

1046/99

1762

Tommi Markkanen

ELABOROINTI ENGLANNIN KIELEN OPPIMISEN APUNA
5.-6. LUOKILLA

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos
Kasvatustieteen pro gradu
-tutkielma
Kesä 1999

TIIVISTELMÄ

Tutkimukseni tarkoituksena oli tehdä selkoa elaborointi -nimisestä opetusmenetelmästä. Elaborointi on opetusmenetelmä, jossa pääpaino on kielen tuottamisella. Kieltä tuotetaan monien erityyppisten harjoitteiden avulla ja pyritään ottamaan opetukseen ja oppimiseen mahdollisimman monta aistia mukaan. Elaboroinnissa oppilas työstää kieltä omaehtoisesti (lauseet, kertomukset, dialogit, haastattelut jne.) ja luovasti. Opetus pyrkii jättämään oppilaan kestonmuistiin mahdollisimman pysyvän muistijäljen. Kestomuistista monipuolisesti prosessoitu kieliaines on haettavissa käyttöön ns. muistihakuavaimilla, jotka ovat muistivihjeitä. Suomessa elaborointia on kehittänyt ja tutkinut professori Irene Kristiansen.

Työssäni selvitin mitä elaborointi on ja miten se soveltuu kielenopetuksen nykytavoitteisiin. Tutkin myös sitä, miten elaborointi tukee kielenoppimista viidennellä ja kuudennella luokalla. Tavoitteenani oli selvittää edistääkö elaborointi oppilaiden englannin kielen suullisen ja kirjallisen tuottamisen määrää ja laatua.

Tutkimukseni tein Kuopiossa, jossa olen toiminut opettajana neljä vuotta. Tiedonkeruumenetelminä käytin observointia ja haastattelua. Observoin erään kuusiopettajaisen koulun viidennen ja kuudennen luokan englannin kielen oppitunteja. Haastattelin tämän saman koulun kahta opettajaa, jotka käyttävät elaborointia englannin opetuksessa.

Tutkimus osoitti, että elaborointi on niin opettajille kuin oppilaillekin haasteellinen opetus- ja oppimismenetelmä, joka sopii erinomaisesti kielenopetuksen nykytavoitteisiin. Koska elaboroinnissa tuotetaan paljon vierasta kieltä suullisesti ja kirjallisesti, kehittää se väkisinkin näiden molempien osa-alueiden määrää. Harjoitus tekee mestarin. Myös laatu paranee kun harjoitellaan paljon. Merkittävää on se, että elaborointi saa heikommatkin oppilaat motivoitumaan kielen opiskeluun. Koska kaikkien oppilaiden tuotosten ei tarvitse olla samanlaisia, antaa elaborointi mahdollisuuden oppilaiden erilaisuuden hyväksymiseen.

Elaborointi on toistaiseksi melko vähän tunnettu ja käytetty opetusmenetelmä, mutta uskoisin, että tulevaisuudessa se tulee leviämään kuin kulkutauti- jäljet tulevat tosin olemaan paljon myönteisemmät!

ESIPUHE

Aloitin opintoni opettajankoulutuslaitoksessa 15 vuotta sitten. Suhtauduin silloin väheksyen, jopa halveksuen kaikkeen tutkimiseen viittaavaan. Liian teoreettista minulle, ei kiitos! Aika kuluu, ihminen muuttuu. Vuosi sitten minulle tuli kova hinku valmistua opettajaksi. Olin ehkä kyllästynyt jokakeväiseen epävarmuuteen töiden jatkumisesta. Minua kalvoi myös ajatus siitä, että teen aivan samaa työtä kuin muutkin opettajat, mutta palkkani on huomattavasti pienempi kuin kollegoillani. Ajattelin tarttua härkää sarvista: gradu on saatava tehtyä, ovat siihen tyhmemmätkin pystyneet.

Tarkastellessani nyt jo voiton puolella olevaa työrupeamaa mieleni täyttää mieletön onnistumisen riemu ja pieni hämmennys. Hämmennys johtuu siitä, että tutkimus, jonka aloitin pitkin hampain ja jota pidin pelkkänä pakkopullana, onkin voittanut minut puolelleen. Aiheen valinta on ollut ilmeisen onnistunut. Olen kokenut saavani hyödyllistä tietoa, joka tulee varmasti kantamaan hedelmää käytännön elämässä. Olen saanut uskoa itseeni ja omiin mahdollisuuksiini suoriutua tehtävistä, joita elämä tulee viskomaan eteeni. Kirous on muuttunut siunaukseksi.

En olisi saanut aikaiseksi yhtikäs mitään ilman ympärilläni olevien ihmisten kannustusta ja käytännön apua. Suuret kiitokset Leenalle, Miikalle, Jyrkille ja Tainalle. Kiitokset Seppo Hämäläiselle, joka jaksoi katsella kaltaistani vätyistä projektiryhmässään ja kannusti sekä rohkaisi humanilla asenteellaan.

Kuopiossa 1. päivänä elokuuta 1999



Tommi Markkanen

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	2
ESIPUHE	3
1 JOHDANTO.....	6
2 VIERAAN KIELEN OPPIMISEN TAVOITTEET.....	8
2.1 Yleistä oppimisesta.....	8
2.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	11
2.3 Kieltenopetuksen tavoitteista	12
2.4 Kielenopetuksen tutkimuksesta	15
3 VIERAAN KIELEN OPPIMINEN.....	18
3.1 Lapsen kielenoppimistapahtuma	18
3.2 Oppimisstrategioita	21
3.3 Kielen oppimisteorioiden sovellusta käytäntöön.....	24
4 ELABOROINTI OPPIMISPROSESSINA.....	27
4.1 Kognitiivinen psykologia elaboroinnissa	27
4.2 Muistitoiminnot	28
4.2.1 Luokkaryhmitusefekti.....	29
4.2.2 Mnemoniset menetelmät	30
4.2.3 Muistihakuavaimet	30
4.3 Skeemat.....	31
5 ELABOROINTI OPETUSMENETELMÄNÄ.....	34
5.1 Sanaston elaborointi ja sanasyvennys	34
5.2 Puukuvain	37
5.3 Kappaleen ja kieliopin viestinnällinen harjoittaminen ja soveltaminen Kristiansenin mukaan.....	41
5.4 Arviointi elaboroinnissa.....	44
6 TEORIAOSAN YHTEENVETO: ELABOROINTI JA KIELENOPETUKSEN NYKYTAVOITTEET	46

7	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	48
7.1	Tutkimusongelmat	48
7.2	Tapaustutkimuksen määrittelyä	48
7.3	Kohdehenkilöiden valinta ja aineiston keruu.....	50
7.4	Tiedonkeruumenetelmät	50
8	TUTKIMUSTULOKSET	52
8.1	Haastattelun tulokset.....	52
8.2	Observoinnin tulokset	55
8.3	Tulosten yhteenveto	58
9	POHDINTA.....	61
	LÄHTEET	66
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Opettaminen ja oppiminen ovat asioita, jotka ovat kuluneen kymmenen vuoden aikana olleet paljon esillä. Tosin onhan asioista varmaankin keskusteltu läpi vuosisatojen, meidän sukupolvemme ei varmaankaan voi ottaa kannettavakseen kunniaa ainoana muutoksen sukupolvena. Tämä opettamis- ja oppimiskäsityksien muutosprosessi vaatisi oman erityisen tutkimuksensa, joten ei siitä sen enempää. Mutta ainakin nykyään koulumaailmassa tapahtuu: on herätty huomaamaan, että maailmaan mahtuu äärettömästi tietoa, joka vain paisuu paisumistaan pullataikinalla lailla. Mitä tästä tietotulvasta kannattaa opettaa? Millä opetusmenetelmällä saadaan parhaat tulokset? Mitä oppiminen ylipäätään on? Mikä on oppilaan rooli ja osuus oppimisprosessissa? Kysymyksiä on loputtomiin. Nykyään ehkä enemmän kuin koskaan tarvitsemme keskustelua koulumaailman tilasta ja tulevaisuudesta. Quo vadis -koulu?

Oma isäni suoriutui omasta koulustaan hyvin. Hän oli hyvä matematiikassa ja vieraista kielistäkin hän sai hyviä arvosanoja. Yksi asia minua on ihmetyttänyt: miksi en ole kuullut isäni käyttävän englannin kieltä suullisessa muodossa kovinkaan montaa kertaa? Tilaisuuksia kyllä olisi ollut, mutta hän ei ole tarttunut niihin muutamaa takeltelevan arkaa poikkeusta lukuun ottamatta. Ehkä tämä on persoonakysymys, ehkä isääni ei kiinnostanut ottaa kontaktia vierasmaalaisiin. Toisaalta taas isäni kävi koulunsa 40- ja 50-luvuilla. Kielenopetuksen pääpaino oli käännöslauseissa; käännettiin suomen kieltä vieraalle kielelle ja yritettiin muistaa kaikki kieliopin kommervenkit. Ehkä hänen suullinen kielitaitonsa ei päässyt kehittymään, koska opetuksen painotukset olivat muualla.

Opettaja kysyy - oppilas vastaa. Tämä metodi on ollut käytössä kautta aikojen. Nykyään onneksi tiedetään, että oppiminen ei ole valmiin tiedon siirtämistä opettajalta oppilaalle. On havahduttu huomaamaan, että oppija ei ole pelkkä marionetti, joka naruista vetämällä tekee mitä halutaan. Oppijalla on aivot ja menneisyys. Oppijalla on entistä tietoa, jota kannattaa käyttää hyväksi oppimistapahtumassa. Uusi tietoinen rakentuu entisen tiedon pohjalle. Tätä tietoa opettajan on syytä käyttää hyväkseen opetuksessa.

Kieltä opitaan parhaiten tuottamalla puhetta ja tekstiä. Täysin vapaa kontrolloimaton harjoittelu tuskin johtaa merkittäviin tuloksiin. Opettajalta vaaditaan tietoa siitä, minne ollaan matkalla, jotta hän pystyisi löytämään keinot miten määränpähän päästään. Ihminen on aktiivinen tiedon käsittelijä. Kognitiivis-konstruktivinen oppimiskäsitys korostaa ihmistä oman tietonsa rakentajana. Ajattelu on oppimisen tärkein edellytys. Liian

helpot tehtävät saattavat estää tehokkaan ajattelutyön ja kestonmuistiin jäävät muistijäljet saattavat jäädä syntymättä. Kielenoppimisessa on hallittava kielen perusyksiköt, sanat. Ilman sanaston riittävää tuntemusta oppija rakentaa taloan hiekalle, perustus on huera. Kun hallitaan riittävä määrä perusyksiköitä, sanoja, voidaan edetä soveltavaan vaiheeseen. Sanoja toisiinsa liittämällä saadaan aikaan viestintää ja pystytään kommunikoidaan. Viestinnällisissä harjoituksissa sanat heräävät eloon. Siksi kielenopetuksessa on erittäin tärkeää jo alusta asti pyrkiä luovaan kommunikatiiviseen taitoon. Lapsella on jo syntyessään luontainen tarve kommunikoida. Tätä seikkaa on onneksi alettu korostaa nykyään kielenopetuksessa. Kaikki tieto ei ole, eikä voi ollakaan valmiiksi pureskeltua. Yritys- erehdys- uusi yritys- kaavalla päästään varmasti parempiin tuloksiin kuin tyytyväällä vanhaan yksi ainoa pyhä totuus- ajattelumalliin.

Opetan itse englannin kieltä koulussa. Opettaessa tulee usein ajatelleeksi omia opetusmenetelmiään. Helposti sitä sortuu toistamaan itseään ja ajautuu turvallisiin rutiineihin. Olen vielä kuitenkin opettajana erittäin nuori ja haluan pitää silmät ja korvat auki uusille asioille. Oman ajatusmaailmani ulkopuolella on varmasti asioita, joihin kannattaisi tutustua.

Haluan saada tutkintoni valmiiksi, haluan lisää palkkaa, haluan tuntea olevani samanarvoinen kollegoideni kanssa. Siinä muutama hyvä syy miksi ryhdyin tekemään pro gradu työtäni. Olen ollut erittäin iloinen huomattessani, että työskentely ei ole ollut pelkkää pakkopullaa. Aloittaessani tutkimustyötäni en ollut kuullut elaboroinnista yhtään mitään. Kun pikkuhiljaa pureduin elaboroinnin maailmaan, huomasi mielenkiintoni kasvavan. Käsissäni tuntui olevan tietoa, josta voisi todella olla hyötyä käytännön elämässä. Pelkoni tutkimuksen kuolleesta luonteesta osoittautui tutkimuksen kuluessa vääräksi.

Tutkimukseni tavoitteena on ollut selvittää kielenopetusmenetelmä, jota kutsutaan elaboroinniksi. En halunnut tyytyä pelkkään kirjalliseen selvitystyöhön. Halusin löytää opettajia, jotka käyttävät elaborointia omassa työssään. Halusin nähdä todellisen elämän tilanteita, joissa elaborointi toimii. Siksi lähdin eräälle koululle katselemaan ja kuuntelemaan. Näkemäni ja kuulemani on tehnyt minuun vaikutuksen. Elaborointi on saanut minusta uuden opetuslapsen. Omat tulevat oppilaani tulevat takuuvarmasti elaboroimaan. Elaboroinnissa olen huomannut luovan ja kommunikatiivisen otteen, huojentava löytö ihmiselle, joka pelkää sairaalloisesti kaikkea teoreettista.

2 VIERAAN KIELEN OPPIMISEN TAVOITTEISTA

Tässä luvussa selvittelen käsitteitä oppiminen ja konstruktivismi. Tutkimusten edistyessä saadaan koko ajan uutta tietoa oppimisesta ja tiedon prosessoinnista ja tätä kautta pystytään kehittämään tehokkaampia opetusmenetelmiä esimerkkinä elaborointi. Jokainen opetusmenetelmä pyrkii tehostamaan oppimista, siksi mielestäni opetusmenetelmiä tutkittaessa ei voida irrottaa niitä oppimisen teorioista. Konstruktivismi on yksi oppimisen tutkimisen koulukunta. Se ei kuitenkaan ole vain yksi oppimisen selitysmalli vaan pikemminkin joukko oppimisteorioita, jotka perustuvat yhteisiin teoreettisiin lähtökohtiin. Luonnollisesti oppiminen on hyvin laaja kokonaisuus ja siihen vaikuttavat hyvin monet eri tekijät. Oppimista on määritelty monin erilaisin oppimiskäsityksin, mutta työssäni keskityn juuri konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, koska elaboroinnin idea pohjaa sen teorioihin.

Lisäksi esittelen kielenopetuksen tavoitteita, koska yksi työni tehtävä on selvittää, miten elaborointi vastaa tavoitteisiin.

2.1 Yleistä oppimisesta

"Kaksikymmentä vuotta sitten kysyttiin: "Kuinka paljon opitaan?"

Nyt kysytään: "Kuinka hyvin opitaan?"

- Lehtinen 1990-

Nykyään korostetaan oppilaan omaa kognitiivista ja luovaa osuutta oppimisessa, kun aikaisemmin oli etusijalla menetelmä ja opettajan osuus. Erityisesti on kysytty oppimisen laatua, kuinka hyvin opitaan ja mikä on opitun merkitys. Puhutaan uudesta tiedonkäsityksestä ja modernista oppimisesta. Kaksi- kolmekymmentä vuotta sitten koululla oli yhteiskunnassa tiedonjakajan tehtävä ja yleisesti se myös onnistui tässä tehtävässä. Tuohon aikaan oppineena pidettiin henkilöä, joka tiesi paljon ja osasi sukkelasti vastata erilaisiin kysymyksiin. (Sahlberg 1993, 2.)

