ihmisen perustoimintoihin. Kun tarpeen tyydyttämiselle löytyy kohde, tarpeesta tulee motiivi, joka virittää henkilössä toiminnan. Motiivit eivät ole pysyviä, vaan ne valitaan tilanteen ja käytettävissä olevien resurssien mukaan. Elämän alkuvaiheessa ihminen toimii voidakseen tyydyttää elintarpeensa, mutta myöhemmin toiminta muuttuu ja ihminen tyydyttää elintarpeensa jotta hän voisi tehdä jotain muuta. (Nurmela & Vartiainen 2005 189.) Motiivilla viitataan siis yksilön halui-

hin, tarpeisiin, palkkioihin ja rangaistuksiin, miksi jokin asia tehdään. Motiivit ylläpitävät käyttäytymisen suuntaa ja ovat joko tiedostettuja tai tiedostamattomia. Motivaatio on motiiveista koostuva kokonaisuus. (Ruohontie 1998, 36–37.)

Motivaatio näkyy yksittäisten toimintojen lisäksi tietyissä tilanteissa koko elämän ajan. Tämä aina samassa tilanteessa esiintyvä motivaatio kuvaa pysyviä motiivipiirteitä. Myös kielteiset tuntemukset kertovat henkilön motivaatiosta. Jos on tapahtunut jotain, mistä henkilö ei pidä, se on silloin hänen motiivinsa vastaista toimintaa. Joskus henkilö voi tiedostamattaan esimerkiksi hakeutua usein saman henkilön seuraan. Tähänkin on syynsä, motiivinsa, vaikka ne olisivatkin tiedostamattomia. (Nurmi & Salmela-Aro 2005, 10.)

Motiivin tavoite on sen toteutumisesta aiheutuva mielihyvä. Motiiveista puhuttaessa ei siis voida puhua aikomisesta tai sitoutumisesta johonkin tavoitteeseen. Motiiveihin liittyy, motiivista riippuen, erilaisia kannustimia. Kannustimien lisäksi motiivit eroavat toisistaan siinä, että toiset ovat tiedostettuja, toiset tiedostamattomia. (Niitamo 2005, 43, 45.)

4.4 Motivaatio oppimisessa

Valmius ja motivaatio säätelevät henkilön työpanosta ja suoritusta esimerkiksi opiskelussa. Valmius vaikuttaa siihen, mitä henkilö osaa tehdä, motivaatio taas siihen, mitä hän haluaa tehdä. Niiden opiskelijoiden, joilla on riittävät valmiudet suoriutua annetusta tehtävästä, suoritusta motivointi parantaa. (Peltonen & Ruohontie 1992, 22.) Oppimistehtävä, kognitiiviset, älylliset kyvyt ja vahvistamiskokemukset vaikuttavat oppimismotivaatioon. Suoritustarpeet, epäonnistumisen pelko, sekä sisäiset ja ulkoiset tavoitteet puolestaan ovat motivaatioon liittyviä yksilöllisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat opiskelijan haluun osallistua opetukseen ja haastaviin tehtäviin. (Ruohontie 1998, 44.)

Riippumatta siitä, minkä tyyppisestä oppimisesta on kyse, motivaatio on siinä keskeinen tekijä. Motivaatioon liittyy tiiviisti mielekkyyden tunne: asian, jota opetetaan, on tun-

nuttava opiskelijasta jotenkin merkittävältä. Jos merkittävyyttä ei tunneta, ei tunneta motivaatiotakaan. (Paane-Tiainen 2000, 26.) Opiskelua ohjaavat motivaation ja valmiuden lisäksi tilannetekijät, joilla tarkoitetaan kuhunkin tilanteeseen vaikuttavia tekijöitä, kuten ympäristöä, tunteita ja paikalla olevia ihmisiä. Näiden asioiden vuorovaikutus vaikuttaa opiskelusuoritukseen. Jos joku kolmesta puuttuu, on tulos arvoton. Tämän vuoksi esimerkiksi kannusteiden vaikutukseen ei kannata sokeasti luottaa, sillä jos opiskelijan valmiudet tai motivaatio eivät riitä tehtävästä suoriutumiseen, ei hän opi tilanteesta mitään. Tehtävästä suoriutumista voi lisäksi hankaloittaa se, ettei opiskelija tiedä, mitä häneltä odotetaan. (Peltonen & Ruohontie 1992, 22.)

Motivaatioprosessissa opiskelijan odotukset ja arvot tuovat oman merkityksensä. Opiskelijan itseluottamus, usko omiin kykyihin, itsesäätelymahdollisuuksiin ja menestymismahdollisuuksiin ovat erilaisia odotuksia. Myös opiskelijan tunnepitoiset reaktiot arviointitilanteissa kielivät opiskelijan odotuksista. Opiskelijan tehtävän mielekkyyttä koskevissa arvoissa arvonäkökulma tulee esille. Mielekkyyteen kuuluu kolme osa-aluetta: saavutusarvo, mielenkiintoarvo ja hyötyarvo. Saavutusarvo kertoo miten mielekkääksi opiskelija kokee tehtävän. Jos opiskelija pitää itseään kyvykkäänä ja ajattelee, että hän voi suoriutua tehtävästä ja vaativastakin kurssista hyvin, on saavutusarvo korkea. Mielenkiintoarvolla tarkoitetaan opiskelijan sisäistä kiinnostusta tehtävään tai kurssiin. Monilla kouluaineiden kursseilla onkin niin sanottuna piilotavoitteena saada opiskelija innostumaan ja kiinnostumaan opetetusta aineesta. Hyötyarvo on joko päämäärä tai välineellinen tehtävä. Opiskelija ei esimerkiksi välttämättä ole kiinnostunut opetetusta aineesta, mutta opiskelee innokkaasti, koska kurssi on pakollinen ja numero näkyy todistuksessa. (Byman 2002, 30.)

Kun opiskelija on tyytyväinen valitsemaansa alaan ja saamaansa koulutukseen, voi hän saavuttaa voimakkaan kasvumotivaation. Opiskelija, jolla on voimakas kasvumotivaatio, todennäköisesti saavuttaa sisäisesti hyvin palkitsevia onnistumisen kokemuksia. Tämä tapahtuu siksi, että ala kiinnostaa opiskelijaa alun perin, hän on motivoitunut opiskelemaan siihen liittyviä asioita. Jos koulutus ei kuitenkaan vastaa tasoltaan opiskelijan odotuksia, ei samanlaisia onnistumisen kokemuksia synny, sillä opiskelijan koulutustarve jää täyttämättä. (Ruohontie 1998, 46.)

Onnistumisen kokemus eli itselle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen, vaikuttaa usein opiskelijaan siten, että tämä pyrkii, jossain määrin, entistä haastavampiin ja vaikeammin saavutettaviin tavoitteisiin. Toisin sanoen, onnistumisen kokemukset nostavat opiskelijan tavoitetasoa. Jos onnistumisen kokemuksia ei tule, eli tavoite, kuten tukiviittomien oppiminen ja onnistunut käyttö, jää saavuttamatta, opiskelijan tavoitetaso laskee, ja tavoitteet asetetaan koko ajan alemmas ja alemmas. Opiskelija siis pyrkii onnistumisen kokemuksiin ja siirtää tavoitteitaan omien onnistumiskokemuksiensa mukaan haastavampaan tai kevyempään päin. Toisaalta tavoitteiden saavuttamatta jääminen voi edistää henkistä kasvua, jos epäonnistumiseen osataan suhtautua oikein ja epäonnistumisen syyt osataan selvittää. Opiskelija voi myös tahtonsa avulla suunnata ja kontrolloida kognitioitaan ja motivaatiotaan silloin, kun opiskelua häiritsevät muut tavoitteet, jotka eivät liity opiskeluun, tai silloin, kun hän kohtaa muita informaation työstämisen häiriöitä. Tahdon avulla opiskelija voi hallita esimerkiksi häiritseviä tunteita, kuten tehottomuus ja arvottomuus, jotta opiskelu sujuisi. (Ruohontie 1998, 51–53.)

Opiskelijan motivaatio on korkeimmillaan silloin, kun hän uskoo onnistuvansa oppimistehtävässään ja että opiskeltavasta asiasta on hänelle hyötyä myös tulevaisuudessa, käytännön tilanteissa. Opiskelumotivaatiota esimerkiksi henkilöstökoulutuksessa nostaa myös usko siitä, että työnantaja ja työtoverit antavat tunnustusta uusista, paremmista suorituksista. Opiskelijan on tällöin toki itse pidettävä tunnustusta tavoittelemisen arvoisena. Oppimistilanteessa saatu palaute ja opiskelijan aikaisemmat kokemukset vaikuttavat odotusarvoihin. Henkilökohtaiset kokemukset ja tieto toisten kokemuksista ovat lähteitä, jotka keskeisesti muokkaavat odotusarvoja eli opiskelijan odotuksia kursista ja opiskelusta. (Ruohontie 1998, 58.)

Opiskelijan odotuksilla ja tavoitteilla on suuri merkitys oppimiselle. Koulutukseen osallistuessaan opiskelijalla on joitain odotuksia kurssin kokonaisuudesta ja siitä, että kurssi tuottaisi odotettuja tuloksia. Opiskelijoilla on myös hyvin usein jo aluksi käsitys siitä, onko heidän mahdollista saada opintonsa päätökseen. Osallistumismotivaatio koulutukseen on vahva, jos oppilaan mielestä tärkeät tavoitteet on hänen mielestään mahdollista koulutuksella saavuttaa. Jos tarjolla olevalle koulutukselle tai kurssille asetettu tavoite ei kiinnosta opiskelijaa, osallistumismotivaatio on matala. Osallistumismotivaatio on matala myös silloin, jos menestymisen mahdollisuus on pieni. Tällaisissa tilanteissa osal-

listumisen esteet saattavat muodostua ylitsepääsemättömiksi, jolloin opiskelija välttämättä osallistuu koulutukseen lainkaan. Toisaalta tietoisuus uusista itsensä kehittämisen mahdollisuuksista saattaa kohottaa osallistumismotivaatiota. (Peltonen & Ruuhontie 1992, 28.)

Jos koulutukseen päätetään osallistua, opiskelijan koulutusmotivaation voimakkuus riippuu opiskelijan omien ja ympäristön negatiivisista ja positiivisista voimista. Ennakkokäsitykset ja odotukset, jotka liittyvät koulutukseen, tulevat opiskelijan aikaisemmista kokemuksista. (Peltonen & Ruuhontie 1992 30–31.)