Nykyisin tiedon ja informaation suunnaton määrä tekee mahdottomaksi tietää kaiken, eikä elämässä menesty pelkästään tietämällä. Koulun on entistä vaikeampi ratkaista, mikä tieto on tulevaisuuden kannalta tärkeää ja mitä tästä tiedosta pitäisi opettaa. Lisääntyvän tietomäärän vuoksi tarvitaankin tietojen käsittelytaitoja; on tiedettävä missä tietoa on,

miten sitä hankitaan, yhdistellään ja mihin sitä voi käyttää. Oppinut on henkilö, joka hallitsee monipuoliset ja luovat ajattelutaidot ja ongelmanratkaisun menetelmät. Modernin koulun perustehtävä on ajattelun taitojen kehittäminen, ohjata ja opettaa oppimaan. (Sahlberg 1993, 2.) Kristiansenin mukaan (1984, 3) myös vieraan kielen hallinta ei ole pelkästään opittujen asioiden toistamista vaan uusien ilmausten ymmärtämistä ja uusien ilmausten tuottamista eli vapaata luovaa kommunikointia vieraalla kielellä. Alunperin tämän luovan näkökannan kielen oppimiseen toi esille amerikkalainen lingvisti Noam Chomsky.

Nykyinen käsitys oppimisesta edellyttäisi opiskelu- ja opetusmenetelmien monipuolistamista, mutta eri puolilla maailmaa, myös Suomessa, suoritettu luokkahuoneen tapahtumien tutkimus on viime vuosikymmenien ja vuosienkin aikana osoittanut sen, että luokkahuoneopetuksen rakenne tai malli tuntuu pysyneen suhteellisen muuttumattomana yli sadan vuoden ajan. Opettaja puhuu vähintään 2/3 ajasta, esittäen (tai kuten yleisemmin sanotaan opettaen) opittaviksi tarkoitettuja sisältöjä ja esittäen oppikirjan tietoja koskevia yksinkertaisia vaihtoehto- nimeämis- tai määrittelykysymyksiä, joista oppilaat selviävät yksinkertaisten kognitiivisten operaatioiden avulla. Opettaja reagoi, hylkää, hyväksyy tai oikaisee. Seuraa uusi kysymys. Näin sykli toistuu kerran toisensa jälkeen, oppilaan keskimääräisen vastauksen ollessa muutamia sanoja. (Leiwo et al. 1987; Miettinen 1990, 12)

Rauste-von Wrightin ja von-Wrightin (1994, 122) mukaan edellä kuvattu kommunikatiotilanne on epäluonnollinen: kysyjä, opettaja tietää vastaukset kysymyksiinsä. Esittävä opetus (luento) voi tietenkin olla hyvin tehokastakin, jos oppilaat ovat motivoituneita ja heillä on mielessään kysymyksiä, joihin he odottavat saavansa vastauksia opettajan esityksestä. Mutta ongelmia syntyy, jos luullaan, että opettajan esittämä asia siirtyisi oppijaan opettajan tarkoittamassa muodossa. Tällöin jää huomioonottamatta, että kukin vastaanottaja omaksuu tiedon oman tiedollisen käsityksensä mukaisesti. Kyse on siis kommunikoinnin edellytyksistä: missä määrin opettajalla ja oppijalla on yhteinen kieli ja yhteinen viitekehys, jonka puitteissa viestit tulkitaan. Kuta suurempi osa viestintää (opetusta) on yksisuuntaista, sitä vähäisempiä ovat mahdollisuudet tarkentaa oppijan tulkin-toja opittavasta asiasta.

Oppimispsykologinen tutkimus on osoittanut, että vaikka kaikessa oppimisessa on yhteisiä piirteitä, ei voida väittää, että kaikki oppiminen olisi samanlaista. On siis tärkeää olla selvillä siitä, minkä tyyppisestä oppimisesta on kysymys, jotta oppimistapahtuman ulkoi-

sessä puolella (opetuksessa) osattaisiin ottaa huomioon kunkin oppimislajin sisäinen puoli (tiedon prosessointi oppijan aivoissa). (Takala, 1982, 6.)

Näitä oppimisen lajeja esittelen tarkemmin luvussa 3.1 kielenoppiminen.

Sahlbergin (1993, 6) mukaan jokaisella on oma teoria tai käsitys siitä, mitä oppiminen on, miten se parhaiten saadaan onnistumaan ja mitä oppimisprosessissa tapahtuu. Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan teoriatai selitystä siitä, mitä oppiminen on ja millaisia periaatteita siihen liittyy. Oppimisesta ei ole olemassa yhtä oikeaa teoriaa tai käsitystä vaan se on tulkitsijasta riippuvainen. Yleisesti oppimiskäsitykset tai oppimisteoriat luokitellaan kahteen ryhmään niiden teoreettisten perusteiden perusteella. Näitä ryhmiä kutsutaan yleisesti behavioristiseksi ja kognitiiviseksi oppimiskäsitykseksi.

Behavioristinen oppimiskäsitys on lähtöisin biologiasta. Sen mukaan oppiminen on periaatteessa käyttäytymisen muuttumista, positiivisesti vahvistetut tuotokset jäävät voimaan. Se on kiinnostunut nimenomaan opetuksen järjestelyistä ja erityisesti opettajan toiminnasta sekä oppilaan reaktioista ja käyttäytymisen muutoksista. Opetuksen korostaminen on johtanut opettajakeskeiseen opetukseen, jossa opettajan havaittava toiminta ja käyttäytyminen oli keskeisessä roolissa oppimistapahtumassa. Opetus on yleisesti ymmärretty valmiiksi jäseneltyjen ja pilkottujen tietojen jakamisena, jossa oppija on ollut lähinnä vastaanottajan roolissa. Mikäli opettaja ajattelee, että hänen tehtävänsä on siirtää tietoja suoraan oppilaille, hän luultavasti haluaa käyttää mahdollisimman pitkälle jäseneltyä oppimateriaalia. (Sahlberg 1993, 6, 8.)

Tunnetuin behavioristisen oppimiskäsityksen edustaja oli B. F. Skinner. Hänen mukaansa kieli ei ole mentaalinen ilmiö, se on verbaalista käyttäytymistä, joka perustuu tottumusten muodostumiseen. Näin esimerkiksi väärät tuotokset vieraan kielen harjoittelussa poistuvat vain harjoittelemalla mekaanisesti oikeita niin, että ne vähitellen muuttuvat tavaksi. Behavioristiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvia työtapoja alettiin 1960-luvulla melko ankarasti kritisoida, koska se ei edistänyt vapaan kommunikointikyvyn oppimista. (Kristiansen 1984, 2-3.)

Kognitiivisen oppimiskäsityksen juuret ovat filosofiassa. Sana ”kognitiivinen” tulee latinan sanasta ”cognitio”= tieto. Tätä suuntausta on alettu myös kutsua nimellä informoinnin prosessoinnin psykologia. Sen puitteissa on tutkittu intensiivisesti sitä, miten ihminen havaitsee, oppii, muistaa, ajattelee sekä ratkaisee ongelmia. (Kristiansen 1984, 4.) Kognitiivisen oppimiskäsityksen pohjana on kognitiivisen psykologian käyttämä informaation prosessointimalli, joka näkee ihmisen aktiivisena ja tavoitteellisena tiedon vastaanot-

tajana, käsittelijänä ja tuottajana. Kognitiivisen oppimiskäsityksen yksi perusajatus on se, että ihminen oppii uutta liittämällä sen jollakin tavoin olemassa oleviin tietoihin tai taitoihin. Ennakkokäsitykset ovat siis tämän ajattelutavan mukaan uuden tiedon ankkureita. (Sahlberg 1993, 4.)

2.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Kognitiivinen oppimiskäsitys on perustana ns. modernille oppimiskäsitykselle, konstruktivismille. Se korostaa oppilaan aikaisempien tietorakenteiden merkitystä oppimisessa. Oppiminen ei tapahdu pelkästään kuuntelemalla, näkemällä tai tuntemalla vaan yksilön kehityksen ja kokemuksen pohjalta kehittyneiden ajattelurakenteiden avulla. Se mitä opitaan riippuu siis ratkaisevasti oppimisympäristöstä, tiedon luonteesta ja oppilaan aikaisemmista tiedoista. (Sahlberg 1993, 10.)

Oppiminen riippuu monista eri tekijöistä. Konstruktivismiin mukaan ratkaisevimpia vaikuttajia ovat 1) oppilaan ennakkokäsitykset ja aikaisemmat kokemukset 2) tiedon luonne 3) asiayhteys, jossa oppiminen tapahtuu. Koska jokaisella on erilaisia aikaisempia kokemuksia ja ennakkokäsityksiä, kaikki eivät opi samalla tavalla samoja opetusmenetelmiä käyttämällä. Siksi konstruktivismi painottaa opettajan tehtävää sellaisen oppimisympäristön järjestäjänä, jossa oppilaan on mahdollista tarkastella aikaisempia kokemuksiaan ja tietojaan, olla aktiivinen tiedon prosessoija sekä käsitellä uutta tietoa mahdollisimman aidossa ja mielekkäässä asiayhteydessä. Oppimista vahvistaa monipuolinen sosiaalinen vuorovaikutus oppilaiden ja opettajien välillä. Oppiminen on siis yksinkertaistaen oppilaan itse tehtävä, prosessoitava. (Sahlberg 1993, 11.)

Moderni käsitys oppimisesta poikkeaa perinteisestä oppimiskäsityksestä erityisesti ihmiskäsityksen suhteen. Behavioristinen oppimiskäsitys näkee ihmisen mekaanisena organismina, hänen omalla sisäisellä toiminnallaan ja tavoitteillaan ei ole merkitystä oppimistapahtumassa. Konstruktivismi on omaksunut myös humanistisen ihmiskäsityksen periaatteita, kuten oppilaan näkeminen uteliaana ja päämäärätietoisena yksilönä. (Sahlberg 1993, 13.)

Opetus- ja kasvatustyö on ensisijaisesti oppijan kohtaamista kokonaisena ihmisenä ei vain oppijana, ohjaamista ja auttamista muuttuneessa todellisuudessa. Perusedellytyksiä tälle työlle ovat ihmisarvon kunnioittaminen kaikessa toiminnassa ja olemisessa, oman ja toi-

sen muuttumisen kohtaaminen ja suuntaaminen yhdessä sekä sivistyminen. (Jaatinen 1998, 50.)

Vieraan kielen oppimisen kannalta kognitiivinen oppimiskäsitys ja kognitiivinen psykologia ovat antaneet arvokasta tietoa erilaisten opiskelustrategioiden tehokkuudesta ja mikä oleellista, miten opittua pystytään soveltamaan sekä miten muistissa oleva kieliaines pystytään palauttamaan mieleen pitkänkin ajan kuluttua. (Kristiansen 1984, 4.) Näihin asioihin syvennytään luvussa 4, elaborointi oppimisprosessina.

2.3 Kieltenopetuksen tavoitteista

Nopea kansainvälistyminen on tehnyt nykyistä monipuolisemman kielitaidon ja kulttuurien tuntemuksen entistä tärkeämmäksi sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta. Kansainvälinen yhteistyö tieteen ja teknologian alalla lisääntyy, samoin opiskelu ulkomailla ja kansainvälinen harjoittelijavaihto. Monipuolinen kielitaito ei olekaan enää pelkästään yleissivistystä, vaan siitä on tullut osa nykyaikaista ammattitaitoa. Kielitaidon tarve on lisääntynyt myös vapaa-ajan toimintojen ja yhdistysten kautta. Vähäinkin kielitaito voi jossakin tilanteessa olla arvokas. (Kieltenopetuksen kehittämistoimikunnan mietintö 1992, 5.)

Kieltenopetuksen kehittämistoimikunnan mietintö (1992, 2) määrittelee koulun kieltenopetuksen tavoitteeksi peruskielitaidon hankkimisen ja pohjan luomisen jatko-opintoja varten. Näihin kuuluu oleellisena osana kulttuurien välinen suullinen viestintä. Suullisen kielitaidon merkitys korostuu myös eri viestintämuotojen kautta esim. telefax ja sähköposti. Kirjallisen kielitaidon osuus on kuitenkin myös merkittävä, koska ylioppilastutkinto ja kielten oppimateriaalit perustuvat lähinnä kirjoitettuun kieleen.

Koko kieltenopetuksen tärkeä kehityssuunta on, että kieltä voitaisiin vähitellen käyttää oppimisen ja harrastuksen välineenä samaan tapaan kuin äidinkieltäkin. Vieraasta kielestä tulee koulussa paitsi oppimisen kohde myös oppimisen väline. (Kieltenopetuksen kehittämistoimikunnan mietintö 1992, 6) LSP -opetus (Language teaching for special purposes) ja ns. yleinen opetus ovatkin Kohosen (1982, 19) mukaan lähentyneet toisiaan kommunikatiivisuuden vallattua alaa. Sekä LSP -opetuksessa että ns. yleisessä opetuksessa on nykyään tavoitteena kielen käyttäminen todellisessa tilanteessa. Toisaalta LSP -opetuksessa on yhä selvemmin havaittu, että erikoisalan kielitaitoa ei voida opettaa ilman vankkaa kielentuntemuksen pohjaa mm. kieliopin perusrakenteiden kunnollista hal-

litsemistä. Opiskelijan tulee oppia sekä oikeakielisyttä että sujuvuutta, pääpaino on sujuvuudella. Viestin merkitys on ensisijainen, muoto toissijainen, joskin välttämätön edellytys viestin välittymiselle.

Oppilas voi kuitenkin Pohjalan (1982, 17) mukaan jo vähäiselläkin kielitaidollaan kokea tekevänsä jotakin merkityksellistä ja mielenkiintoista. Tällöin kielen tehtävä sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä toteutuu. Kun oppilas voi myös käyttää valmiuksiaan ja edellytyksiään vastaavaa kielenkäyttötapaa, henkilökohtaisten kontaktien solmiminen vieraalla kielellä on mahdollista. Hän voi kokea, että kielitaitoon liittyy keksimistä, löytämistä ja oivaltamista. Ensisijaisena tavoitteena on silloin sanonnan ymmärrettävyys. Viestinnän onnistumisen kannalta sanaston hallinta on useimmiten tärkeämpää kuin kielipillisten muotojen oikea käyttö. Siksi sanaston hallintaan ja myös sananmuodostusperiaatteiden opettamiseen on kiinnitettävä jatkuvaa huomiota, samoin kuin ääntämiseen.

Korpimies (1982, 20) puolestaan näkee ns. perinteisten ja uusien opetusmenetelmien eron siinä, että perinteistä opetusta saatuaan oppilas osaa kertoa tapahtumista, kuvailla ihmisiä ja tilanteita. Mutta kieltä ei tarvita ainoastaan tietojen antamiseen. Kielen avulla me arvostelemme, annamme anteeksi, ihailemme, paheksomme, neuvomme, ehdotamme jne. Hänen mielestään kieltenopetus tarvitseekin systemaattisen esityksen siitä, miten kaikkea tätä kielen avulla tehdään.

Edellä mainitut asiat tuovat oppimateriaalin valinnalle uuden näkökulman, opettajan ei tulisikaan sitoa liikaa tehtäviä oppikirjoihin tai monisteisiin. Varsinaisiin oppikirjoihin voisi sisältyä vain ”ajaton” perusaines, jota opettaja täydentää autenttisella ja ajankohtaisella materiaalilla. Erityisesti tulisi kiinnittää huomiota tehtävien suunnitteluun. (Kieltenopetuksen kehittämistoimikunnan mietintö 1992, 6.) Price (1982, 20) toteaaakin, että tarvitaan rohkeutta ja uusia asenteita, jotta pystytään opettamaan todellista kieltä, jota todelliset ihmiset puhuvat todellisissa tilanteissa. On uskallettava panna itsensä ja oppilaansa alttiiksi tuntemattomille tekijöille. Vain tuntemattomalle alttiiksi joutuminen kehittää oppilaassa kyvyn selviytyä tuntemattomasta. Pitäisi luottaa myös enemmän oppilaaseen, hänen omaan panokseensa oppimistapahtumassa.

Kielten opetusmenetelmissä tullaankin yhä enemmän käyttämään eurooppalaisia trendejä mm. yhteistoiminnallinen oppiminen, opetuksen yksilöinti ja oppijan yksilöllisyyden korostaminen, oppijan oma vastuu oppimisestaan sekä itsearviointi. Opetuksessa pyritään myös luovaan toiminnallisuuteen ja tavoitteellisuuteen: oppija ottaa vastuun siitä, että aloitettu tehtävä tulee valmiiksi. Laajempi kulttuurien oppiminen ja kasvaminen maail-

mankansalaisuuteen liittyvät myös tavoitteisiin. (Kieltenopetuksen kehittämistoimikunnan mietintö 1992, 7.)

Kuten edellä mainittiin, viime aikoina yleisesti käytetyksi käsitteeksi on noussut kulttuurien välinen oppiminen. Se on tullut myös vieraan kielen opiskelun yhteydessä tärkeäksi tavoitekäsitteeksi. Kulttuurien välistä oppimista pidetään niin tärkeänä, että siitä on muodostunut eräänlainen läpäisyperiaate oppimisessa yleensä. (Kaikkonen 1998, 13.) Kaikkosen mukaan vieraan kielen oppimisessa voidaan puhua kulttuurien välisestä toimintakompetenssista. Vieraan kielen oppimisen kompetenssit on syytä nähdä toisiaan jatkavana ketjuna. Aiemmin tavoitteena oli kielikompetenssi (lingvistinen kompetenssi), sitten kieli-, ja kommunikatiivinen kompetenssi ja lopulta ajassamme yhdistettynä kieli-, viestintä ja kulttuurien välinen toimintakompetenssi. (Kaikkonen 1998, 14)

Kieltenopetuksen kehittämistoimikunnan mietintö (1992, 8) pitää tärkeänä, että tietojen jakamisesta kielenopetuksessa siirrytään enemmän yhteistoiminnallisen tietämyksen rakentamiseen. Tällöin opettajasta tulee oppija oppilaiden joukossa, oppimisen konsultti eikä oppimisen auktoriteetti. Valmiin tiedon jakamisen sijasta tieto kasvaa prosessina ja opetuksessa hyödynnetään oppijan kokemusmaailmaa. Opettajan valvova ja kontrolloiva ohjaaminen vähenee ja omaehtoinen, sisältäpäin ohjautuva oppiminen korostuu, mikä lisää motivaatiota.

Seuraavaksi esittelen opetusministeriön kielenopetuksen toimikunnan keskeiset toimenpide-ehdotukset kielen opetuksen opetusmenetelmien, tavoitteiden ja oppimateriaalien kehittämiseksi.

- 1) Tehostetaan suullisen kielitaidon opetusta kaikilla koulutasoilla
- 2) Opetusta jaksotetaan myös peruskoulussa, jotta päästäisiin intensiivisempään opiskeluun
- 3) Luovutaan nykyisen laajuisista oppimateriaalipaketeista, jotta jää tilaa ajankohtaiselle aineistolle ja mm. erilaisille projektitoille.
- 4) Lisätään joustavien opetusryhmien käyttöä
- 5) Korostetaan itsenäisen ja vastuullisen opiskelun merkitystä
- 6) Kehitetään sellaisia oppimisen arviointimenetelmiä, joissa voidaan ottaa paremmin huomioon oppijan itsearviointi ja oppiminen myös koulun ulkopuolella.
- 7) Lisätään autenttisen aineiston käyttöä opetuksessa.

8) Kiinnitetään huomiota kulttuuritietouteen ja kansainvälisyyskasvatukseen kaikessa kieltenopetuksessa.

(Kieltenopetuksen kehittämistoimikunnan mietintö 1992, 20.)

Lindbladin (1982, 21) mukaan nykypäivän avainsanoja ovat kommunikatiivinen kompetensi sekä psykolingvistinen ja sosiolingvistinen suuntaus. Kokeiden tulisi mitata kielellistä valmiutta kokonaisuutena. Oppilaan omalla tuotoksella pitäisi olla keskeinen sija ja kokeiden validiteettiin pitäisi kiinnittää entistä enemmän huomiota. Kohonen (1998, 37.) nostaa esiin arvioinnissa käsitteen autenttinen arviointi (authentic assessment). Tällaisen arvioinnin kokoamistekniikoita ovat Kohosen mukaan mm. havainnointi, muistiinpanot, haastattelut, autenttiset oppilastuotokset, päiväkirjat ja kuva- ja ääninauhoitukset. Autenttinen arviointi nostaa esille uudenlaista arvioinnin kulttuuria, jossa arviointi on oppimisen palveluksessa ensisijaisesti yksilön ja ryhmän oppimisen tukemiseksi. (Kohonen 1998, 39.)

2.4 Kieltenopetuksen tutkimuksesta

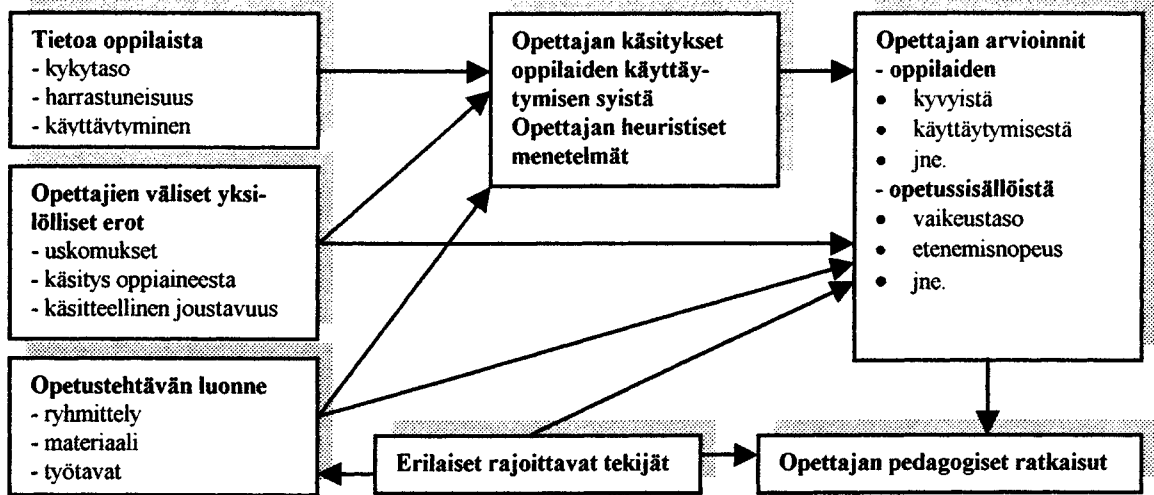
Takalan (1983, 5) mukaan luotaessa kielenopetuksen teoriaa on tarpeen tehokkaasti hyödyntää kaikkea kieltä, sen käyttötapoja ja oppimista valaisevan tutkimuksen antia. Muut tieteet (mm. kielitiede, psykologia, sosiologia ja kasvatustiede) ovat kuitenkin kieltenopetuksen kannalta aputieteen asemassa. Ne tuottavat sille hyödyllisiä faktoja, jotka on integroitava kielenopetuksen teoriaan sen omista lähtökohdista käsin. Tämän lisäksi tarvitaan nimenomaan kieltenopetukseen kohdistuvaa tutkimusta eli siis tutkimusta, joka ottaa riittävässä määrin huomioon opetuksen ja oppimisen ominaispiirteet ja kokonaispiteet. Tällaiselle tutkimukselle on tyypillistä, että se pyrkii selvittämään, mitä kannattaa opettaa ja miten olisi syytä opettaa, jotta oppiminen olisi tarkoituksenmukaista ja tuloksellista. Lisäksi sille on ominaista teorian ja käytännön välinen yhteys.

Viime aikoina on alettu myöntää, että kognitiivinen prosessointi - tiedolliset strategiat ja prosessit - riippuvat sittenkin paljolti kulloisestakin oppimistehtävästä: ei prosessia ilman sisältöä. Oppimisen psykologia ei ole pelkästään oppimisen yleisten lainalaisuuksien soveltamista opetukseen, vaan se tutkii yhä useammin itse opettamisen ja oppimisen prosesseja suoraan ja ottaen huomioon opetussuunnitelman kannalta mielekkäät kokonaisuudet. Täten ei ole tärkeätä eriyttää opetusta pelkästään oppilaiden edellytysten perusteella vaan myös opetettavan asian luonteen edellyttämällä tavalla. (Takala 1983, 6.)

Takalan (1983, 6) mukaan kaikkein tärkein ja samalla hyödyllisin kielenopetusta koskeva tutkimus koskee mielekkäiden oppimistehtävien hahmottamista ja niiden tehokkaan opettamisen ja oppimisen selvittämistä. Oppimistehtävä on sellainen kokonaisuus, että sitä ei voi järkevästi jakaa osiin, koska osat eivät esiinny mielekkäinä itsenäisinä yksiköinä. (Salistra ja Salistra 1970.) Mielekkäiden oppimistehtävien määrittelemisen ei ole tärkeätä vain opetukselle, vaan on myös todettu, että opetuksen tulosten vertailu eri ajan-kohtina myös edellyttää tällaisten ”jakamattomien opetussuunnitelmayksiköiden” (indivisible curricular elements) määrittelemistä. (Bock, Mislevy ja Woodson 1982.)

Tällaisia jakamattomia opetussuunnitelmayksiköitä löytyy varsin helposti kieliopin puolelta: kestopreesens, yleispreesens, substantiivin monikko, adverbien muodostaminen, kysymyslauseiden erilaiset tyypit, konditionaali jne. Sanaston puolella on vaikeampi määrittellä yksiköitä. Tällaisia voisivat olla esim. erilaiset suljetut luokat, viikonpäivät, kuukausien nimet, perusluvut ja aakkoset. Mielekkäitä yksiköitä ovat myös sananmuodostuksen perusasiat, prefiksit, suffiksit ja yhdyssanojen muodostaminen. Sanaston alalla tapahtuva opetussuunnitelmayksiköiden määrittelemisen on erittäin tärkeätä; pelkästään sananmuodostuksen alkeiden hallinta kasvattaa oppilaiden sanavarastoa nelinkertaiseksi. (Takala 1983, 7.)

Jakamattomien opetussuunnitelmayksiköiden lisäksi on tärkeää selvittää ja kuvata opettajien ajattelun yhteyttä heidän toimintaansa luokassa. Pitäisi tutkia ja selvittää, mitä opettajat tekevät luokassaan opettaessaan a) tiettyä oppimistehtävää, jota ennen on opetettu eräitä muita ja jonka jälkeen tulee toisia oppimistehtäviä, b) tietylle oppilasryhmälle, c) tiettyjen yleisten kasvatustavoitteiden puitteissa. Kuviossa 1 on hahmoteltu tällaista mallia.



KUVIO 1. Shavelson ja Stern (1981) esittävät eräitä opettajien arviointeihin ja pedagogisiin ratkaisuihin vaikuttavia tekijöitä. (Takala 1983.)

Takalan (1983, 20) mukaan suurimpia puutteita prosesseja tutkivalle tutkimukselle on, että se ei kiinnitä riittävästi huomiota yksilöllisiin prosessointieroihin. Suhteellisen harvoihin tapauksiin vedoten yleistetään tulokset koskemaan kaikkia. Toisena puutteena hän näkee prosessien liiallisen irrottamisen sisällöistä. Näin abstrahoidaan prosessi puhtaaksi, ikään kuin sitä voitaisiin tutkia henkilöistä ja sisällöistä riippumatta. Ihmisillä on kullakin oma ”kognitiivinen historiansa” tietyn tilanteen ja tehtävän kohdatessaan. Ei ole olemassa mitään ”kognitiivisen ihmisen” luokkaa, jonka kaikki yksilöt olisivat homogeenisiä ja joilla kaikilla olisi samat konkreettiset ominaisuudet.

Näin ollen tulisikin tutkia, miten luokassa tapahtuva opetus vaikuttaa oppimiseen, eikä tutkia pelkästään oppimisprosesseja. Schulmania (1982) mukaillen tutkijoiden tulisi saada käsitys siitä, miten opettajat yrittävät ymmärtää miten oppilaat oppivat. Lisäksi on tärkeää pitää mielessä, että vaikka tutkittaisiinkin yksilöiden välisiä eroja, se ei ole samaa kuin tutkia yksilöiden välisiä eroja opetusryhmän puitteissa. Kuten Cronbach (1978) on todennut, useissa tapauksissa olisi opetusryhmä asianmukaisin tutkimus- ja analyysiyksikkö, eivät yksityiset oppilaat. Oppilaat eivät ole pelkästään oppilaita, vaan tiettyssä koulussa tiettyssä opetusryhmässä olevia oppilaita (students within classes within schools...). (Takala 1983, 20.)

3 VIERAAN KIELEN OPPIMINEN

Seuraavissa luvuissa käsittelen kielenoppimistapahtumaa ja erilaisia kielen oppimisstrategioita. Elaboroinnin perusajatus pohjautuu kognitiiviseen psykologiaan, mm. oppimisstrategioihin ja muistitutkimuksiin. Kielenoppimista käsittelen erilaisten oppimisen lajien pohjalta, millainen oppimisen laji kielenoppiminen on ja mitä seurauksia siitä on varsinaiseen kielenoppimistapahtumaan. Lopuksi käsittelen oppimisteorioiden soveltamista käytäntöön. Tämä pohjana lukuihin 4 elaborointi oppimisprosessina ja 5 elaborointi opetusmenetelmänä.

3.1 Lapsen kielenoppimistapahtuma

Usein kuulee sanottavan, että lapsi oppii kieltä aikuista paljon nopeammin ja helpommin. Tämä väite ei saa tutkimuksellista tukea muuten kuin ääntämisen oppimisen osalta. Päinvastoin rakenteiden ja abstraktisanojen osalta oppiminen on suurella osalla lapsia hyvinkin hidasta. Harhaluuloon johtanut tekijä saattaa olla se, että lapsi toisaalta kuulee äärettömän paljon yksinkertaisempaa kieltä sekä sanastollisesti että rakenteellisesti kuin vanhempi oppilas tai aikuinen ja toisaalta se, ettei tulla ajatelleeksi sitä tosiasiaa, että lapsi itse asiassa käyttää aikaa kielen oppimiseen hyvinkin paljon, oli sitten kyseessä äidinkieli tai vieraskielisessä ympäristössä tapahtuva oppiminen. (Kristiansen 1997, 5.).

Jotta pystyttäisiin opettamaan mahdollisimman tehokkaasti, oli kyseessä sitten aikuinen tai lapsi, on tarpeen pohtia mitä taitoja oppimiseen tarvitaan ja miettiä millaista oppimista kielen oppiminen on. Hyödyllinen tapa pohtia yleensä oppimisen lajeja on todennäköisesti kysyä, mitä opitaan? Mitä valmiuksia ja taitoja on oppimisen tuloksena? Millaisia suorituksia on havaittavissa oppimisen tuloksena? Oppimisen lajeilla on paljon yhteyksiä keskenään ja yleensä erotetaan seuraavat oppimisen lajit:

- 1) Älylliset taidot, jolla tarkoitetaan kykyä käytellä symboleja. Niiden käsittelemisessä tarvitaan kykyä tehdä erotteluja ja käyttää sääntöjä ja käsitteitä.
- 2) Kielellinen informaatio, jolla tarkoitetaan käsite- ja sanavarastoa, faktojen tuntemusta sekä tietokokonaisuuksien hallintaa.
- 3) Tiedollinen strategia, jolla tarkoitetaan sitä, miten oppilas ohjaa oppimistaan, muistamistaan ja ajattelemistaan. Kyseessä ovat siis opiskelu-, muistamis- ja ajattelutaidot.

- 4) Motoriset taidot, jolla tarkoitetaan liikkeiden suorittamista.
- 5) Asenteet, joilla tarkoitetaan henkisiä tiloja, jotka vaikuttavat oppilaan valintoihin, ts. mitä hän tekee mieluummin ja useimmin.

(Takala 1982, 6.)