Motivoitumista opiskelussa voidaan tarkastella myös oppimisprosessin vaiheisiin vaikuttavana tapahtumasarjana. Alussa opiskelumotivaatioon vaikuttavat oppimistilanteisiin liittyvät tapahtumat ja havainnot. Tällöin orientoidutaan varsinaiseen opiskeluun. Myöhemmin, oppimisvaiheessa motivaatio liittyy todellisiin oppimiskokemuksiin, joita koulutuksen aikana on tullut ja alkumotivaatio voi nousta tai laskea riippuen oppimiskokemuksista ja uskosta selviytyä opiskelusta. Jos motivaatio heikkenee tässä vaiheessa liikaa, voi opiskelija keskeyttää opintonsa. Loppuvaiheessa oppijan motivaatio on yhteydessä opitun asian käytäntöön soveltamiseen. Tässä vaiheessa motivaatioon vaikuttavat myös opiskelijan saamat palautteet. Palautteiden tulisi olla rakentavia ja luoda mahdollisuuksia uusien, juuri opittujen taitojen käyttämiselle. (Paane-Tiainen 2000, 27.)

Kaksi opiskelijaa voi olla aivan yhtä motivoituneita opiskelemaan, mutta heidän käsityksensä itsestään ja siitä, mihin he ovat kykeneväisiä voivat erota toisistaan. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna motivaatio on sidoksissa kognitiivisiin prosesseihin kuten tiedon käsittelyyn. Opiskelumotivaatio ei siis ole vain seurausta työnteosta ja työskentelyyn käytetystä ajasta, vaan motivaatioon heijastuvat myös opiskelijan ajatukset itsestään, tehtävästä ja suorituksesta. Opiskelijat myös opiskelevat eri syistä. Toisille oppiminen itsessään voi olla tavoittelemisen arvoista, toisille oppiminen taas voi olla tapaa osoittaa kyvykkyyttään muille. (Peltonen & Ruuhontie 1992, 32.)

4.5 Motivaatio opetuksessa

Kautta aikojen ihanteellisimpana motivointistrategiana on ollut saada opiskelijat itse innostumaan ja ihastumaan opitusta aineesta ja saada heidät itse keräämään tietoa ja oppimaan siten. Erityisen ihanteellista oppiminen on silloin, kun oppiminen itsessään on motivoivaa, ulkoisia palkkioita kuten arvosanoja ja palkkioita ei tarvita. Toisin sanoen, sisäistä motivaatiota pidetään parhaana motivointistrategiana. (Byman 2002, 27.) Tutkimukset ovatkin osoittaneet, että jos oppilaitoksissa ja kursseilla luodaan oppimiselle sisäistä motivaatiota edesauttavat puitteet, käsitteellinen oppiminen, luova ajattelu ja oppimisen laatu lisääntyvät ja paranevat verrattuna oppimisympäristöön, jossa tuetaan ulkoisesti motivoitunutta oppimista. (Byman 2002, 30.)

Monissa kouluissa käytössä oleva opetustyyli, jossa kaikkien tulee tehdä samaa asiaa yhtä aikaa juuri silloin ja siten kuin opettaja niin käskee, ei tue sisäisen oppimismotivaation syntyä. Kun oppilaalle annetaan mahdollisuus päättää itse mitä hän opiskelee, oppiminen tehostuu. Tällaisessa käytännössä voi kuitenkin käydä myös niin, että opiskelijat ymmärtävät väärin ja valitsevat opiskeltavaksi vain kaikkein helpoimmat aineet ja oppimistehtävät ja tekevät muutenkin pedagogisesta näkökulmasta huonoja ratkaisuja. (Byman 2002, 30.)

Joidenkin opetus- ja ohjausjärjestelmien toimivuutta voi selittää klassisella ehdollistumisella ja behaviorismilla. Nämä teoriat tosin eroavat muista motivaatioteorioista painottamalla muun muassa suorituksesta aiheutuvia seurauksia ja suorituksen tehokkuutta. Kun suoritusta seuraa positiivinen palaute, esimerkiksi kiitos tai tunnustus hyvin tehdystä työstä, suoritus yleensä paranee. (Nurmela & Vartiainen 2005, 191.)

5 OPPIMISSTRATEGIAT

Oppimisstrategiat ovat systemaattisia työtapoja, joita opiskelija käyttää oppiakseen. Opettaja voi vaikuttaa oppimiseen tarjoamalla mielekkäitä ja tehokkaita oppimisstrategioita. (Kristiansen 1998, 43.) Kielen opiskelussa oppimisstrategiat ovat erittäin tärkeitä, koska ne ohjaavat opiskelijaa itseohjattuun osallistumiseen, mikä kehittää sujuvan kommunikaation oppimista. Oikeat strategiat lisäävät itsevarmuutta. Strategioita on käytetty jo tuhansia vuosia sitten. Silloin ne eivät olleet tiedostettuja tai nimettyjä. (Oxford 1990, 1.) Strategioita voidaan harjoittelussa yhdistää toisiinsa ja yhden strategian harjoittelu saattaa vaatia toisen strategian hallintaa. Esimerkiksi organisointistrategia on hyvä pohja elaborointistrategian opiskelulle. Muistitutkimuksessa elaboroinnilla tarkoitetaan monipuolisuutta, laajuutta ja syvyyttä, joiden avulla uusi tieto käsitellään ja sulautetaan tallennettuun tietovarastoon. (Kristiansen 1998, 32, 43–44.)

Kielenopiskelu voidaan jakaa kielen oppimiseen ja kielitaidon hankkimiseen. Kielen oppiminen on tietoisuutta kielensäännöistä, mikä ei takaa sujuvan kommunikaation osaamista. Kouluopetus on yleensä kielen oppimista. Kielitaidon hankkiminen on tiedostamatonta, spontaania ja käytännön harjoitusten kautta tulevaa taitoa, mikä johtaa siihen että kommunikaatio on sujuvaa. Oppimisstrategian valinta vaikuttaa siihen, kehittykö kielen oppiminen, kielitaidon hankkiminen vai molemmat. Analyttiset strategiat kehittävät selvästi oppimista, kun taas käytännön harjoitukset kielitaidon hankkimista. Arvaus- ja muististrategiat ovat hyödyllisiä sekä kielen oppimiselle että kielitaidon hankkimiselle. (Oxford 1990, 4–5.)

Tietoisuus strategioista auttaa valitsemaan tehokkaat strategiat. Esimerkiksi kielenoppijan on oltava tietoinen siitä, mitkä strategiat ovat tehokkaita juuri kielen oppimisessa. (Kristiansen 1998, 44.) Oppimisessa käytetty oppimisstrategia vaikuttaa siihen, mitä opitaan ja kuinka paljon opitaan. Opiskelijan tulisi ymmärtää, miksi erilaiset oppimisstrategiat tuottavat erilaisen oppimistuloksen, mikä olisi paras strategia juuri hänelle, sekä mitkä ovat hänen omat rajoituksensa. Opiskelijalle tulee olla selvää mitä tilanteessa pitäisi oppia ja mitä strategiaa kannattaa käyttää, jotta tavoite saavutetaan. Opettaja toimii toiminnan ohjaajana, tukijana sekä palautteen antajana. (Kristiansen 1998, 24.) Op-

pijan tietoisuus oppimisstrategioista on tärkeää, koska se kehittää itseohjautuvuutta. Itseohjautuvuus on tärkeää tilanteissa, joissa oppija käyttää kieltä itsenäisesti ilman opettajaa. (Oxford 1990, 10.)

5.1 Suorat oppimisstrategiat

Suoraan kohdekieleen liittyvät oppimisstrategiat ovat suoria oppimisstrategioita. Näitä ovat muististrategiat, kognitiiviset strategiat ja korvausstrategiat, jotka kaikki vaativat kielen prosessointia. Strategiat prosessoivat kieltä eri tavalla ja eri syistä. Muististrategiat auttavat opiskelijoita tiedon varastoinnissa ja mieleen palauttamisessa. Kognitiiviset strategiat auttavat ymmärtämään ja tuottamaan kieltä moni eri tavoin. Korvausstrategiat taas mahdollistavat kielenkäytön kielitaidon puutteista huolimatta. (Oxford 1990, 37.)

Muististrategioilla tarkoitetaan muistisääntöjä. Ne voidaan jakaa mentaalisiin yhteyksiin, kuvien ja äänien soveltamiseen, tehokkaaseen kertaamiseen ja toiminnan hyödyntämiseen. Muististrategiat ovat tehokkaita, kun opiskelija käyttää metakognitiivisia taitoja, esimerkiksi keskittymistä, tai affektiivisiä strategioita, esimerkiksi rentoutumista ja tunteiden säätelyä, muististrategioiden kanssa samaan aikaan. Muististrategiat ovat yksinkertaisia periaatteita esimerkiksi asioiden järjestykseen panemista, assosiaatioiden eli miellelyhtymien tekemistä tai kertausta, jotka kaikki liittyvät sanojen ja asioiden merkitykseen. Asioiden järjestämisen ja assosiaatioiden tulee olla opiskelijalle henkilökohtaisesti merkitseviä ja kerrattavan materiaalin tulee olla merkittävää, jotta uuden kielen oppiminen onnistuu. (Oxford 1990, 38–39.)

Kielen oppimisessa sanastot ovat kaikkein vaikeimmin käsiteltäviä. Monilla opiskelijoilla on hankaluuksia varastoida muistiinsa riittävää sanastoa, jotta kielen käyttö olisi sujuvaa. Muististrategiat helpottavat suurten sanastojen muistamista, mahdollistamalla sanojen varastoimista ja myöhemmin, tarvittaessa, mieleen palauttamista. Muististrategioihin liittyy yleensä eri asioiden yhdistäminen, esimerkiksi sanaan voidaan liittää kuva. Verbaalisen liittämisen visuaaliseen on hyvä strategia kielen oppimiseen, koska muisti pystyy varastoimaan enemmän visuaalista, kuin verbaalista informaatiota. Ver-

baalista ilmaisua voidaan liittää myös ääneen, liikkeeseen ja kosketukseen. (Oxford 1990, 39–40.)