Kielenoppimisessa kyseessä on epäilemättä älyllisen taidon oppiminen, jossa kielellisen informaation oppiminen on huomattavassa osassa. Puheen ja kirjoituksen tuottamisessa on myös motorisilla taidoilla osuutensa. Yhteenvetona voitaisiin todeta, että kielenoppimisessa oppilas oppii käyttämään vierasta kieltä sen sääntöjen mukaisesti. Hyvä kieli-taito edellyttää laajaa käsite- ja sanavarastoa ja hyvää ääntämistaitoa. Kielen oppiminen on tehokkaampaa, mikäli oppijalla on sitä kohtaan myönteinen asenne ja mikäli hänellä on kielen oppimiseen sopiva tiedollinen strategia (ks. luku 3.2). (Takala 1982, 6.)

Kielen oppimisen kannalta keskeisessä asemassa voidaan pitää myös tiedon esitystapaa ja omaksumisvaihetta. Tämä johtuu siitä, että juuri koodausvaiheessa määräytyy se, millä tavoin tieto varastoidaan muistiin ja millaisin palautevihjein se saadaan taas käyttöön, eli tiedon koodaus ja mieleenpalauttaminen ovat toisistaan riippuvia toimintoja. Näissä, kuten tiedon käsittelytavoissakin on yksilöiden välisiä eroja. Mieleenpainamistekniikat ja muistamistekniikat vaihtelevat oppijasta riippuen. Aistikanavien käytössä on samoin eroja esim. näkömuisti, kuulomuisti. (Kohonen 1982, 9.) Juuri näitä tietoja elaborointi käyttää hyväkseen tehostaakseen kielen oppimista.

Tähän palaan luvussa 4 (elaborointi oppimisprosessina) tarkemmin.

Kuten aikaisemminkin on todettu, on muistilla keskeinen osuus kaikessa oppimisessa. Siksi sen toimintaan liittyvän tutkimustiedon tuntemuksesta on hyötyä opetuksen suunnittelussa. Kuten Takala (1982) toteaa, opetuksessa on pyrittävä järjestämään oppimisen ulkoiset olosuhteet niin, että ne aktivoivat, tukevat ja ylläpitävät yksilön sisäistä prosessointia, josta oppimisessa on kognitiivisen teorian mukaan kyse. (Kohonen 1982, 9)

Kristiansenin (1984, 5) mukaan hyvät opettajat ovat huomanneet ja osaavat ottaa huomioon opetuksessaan oppilaiden yksilölliset erot tiedon prosessoinnissa. Sen sijaan käytännössä ei ehkä ole hyödynnetty riittävästi sitä tietoa, että heikosti suoriutuvia auttaa opiskelussa muistivihjeiden runsaus: tukikuvat, juonikuvat, tukisanat, eleet, ilmeet, näytteleminen, yleensäkin mahdollisimman monen aistin mukaantulo sekä oppimis- että mieleenpalautusvaiheessa. Elaboroinnissa otetaan tämäkin asia huomioon, esim. kuvan aktiivoiva vaikutus juonikaavioissa.

Juuri opetuksen tuloksellisuus näyttää riippuvan siitä, missä määrin pystytään ottamaan huomioon yksilöiden edellytyksissä, motiiveissa ja tiedon prosessointitavoissa esiintyviä eroavaisuuksia. Kokoavasti voidaan Strevensiä (1980) lainaten esittää mm. seuraavista tekijöistä johtuvia yksilöiden välisiä eroja:

- oppimispotentiaali ja kielellinen lahjakkuus, kielikyky
- asennetekijät: menestymisen tarve, tavoitetaso, odotukset
- motivaatiotekijät, halukkuus sijoittaa opiskeluun aikaa ja tarmoa
- koulun oppimiskokemukset, minäkuvan kehittyminen
- kyky pitkäjänteiseen työskentelyyn
- oppimisnopeus, omaksumiskyky
- oppimistyyli, oppimisstrategiat
- suhteet luokkayhteisöön ja opettajaan
- ikä, omaksutun kielitaidon taso

(Kohonen 1982, 9.)

Oppilaaseen keskittyvä tutkimus on johtanut myös ns. ”hyvän kielenoppijan” persoonallisuuspiirteiden selvittelyyn (Naimann et al. 1978). Hyviin oppimistuloksiin auttavina tekijöinä on esitetty mm. seuraavia piirteitä:

- kyky sietää ilmaisujen monitulkintaisuutta ja epävarmuutta
- riippumattomuus, vastuullisuus, itsenäisyys, ekstroverttisyys
- halu ottaa riskejä, itsensä alttiiksi paneminen viestinnän epäonnistumisellekin
- aktiivisuus, harjoittelu
- kieliaineksen tarkkailu, hypoteesien teko
- positiivinen asenne kielten oppimiseen ja viestintään.

(Kohonen 1982, 9.)

Elaborointi tarjoaa mielestäni hyviä mahdollisuuksia edellä mainittujen piirteiden kehittymiseen.

Vieraan kielen oppimista koulutilanteessa voidaan Kohosen (1982, 10) mukaan tarkastella ulottuvuutena, jossa oppilas etenee kielen sanaston ja rakenteiden oppimisen myötä kielen käyttöön viestintäväliseinä. Rakenteiden hallinta ja käyttötaito ovat molemmat välttämättömiä viestinnässä, sillä vasta niistä yhdessä muodostuu toimiva kokonaisuus, viestintätaito.

Tärkeää on kuitenkin, että oppilas siirtää tietoista huomiota viestinnässä kielen koodin tarkkaamisesta viestinnän sisältöön sitä mukaa kun ilmaisuvalmius lisääntyy. Kieli- myös opittavana oleva vieras kieli- on ensisijaisesti viestintäväline, jossa merkitys on primääri- sempää kuin muoto. Kielen käyttöä ei opita muuta kuin käyttämällä kieltä.

3.2 Oppimisstrategioita

Nykyään on esim. opiskelutaitotutkimusten myötä huomattu sekä opiskelutyylien että oppimistyylien vaikutus oppimiseen. Opiskelutyyliellä tarkoitetaan tällöin lähinnä erilaisia menetelmiä, joita oppilaat käyttävät opitellessaan tiettyä oppiainesta. Opiskelutyyli voi olla esim. pintasuuntautunut, jolloin pyritään lähinnä ulkoa oppimiseen tai syväsuuntautunut, jolloin opittavaa ainesta pyritään heti soveltamaan (elaborointi). Oppimistyylitutkimuksissa yritetään ottaa selvää siitä, eroavatko eri oppilaat siinä, millä tavalla he parhaiten pääsevät mahdollisimman hyvään suoritukseen. Tutkimustulosten mukaan näyttää ilmeiseltä, että heikosti ja hyvin suoriutuvat todella eroavat toisistaan tavoissa, joilla he parhaiten oppivat. Hyvin suoriutuvat pystyvät itsenäiseen työskentelyyn ja he haluavat sitä. Ohjattu soveltaminen tuntuu sitovan heitä ja omaehtoisessa viestinnässä he haluavat itse jopa valita sekä viestinnän lajin että koko sisällön. Heikot suoriutujat puolestaan tarvitsevat huomattavasti enemmän aikaa perusasioiden harjoitteluun. Samoin he tarvitsevat myös ohjausta siinä, mikä opetettavassa materiaalissa on viestinnän kannalta tärkeää ja mikä vähemmän tärkeää. (Kristiansen 1984, 4.)

Oppimistapahtuman monimutkaista strategiavyöhykettä on yritetty analysoida ja luokitella monella eri tavalla. Strategioiden perusluokittelumalli pohjautuu Brownin ja Palinscarin (1982) esittämään ehdotukseen. He jakavat oppimisstrategiat kahteen pääluokkaan: 1. metakognitiivisiin ja 2. kognitiivisiin strategioihin. Näiden pääluokkien sisällä he pystyivät erittelemään yhteensä 14 eri alastrategialajia. Tutkimusten myötä on huomattu tarpeelliseksi lisätä myös kolmas strategiatyyppi: sosiaalista viestintää vaativat strategiat. Tätä strategiaa nimitetään myös kommunikatiiviseksi strategiaksi. (Koivuniemi 1993, 181.)

Metakognitiiviset strategiat kuvaavat oppimisen suunnittelua, opiskelun tai oppiaineen järjestelyä ja oppimisen arviointia. Kognitiiviset strategiat, joihin elaborointikin ohjaa, ovat enemmän tehtäväkohtaisia, kuten lähdeteosten käyttö, analogisten kielimallien käyttö, sanaston luokittelu, sääntöjen soveltaminen ja visuaalisten muistikuvien tai mielikuvien käyttö oppimisessa. Sosiaalista viestintää vaativia strategioita ovat esimerkiksi

lisäselvityksen haluaminen opettajalta tai neuvottelu luokkatovereiden kanssa ongelman ratkaisemiseksi. (Koivuniemi 1993, 182.)

Oxford (1990) on kehittänyt hieman yksityiskohtaisemman strategialuokittelun. Hän jakaa oppimisstrategiat kahteen pääluokkaan: suorat ja epäsuorat strategiat. Nämä puolestaan jakautuvat alastrategialuokkiin seuraavasti.

Suorat strategiat: Muististrategiat, kognitiiviset strategiat ja kompensatiostrategiat. Epäsuorat strategiat: Metakognitiiviset strategiat, affektiiviset strategiat sekä sosiaaliset strategiat.

Suorat strategiat vaikuttavat nimensä mukaisesti oppimiseen välittömästi, epäsuorat välillisesti. Ne tukevat kuitenkin toisiaan ja jokainen yksittäinen strategia on yhteydessä muihin. Muististrategiat auttavat oppijaa muistamaan paremmin, kognitiiviset strategiat auttavat ymmärtämään ja tuottamaan kieltä paremmin. Kompensatiostrategiat taas auttavat korvaamaan esimerkiksi puutteita sanavarastosta. Epäsuorista strategioista metakognitiiviset strategiat auttavat oppijaa kiinnittämään huomiota omaan oppimiseen, järjestämään oppimisprosessia esimerkiksi opiskelun suunnittelulla ja arvioinnilla. Affektiiviset strategiat liittyvät tunteisiin, asenteisiin, motivaatioon ja arvoihin. Sosiaaliset strategiat lisäävät vuorovaikutusta ja empaattisuutta, tekevät oppimisen hausemmaksi. (Koivuniemi 1993, 57, 182.)

Seuraavaksi keskityn tarkemmin Oxfordin (1990) kehittämään oppimisstrategialuokittukseen ja siinä suoriin strategioihin, koska ne korostuvat elaboroinnissa.

Muististrategioista löytyy neljä eri tapaa muistaa paremmin. Nämä ovat:

- 1) Rakentaminen, johon liittyy ryhmittäminen, assosiointi ja elaborointi.
- 2) Mielikuvien ja äänneiden käyttö, näitä ovat esimerkiksi mielikuvat, semanttiset kartat, avainsanat ja äänneet muistin tukena.
- 3) Perusteellinen kertaus, joka tarkoittaa systemaattista kontekstiin sovitettua kertausta ja
- 4) Toiminnan hyväksikäyttö, jota voi olla fyysinen tuntemus tai toiminta ja mekaaniset tekniikat.

(Koivuniemi 1993, 56.)

Elaborointi kehittää juuri näitä muististrategioita, näitä olen käsitellyt elaboroinnin kannalta tarkemmin luvussa 4.2

Kognitiivisia strategioita on myös neljä:

- 1) Harjoittaminen, johon liittyy toistaminen, muodon harjoittaminen (kuuntelu ja puhuminen), fraasien, sanontojen ja sanayhtymien tunnistaminen ja käyttö, sanojen ja ilmausten uudelleen yhdistely ja harjoittelu.
- 2) Viestien vastaanotto ja lähettäminen, jossa tarvitaan perusajatusten nopeaa hahmotusta ja taitoa käyttää apuvälineitä viestien vastaanottamisessa ja lähettämisessä.
- 3) Analysointi ja järjestyminen, joita ovat deduktiivinen päättely, ilmausten analysointi, kontrastiivinen analysointi, kääntäminen ja transferenssi.
- 4) Rakenteen hahmottaminen inputia ja outputia varten, jossa keinona voi olla muistiinpanot ja alleviivaukset ym. korostustavat.

(Koivuniemi 1993, 57.)

Kompensaatiostrategioita on kaksi. Näistä toinen on mielekäs arvaaminen kieliäsun tai muun tiedon perusteella ja toinen puhe- ja kirjoitusongelmien voittaminen. Apuna voi olla äidinkielen tai muun kielen käyttö, avun pyytäminen, ilmeet ja eleet, puheen välttäminen tai kiertäminen, puheenaiheiden valinta, viestin sisällön sovittaminen omalle kielelliselle tasolle, omien sanojen tekeminen ja samaa merkitsevien sanojen ja selittävien ilmausten ja lauseiden käyttö. Kompensaatiostrategiat mahdollistavat suullisen kommunikation ilman täydellisiä tietoja kielestä, ne auttavat korvaamaan sekä sanavaraston että kieliopin sääntöjen puutteita. Koska elaborointi perustuu paljolti oppilaiden oman tuotoksen kehittämiseen, kompensaatiostrategiat ovat oppijan motivaation kannalta tärkeä taito.

Sosiaalisia strategioitakin on kolme. 1) Kysymysten teko esim. selvittääkseen tai varmistaa kseen merkitystä tai korjauspyyntö. 2) Yhteistyö muiden kanssa työskentelemällä, auttamalla, ohjaamalla ja keskustelemalla kohdekieltä taitavien kanssa. 3) Empatian kehittäminen lisäämällä kohdekielen kulttuurin ymmärrystä ja toisen viestien ja tuntemusten hahmotuskyvyn lisääminen. (Koivuniemi 1993, 61.)

Affektiiviset strategiat liittyvät siis tunteisiin, asenteisiin, motivaatioon ja arvoihin. sosiaaliset strategiat puolestaan lisäävät vuorovaikutusta ja empaattisuutta ja näin tekevät oppimisen hausemmaksi. (Koivuniemi 1993, 56.)

Oppimisstrategiat ovat hyvin ratkaisevassa asemassa elaboroinnin työtavoissa, koska ne korostavat oppimisessa tekemisen tärkeyttä ja opittavan aineksen tallentumista muistiin ja muistista hakua.

3.3 Kielen oppimisteorioiden sovellusta käytäntöön

Takalan (1982, 6) mukaan tutkimus voi esittää toistaiseksi vain muutamia viitteitä käytännön sovellutuksista, joten sovellutukset jäävät kuitenkin suurelta osin riippumaan opettajan omasta kokemuksesta ja ”didaktisesta silmästä”. Koska oppimiseen ja opetukseen vaikuttavat tekijät ovat moninaiset mainitaan seuraavassa vain tärkeimmiksi katsotut. Takalan esitys on jaettu kolmeen osaan:

1) Opetuksen suunnittelu

Aluksi on hyödyllistä selvittää millaisesta oppimisen lajista tulevassa opetusjaksossa on kyse. Mikä on sen rakenne? Mitkä ovat välttämättömät ennakkotiedot ja -taidot?

2) Opetuksen kulun ohjaus

Tässä pohditaan sellaisia yleisiä, sisällöstä melko riippumattomia kysymyksiä, kuten: Kuinka oppilaat saadaan kiinnostumaan oppimisesta ja motivoitumaan jatkamaan? Kuinka kiinnostusta ja tarkkaavaisuutta voidaan ohjata? Miten oppimistuloksia voidaan arvioida?

3) Opettaminen

Opettamisessa pyritään järjestämään oppimisen ulkoiset olosuhteet niin, että ne aktivoivat, tukevat ja ylläpitävät sisäistä prosessointia, josta oppimisessa on kulloinkin on kyse. Opettamisessa järjestetään ulkoiset puitteet vaiheittain prosessoinnin edellyttämällä tavalla.

Näitä vaiheita ovat:

Motivaation aktivointi

Motivaation aktivoinnin tarkoituksena on tietynlaisen ennakkoinnin, odotuksen luominen oppilaisiin. Tutkimusten mukaan tavoitteiden ilmoittaminen tai niistä yhdessä sopiminen edistävät kiinnostuksen ja motivaation heräämistä. Toinen tapa on sopivan oppimistehtävän ilmoittaminen oppilaille. Tämä antaa mahdollisuuden osoittaa oppilaalle, että oppimista on tapahtunut ja vahvistaa käsitystä, että oppilas hallitsee tilanteen.

Oppilaiden tarkkaavaisuuden kohdistaminen

Ihmisen tarkkaavaisuus, muisti jne. ovat valikoivia. Kaikkea ei voi samalla kerralla koskaan havaita. Myös oppimisen tehokkuus edellyttää, että oppilaiden huomio saadaan kiinnitettyksi keskeisiin asioihin. Tarkkaavaisuus saadaan tyypillisesti heräämään muutoksen avulla; opettajan toiminta puhe, eleet. Havaitsemista voidaan puolestaan ohjata valikoivasti painottamalla haluttuja opittuja asioita (alleviivaus, toistaminen, värien käyttö, animaatiotekniikka jne.)

Omaksumisen edistäminen

Tässä vaiheessa opittava asia koodataan symbolisesti niin, että se siirtyy pitkäaikaismuistin varastoon. On tärkeää palauttaa mieleen välttämättömät ennakkotiedot ja -taidot, koska ne joudutaan koodaamaan uudelleen asian osatekijöinä (integroimaan uudella tavalla laajempaan kokonaisuuteen). On todettu, että tehokas koodaus tapahtuu yleensä fraasien tai lauseiden muodossa. Irralliset asiat eivät rekisteröidy pitkäaikaismuistiin.

Mielessä säilymisen edistäminen

Muistissa säilymistä haittaa interferenssi: aikaisemmin opittu saattaa haitata uuden oppimista ja vastikään opittu voi vaikuttaa haitallisesti ennen opittuun. Kertaaminen luonnollisesti edistää mielessä säilymistä, mutta siinä ilmeisesti joka kerralla kiinnitetään itse asiassa huomiota johonkin uuteen piirteeseen ja tämä edistää mielessä säilymistä.

Mieleenpalauttaminen

Oppiminen voidaan todeta vain siten, että pitkäaikaismuistista palautetaan opitut asiat. Haettaessa asioita muistista käytetään erilaisia vihjeitä apuna tiedon paikallistamisessa esim. taulukot, kuviot, mielikuvat, riimit jne.

Siirtovaikutuksen edistäminen

Tätä voidaan parhaiten edistää pyrkimällä soveltamaan opittua jatkuvasti uusissa yhteyksissä.

Suorituksen stimulointi ja palautteen antaminen

Suorituksen stimuloinnissa on varmistuttava, että suoritustilanne mahdollistaa uuden taidon osoittamisen. Ulkoisen palautteen tulee antaa tietoa oliko suoritus oikein ja jos ei ollut täysin oikein, missä suhteessa se oli puutteellinen. Sisäistettyjen sääntöjen suuri etu on, että oppilas pystyy itsekin päättämään oliko suoritus oikea ja ellei, missä kohdassa se todennäköisesti on vialla.

Kristiansen (1984, 5) mukaan on erittäin tärkeää vaihdella työtapoja ja opettaa mahdollisimman monen aistin kautta. Näin tehden voivat useimmat oppilaat saavuttaa perustavoitteet. Varsinkin heikon suoriutujan on sekä kuultava, että ennen kaikkea sanottava opittava asia moneen kertaan eikä vain mekaanisesti toistaen vaan siten, että hän joutuu mielessään prosessoimaan harjoiteltavana olevaa asiaa.

4 ELABOROINTI OPPIMISPROSESSINA

Seuraavaksi käsittelen tarkemmin kognitiivista psykologiaa, koska se tutkii mm. tapaa, jolla henkilö prosessoi tietoa. Elaborointi pohjautuu kognitiiviseen psykologiaan käyttäen hyväkseen tietoa, jota muistitoiminnot ja skeemat tarjoavat. Elaborointi on kielenopetusmenetelmä, joka pyrkii omaehtoisen ja luovan viestinnän kehittämiseen. Elaborointi ottaa huomioon oppijan aikaisemmat tiedot. Uusi tieto pyritään tallentamaan oppijan kestonmuistiin sulauttamalla ja sitomalla se entiseen tietoverkostoon. Tästä tietojen tallentumisesta käytetään myös nimitystä syväprosessointi. Syväprosessointi edellyttää asioiden mahdollisimman monipuolista soveltamista. Tässä luvussa käsittelen muistitoimintoja ja skeemoja eli muistin tietorakenteita, ovathan ne oleellinen osa elaborointiprosessia.

4.1 Kognitiivinen psykologia elaboroinnissa

Elaboroinnin työtavat pohjautuvat kognitiivisen oppimispsykologian tutkimustuloksiin, oppimistyyli tutkimuksiin sekä Suomessa työtappaa kehitelleen Kristiansenin tutkimuksiin erilaisista työtavoista ja oppimistyyleistä. (Kristiansen 1984, 7.) Kuten luvussa 2.2 moderni oppimiskäsitys, mainitaankin jo, että kognitiivinen psykologia on kiinnostunut ihmisestä tiedon käsittelijänä, miten havaitaan, opitaan, muistetaan, ajatellaan ja ratkaistaan ongelmia. Näistä em. käytetään termiä kognitiiviset resurssit. Seuraavaksi esittelen muutamia kognitiivisen psykologian yleisiä periaatteita, joiden pohjalta elaboroinnin työtavat ovat muotoutuneet. Näistä tarkemmin vielä jatkoluvuissa asian yhteydessä.

Kognitiivisen psykologian tutkimusten mukaan oppiminen on nopeinta silloin, kun tilanne pysyy mahdollisimman vakiona. Tämän vuoksi ei ole suotavaa vaihdella perustyötappaa tunnista tuntiin. Sen sijaan opittavien asioiden (käsitteet, periaatteet, toimintakaaviot) käytön harjoittelua tulisi harjoitella mahdollisimman erityyppisissä harjoitustehtävissä. Tämä helpottaa opitun soveltamista uusiin tilanteisiin. Myös omaehtoiseen, luovaan ilmaisuun pyrittäessä on välttämätöntä varioida opetettavaa viestintää mahdollisimman paljon heti perusviestinnän omaksumisen jälkeen. (Kristiansen 1984, 7.)

Oppimisen kannalta on olennaista henkilön tapa prosessoida esitettyä tietoa (opittavaa aineistoa). Muistista on helposti noudettavissa vain sellainen tieto, joka on hyvin proses-

soitu ja verraten systemaattisesti taltioitu. Craig ja Tulving (1975) ovat tutkimustensa kautta todenneet, että mitä syvemmin opittava asia on prosessoitu, elaboroiden, sitä parempi ja rikassisältöisempi muistijälki siitä jää ja sitä todennäköisemmin se muistetaan. Se, mitä on opittu, kuvastaa oppilaan kognitiivista toimintaa, mutta ei oppimiseen vaikuttanutta motiivia. Tiedon prosessointia ja muistista hakua estää pelko ja ahdistus sitomalla kognitiivisia resursseja. Toisaalta taas asiat, joista oppilaalla on ennestään kokemusta, ovat helpommin hänelle elaboroitavissa. Elaboroinnin tyyli ja laajuus määrittyvät omista elämäkokemuksistamme. (Kristiansen 1992, 73.).

Kielellisen aineksen prosessointitapaa voi luonnollisesti kehittää. Tarvitaan kuitenkin kokemusta ja harjaannusta, jotta se kehittyy kohti luovaa tuotosta. Tämä kuvastuu kommunikoinnissa siten, että muistista haettava tieto pystytään noutamaan ilman lisävihjeitä: haettava tieto ja taito on niin automatisoitunut, että se toimii omana muistihakuavaimenaan. Jotta opittu asia pystytään palauttamaan mieleen ilman muistin lisävihjeitä, täytyy opittu asia opiskella hyvin. Se miten hyvin esimerkiksi perusteksti opitaan (mielellään mukana jopa ylioppimista) alun perin, vaikuttaa retentioon, säilyvyyteen muistissa. (Kristiansen 1992, 72-73.).

Opiskelustrategioiden oppiminen noudattaa yleisiä oppimisen lainalaisuuksia. Mitä enemmän niitä harjoitellaan ja mitä enemmän niistä palkitaan (sisäisesti tai ulkoisesti, suorasti tai epäsuorasti), sitä sujuvammaksi ne muuttuvat, sitä enemmän ne automatisoituvat ja sitä enemmän ne siirtyvät (transferoituvat) uusiin tilanteisiin. Näin ollen, jos opitaan vain oppimaan sanoja tai opitaan vain oppimaan ulkoa siitä ei ole pitkänkään opiskelun jälkeen tuloksena viestinnällistä kommunikatiivista kykyä, mihin kieltenopetuksessa juuri pyritään (ks. luku 2.2). Oikeiden strategioiden käyttö sekä opetuksessa että oppimisessa on siis erittäin tärkeää - varsinkin kun pyritään luovaan, omaan tuotokseen. Strategioiden merkitys näkyy hyvin mm. siinä, että voidaan jopa harjoitella perusteellisesti kielitaitoa, jota tarvitaan monivalintatehtävien ratkaisemiseen. Omaan tuotokseen tällainen tapa ei tietenkään automaattisesti siirry. (Kristiansen 1984, 8.)

4.2 Muistitoiminnot

Vieraan kielen oppiminen noudattaa yleisiä oppimisen lakeja. Tästä syystä von Wrightin (1977) laatima kaavio muistin tärkeimmistä alajärjestelmistä pätee kielen oppimiseenkin.

yhden lauseen sisältämät sanat. Sanojen oppiminen ja mieleenpalauttaminen tehostuu, jos niiden opiskelussa hyödynnetään luokkaryhmitusefektiä, ryhmitellään sanat jollain järkevällä tavalla (esim. sanapariassosiaatiot, vastakohtat synonyymit hierarkiat). Sanojen oppimisherkkyys on suorassa suhteessa siihen, miten helposti ao. sanat herättävät näkömielikuvia. Abstraktisanat muistetaan myös paremmin, jos niille luodaan mielikuva. (Kristiansen 1984, 8.).

4.2.2 Mnemoniset menetelmät

Tiedon hakeminen muistista on riippuvainen käytettyjen strategioiden yhtenevyydestä. Esimerkiksi, jos olemme opetelleet vastakohtapareja, niin adjektiivi ”happy” tulee helposti mieleen kuullessamme sanan ”sad”. Sen sijaan adjektiivit ”big” ja ”old” eivät toimisi tehokkaina vihjeinä muistista hakuun. Erittäin helposti strategioiden yhtenevyys tulee näkyviin lukusanoissa, viikonpäivissä, kuukausissa yms. Ne pystytään helposti tuottamaan peräkkäin, mutta ei suinkaan esim. aakkosjärjestyksessä. Umpimähkäinen muistista haku onnistuu vain harvoin. Tähän perustuvat kaikki ns. mnemoniset menetelmät eli muistin tehostamismenetelmät. Näillä opittavaa aineistoa kytetään erilaisiin systemaattisen säännön varassa toimiviin kehikoihin. Voidaan esim. yrittää keksiä jokaiselle läksyssä esiintyvälle uudelle sanalle jokin äidinkielen sana, joka esim. äänteellisesti muistuttaa sitä. Koko opeteltavalle vieraskielen sanastolle mnemonisista menetelmistä tuskin on paljoakaan hyötyä, sen sijaan joidenkin tärkeiden sanojen/asioiden muistamisessa varmasti on. (Kristiansen 1984, 7-8.)

4.2.3 Muistihakuavaimet

Mitä etäämpää muistista tarvittava tieto on haettava, sitä pitempi on vastauksen latenssi eli sitä hitaammin pystytään esim. vastaamaan kysymykseen. Hakuprosessia muistista helpottaa se, että on mahdollisimman monta muistihakuavainta (= vihjettä, jotka liittyvät haettavaan asiaan) Muistista pystytään käyttämään helposti vain sellaista tietoa, joka on hyvin prosessoitu ja verraten systemaattisesti taltioitu. Mitä syvemmin opittava asia on prosessoitu, sitä parempi ja rikassisältöisempi siitä syntyvä muistijälki on ja tapahtuma jää helposti mieleen omana kokonaisuutena. Elaborointiteorian mukaan muistijälkien runsaus on juuri muistamisessa olennaisin tekijä. Jos hakuprosessi ei onnistu tietyllä muistihakuavaimella on tärkeää, että sille löytyy vaihtoehto. (Kristiansen 1992, 73; Kristiansen 1984, 7-8.)

On tärkeää, että oppilaat ohjataan käyttämään kognitiivista kapasiteettiaan itse oppimiseen, koska silloin sitä liikenee muuhun toimintaan (esim. päiväunelmointi, opetuksen häirintä) huomattavasti vähemmän. (Kristiansen 1984, 8.)

4.3 Skeemat

Saariluoma (1988A, 8) määrittelee skeeman seuraavasti: ”abstrakti, esineiden tai toimintojen osien vakioisille suhteille perustuva tietorakenne.”

Skeeman käsitettä voidaan käyttää skeemateorioiden piirissä tarkoittamaan hyvinkin erilaisia ja -tasoisia asioita. Skeeman käsitettä on käytetty Miittisen (1988, 104-106) mukaan viittaamaan ainakin viiteen erilaiseen asiaan :

- 1) Skeema mielikuvana fyysisestä tilasta: kyse on ihmisen jokapäiväisestä liikkumisen edellyttämästä tiedosta.
- 2) Käsitteiden skeemat tai skeemat käsitteinä: skeemaa käytetään käsitteen synonyymina ja vastaavasti käsitteenmuodostusta tarkastellaan ”skeeman muodostumisena”
- 3) Skeema tutkijan tavoitteena ja perspektiivinä: skeemaa käytetään henkilön tarkoituksiperän, tavoitteen tai intressin kuvaamiseen.
- 4) Skeema tekstijakson tai tarinan rakenteena: skeemoiksi voidaan kutsua erityyppisten tarinoiden tyypillisiä kulkuja ja rakenteita, jotka ovat usein kulttuurisidonnaisia.
- 5) Sosiaalisten konventioiden, laitosten ja tapahtumien skeemat: kyse on ”korkeamman asteen skeemoista” ja niihin kuuluvista alaskemoista.
- 6) Skeemoiksi voidaan kutsua kaikkia jäsentyneen, varastoituneen kokemuksen ilmentymiä.

Skeeman käsite viittaa tapaan, jolla ihminen jäsentää tietoa. Skeemoilla voidaan ajatella olevan neljä eri funktiota:

- 1) Skeemat ovat uuden informaation tulkinnan ja ymmärtämisen perustana, tiedon organisoinnin viiteryhmänä.
- 2) Skeemojen varassa voidaan antisipoida, miten tapahtumat tulevat todennäköisesti jatkumaan.
- 3) Skeemat ohjaavat toimintaa.

4) Skeemat toimivat tiedon mieleenpalauttamisen lähtökohteina ja puitteina.