Kognitiiviset strategiat ovat välttämättömiä uuden kielen oppimiselle. Kognitiiviset strategiat vaihtelevat paljon toistamisesta ilmaisujen analysointiin ja tiivistämiseen. Vaihtelusta huolimatta kognitiivisia strategioita yhdistää oppijan tekemä kohdekielen käsittely ja muuntelu. Kognitiiviset strategiat ovat suosittuja kielten opiskelijoiden keskuudessa. Kognitiivisia strategioita ovat harjoittelu, viestin vastaanottaminen ja lähettäminen, analysointi ja päättely sekä tuottaminen ja ymmärtäminen. Harjoittelu on tärkein kognitiivinen strategia, koska täydellistä sujuvuutta ei voi saavuttaa ilman runsasta käytännön harjoittelua. (Oxford 1990, 43.)

Viestin vastaanottaminen ja lähettäminen ovat tarpeellisia työvälineitä. Niihin liittyvä tärkeä strategia on merkityksen nopea löytäminen. Tämä strategia auttaa opiskelijoita löytämään tekstistä keskeiset asiat silmäilemällä. Strategia viittaa siihen, ettei opiskelijan ole tarpeen keskittyä jokaiseen sanaan. Toinen viestien vastaanottamisen ja lähettämisen strategia on materiaalien käyttö, joka on tärkeää ymmärryksessä ja tuottamisessa. Sen avulla opiskelija pystyy käyttämään hyödykseen erilaisia materiaaleja, tuottaakseen ja ymmärtääkseen viestejä opiskeltavalla kielellä. (Oxford 1990, 43–44.)

Analysoinnin ja päättelyn strategioita käytetään uutta kieltä opiskeltaessa usein. Monet opiskelijat, erityisesti aikuiset, järkeistävät uuden kielen, jolloin kielestä rakennetaan mieleen malli, joka pohjataan analysointiin ja vertailuun. Opiskelija kehittää tiettyjä sääntöjä kielen rakenteesta ja muokkaa sääntöjä saadessaan uutta tietoa. Tämä on erittäin tehokas prosessi kielen oppimisessa. Opiskelijat tekevät usein virheitä yleistäessään sääntöjä liikaa tai siirtäessään idiomeja tai kielikuvia suoraan äidinkielestä opittavaan kieleen. Tämän tyyppinen yleistäminen on yksi kielenoppimisen vaiheista, johon osa opiskelijoista jumiutuu, koska he käyttävät liikaa joitain analysoinnin ja päättelyn strategioita. (Oxford 1990, 44–45.)

Korvausstrategiat mahdollistavat kielenkäytön vaikka kielitaito ei ole vielä täydellinen. Niitä käytetään täydentämään vajaata tietoa kieliopista ja sanastosta. Korvausstrategioita on yhteensä kymmenen ja ne voidaan jakaa kahteen ryhmään, arvaamiseen kuunnel-

lessa ja lukiessa sekä omien rajoitteiden voittamiseen lukiessa ja kirjoittaessa. Arvaamisen strategioihin, joita joskus kutsutaan päättelyksi, liittyy erilaisten vihjeiden käyttö merkityksen arvaamiseen tilanteessa, jossa kaikkia sanoja ei tunneta. Hyvät kielen opiskelijat ovat hyviä arvaamaan, kun taas heikommat kielenopiskelijat eivät pysty jatkaamaan, vaan hakevat kaikille tuntemattomille sanoille merkityksen sanakirjasta. Tällainen sanakirjojen runsas käyttö hankaloittaa kielen oppimista. Arvausstrategioita käyttävät sekä aloittelijat että edistyneet ja kieltä äidinkielenään käyttävät. Arvausstrategioita käytetään myös kielen tuottamisessa, kun tietämys ei ole riittävä. Esimerkiksi puhuessa voidaan käyttää mimiikkaa tai eleitä. (Oxford 1990, 47–48.)

Kielen tuottamisessa korvausstrategiat rohkaisevat opiskelijaa käyttämään kieltä enemmän, mikä lisää käytännön harjoitusta. Korvausstrategioita käyttävät opiskelijat saattavat olla parempia kielenkäyttäjiä kuin ne, jotka ehkä osaavat enemmän sanoja ja rakenteita, mutta eivät osaa käyttää näitä strategioita. (Oxford 1990, 49.)

5.2 Epäsuorat oppimisstrategiat

Epäsuorat oppimisstrategiat tukevat kielenoppimista ja ne voidaan jakaa metakognitiivisiin, affektiivisiin ja sosiaalisiin strategioihin. Metakognitiivisia strategioita käytetään kognitioiden hallintaan eli oppimisprosessin säätelyyn. Affektiiviset strategiat auttavat tunteiden, motivaation ja asenteiden säätelyssä ja sosiaaliset strategiat mahdollistavat oppimisen sosiaalisten kanssakäymisten kautta. Strategioita sanotaan epäsuoriksi, koska ne tukevat kielen oppimista liittymättä suoraan opiskeltavaan kieleen. Epäsuorat strategiat toimivat yhteistyössä suorien strategioiden kanssa. Epäsuorat strategiat ovat käytännöllisiä ja niitä voidaan käyttää kuuntelussa, lukemisessa, puhumisessa ja kirjoittamisessa. (Oxford 1990, 135.)

Metakognitiiviset strategiat mahdollistavat oppimisprosessin säätelyn. Metakognitiiviset strategiat voidaan jakaa kolmeen ryhmään: oppimisen keskittäminen, oppimisen järjestäminen ja suunnittelu sekä oppimisen arviointi. Jotta kieltä voidaan oppia onnistuneesti, näiden strategioiden käyttö on välttämätöntä. Kielenopiskelun alussa vieras sanasto, uudet kielioppirakenteet, uusi kirjoitustapa ja kulttuuriset seikat voivat tuntua ylivoi-

maisena vaikeilta. Kiinnostus kielen opiskeluun voi hävitä ja sen takaisin saamiseksi tarvitaan metakognitiivisia strategioita, kuten keskittymistä ja uuden tiedon yhdistämistä aikaisempaan tietoon. Muut metakognitiiviset strategiat auttavat opiskelijoita suunnittelemaan kielen oppimista tehokkaasti. Näitä strategioita ovat esimerkiksi järjestely, tavoitteiden asettaminen, tarkoituksen pohtiminen ja tehtävien suunnittelu. Opiskelijoiden on etsittävä tietoisesti mahdollisuuksia käytännön harjoitteluun, mielellään opetustilanteen ulkopuolella. Tutkimuksissa on todettu, että metakognitiiviset strategiat ovat erittäin tärkeitä mutta opiskelijat käyttävät niitä satunnaisesti ymmärtämättä niiden tärkeyttä. (Oxford 1990, 136–138.)

Termi affektiivinen viittaa tunteisiin, asenteisiin, motivaatioon ja arvoihin, joita opiskelija voi kontrolloida käyttämällä affektiivisia strategioita. Affektiiviset strategiat jakautuvat kolmeen: ahdistuneisuuden alentamiseen, itsensä rohkaisuun ja tunteiden hallintaan. Affektiivisuus liittyy itsetuntoon, ahdistukseen, kulttuurisokkiin, estoihin, riskienottoon ja epäselvyyden sietämiseen. Opiskelijan affektiivinen puoli vaikuttaa kielenoppimisen onnistumiseen enemmän kuin mikään muu seikka. Hyvät kielen opiskelijat osaavat usein kontrolloida oppimiseen liittyviä tunteita ja asenteita. Negatiiviset tunteet haittaavat edistymistä, jopa opiskelijoilla, jotka täysin ymmärtävät miten kieltä opitaan. Opettajat voivat vaikuttaa oppimistilanteen tunnelmaan jakamalla vastuuta opiskelijoille, antamalla paljon käytännön harjoituksia tai opettamalla opiskelijoita käyttämään affektiivisia strategioita. (Oxford 1990, 140–141.)

Kieli on sosiaalisen käytöksen muoto, se on kommunikaatiota ihmisten välillä. Kielen oppiminen liittyy muihin ihmisiin ja hyvät sosiaaliset strategiat ovat tärkeitä. Sosiaaliset strategiat jaetaan kysymiseen, yhteistyöhön ja eläytymiseen. Sosiaalisen kanssakäymisen perusta on kysyminen, koska kysyessään opiskelija saa uutta tietoa, pääsee lähemmäs merkityksiä ja ymmärtää paremmin. Kysyminen kehittää myös vastaajan kielen tuottamista ja vastaus antaa kysyjälle palautetta esitetyn kysymyksen oikeakielisyydestä. Yhdessä oppiminen vaikuttaa tutkimusten mukaan itsetunnon nousuun, itsevarmuuteen ja nopeampaan tavoitteiden saavuttamiseen sekä kunnioitukseen opettajaa ja opiskeltavaa asiaa kohtaan. Yhteistyö ei kuitenkaan ole kaikille opiskelijoille helppoa. (Oxford 1990, 144–146.)

5.3 Elaborointi

Kun vieraan kielen opiskelussa käytetään elaborointia, oppilas laatii opittavista sanoista erilaisia virkkeitä, jotka auttavat häntä painamaan mieleen sanan merkityksen. Virkkeet ovat vaikeustasoltaan erilaisia ja niitä voidaan tuottaa lisää käyttämällä samaa päälauseetta. (Kristiansen 1998, 51.) Kieltä ei voi oppia pelkästään lukemalla tekstiä, opettelemalla sanastoja, tekemällä monivalintatehtäviä tai täyttämällä aukkoja, vaan kieltä on tuotettava itse kirjallisesti ja suullisesti. Kielen tuottaminen itse vaatii opiskelijalta paljon. Opiskelija voidaan jo varhain saada ymmärtämään, mikä on oikeaa oppimista ja totuttaa elaborointiin. Opettajan haastavana tehtävänä on motivoida opiskelijat jatkuvaan omaehtoisen viestinnän harjoitteluun. Opiskelijalle on osoitettava konkreettisesti se että työnteko kannattaa. (Kristiansen 1998, 141–142.)

Kielitaito kehittyy paremmin, jos opiskelija saa tuottaa kieltä omaehtoisesti pohjanaan kielioppi ja annetun aihepiirin sanat, kuin silloin, jos opiskelija tuottaa kieltä täysin vapaasti. Kaikki opiskelijat eivät keksi sanottavaa ilman tukisanoja. Saman aihepiirin sanat kannattaa opetella pienempinä ryhminä, jolloin ne toimivat toistensa muistihakuvaimina. (Kristiansen 1998, 142–143.)

Elaborointi antaa opiskelijalle mahdollisuuden edetä konstruktiivisesti. Tuottaessaan kieltä annettujen sanojen ja kieliopin pohjalta hän hyödyntää aiempia tietorakenteitaan ja liittää niihin uutta. Samalla tapahtuu asioiden kertaamista. (Kristiansen 1998, 144.)