(Nummenmaa ja muut 1982, 202; Vauras & Kinnunen 1985, 51-52)

Skeemasta voidaan käyttää myös nimitystä sisäinen malli. Tilanteen virittämä sisäinen malli ohjaa ihmisen toimintaa. Ihminen toimii ennakoivasti, siten, että hän valitsee sisäisen mallin avulla jo ennalta toimintatapaa, mitä mahdollisesti tarvitaan seuraavaksi. Sisäisten mallien toimivuutta testataan koko ajan suhteessa ympäristöön ja tavoitteisiin. Sisäiset mallit syntyvät oman (ja myös toisten) havainnoinnin ja toiminnan kuvittelun sekä ajattelun kautta. Mallin valinta ja muuntaminen voidaan ottaa tietoiseen kontrolliin, kun taas kehittyneen mallin käyttö ei tarvitse tietoisia päätöksiä. Harjaantumisen kautta tapahtuu mallien vapautuminen tietoisesta ohjauksesta, ja silloin myös käyttönopeus paranee. (Mikkonen & Keskinen 1980, 11-12)

Sisäisiin malleihin sisältyy vain ulkoisen ympäristön ja ihmisen vuorovaikutuksessa tarvittava tieto. Tärkein mallien käyttöä ohjaava tekijä on ihmisen tavoitteet. Mutta yhteyksiä tarvitaan myös ihmisen tiedon käsittely-, muisti- ja emootiojärjestelmiin. Yhteyksien kautta tulee mahdolliseksi sisäisten mallien valinta ja suuntaaminen kulloisenkin tavoitetilan mukaisesti. (Mikkonen & Keskinen 1980, 11-12)

Aeblin (1980, 151) mukaan ihmisen toiminnat voidaan jakaa kahteen pääryhmään: toimintaketjuihin toimintaskemoihin. Toimintaketjuja ihminen luo silloin, kun hän tekee jotain uutta vaihe vaiheelta. Toimintaketjut muodostuvat toimintaskemoista. Toimintaskemat ovat tavallaan esivalmistettuja toimintaelementtejä. Toimintaskemat ovat tallentuneina ihmisen toimintatietoon eli toimintamuistiin. Toimintaskemalla on Aeblin (1980, 151) mukaan kolme tyypillistä ominaisuutta:

- 1) se on tallentunut kokonaisuutena
- 2) se on niin muodoin toistettavissa
- 3) se on sovellettavissa uusiin asioihin

Skeemat sisältävät tiedon lisäksi myös evaluaatiota ja tavoitteellisuutta. Jo havaintoprosessin tasolla ilmenee tietojen, taitojen ja tunteiden yhteen kytkeytyminen. Yksilön odotukset ohjaavat havaintoinformaation valikointia ja tarkkavaisuuden suuntautumista. Odotukset eivät ole kuitenkaan vain tiedollisia; niissä kuvastuu se, mitä yksilö haluaa, pelkää, tavoittelee jne. Tiedontulkintaan vaikuttavat vastaavasti tunteet ja tavoitteet. Yksilön tavassa jäsentää ja organisoida tietoa kuvastuu yksilön arvojen hierarkia, ja tieto

vaikuttaa vuorostaan hänen arvoihin. Psykkisissä prosesseissa ja rakenteissa kognitiiviset ja motivaatioon liittyvät tekijät kytkeytyvät aina toisiinsa. (Nummenmaa ja muut 1982, 202.)

Myös Kristiansen (1997, 6) määrittelee skeemaa järjestäytyneeksi tietorakenteeksi. Toisin sanoen skeema on muistissa olevien tietojen kokonaisuus jostain asiasta. Skeemat organisoivat tietoa. Kuten luvussa 2.2 moderni oppimiskäsitys mainittiinkin uuden tiedon rakentuvan aina aiemmin opitun pohjalle ja vanhan tiedon hyöty tiedon omaksumisessa. Juuri näin luodaan uusia skeemoja ja muokataan sekä täydennetään entisiä. Konstruktivismisahan oppija nähdään oman tietonsa rakentajana.

Skeemat helpottavat sekä uuden oppimista että muistihakuprosessia. Se, miten helppoa on palauttaa asioita mieleen, riippuu siitä miten hyvin ne on jäsennetty opiskeluvaiheessa (ks. luku 4.3 s.). Näin ollen teksti kannattaa opetella jäsennettynä skeemana, joka voi olla tapahtuma- tai asiakokonaisuus (esim. matkan varaaminen tai elokuvamuseosta kertominen). Kertovana etenevästä tekstistä voidaan myös laatia story schema (story grammar), josta yksinkertaisuuden vuoksi voidaan käyttää sanaa puukuvain (hierarchical tree structure). (Kristiansen 1997, 6.). Tästä tarkemmin seuraavassa luvussa elaborointi opetusmenetelmänä.

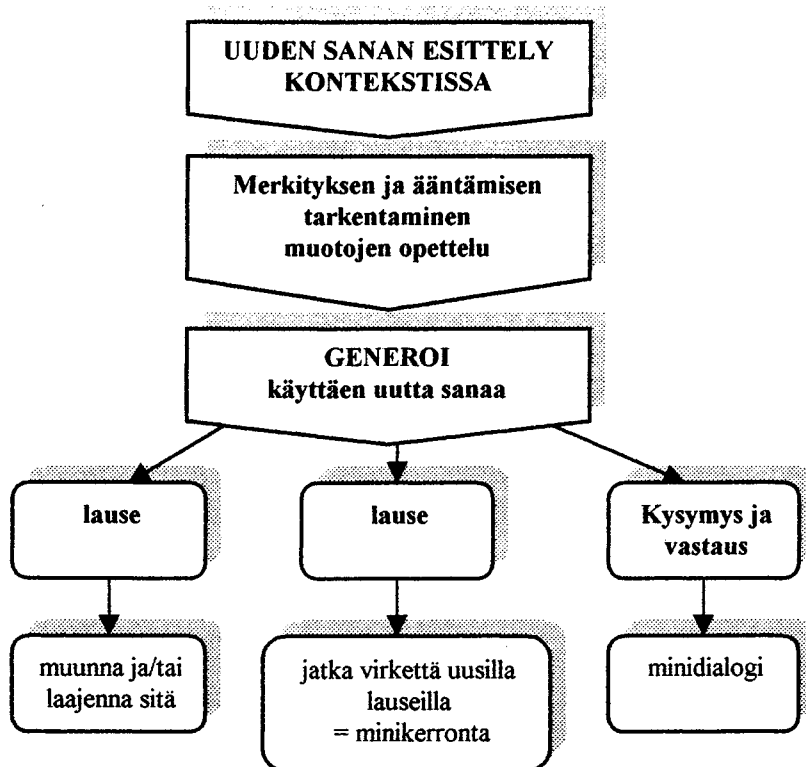
5 ELABOROINTI OPETUSMENETELMÄNÄ

Kuten aikaisemmin luvussa 2.3, kieltenopetuksen tavoitteista todettiin kommunikatiivisuuden olevan perimmäinen tavoite kieltenopetuksessa, niin myös elaborointi pyrkii omaehtoiseen luovaan viestintään. Kristiansenin (1984, 18) mukaan siihen päädytään vain jatkuvasti harjoittelemalla. Sen suhteen pätee sama sääntö kuin muunkin työskentelyn sitä opitaan, mitä harjoitellaan. Jotta saavutettaisiin spontaani keskusteluvalmius tarvitaan harjoitteita, jossa oppilaat tuottavat ts. elaboroivat omaa, vapaata tuotosta. Seuraavaksi esittelen työtapoja, joissa on tavoitteena oppilaan oma tuotos ja tätä kautta keskusteluvalmius ts. luova kommunikatiivinen viestintä.

5.1 Sanaston elaborointi ja sanasyvennys

Muistitutkimuksessa omaehtoinen elaborointi (self-generated elaboration) tarkoittaa sitä, että oppija työstää (sana tulee latinan sanasta labor työ) ja soveltaa opittavaa ainesta tuottamalla omaa viestintää. Tällöin uusi tieto prosessoidaan, sidotaan ja sulautetaan jo tallennettuun järjestäytyneeseen tietoverkostoon. Oppilas saatetaan tietoisesti tilanteisiin, joissa hänen on pakko uutta asiaa opitellessaan ja vanhaa kerratessaan käyttää hyväksi aikaisempia tietojaan. Tällöin hän tuottaa opittavan sanan tai rakenteen monessa omassa lauseessa ja lisäksi laajemmassa viestinnässä. Näin menetellen työmuistin mielekäs käyttö lisääntyy pakostakin. Jos yksi muistihakureitti pettää, toinen on löydettävissä. Tärkeä ehto tehokkaassa elaboroinnissa on, että oppilas tuottaa juuri hänelle itselleen relevanttia viestintää, hänen omia ajatuksiaan ilmaisevia lauseita. Elaborointi on sovelusta.

Jos aiomme tuottaa kieltä, joko suullisesti tai kirjallisesti, on meillä oltava riittävä sanavarasto. Tätä aihetta käsiteltiin jo tarkemmin luvussa 2.3 kieltenopetuksen tavoitteista. Voimme toki opetella irrallisia sanoja sanastosta, mutta tämä ei ole paras lähtökohta kielen oppimiselle. Sanat opitaan paremmin, jos harjoitellaan tuottamaan teksti omin sanoin. Tällöin sanoille tulee riittävästi kiinnekohtia kokonaisuuteen ja opittu asia on helpompi palauttaa mieleen myöhemmin. (Kristiansen 1997, 7.). Paras oppimistulos saadaan, jos opeteltavista sanoista tehdään oma kertomus tai keskustelu. (Kristiansen 1984, 13.). Seuraavalla sivulla on kaavio sanaston elaboroinnista.



KUVIO 3. Sanaston elaborointi

Elaboroinnissa pyritään tallentamaan opitut asiat ns. kestonmuistiin, josta tietoa haetaan myöhemmin hakuavaimilla. Hakuavaimet ovat sanoja, jotka aiemmin työstetyn tekstikonaisuuden osina auttavat meitä ”avaamaan” kestonmuistiin tallennetut asiat, eli helpottavat muistamista. (ks. 4.2 muistitoiminnot). (Kristiansen 1996, 7.).

Sanojen muistiinpalauttaminen riippuu tietysti myös siitä, miten oppija myöhemmin käyttää sanoja. Elaboroinnissa keskeistä on oppijan oma tuottaminen. Tuotetaan tekstiä ja lauseita, joissa opitut asiat esiintyvät. Elaborointi on luovaa toimintaa, oppijan omaa työstämistä.

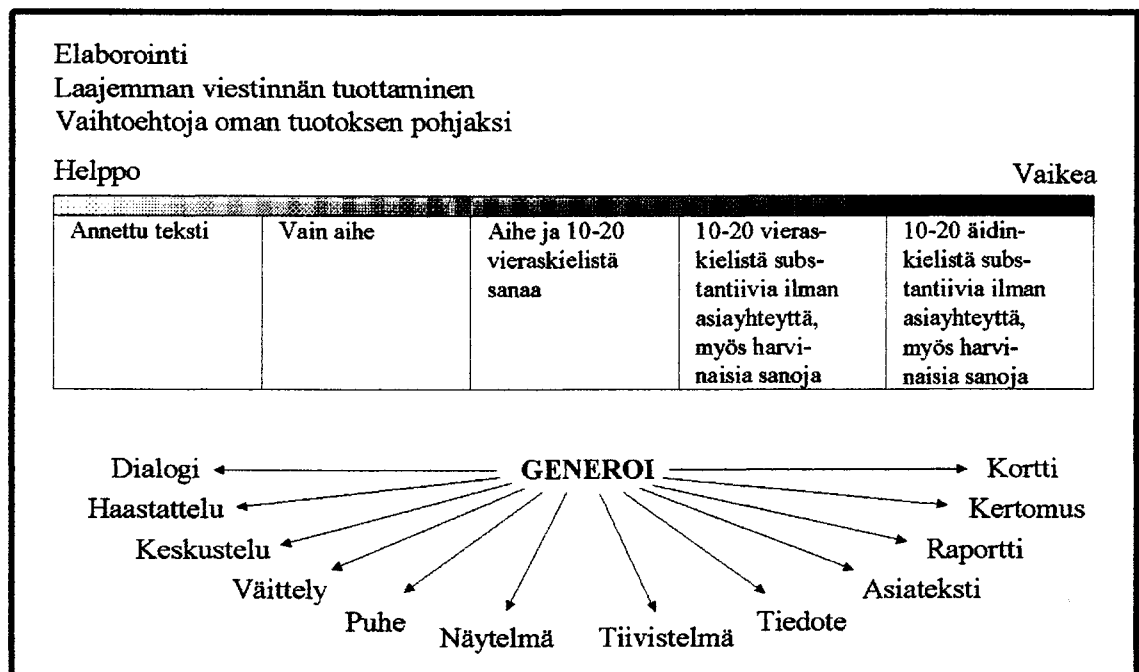
Syväprosessointi, eli tietojen tallentuminen kestonmuistiin, edellyttää opittavan asian monipuolista omaa soveltamista. Oppija tuottaa esim. opituista sanoista omia ajatuksiaan ilmaisevia lauseita. Näin opittava asia kiinnittyy oppijan omiin kokemuksiin ja muistaminen on paljon helpompaa. (Kristiansen 1997, 7.).

Oppijan tulisi pyrkiä muodostamaan mahdollisimman pitkiä ja kompleksisia lauseita. Tällaisten lauseiden jättämä muistijälki on pysyvämpi kuin lyhyen ja yksinkertaisen lauseen. Lauseita voi toki jatkuvasti oppimisen kuluessa muuttaa ja laajentaa. Esim. I flew to Paris / I flew to Paris last summer / Last summer I flew to Paris with my girlfriend /

Last summer I flew to Paris with my girlfriend to participate to a language course. Jos lauseisiin saadaan vielä syitä ja seurauksia (because- lauseet) helpottuu muistaminen huomattavasti. (Kristiansen 1997, 7.).

Ihmisen muistamiselle on myös tyypillistä se, että erikoinen ja poikkeava asia muistetaan hyvin. Tällaisesta elaboroinnista käytetään nimitystä unique tai specific elaboration. Voidaan muodostaa esimerkiksi hullunkurisia lauseita. Sanaston elaborointi aloitetaan yleensä vieraskielisistä sanoista, ainakin silloin, kun käsitellään opittavaa asiaa uutena. Äidinkielen sana taas on pohjana silloin, kun tehtävää käsitellään vanhana. (Kristiansen 1997, 8.).

Seuraavassa on kaavio elaboroinnin vaikeusasteesta ja tavoista elaboroida tekstiä.



KUVIO 4. Erilaisia tekstin elaborointimahdollisuuksia Kristiansenin mukaan.

Kristiansenin (1997, 8) mukaan tehokkain tapa on käyttää pohjana noin 20 substantiivin ryhmiä, joissa sanat ovat äidinkielellä ja jotka eivät ajatuksellisesti liity lainkaan toisiinsa.

Sanasyvennyksellä tarkoitetaan lisäharjoittelua uusien sanojen omaksumiseksi ja oppimisen syventämiseksi. Traditionaalisesti tämä on tapahtunut siten, että opettaja tekee kysymyksiä, joihin ei sisälly muita uusia sanoja kuin opetettava sana tai kysymyksiä, joiden vastaaminen edellyttää uuden sanan käyttämistä. Luokassa puhuu tällöin kerrallaan yksi

henkilö, josta suurimman osan ajasta opettaja. Tällaisen opetuksen huono puoli onkin se, ettei se edellytä kaikkien oppilaiden aktiivista osanottoa. Tunti etenee tällöin helposti muutamien aktiivisten oppilaiden suoritusten varassa. (Kristiansen 1984, 11.).

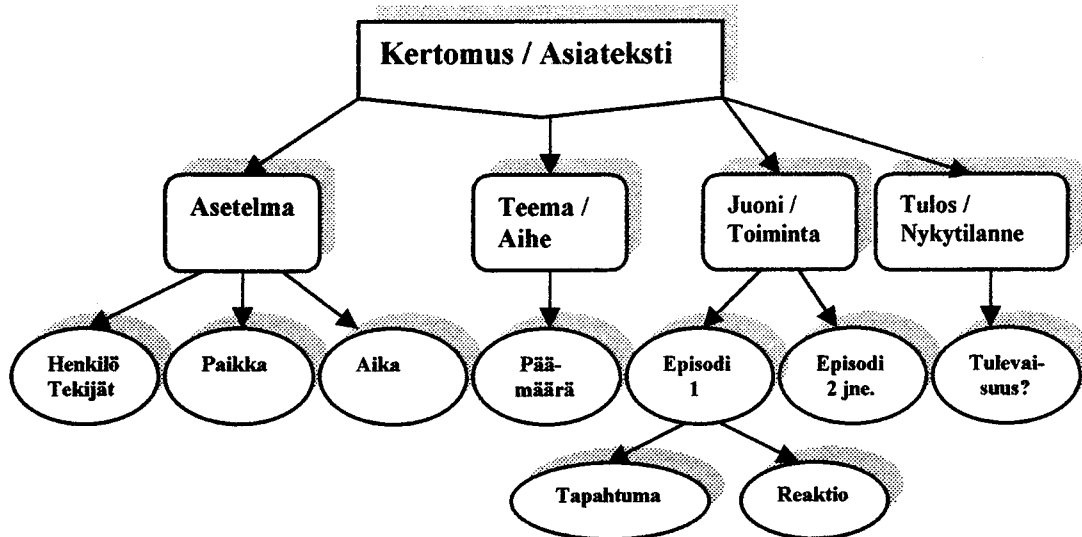
Sanasyvennystä voi harjoittaa kuitenkin myös niin, että siinä ovat mukana kaikki käyttäen omaehtoista vierasta kieltä. Voidaan menetellä esim. seuraavasti: Jokainen uusi sana, joka soveltuu pariharjoitteluun, harjoitellaan pareittain eikä opettajan kysymyksinä koko luokalle. Opettaja antaa ensin esimerkin yhden oppilaan kanssa ja sama tehdään pareittain. Näin menetellen saavutetaan kommunikatiivisia etuja, mm. se, että jokainen oppilas luokassa joutuu käyttämään uutta sanaa. Pareista pystyvämpi kysyy ensin. Jokainen oppilas antaa erilaisen eli omaa, luovaa kielenkäyttöä vaativan vastauksen. Tällainen harjoittelu on erittäin helposti muunnettavissa kokonaisen viestinnän omaehtoiseen tuotokseen, onhan jokainen vastaus jo osa oman viestinnän kokonaisuutta. Kaikki kysymystyypit tulevat jatkuvasti jokaisen oppilaan tuottamiksi. Yleensä ne esittää opettaja. Näin opettaja säästyy myös keinotekoisien, viestinnälliseltä arvoltaan kyseenalaisten kysymysten tekemiseltä esim. kysymään kellonaikaa monelta oppilaalta. Harjoitukseen voidaan tehdä lisäkysymyksiä ja käyttää mielikuvitusta omin taitojen mukaan. (Kristiansen 1984, 12.).

Sanasyvennystä voidaan tehdä myös vastakohtien, synonyymien yms. avulla (ks. muistitoiminnot). Sanaryhmiä voidaan opetella ulkoa, jolloin ryhmät toimivat hyvin elaboroinnin pohjina. Sanasyvennystä voi harjoittaa myös suullisesti; *make the sentence, make it longer* jne. Suullista elaborointia kannattaa tehdä vain muutamasta tärkeästä uudesta sanasta (esim. 4-5 sanaa) pohjaksi annetaan sana opiskeltavalla kielellä. Stimulus uudesta läksystä siis tavoitekielellä, näin voidaan ottaa myös tärkeitä vanhoja sanoja elaboroinnin pohjaksi. Myöhemmin voidaan ottaa kaksi sanaa elaboroinnin pohjaksi, tällöin toinen sanoista voi olla vanha, joka ei esiinny lainkaan ko. kappaleessa. (Kristiansen 1997, 16.).

5.2 Puukuvain

Kuten aikaisemmin mainittiinkin skeemat helpottavat uuden oppimista. Säilömuistissa olevien tietojen jäsenyyksen asteesta riippuu, miten helposti uusi asia opitaan. Juuri siksi teksti kannattaa opetella aihekokonaisuutena puukuvaimen (*story grammar*) avulla. *Story grammar* tarkoittaa sääntöjärjestelmää, joka määrittelee osat, joista teksti koostuu ja suhteet osien välillä. Tutkimukset ovat osoittaneet, että kaikilla on eräänlainen abstrakti kertomuksen (*story*) ja myös asiatekstin (*expository text*) skeema. Nämä auttavat sekä

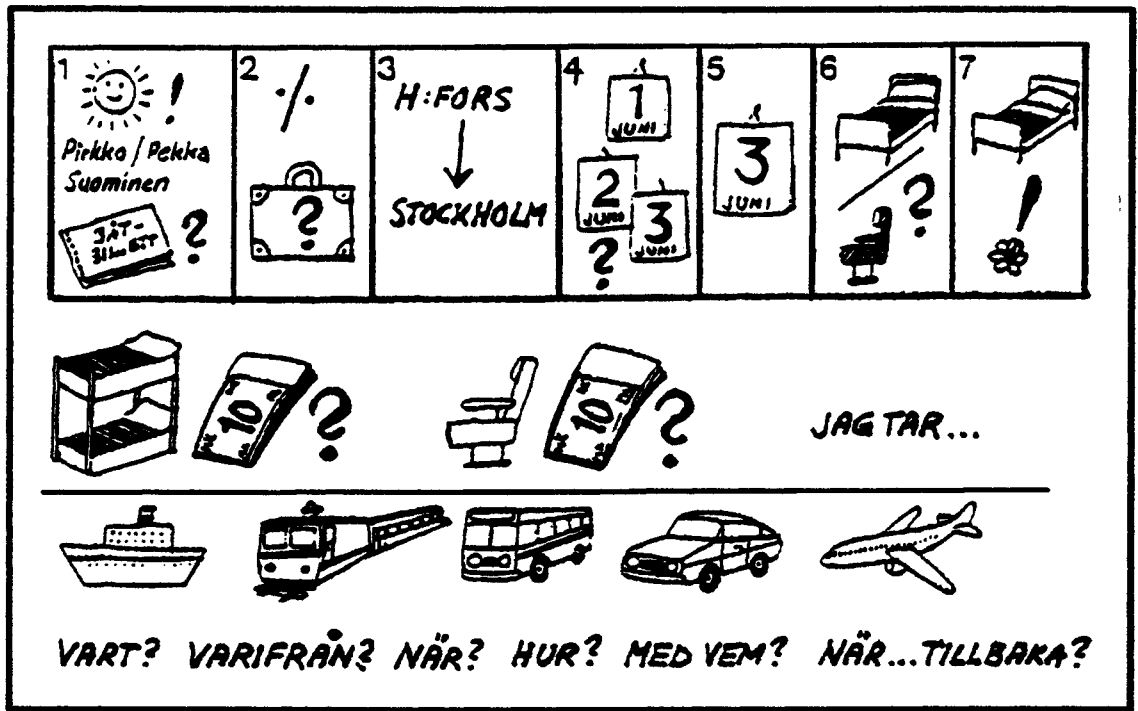
tekstin ymmärtämisessä että omassa tuottamisessa. (Kristiansen 1997, 9.). Alla esimerkki puukuvaimen laatimisesta.



KUVIO 5. Puukuvain

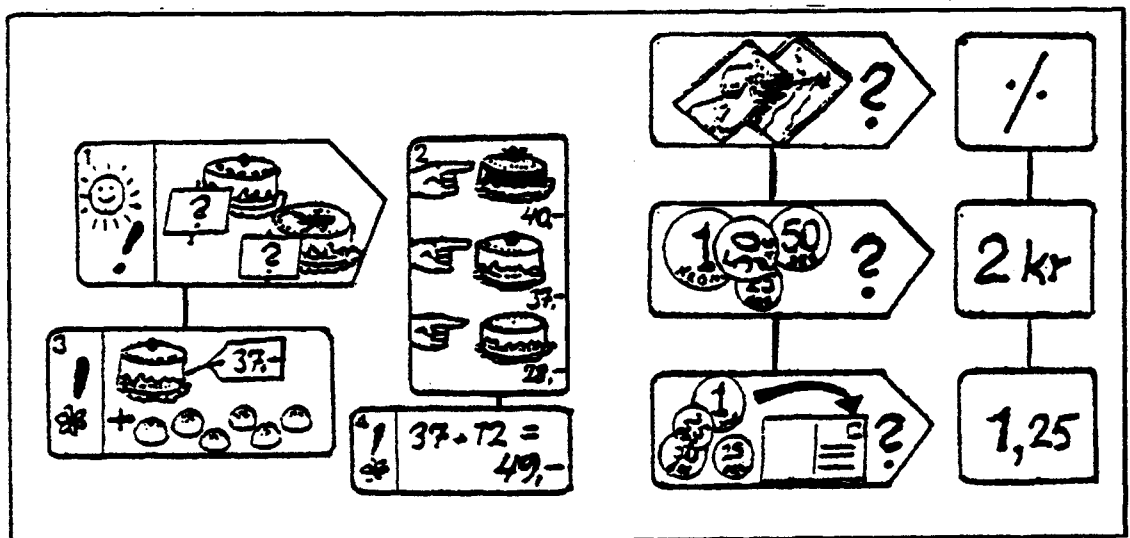
Puukuvaimen avulla on helppo opetella tekstin sisältö omin sanoin. Se on myös motivoiva ja auttaa oppilasta samaistumaan ja sen kautta innostamaan esittämään tapahtumaa. Jos kuva on riittävän suuri, oppilas kokee olevansa tapahtumien keskellä. Puukuvain ja skeema ovat myös erinomaisia tiivistelmärunkoja. Kuvat tekevät opittavasta asiasta konkreettisemmän ja erityisemmän ja myöskin auttavat ymmärtämään tekstin sisällön. Varsinkin heikotasoisia kuvat auttavat ymmärtämisessä ja tuottamisessa, ottaen huomioon vielä, että yleensä he eivät ole hyviä tuottamaan kuvakieltä. Päinvastaisesti taas hyvätasoiset eivät tarvitse tai eivät edes halua kuvia, koska se rajoittaa heidän omaa elaborointia. (Kristiansen 1992, 74.).

Seuraavaksi muutamia esimerkkejä puukuvaimista. Kuviossa 6 seuraavalla sivulla on perustekstinä matkakertomus. Elaborointi koostuu erilaisista vuorosanoista pohjautuen yksityiskohtaisiin kuviin, yhdistettynä kysymyssanoihin ja lopuksi täysin vapaa oma tuotos aiheesta.



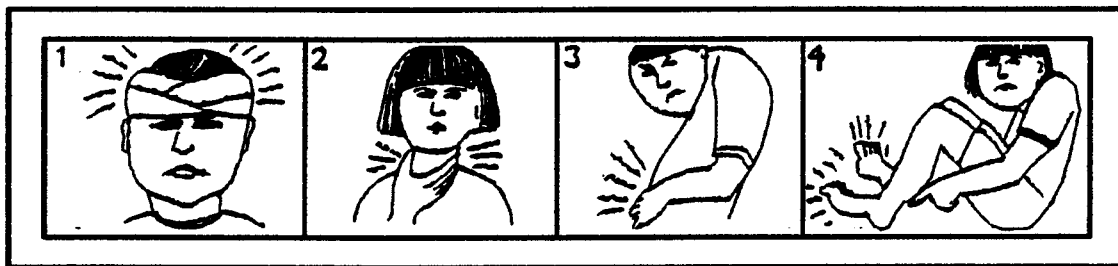
KUVIO 6.

Kuviossa 7 perusteksti käsittelee syntymäpäiväkakun ostoja. Käyttämällä elaborointia aiheetta voidaan laajentaa erilaisiin ostoksiin.



KUVIO 7.

Kuvio 8 pohjautuu tekstiin, jossa käsitellään umpilisäkkeen tulehdusta ja hoitoa. Elaboroinnilla voidaan harjoitella lääkäriä käyntiä muista syistäkin.



KUVIO 8.

Tekstiä voidaan harjoitella kalvolla puukuvaimen avulla myös seuraavasti. Puukuvaimen on hyvä olla kalvolla, koska näin oppilas pystyy paremmin ottamaan huomioon puhekumppaninsa katseellaan, eleillään jne. kuin luettaessa kirjasta tukisanoja. Kun kappale on uusi, vielä käsittelemätön, teksti voidaan ensin kuunnella opettajan sanomana kalvolta, opettaja voi lukea sen hitaammin kuin mitä se on nauhalla, jotta hitaammatkin pääsevät mukaan. Sen jälkeen teksti sanotaan samanaikaisesti opettajan kanssa kalvolta. Jos teksti osataan heikosti, se sanotaan kuorossa toiseen kertaan, jopa kolmeen. Lopuksi pariharjoittelu, jos se tuntuu sujuvan jo tekstin ollessa uutena. Parisuorituksia ei tekstiä uutena käsitellessä ole vielä tarpeellista ottaa ääneen. (Kristiansen 1997, 13.).

Kun kappale on vanhana, on hyödyllistä sanoa teksti vielä kuorossa puukuvaimesta. Kuoro luo pohjan myös sellaisten oppilaiden suorituksille, jotka eivät ole kotona syystä tai toisesta harjoitelleet tekstin sanomista kokonaisuutena. Tämän jälkeen pariharjoittelu ja yksittäisten parien esityksiä. Ne ovat tunnilla näkyvä ja kuuluva palkinto vaivannäöstä opetella asiakokonaisuus. On hyvä, jos moni pari saa esiintyä ääneen. (Kristiansen 1997, 13.).

Kokonaisen tekstin omin sanoin tuottaminen apuna vain suomenkielinen puukuvain paljastaa, osaako oppilas ilmaista pääviestin vieraalla kielellä. Tällöin työmuisti käytetään siihen, miten asiasisältö sanotaan vieraalla kielellä eikä sen miettimiseen, mitä tekstissä sanottiin eli tekstin ulkoa oppimiseen lause lauseelta.

Ennen itsenäistä elaborointia puukuvaimista, on tärkeää, että oppilaat muodostavat erilaisia lauseita yksittäisistä sanoista tai sanaryhmistä. (Kristiansen 1997, 12-13.).

5.3 Kappaleen ja kieliopin viestinnällinen harjoittaminen ja soveltaminen Kristiansenin mukaan

Mitään mallituntia ei ole mielekästä antaa siksi, että ei varmasti ole olemassa edes kahta opettajaa, jotka sisällyttäisivät täsmälleen samat asiat saman kappaleen käsittelyyn. Mitä tuntiin sisällytetään, riippuu luonnollisesti myös oppilaista. Seuraavaksi on viitteitä siitä, mitä kappaleen käsittely esimerkiksi voi sisältää. Menettelylle esitetään lyhyt perustelu, miksi näin toimitaan. Koko kappaleen käsittely tehtävineen vie keskimäärin 2-3 tuntia. .

Tekstin käsittely

Kun kappale on uusi, on hyvä, jos kappale suomennetaan kotona etukäteen, jos ryhmässä on hitaita/heikkoja. Kaikkein heikoimmat voivat suomentaa kappaleen tai osia siitä vihkoon. Konkreettiset sanat, jotka voidaan esittää kuvina, oppilas voi piirtää kuvina vihkoon. Kopiointi sen sijaan hyödyttää vain hyviä ja keskinkertaisia oppilaita. Jos teksti suomennetaan ensimmäiseksi tunniksi, se joudutaan prosessoimaan muistissa ainakin kaksi kertaa: sekä uutena että vanhana läksynä. Näin kesto- ja muistiin jää vahvempi muistijälki.

Kun kuunnellaan nauhaa, on parempi, että kirjat ovat kiinni, muuten kuultua ei tarvitse ymmärtää, apuna on puukuvain. Kappaletta toistetaan lyhyinä jaksoina silloin tällöin heikosti ääntävillä ryhmillä. Toiston on oltava riittävän pitkä, ainakin pari virkettä tai keskustelussa yksi pitkä vuorosana. Tämä siksi, että hyvin lyhyttä, alle 15-20 sekunnin toistoa ei tarvitse ymmärtää. Tekstin harjoittelua kalvon avulla käsiteltiin jo puukuvaimen yhteydessä.

Kun kappale on vanhana, osa luokkaa voi heti tunnin alussa mennä kirjoittamaan itse tehtyjä lauseita taululle. Ne tarkistetaan heti kappaleen esittämisen jälkeen. Nyt kun kappaletta on jo käsitelty, ei pelkästään enää aina kuunnella vaan siihen liitetään pienoistii- vistelmiä kuullusta tavoitekielellä lyhyinä jaksoina. Näin testataan kielen ymmärtämistä ja tuottamista eikä muistia.