6 MOTIVAATIO JA OPPIMISSTRATEGIAT TUKIVIITTOMAKURSSILLA

Tutkimuksemme tavoite oli saada vastaus kolmeen tutkimuskysymykseemme. Meitä kiinnosti, mikä motivoi Varsinais-Suomen erityishuoltopiirin työntekijöitä osallistumaan työnantajan tarjoamalle tukiviittomakurssille ja millaisia oppimisstrategioita kurssilaiset käyttävät viittomien mieleen painamiseen. Lisäksi pyrimme selvittämään, vaikuttaako kurssin käyminen asiakkaiden kanssa viittomisen määrään.

6.1 Tutkimusasettelu

Varsinais-Suomen erityishuoltopiirin kuntayhtymä tarjoaa erilaisia palveluita vaikeasti vammaisille ja kehitysvammaisille, joilla on käyttäytymishäiriöitä tai erityisen tuen tarvetta. Palvelun tavoitteena on parantaa asiakkaan toimintakykyä eli vammaisuudesta johtuvan haitan vähentäminen. Erityishuoltopiiri tarjoaa muun muassa asumispalveluita, joissa tuen laatu ja määrä muotoutuvat asiakkaan yksilöllisen tarpeen mukaan. Peimarin palvelukeskuksessa tarjotaan perusopetuksen jälkeistä jatko-opetusta. Opetuksessa käytetään oppilaille sopivia opetus- ja kuntoutusmenetelmiä, joiden avulla tuetaan oppilaiden kasvua ja kehitystä. (Varsinais-Suomen erityishuoltopiirin kuntayhtymä i.a.a,b,c,d.) Tukiviittomakursseille ja tutkimukseen osallistui erityishuoltopiirin työntekijöitä monesta eri ammattiryhmästä, esimerkiksi lähihoitajia sekä asuntolan ja koulujen henkilökuntaa.

Peimarin palvelukeskuksessa on pidetty tukiviittomakursseja työntekijöille vuoden 2009 syksystä lähtien. Ennen ensimmäisten kurssien järjestämistä, psykiatrisessa yksikössä työntekijöille pidettiin hallitun fyysisen rajoittamisen koulutusta haastavia tilanteita varten. Koulutus toi esille haastavien tilanteiden ennaltaehkäisyä ja kommunikaation osuuden siinä. Kommunikaatiovaikeuksien ja käytöshäiriöiden välillä on usein yhteys. Jos asiakkaiden ja työntekijöiden välinen kommunikaatio parantuisi, esimerkiksi tukiviittomien käytön kautta, haastavat tilanteet voisivat vähentyä. Asiakkaiden omaisille tehdystä asiakastytyväisyyskyselystä nousi esille toive viittomien käytöstä kommunikaati-

tion tukena ja sitä kautta asiakkaiden elämänlaadun parantamisesta. (Jaana Jussila, henkilökohtainen tiedonanto 1.2.2012.)

Alun perin ajatuksena oli, että kaikki työntekijät olisivat muutaman vuoden sisällä käyneet kurssin. Kurssit ovat alusta asti olleet työaikaan kuuluvaa täydennyskoulutusta, johon liittyy portfoliotehtävä kommunikaation parantamisesta. Opetuksen kurseille järjestää Diakonia-ammattikorkeakoulun Turun yksikkö. Diak valikoitui yhteistyökumppaniksi osaamisen, sijainnin, aikaisempien hyvien kokemusten ja opiskelijayhteistyön vuoksi. Päätettiin että viittomakielentulkkiopiskelijat olisivat kurssien järjestämisessä mukana, sillä yhteistyötä opiskelijoiden kanssa pidettiin tärkeänä. (Jaana Jussila, henkilökohtainen tiedonanto 1.2.2012.)

Kurssien tavoitteena on ollut lisätä työntekijöiden tietoa ja ymmärrystä kommunikoinnista ja sitä kautta avartaa asiakkaiden käsitystä maailmasta ja parantaa heidän elämänlaatuaan. Kursseihin liittyvän portfoliotehtävän tarkoitus on niin ikään parantaa yksittäisen asiakkaan kommunikointia ja elämänlaatua, esimerkiksi kommunikaatiokansion muodossa. (Jaana Jussila, henkilökohtainen tiedonanto 1.2.2012.)

6.2 Tutkimuksen toteutus

Opinnäytetyöhöemme kuuluva tutkimus tehtiin Peimarin palvelukeskuksen kolmella, yhtä aikaa pidetyllä tukiviittomakurssilla, joilla tulkkiopiskelijat opettivat. Valitsimme tutkimuskysymyksiksi motivaation osallistua työnantajan tarjoamaan henkilöstökoulutukseen, kurssilaisten käyttämät oppimisstrategiat ja kurssin vaikutuksen viittomien käyttöön töissä.

Tutkimuksemme on informoitu kyselytutkimus, eli tutkimuslomakkeet jaettiin osallistujille henkilökohtaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 183). Tutkimus tehtiin kahdessa osassa: kurssin alussa ja lopussa. Ensimmäisessä kyselyssä kartoitettiin syitä kurssille tulemiseen (motivaatio) ja sen hetkistä tilannetta tukiviittomien käytössä. Lopukyselyssä pyrittiin selvittämään viittomien mieleen painamiseen käytettyjä oppimisstrategioita ja sitä, vaikuttiko kurssin käyminen viittomien käyttöön asiakkaiden kanssa.

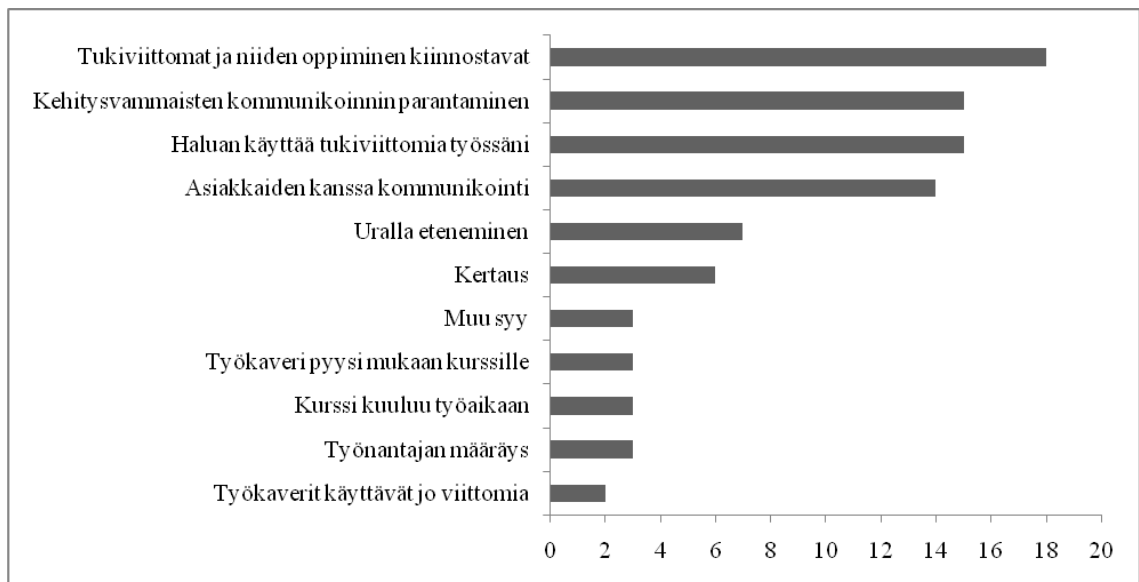
Lomakkeet ovat opinnäytetyömme liitteenä. Kyselylomakkeet oli numeroitu, ja osallistujien tehtävänä oli muistaa kyselylomakkeensa numero, jotta alku- ja loppukyselyn vastauksia voitaisiin vertailla keskenään. Jokainen kyselyyn osallistunut myös muisti lomakkeensa numeron, joten vastauksia voidaan vertailla luotettavasti. Kävimme jokaisen kurssin ensimmäisellä ja viimeisellä tunnilla jakamassa lomakkeet. Osallistujat täyttivät lomakkeet ja palauttivat ne meille heti.

6.3 Motivaatio tukiviittomakurssilla

Motivaatiota voidaan luonnehtia kolmella ominaisuudella: vireys, toiminnan suunta ja systeemiorientoituminen. Vireys ajaa henkilöä käyttäytymään tietyllä tavalla. Toiminta on suunnattu jotakin tiettyä asiaa kohti ja systeemiorientoituminen taas tarkoittaa yksilössä ja tämän ympäristössä olevia voimia, jotka vahvistavat yksilön motiiveja, tai saavat hänet luopumaan toimintansa suunnasta. (Peltonen & Ruohontie 1992, 16–17.)

Esimerkiksi tukiviittomakurssille osallistujien motivaatio koostuu vireydestä ja suunnasta, siitä energiavoimasta, joka heidät saa hakeutumaan tukiviittomakurssille ja suunnataamaan toimintansa juuri viittomien oppimiseen. Voima voi olla joko vahva tai heikko, riippuen syistä tulla kurssille. Systeemiorientoituminen koostuu henkilöllä itsellään olevista voimista, esimerkiksi halusta osallistua tukiviittomakurssille, koska aihe kiinnostaa, ja ympäristön voimista, esimerkiksi siitä, että työkaveri on pyytännyt henkilöä tulemaan kurssille seurakseen. Opiskelija ei välttämättä ole kiinnostunut tukiviittomista tai niiden opiskelusta, mutta voi kuitenkin opiskella ahkerasti ja innostuneesti, sillä tukiviittomakurssin suorittaminen auttaa etenemään uralla ja saamaan työnantajan tai työkaverin hyväksynnän. Nämä ovat henkilön tarpeita vahvistavia tekijöitä. Systeemiorientoitumiseen voisi kuulua myös negatiivisia asioita, jotka vaikuttavat siten, että henkilö alkaisi suunnata toimintaansa muualle, eikä motivaatio tukiviittomien opiskeluun olisi niin vahva. Jos opiskelija esimerkiksi ajattelee, ettei voi oppia viittomia koska ne ovat vaikeita tai kädet eivät toimi riittävän hyvin, on saavutusarvo, eli tehtävän mielekkyys, matala.

Tutkimus tehtiin Varsinais-Suomen erityishuoltoapiirin henkilöstölle järjestetyillä tukiviittomakursseille. Meitä kiinnosti, mikä kurssilaisia motivoi osallistumaan kursseille. Halusivatko he esimerkiksi oppia viittomia ja kommunikoida asiakkaiden kanssa, edetä urallaan vai tulivatko he kurssille työnantajan kehotuksesta. Motivaatio ei ole yksiselitteinen käsite, sillä vireyden, toiminnan suunnan ja systeemiorientoitumisen lisäksi teon takana olevia syitä, eli motiiveja on yleensä useita. Tästä syystä motivaatiota kartoittavassa kysymyksessä oli eri vaihtoehtoja, joista sai valita monta. Vastaajia oli 23 ja syiden määrä kurssille osallistumiseen vaihteli yhdestä seitsemään. Alla oleva kuvio havainnollistaa kurssille tulemisen syitä.



KUVIO 1. Kurssille osallistumisen syyt.

Selvästi yleisin syy kurssille osallistumiseen oli se, että tukiviittomat ja niiden oppiminen kiinnostivat yleisellä tasolla. Kolme seuraavaksi yleisintä syytä kurssille osallistumiseen liittyivät asiakkaisiin ja heidän kanssaan kommunikointiin ja kommunikoinnin parantamiseen. Kurssilaiset halusivat käyttää tukiviittomia työssään ja tarjota asiakkaille mahdollisuuden kommunikointiin. Nämä vaihtoehdot edustavat sisäistä motivaatiota, eli opiskelijoiden syyt kurssille osallistumiseen ovat sisäisiä tai sisäisesti välittyneitä. Sisäinen motivaatio liittyy hyvin usein itsensä kehittämisen ja itsensä toteuttamisen tarpeisiin. Kiinnostus oppia tukiviittomia ja käyttää niitä työssä ilmentävät juuri tarvetta kehittää ja toteuttaa itseä. Kannusteena opiskelijoille toimii siis oppiminen itse, ja mah-

dollisuus kurssin jälkeen käyttää tukiviittomia työssään ja parantaa kehitysvammaisten kommunikaatiota.

Syy kurssille osallistumiseen saattoi olla myös työkaveri ja työnantaja. Muutamat vastaajat osallistuivat kurssille, koska työkaveri oli pyytännyt seuraksi tai koska työkaverit käyttivät jo viittomia työssään. Työkaverien kannustusta vähän yleisempi syy kurssille osallistumiseen oli kuitenkin työnantajan määräys, uralla eteneminen tai se, että kurssi kuuluu osallistujille työaikaan, kuten henkilöstökoulutukset yleensä kuuluvat. Kurssille osallistuminen työkaverin tai työnantajan pyynnöstä on ulkoinen syy, eli motivaatio on ulkoista, jonkun muun välittämää motivaatiota. Yleisesti ajatellaan, että oppimistulokset ovat parhaat, jos opiskelija on sisäisesti motivoitunut, sillä silloin opiskelijalle riittää kannusteeksi oppiminen itse. Opiskelija ei tarvitse jatkuvaa kannustusta. Ulkoisesti motivoitunut opiskelija taas tarvitsee kannusteita usein. Oppiminen itsessään ei riitä, vaan opiskelija tarvitsee jonkin muunkin palkkion. Tällainen palkkio voi olla arvosana tai työkaverin tai työnantajan hyväksyntä. Uralla eteneminen taas voi olla sekä sisäinen että ulkoinen palkkio, sillä uralla eteneminen voi täyttää pätemisen tarvetta mutta palkita myös sisäisesti.

Muita syitä kurssille osallistumiseen olivat ammattiopinnoissa viittoma- ja muun kommunikaatio-opetuksen vähyys, puhevammaisten tulkiksi opiskelu ja nykyiseen työhön uuden näkökulman saaminen. Nämä syyt ovat myös sisäisiä, opiskelija pyrkii kehittämään itseään ja haluaa oppia uutta oppimisen vuoksi, ei ulkoisen palkkion takia.

Kun ihmisellä on jokin tavoite tai päämäärä, voidaan sanoa, että hän on motivoitunut. (Byman 2002, 26.) Koska tekemisellä on selvä tavoite, esimerkiksi halu oppia tukiviittomia ja käyttää niitä töissä, motivaatio lisääntyy ja suoritus yleensä paranee. Tekeminen, tai kurssille osallistuminen, tuntuu järkevämältä, kun sillä on selvä tavoite, oli tavoite sitten tukiviittomien oppiminen, työnantajan hyväksyntä, työajan ”lyhentäminen” tai uralla eteneminen. Motivaatio voi kuitenkin vaihdella oppituntien välillä, riippuen esimerkiksi mielentilasta, kurssilaisista, opettajasta ja yleisestä vireystilasta. Tätä kutsutaan tilannemotivaatioksi. Yleismotivaatio pysyy yleensä samana, esimerkiksi koko tukiviittomakurssin ajan. Se voi olla korkea, koska kielen opiskelu kiinnostaa. Jos

opiskelija on osallistunut kurssille työnantajan määräyksestä eikä omasta halustaan, yleismotivaatio voi olla matala.

Opiskelijan itselleen asettamien tavoitteiden saavuttamatta jääminen voi myös edistää henkistä kasvua. Näin ei kuitenkaan aina ole, eikä tähän tule pyrkiä, mutta täytyy muistaa, ettei epäonnistuminen ole aina vain huono asia, edes motivaatioon liittyen. Jos opiskelija epäonnistuu, esimerkiksi viittoon jonkun viittoman toistuvasti väärin, motivaatiotaso voi silti nousta, jos opiskelija keksii, miksi hän viittoon väärin aina juuri tämän viittoman ja voi siten korjata tilanteen.

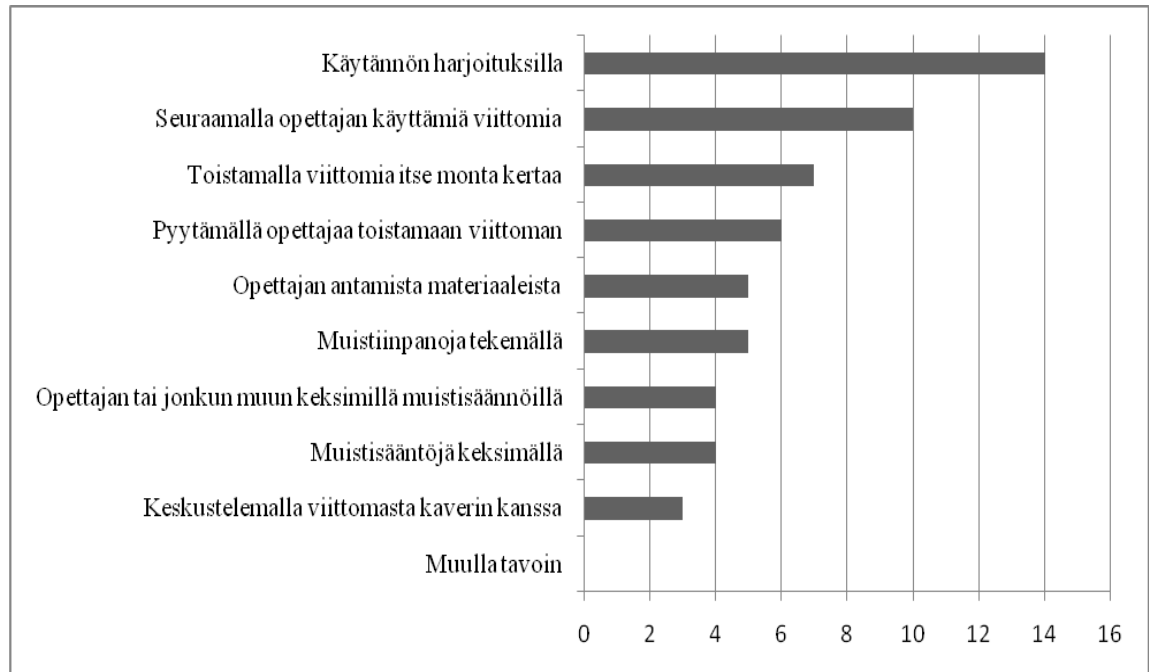
6.4 Tukiviittomakurssilla käytetyt oppimisstrategiat

Toinen tutkimuskysymyksemme liittyy kurssilaisten käyttämiin oppimisstrategioihin. Kyselyssä pyysimme vastaajia valitsemaan kolme eniten käyttämäänsä tapaa viittomien mieleen painamiseen. Vaihtoehdot edustavat sekä suoria että epäsuoria oppimisstrategioita. Alla olevat kuviot havainnollistavat vastausten jakautumista tapojen välillä. Käytännön harjoitukset, opettajan seuraaminen ja viittomien toistaminen itse nousivat vastauksissa esille eniten käytettyinä. Samat kolme tapaa olivat kurssilaisten mukaan myös parhaat tavat painaa viittomia mieleen.

Käytännön harjoitukset ja viittomien toistaminen ovat suoria, kognitiivisia oppimisstrategioita, kun taas opettajan seuraaminen on epäsuora, metakognitiivinen oppimisstrategia. Vastausten mukaan parhaat tavat viittomien mieleen painamiseen liittyvät kognitiivisiin taitoihin ja niiden hallintaan (metakognitio).

Muut kyselyssä mainitut oppimisstrategiat ovat joko sosiaalisia strategioita, muististrategioita tai kognitiivisia strategioita. Sosiaalsiin strategioihin lukeutuvat toistamaan pyytäminen, opettajan tai jonkun muun keksimien muistisääntöjen käyttäminen ja kaverin kanssa keskustelu. Kysymällä opiskelija luo sosiaalista kanssakäymistä opettajan kanssa. Opettajan antama vastaus lisää opiskelijan tietoa viittomista ja antaa palautetta opiskelijan taidosta käyttää tukiviittomia. Jos opettaja vastaa opiskelijan esittämään kysymykseen opiskelijan odottamalla tavalla, saa hän

varmuuden siitä, että kysymys oli oikein kysytty. Myös viittoman toistamisen pyytäminen lisää sosiaalista kanssakäymistä.



KUVIO 2. Kurssilaisten käyttämät tavat viittomien mieleen painamiseen (vastauksia yhteensä).

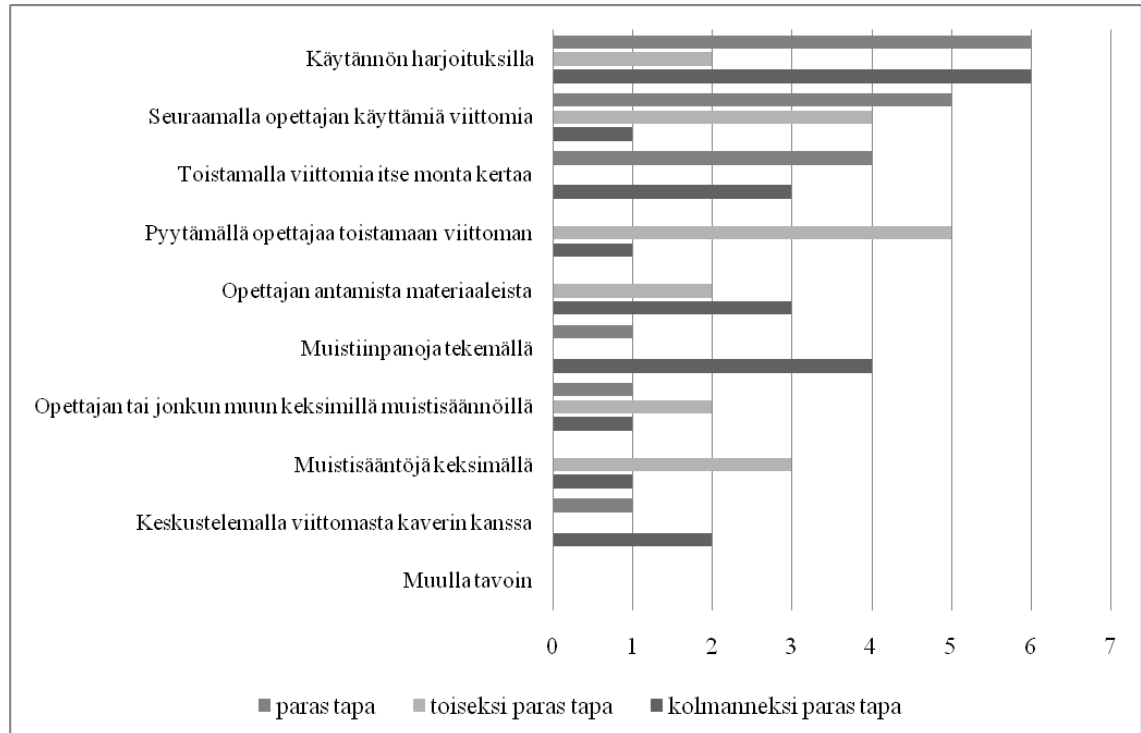
Oppimisympäristö voi antaa lisäenergiaa oppimiselle ja sosiaalisten oppimisstrategioiden käytölle. Oppimisympäristön sosiaalisuutta lisää esimerkiksi se, että istutaan piirissä tai pienen ryhmän kanssa pöydän ääressä. Tämä auttaa opettajaa toteuttamaan opetus-tilanteen niin, että hän on yksi ryhmän jäsenistä. Viittomien opettaja pääsee lähemmäs ryhmäläisiä tekemällä itse antamansa tehtävän ja opiskelijat saavat esimerkin viittomista jolloin tehtävän tekeminen itse ei tunnu ylivoimaiselta tai vaikealta. Tällöin onnistumisen mahdollisuus on hyvä.

Onnistumisen kokemusten saamiseksi olisi tärkeää, että opettaja, esimerkiksi tukiviittomaopettaja tukee kaikkia opiskelijoita ja pyrkii järjestämään opetuksen niin, että kaikki saisivat onnistumisen kokemuksia. Jos joku opiskelija epäonnistuu kerta kerran jälkeen, voi hän lakata kohta yrittämästä kokonaan. Esimerkiksi tukiviittomakurssilla opetuksen täytyy olla riittävän rauhallista, ja tehtävien monipuolisia, jotta jokainen opiskelija voisi saada riittävästi onnistumisen kokemuksia tunnilla. Toisaalta opettajan on va-

rauduttava ylimääräisillä tehtävillä, jos ryhmän nopeimman ja hitaimman opiskelijan välillä on suuri ero.

Muistisäännöt ovat yleensä muististrategioita. Jos ne on keksinyt joku muu, niistä keskustellaan ja niiden omaksuminen vaatii sosiaalista kanssakäymistä, sillä toisen ajatusprosessin ymmärtäminen voi olla hankalaa. Viittomasta keskusteleminen lisää molempien osapuolten tietoa ja taitoa tukiviittomiin liittyen. Opettajan tai toisen opiskelijan keksimät muistisäännöt eivät välttämättä keskustelun jälkeenkään toimi yhtä hyvin kuin opiskelijan itse keksimät, koska opiskelijan voi olla hankala liittää toisen muistisääntö omaan tietopohjaansa.

Myös muistisääntöjen keksiminen on muististrategia. Opiskelija tutkii viittomaa ja yrittää yhdistää sen johonkin jo tuntemaansa asiaan, keksien muistisäännön. Jokin viittoma voi esimerkiksi olla hyvin kuvaava eli ikoninen, jolloin muistisääntö tulee muodosta. Viittoma voi myös muistuttaa jotain toista, opiskelijalle jo tuttua viittomaa. Muististrategioihin liittyy yleensä eri asioiden yhdistäminen, esimerkiksi sanaan voidaan liittää kuva. Puhutun sanan liittäminen visuaaliseen viittomaan on hyvä strategia viittomien oppimisessa, koska muisti pystyy varastoimaan enemmän visuaalista kuin sanallista informaatiota. Sanallista ilmaisua voidaan liittää myös ääneen, liikkeeseen ja kosketukseen. Tukiviittomien opiskelussa viittoma on helppo yhdistää puhuttuun sanaan ja rytmiin, viittomakuvaan tai tarkoitteen kuvaan sekä viittoman liikkeeseen ja mahdolliseen kosketukseen. Liike ja kosketus voivat kuvata myös tarkoitteen liikettä tai kosketusta. Esimerkiksi PESÄPALLO–viittoma kuvaa pesäpallomailalla lyömisen liikettä. Opettajan materiaaleista opiskelu ja muistiinpanojen tekeminen ovat kognitiivisia oppimisstrategioita, eli oppimiseen käytetään kognitiivisia taitoja.

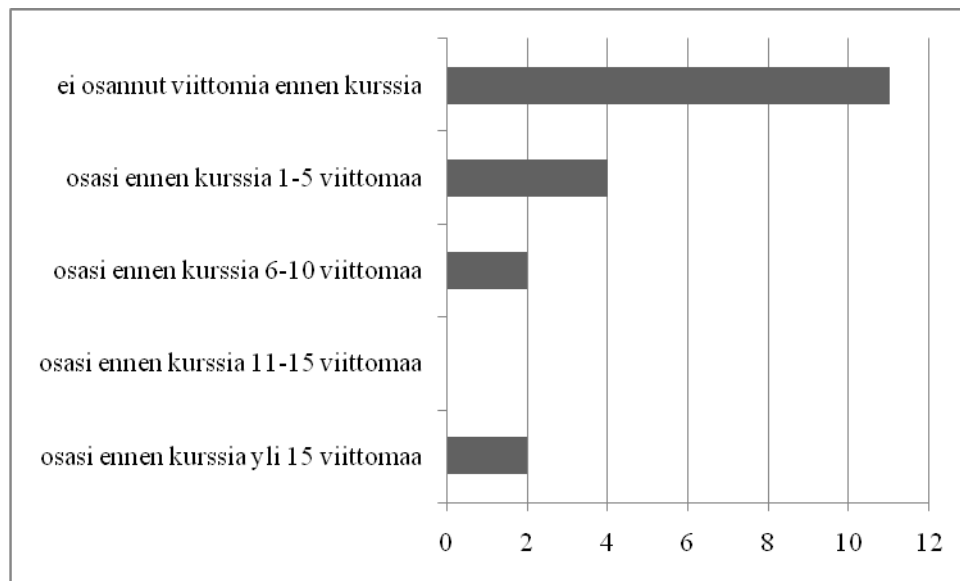


KUVIO 3. Kurssilaisten käyttämät tavat viittomien mieleen painamiseen (vastausten jakautuminen).

Kuviosta 3 havaitaan, että käytännön harjoitukset ovat hyvä tapa tukiviittomien mieleen painamiseen. Yksi käytännön harjoituksissa käytettävä oppimisstrategia on elaborointi, eli uuden tiedon sulauttaminen aikaisempaan tietovarastoon. Kielitaito kehittyy paremmin, kun oppilaalle opetetaan tukiviittomien käytön perusteet ja valitun aihepiirin viittomat, joiden pohjalta kurssilainen tuottaa kieltä vapaasti. Ensin opiskelijan on tiedettävä, tukiviittomien käytön pääperiaatteet, vaikka hän ei vielä osaisikaan viittomia. Opiskelija siis tietää, että tukiviittomia käytetään puheen tukena, eikä kaikkia sanoja tarvitse viittoa. Kun opiskelija osaa jonkin verran viittomia, opetetaan uusia viittomia aihepiireittäin. Opettamallamme kurssilla käytimme paljon tämän tyylistä opetusta. Esimerkiksi lomaviittomiston opettamisen jälkeen kurssilaisille jaettiin kuva lomakohteesta. Opiskelijat kertoivat kuvasta muille kurssilaisille, käyttäen hallussaan olevaa viittomistoa mahdollisimman laajasti, myös lomaviittomiston ulkopuolelta. Pelkkä tunneilla tehtävä harjoittelu ei kuitenkaan riitä sujuvan tukiviittomien käytön oppimiseen, vaan viittomia olisi hyvä käyttää aktiivisesti myös tuntien ulkopuolella.

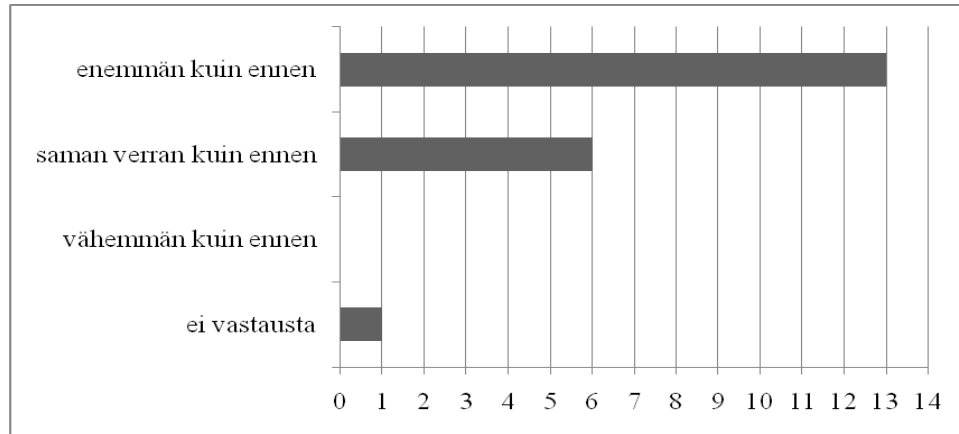
6.5 Tukiviittomakurssin vaikutus viittomien käyttöön töissä

Varsinais-Suomen erityishuoltoapiirin asiakkaissa on tukiviittomien käyttäjiä. Halusimme selvittää, käyttävätkö työntekijät asiakkaiden kanssa enemmän tukiviittomia kurssin käytyään kuin ennen kurssia ja missä tilanteissa. Kysyimme myös, osasivatko kurssilaiset viittomia ennen kurssia ja paljonko he mielestään oppivat kurssilla.



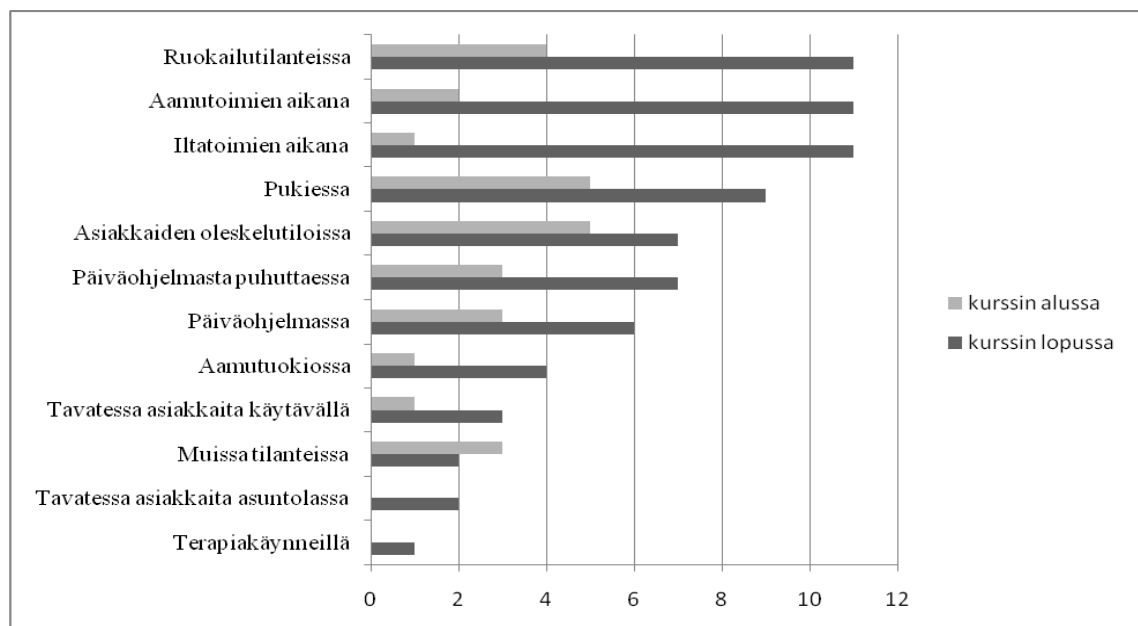
KUVIO 4. Viittomien osaaminen ennen kurssia (vastaajien oma arvio).

Vastaajista, jotka eivät osanneet viittomia ennen kurssia, kaksi arvioi oppineensa melko paljon, kaksi oppineensa paljon ja viisi erittäin paljon. Vastaajista, jotka osasivat ennen kurssia 1–5 viittomaa, yksi oppi melko paljon ja kolme oppi paljon. 6–10 viittomaa osanneista vastaajista taas yksi oppi paljon ja yksi erittäin paljon ja yli 15 viittomaa osanneista kaikki oppivat paljon. Kuviosta 5 huomataan, että suurin osa kurssilaisista käytti arvionsa mukaan viittomia aikaisempaa enemmän ja osa saman verran kuin ennen.



KUVIO 5. Kurssilaisten arvio kurssin aikana töissä käytettyjen viittomien määrästä verrattuna aikaisempaan.

Viittomien käytön lisääntyminen näkyy myös kuviossa 6. Sekä alku- että loppukyselyissä pyysimme vastaajia merkitsemään tilanteet, joissa he käyttävät tukiviittomia asiakkaiden kanssa. Vastausvaihtoehtoista sai valita monta. Tilannemäärä vaihteli yhden ja yhdeksän välillä. Ennen kurssia viittomia käytettiin eniten pukiessa, asiakkaiden kanssa oleskelutiloissa ja ruokailutilanteissa. Kurssin jälkeen viittomia käytettiin eniten ilta- ja aamutoimien aikana ja ruokailutilanteissa. Näissä kolmessa tilanteessa 11 henkilöä ilmoitti käyttävänsä tukiviittomia asiakkaiden kanssa.



KUVIO 6. Tilanteet, joissa kurssilaiset käyttivät viittomia kurssin alussa ja lopussa.

Melkein kaikissa tilanteissa viittomien käyttö lisääntyi kurssin jälkeen huomattavasti. Vain muita tilanteita mainittiin loppukyselyssä vähemmän kuin alkukyselyssä. Muita tilanteita ennen kurssia olivat muun muassa koulutilanteet ja ulkoilu. Kurssin jälkeen muita tilanteita olivat koulutilanteet ja työkavereiden kanssa kommunikointi

6.6 Tutkimuksen yhteenveto

Tutkimuksessamme selvitimme, mikä motivoi Varsinais-Suomen erityishuoltoapiirin työntekijöitä osallistumaan tukiviittomakurssille ja millaisia oppimisstrategioita kurssilaiset käyttävät viittomien mieleen painamiseen. Lisäksi selvitimme kurssin vaikutusta asiakkaiden kanssa viittomisen määrään. Kysely toteutettiin palvelukeskus Peimarissa järjestetyillä tukiviittomakursseilla.

Pääasiassa opiskelijat tulivat kurssille, koska he halusivat parantaa kommunikaatiota asiakkaiden kanssa ja tukiviittomien oppiminen kiinnosti heitä. Tämä näkyy kyselymme motivaatiota selvittävän kysymyksen vastauksista. Neljä eniten mainittua syytä kurssille osallistumiseen liittyivät asiakkaiden kanssa kommunikointiin, ja kommunikaation parantamiseen. Opiskelijat olivat siis sisäisesti motivoituneita oppimaan tukiviittomia ja halusivat kehittää itseään. Muut syyt, joita mainittiin kyselyissä selvästi vähemmän, liittyivät uralla etenemiseen, viittomien kertaamiseen ja sosiaalisiin syihin. Sosiaalinen syy oli esimerkiksi se, että työkaveri oli pyytännyt mukaan kurssille.

Oppimisstrategioista käytännön harjoitukset, opettajan seuraaminen ja viittomien toistaminen itse olivat vastausten mukaan parhaat tavat painaa viittomia mieleen. Vastauksen mukaan tehokkaimmat oppimisstrategiat ovat suorita eli esimerkiksi kognitiivisia ja epäsuoria eli esimerkiksi metakognitiivisia strategioita. Opettajan käyttämän materiaalit, muistiinpanot ja muistisäännöt mainittiin harvemmin, mutta niitäkin käytettiin.

Loppukyselyn vastausten mukaan viittomien käyttö oli lisääntynyt huomattavasti. Lähes kaikki vastaajat käyttivät kurssin lopussa tukiviittomia ruokailutilanteissa sekä aamu- ja iltatoimien aikana. Ainoastaan muissa tilanteissa viittomien käyttö väheni.

7 POHDINTA

Tutkimusta tehdessämme emme voineet tehdä pilottikyselyä, sillä kurssi, jolla kysely piti tehdä, peruuntui. Pilottikyselyn peruuntuminen näkyy osassa kyselyn vastauksista. Kyselylomakkeessa oli kohtia, joita olisimme pilottikyselyn pohjalta osanneet tarkentaa ja selventää. Tukiviittomien käyttötilanteita kartoittavan kysymyksen vastausten ristiriitaisuus vaikeutti tulosten analysointia ja vaikutti tulosten luotettavuuteen. Analysointia tehdessämme karsimme selvästi ristiriitaiset vastaukset pois.

Aloituskyselyssä kysyimme: jos osaat viittomia entuudestaan, käytätkö niitä asiakkaiden kanssa. Moni vastaaja oli vastannut, ettei osaa viittomia, mutta ilmoitti kuitenkin käyttävänsä viittomia asiakkaiden kanssa. Tähän saattaa olla syynä se, että kysymys on ymmärretty väärin. Vastaajat ovat saattaneet ymmärtää kysymyksen niin, että ”jos osaisit, niin käyttäisitkö viittomia asiakkaiden kanssa”. Vastaajat ovat saattaneet myös aliarvioida osaamistaan. Viittomia on voitu osata entuudestaan ja käyttää töissä. Vastaaja ei ole kuitenkaan kokenut osaavansa viittomia, koska ei ole ollut varma, ovatko viittomat täysin oikein, eikä viittomia välttämättä osata montaa.

Toteutimme alkukyselyn kunkin kurssin ensimmäisellä tunnilla ja loppukyselyn viimeisellä tunnilla. Olimme itse paikalla kyselyn täyttämisen aikana. Tämä tapa oli hyvä verrattuna esimerkiksi postissa tai sähköpostilla lähettyihin kyselyihin, sillä näin saimme vastauksen kaikilta paikalla olijoilta. Loppukyselyä tehtäessä kaikki alkukyselyyn osallistuneet eivät olleet paikalla. Näiden henkilöiden alku- ja loppukyselyn vastauksia emme voineet vertailla.

Työn tekeminen oli antoisa prosessi ja vahvisti ammatillisuuttamme viittomien opettajina. Tutkimuksen taustalle etsimämme teoriapohja antoi meille paljon uutta tietoa kielen oppimisesta ja kielen oppimisen motivaatiosta. Tietomme siitä, miten aikuiset oppivat, miten heitä voi motivoida ja millaisia oppimisstrategioita kielen opiskelussa käytetään, lisääntyi.

Tutkimuksen tehtyämme ja tulokset analysoituamme saimme konkreettista tietoa siitä, miten juuri tukiviittomia opiskelevat aikuisopiskelijat motivoituvat ja millaisia oppimis-

strategioita he käyttävät. Tulevaisuudessa voimme käyttää opinnäytetyöprosessin aikana saamaamme tietoa opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen.

Tämän tyyppistä tutkimusta ei ole aikaisemmin tukiviittomiin liittyen tehty, joten jatko-tutkimusmahdollisuuksia on monia. Esimerkiksi käytettyjen oppimisstrategioiden yhteyttä opittujen viittomien määrään voisi tutkia. Oppivatko muististrategioita käyttävät opiskelijat enemmän tai vähemmän viittomia kuin esimerkiksi käytännön harjoitusten eli elaboroinnin kautta oppivat opiskelijat.

Tämän lisäksi motivaatiota, syitä kurssille osallistumiseen, ja opittujen viittomien määrää voisi vertailla. Vaikuttaako esimerkiksi motivaation tyyppi siihen, paljonko opiskelija kurssilla oppii. Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi myös tukiviittomaopiskelijoiden, tai muidenkin kielenopiskelijoiden, oman taidon arviointi. HavaitSIMME tutkimusta tehdessämme, että osallistujat saattoivat aliarvioida taitonsa vastatessaan kysymykseen nykyisestä viittomaosaamisesta. Olisi mielenkiintoista tutkia, onko tällainen yleistä myös muissa opiskelijaryhmissä.

Opinnäytetyömme palvelee tulevia viittomien opetuksen pedagogiset opinnot valitsevia opiskelijoita. Peimarissa tulevaisuudessa järjestettävien kurssien opettajille on hyötyä työstämme, koska työmme sisältää tietoa Varsinais-Suomen erityishuoltoapiiristä, aikuisopiskelijoista, heidän motivaatiostaan ja oppimisstrategioistaan. Tätä kautta myös Peimari ja Peimarin työntekijät hyötyvät työstämme.

LÄHTEET

- Autio, Anu & Ylijoki, Sanna i.a. Ideoita ja ajatuksia – opas tukiviittomien opettajalle. Helsinki: Viittomakielialan Osuuskunta Via.
- Byman, Reijo 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa Pertti Kansanen & Kari Uusikylä (toim.) 2002. Luovuutta motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 25-41.
- Diakonia-ammattikorkeakoulu i.a.a. Opinto-opas 2011–2012. Viittomakielentulkki (AMK). Viitattu 24.1.2012.
http://www.diak.fi/sahk_ops_1112?sisalto=*ops&ops=vtk.
- Diakonia-ammattikorkeakoulu i.a.b. Opinto-opas 2011–2012. 2.VA.2. Viittomien opetuksen pedagogiset opinnot 22 op. Viitattu 24.1.2012.
http://www.diak.fi/sahk_ops_1112?sisalto=*ops&ops=vtk.
- Grönstrand, Ritva (toim.) 1999. Kasvava aikuinen. Helsinki: Yleisradio.
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2002. Tutki ja kirjoita. 6.–8. painos. Helsinki: Tammi.
- Huuhtanen, Kristina (toim.) 2001. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa vuosituhannen taitteessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Hynynen, Heidi; Pyörre, Susanna & Roslöf, Raija 2003. Elämä käsillä. Viittomakielentulkin ammattikuva. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Hätönen, Heljä 1990. Aikuisten oppiminen ja opettaminen. Kognitiivisen oppimisen näkökulman ja toiminnan teorian soveltaminen

aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Ammattikasvatushallitus.

Jussila, Jaana 2012. Palveluesimies, Nuorten Ystävät ry. Turku. Henkilökohtainen tiedonanto 1.2.

Kansanen, Pertti & Uusikylä, Kari (toim.) 2002. Luovuutta motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kristiansen, Irene 1998. Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet. Helsinki: WSOY.

Metsämuuronen, Jari 1997. Omaehtoinen oppiminen ja motiivirakenteet. Helsinki: Opetushallitus.

Niitamo, Petteri 2005. Tunneperäinen ja tietoperäinen motivaatio. Teoksessa Jari-Erik Nurmi & Katariina Salmela-Aro (toim.) 2005. Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-Kustannus, 40–52.

Nurmela, Kirsi & Vartiainen, Matti 2005. Tavoitteet ja tulokset – motivaatio ja palkitseminen työelämässä. Teoksessa Jari-Erik Nurmi & Katariina Salmela-Aro (toim.) 2005. Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-Kustannus, 188–212.

Nurmi, Jari-Erik & Salmela-Aro, Katariina (toim.) 2005. Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-Kustannus.

Nurmi, Jari-Erik & Salmela-Aro, Katariina 2005. Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa Jari-Erik Nurmi & Katariina Salmela-Aro (toim.) 2005. Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-Kustannus, 10–27.

Oxford, Rebecca L. 1990. Language learning strategies. What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Paane-Tiainen, Tuulia 2000. Oppijaksi aikuisena. Helsinki: Edita.

Peltonen, Matti & Ruohontie, Pekka 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.

Raudaskoski, Pirkko 1999. Vastavuoroisuus oppimisessa. Teoksessa
Ritva Grönstrand (toim.) 1999. Kasvava aikuinen. Helsinki: Yleisradio,
24–38.

Rogers, Jenny 2004. Aikuisoppiminen. Tampere: Finn Lectura.

Ruohontie, Pekka 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.

Savonniemi, Marinja. 2007. ”Saimme häneltä todella paljon”. Tapaustutkimus
viittomakielentulkin antamasta tuesta perheopetuksessa. Opinnäytetyö.
Humanistinen ammattikorkeakoulu. Kuopio.
Viittomakielentulkinkoulutusohjelma. Viitattu 24.1.2012. Saatavissa:
<http://www.humak.fi/palvelut/kirjasto-ja-tietopalvelut/opinnaytetyot/opinnaytetyotietokanta>

von Tetzchner, Stephen & Martinsen, Harald 1999. Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.

Tynjälä, Päivi 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä.

Varsinais-Suomen Erityishuoltopiirin kuntayhtymä i.a.a. Viitattu 16.2.2012.
<http://www.v-suomenehp.fi/>

Varsinais-Suomen Erityishuoltopiirin kuntayhtymä i.a.b. Asumispalvelut. Viitattu 16.2.2012. <http://www.v-suomenehp.fi/palvelut/asumispalvelut>.

Varsinais-Suomen Erityishuoltopiirin kuntayhtymä i.a.c. Mylly-Antti. Viitattu
16.2.2012. <http://www.v-suomenehp.fi/palvelut/opetus>.

Varsinais-Suomen Erityishuoltopiirin kuntayhtymä i.a.d. Peimarin jatko-opetus. Viitattu
16.2.2012. <http://www.v-suomenehp.fi/opetus/peimari>.

LIITE 1: Aloituskysely

Ikä _____

Sukupuoli

- Mies
- Nainen

Ammatti/toimenkuva _____

Miksi olet kurssilla? (voit valita useamman, alleviivaa tärkein)

- tukiviittomat ovat kiinnostavia ja haluan oppia niitä
 - haluan käyttää tukiviittomia työssäni
 - työnantajan määräyksestä
 - koska kurssi kuuluu työaikaan
 - kurssin suorittaminen parantaa mahdollisuuksiani uralla etenemiseen
 - haluan tarjota kehitysvammaisille mahdollisuuden kommunikointiin
 - työkaverini käyttävät jo viittomia, mutta minä en
 - työkaverini pyysi että tulen kurssille hänen kanssaan
 - haluan oppia kommunikoimaan tukiviittomia käyttävien asiakkaiden kanssa
 - tulen kertaamaan
 - muu syy, mikä? _____
- _____
- _____

Osaatko tukiviittomia jo entuudestaan?

- ei
- kyllä, paljonko?
 - 1 – 5
 - 6 – 10
 - 11 – 15
 - yli 15

Jos osaat, käytätkö tukiviittomia kommunikoinnissa asiakkaiden kanssa?

- ei
- kyllä

Missä tilanteissa käytät tukiviittomia asiakkaiden kanssa?

- ruokailutilanteissa
- tavatessani asiakkaita käytävällä
- jutellessani asiakkaiden kanssa oleskelutilassa
- terapiakäynneillä
- tavatessani asiakkaita asuntolassa
- aamutoimien aikana
- aamutuokioissa
- iltatoimien aikana
- päiväohjelmasta puhuttaessa
- päiväohjelmassa
- pukiessa
- muissa tilanteissa, missä? _____

LIITE 2: Loppukysely

Ikä _____

Sukupuoli

- Mies
- Nainen

Ammatti/toimenkuva _____

Koetko oppineesi kurssilla

- erittäin paljon
- paljon
- melko paljon
- vähän
- erittäin vähän
- en lainkaan

Millä keinoin viittomat jäävät parhaiten mieleesi? (merkitse kolme (3) niin, että 1 on eniten käyttämäsi keino, 2 toiseksi eniten jne.)

_____ seuraamalla opettajan käyttämiä viittomia

_____ toistamalla viittomia itse monta kertaa

_____ muistiinpanoja tekemällä

_____ muistisääntöjä keksimällä

_____ opettajan tai jonkun muun keksimillä muistisäännöillä

_____ keskustelemalla viittomasta vieruskaverin tai työkaverin kanssa

_____ pyytämällä opettajaa toistamaan viittoman

_____ käytännön harjoituksilla

_____ opettajan antamista materiaaleista (esim. viittomalista)

_____ muulla tavoin, miten? _____

Oletko kurssin aikana viittonut muualla kuin kurssin tuntien aikana?

- kyllä
- en

Oletko kurssin aikana käyttänyt viittomia työssäsi

- enemmän kuin aikaisemmin
- saman verran kuin aikaisemmin
- vähemmän kuin aikaisemmin

Missä tilanteissa käytät tukiviittomia asiakkaiden kanssa?

- ruokailutilanteissa
- tavatessani asiakkaita käytävällä
- jutellessani asiakkaiden kanssa oleskelutilassa
- terapiakäynneillä
- tavatessani asiakkaita asuntolassa
- aamutoimien aikana
- aamutuokioissa
- iltatoimien aikana
- päiväohjelmasta puhuttaessa
- päiväohjelmassa
- pukiessa
- muissa tilanteissa, missä? _____

Oliko kurssi mielestäsi hyödyllinen?

- kyllä
- ei

Tulisitko jatkokurssille jos sellainen järjestetään?

- kyllä
- ei