Kun kappaletta kuulustellaan sanotaan se ensin kuorossa, jos ryhmä on tottumaton koko viestinnän (kappaleen) tuottamiseen harjoitellaan moneen kertaan kuorossa puukuvaimen ”haara” kerrallaan. Olisi tärkeää, ettei opettaja tee väliin kysymyksiä, jos tuotos ei onnistu, vaan antaa luokan kanssa yhdessä alkuja (antaen käden eleellä muille auttami-

sen aloitusvihjeen). Tämän jälkeen pariharjoittelu puukuvaimen avulla, sen jälkeen useita pareja/yksittäisiä suorituksia ääneen.

Sanakuulustelun yhteydessä voidaan tehdä suullista elaborointia, jolloin pohjana on äidinkielen sana. Monen oppilaan tulisi sanoa lauseita samasta sanasta. Virkkeitä muunnellaan ja jatketaan. Oppilaille on voinut olla myös läksynä tehdä kappaleesta kysymyksiä ja vastauksia, jotka voidaan käsitellä siten, että yksi oppilas kysyy valiten itse vastajan, joka puolestaan jatkaa kysymistä jne.

Varsinainen elaborointi

Taululle voidaan kirjoittaa oppilaiden omia kotona tekemiä lauseita tai dialogeja/kertomuksia pohjana sanoja tai kielioppiasia. Samanaikaisesti kuulustellaan suullisesti muiden kotona tekemiä elaborointeja. Lopuksi tarkistetaan taulu, olisi suotavaa, että taululle kirjoitettaisiin omia, kotona tehtyjä lauseita ainakin kaksi kertaa tunnin aikana, ainakin jos käytettävissä on kaksoistunti. Kotona tehdyt lauseet ovat pitkiä ja vaikeampia lauseita, koska oppilailla on ollut aikaa miettiä, ja näin ne opettavat eniten. Taululta kielioppiasioiden analysointi on tehokasta oppimista.

Kieliopin opetus ja harjoittelu

Sanoman perille meno vieraalla kielellä on tärkein tavoite. Tästä syystä sanaston osaaminen on erittäin tärkeää. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei kielioppia tarvita enää. Päinvastoin, jos tuotos sisältää hyvin runsaasti pahoja kielioppivirheitä, viesti ei välttämättä mene perille oikein. Kieliopissa tulisi painottaa asioita, jotka väärentävät viestiä tai pahasti häiritsevät kieltä äidinkielenään puhuvia.

Kieliopin opetuksen pohjana voi olla viestinnällinen kokonaisuus taululla, kalvolla tai oppilaan kirjassa. Opetus induktiivisesti tavallisella ryhmällä tai itsenäisesti asiaan tutustuminen pareittain/pienryhmissä suhteellisen hyvin menestyvillä. Sääntöjen muodostamisen jälkeen siirytään mahdollisimman pian omaehtoiseen harjoitteluun. Stimulukset ensin vieraalla kielellä (aluksi vain yksi vaikeus eli opittava asia) sitten suomeksi (on tärkeämpää tietää sana kuin sen oikea muoto).

Harjoittelu voidaan rytmittää siten, että harjoitellaan suullisesti lauseita parin kanssa. Tämän jälkeen mahdollisimman moni pari esittää tuotoksensa sitten ääneen. Kotona kirjoitetaan vihkoon omia lauseita, joiden pohjana on äidinkielen sanat. On hyvä, jos

heikot oppilaat pystyvät tuottamaan ymmärrettäviä, vaikka virheellisiä lauseita. Seuraavalla tunnilla parit kuulustelevat toisiltaan kieliopin ja omia lauseita kirjoitetaan tauluun ja korjataan sieltä. Jatkuva omaehtoinen kielioppiasian oikea tuottaminen on tärkeää, koska vain se takaa oikean tuotoksen myöhemmin omassa vapaassa kielenkäytössä. Olennaista on myös taululle kirjoittaminen; näin oppilas oppii myös muiden tuotoksista ja se on erinomainen tapa opettaa näkemään mikä on oikein ja mikä väärin. Näin korjaukset eivät jää vain yhden aistin varaan. Toisaalta totuttelu toisten lauseiden tarkkailuun vie aikaa.

Kielellisesti hyvin menestyville kannattaa selittää myös sellaista, jota ei vielä opeteta, mutta jota oppilaat tarvitsevat omissa tuotoksissaan. Tällaisia asioita ovat esim. käänteinen sanajärjestys, kieltosanan paikka sivulauseessa ja jälkilauseen sanajärjestys. Aina on syytä pitää mielessä, että kielioppiasioita ei opita kerralla vaan ne yritetään oppilaiden itsensä niitä käyttämällä vähitellen juurruttaa heidän kielenkäyttöön. (Kristiansen 1997, 14-19.).

Tiivistelmän teko

Silloin tällöin on hyvä tehdä tiivistelmä kuullusta äidinkielellä. Kappale kuunnellaan lyhyinä jaksoina (suunnilleen 5 riviä, ei paljon yli) muuten testataan muistia, ei puheen ymmärtämistä. Tiivistelmän hyviä puolia on, että se pakottaa ymmärtämään asiakokonaisuuksia eikä vain irrallisia detaljeja kuten vastaaminen muutamaan kysymykseen ja tämän vuoksi se on tehokkaasti puheen ymmärtämistä kehittävää harjoittelua.

Ääntämisen harjoittelu

Ääntämisen harjoittelussa keskitytään pitkiin ja vaikeisiin sanoihin. Opettajan tai nauhan mallin jälkeen sanotaan kuorossa ja lisäksi useita yksittäisiä suorituksia ilman mallia, koska toisto suoraan mallin jälkeen ei takaa oikeaa omaa suoritusta. Lisäksi merkitään piste pääpainollisen vokaalin alle tai apostrofi ylös. Pääpainon tunnistaminen vaikuttaa erittäin paljon kuullun ymmärtämiseen ja sen oikea tuottaminen vaikuttaa myös oman viestinnän perille menoon. Meillä on monesti väärä painotus, koska Suomen kieli kuuluu ryhmään ”syllable timed languages”, ei kuten esim. Ruotsin kieli ”stress timed languages”.

Lukeminen

Pariluku toisiaan korjaten on tehokas harjoittelutapa. Parit lukevat vuorotellen ja korjaavat toisiaan tarvittaessa. Lisäksi yksittäissuorituksia niin usein kun aikaa on. Sorinaluku omaa tahtia soveltuu parhaiten hyvälle ryhmälle, koska korjaaminen jää pois.

5.4 Arviointi elaboroinnissa

Elaborointi ja edellä kuvattu viestinnällinen harjoittaminen tähtäävät suullisen ja kirjallisen viestinnän oppimiseen. Tämä tarkoittaa arvioinnin osalta sitä, että myös koetehtävien on oltava sellaisia, että niissä voi mitata viestinnällistä kielen ymmärtämistä ja oman viestin perillemenoä unohtamatta oikeakielisyyttä. Jos koetehtävät ovat muutorikkaissa kielissä muunnos- ja monivalintatehtäviä, on turha toivoa, että oppilaat saadaan jatkuvasti tekemään toisenlaisia harjoitustehtäviä. Toisaalta, jos oppilas pystyy tuottamaan viestintää vieraalla kielellä, hän selviää kyllä muunlaisistakin tehtävistä. (Kristiansen 1997, 20.)

Opintojen alusta lähtien kannattaa painottaa sanojen osaamisen ja omien lauseiden tärkeyttä siksi, että ilman näitä taitoja on hyvin vaikea viestiä. Sen, että myös kieliopin osaamisella on merkitystä oppilaat huomaavat kyllä itsekin, jos heidän omia lauseitaan ja laajempaa viestintää kirjoitetaan jatkuvasti luokan tauluun ja virheet korjataan sieltä yhdessä. (Kristiansen 1997, 20.)

Opintojen ensimmäisenä vuonna pyritään kielitaitoa arvioimaan yksinkertaisten tehtävien avulla, mutta kuitenkin sekä lause- että diskurssitasolla. Tällöin riittänee, jos esimerkiksi alustavasti oppilaille tulevat tutuiksi formatiiviset tehtävät, toveri- ja itsearviointi. Formatiiivisten tehtävien toimivuudesta on jo pitkäaikaista kokemusta. Sen sijaan itsearvioinnin luotettavuudesta ei ole tutkimuksellista näyttöä niinkään. Jonkin verran enemmän näyttöä on siitä, että ryhmän antama arvostelu toisen ryhmän suorituksesta on melko oikeaan osuvaa. Mahdollisimman objektiiviseen pari- ja itsearviointiin tulisi oppilaita kouluttaa jatkuvasti. Vain silloin oppilas hyväksyy häneen kohdistuvan arvioinnin, kun hän itsekin tajuaa, että se on oikeudenmukainen. (Kristiansen 1997, 20.)

Formatiiviseksi tehtäväksi ja koeosioiksi soveltuu hyvin lauseiden kirjoittaminen mieluiten suomeksi annetuista sanoista. On muistettava, että monipuolisten ja pitkien lausei-

den harjoittelu ja testaaminen on mielekkäämpää siten, että todella pitäydytään irrallisissa lauseissa. (Kristiansen 1997, 20.).

Ensimmäisenä opiskeluvuonna ankaralla arvostetulla voidaan tappaa koko mielenkiinto opiskeluun. Tehtäviä ei ole pakko arvostella tai arvostelu voi olla lyhyttä sanallista. Kie-lioppivirheet huomioidaan arvostelussa, mutta alle puolen maksimipistemäärän ei men-nä, jos viesti menee perille. Se on nykyään monen maan käytäntö. Kirjoitusvirheistä ve-rotetaan sen mukaan, miten ne vaikuttavat ääntämiseen, ei siis kaikista välttämättä ollen-kaan. Opettajan työtä helpottaa, kun oppilaat ovat ainakin alustavasti suorittaneet pariar-viointia, tällöin arvostelun täytyy olla äärettömän yksinkertainen. (Kristiansen 1997, 21.).

Myös puheen ymmärtämistä voidaan testata pienilläkin tehtävillä. Kuunnellaan esimer-kiksi keskustelu tai kertomus ja esitetään siitä oppilaalle kysymyksiä tai pyydetään heitä laatimaan kuullusta tiivistelmä suomeksi. (Kristiansen 1997, 21.).

6 TEORIAOSAN YHTEENVETO: ELABOROINTI JA KIELENOPETUKSEN NYKYTAVOITTEET

Pystyäkseen opettamaan kieltä mahdollisimman tehokkaasti, on tarpeen pohtia, mitä taitoja kielen oppimiseen tarvitaan ja millaista oppimista kielen oppiminen on. Kuten luvussa 3.1 todetaankin, älyllisen taidon oppiminen (kielellinen informaatio) on huomattavassa osassa. Kielen oppimista edesauttaa oppijan myönteinen asenne kieltä kohtaan ja kielen oppimiseen sopiva tiedollinen strategia. Kielen oppimisen kannalta on tärkeää myös tiedon esitystapa ja omaksumisvaihe.

Opetuksessa vallitsi kymmeniä vuosia eri puolilla maailmaa behavioristisen oppimiskäsityksen juurruttamana eräänlainen toimintamalli, jota osittain on käytetty kaikilla asteilla hyvin monen aineen opetuksessa: opettaja opettaa uuden asian tunnilla ja seuraavalla kerralla sama toistetaan opettajan tarkoin korjauksin. Kuulustelu tapahtui usein siten, että opettaja kysyy läksyn ja oppilas vastaa. Tällainen kommunikaatiotilannehan jo todettiin epäluonnolliseksi luvussa 2.1 s. 3.

Nykyään on onneksi jo monen aineen opetuksessa havaittu, että tieto ei näin menetellen välttämättä menekään perille - edes reaaliaineissa, puhumattakaan matematiikasta tai kielistä. Kognitiivisen psykologian kautta tiedetään, ettei oppiminen ole koskaan tiedon siirtämistä suoraan opettajalta tai kirjasta oppilaalle. Oppiminen tapahtuu aina oppilaan omissa aivoissa hänen omien entisten tietojensa pohjalta. Toisin sanoen oppilaan entiset tietorakenteet eli ennakkokäsitykset ovat suorassa yhteydessä hänen oppimiseensa; mitä enemmän hän ennestään tietää, sitä enemmän hän tunnistaa tai kotitehtävästä oppii. Tätä konstruktivistista oppimiskäsitystä käsittelemme luvussa 2.2 s. 5.

Kielenopetuksen nykytavoitteet ovat selkeästi saamassa suunnan, jossa painotetaan kieltä kommunikaatiovälineenä ja sosiaalisen kanssakäymisen välineenä. Sanonta ei koulua vaan elämää varten saa yhä painavamman merkityksen. Maailma pienenee, me emme enää elä omissa pienessä turvallisessa Suomi-umpiossamme, vaan maailmassa, jossa eri kulttuurit kohtaavat päivittäin. Tarvitsemme siis valmiuksia, joilla voimme kohdata ympäristömme. Tarvitsemme vuorovaikutustaitoja.

Myös kouluviranomaiset tuntuvat elävän tässä suhteessa vahvasti tätä päivää. Jos katsomme opetusministeriön kieltenopetuksen toimikunnan toimenpide-ehdotuksia (esitely tarkemmin luvussa 2.2), huomaamme niissä selkeästi painotukset suullisen kielitaidon merkitykseen, oppijan omaan vastuuseen opiskelussa ja kansainvälisyyteen.

Merkittävä kielenopetuksen nykysuuntaus on kielen käyttäminen oppimisen välineenä, viime vuosiin astihan kieli on pääsääntöisesti ollut oppimisen kohde. LSP-opetuksestahan kerroin luvussa 2.2. LSP-opetuksessa pyritään opettamaan ja opiskelemaan esim. ympäristötietoa vieraalla kielellä. Voisi hyvin uskoa, että LSP-opetuskokeilut tulevat lisääntymään maassamme, ovathan kielenopetuksen nykytavoitteet saaneet niin vahvan kommunikatiivisen leiman.

Elaboroinnin päätavoite on auttaa oppilasta luovaan kommunikatiiviseen ja omaehtoiseen viestintään. Koska elaborointi tähtää juuri siihen, mitä kielenopetuksen nykytavoitteissakin painotetaan, voisi hyvin uskoa, että elaborointia tullaan käyttämään erittäin paljon tulevaisuuden kielenopetuksessa.

Elaboroinnissa korostuu koko opetuksen ja oppimisen käsittäminen prosessina, johon osallistuvat niin oppilaat kuin opettajakin. Opetusministeriökin (luku 2.2) korostaa, että luokkahuoneissa siirryttäisiin ns. yhteistoiminnallisen tietämyksen rakentamiseen. Ei olisi niin paljon valmiin tiedon jakamista kuin yhteistä kokemista ja oppilaan omaa oppimisen kulun arviointia. Oppiminen olisi prosessi, jossa opettajakin tulisi tavallisen kuolevaisen tasolle oppimaan.

Tässä suhteessa eurooppalaiset suuntaukset, yhteistoiminnallinen oppiminen, oppijan oma vastuu, opetuksen yksilöinti ja itsearviointi, ovat huomattavan yhtenevät opetusministeriön tavoitteiden kanssa ja toivottavat elaboroinnin tervetulleeksi avuksi tavoitteiden toteuttamiseen.

Elaboroinnissa korostuvat oppilaan omat yksilölliset taidot tiedon prosessoinnissa. Näitä yksilöllisiä taitoja ja tapoja elaborointi pyrkii tukemaan ottaen huomioon oppimisen aikaisemman tutkimuksen. Kristiansenkin pitää muistitutkimusta tärkeänä pohjana elaboroinnin kehittämiseksi. Muisti on oleellinen osa oppimista, ei kai voida puhua oppimisesta ilman muistia. Elaboroinnissa pyritään systemaattisella, oppilaan omasta kokemuksesta lähtevällä kommunikoinnilla saamaan kielen eri elementit järjestäytyneeksi tietorakenteeksi, skeemaksi, oppilaan kestonmuistiin. Siksi elaborointia kiinnostaa myös oppijoiden erilaiset tiedon koodaus- eli muistiinpanomenetelmät.

7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

7.1 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa haluan löytää vastauksia seuraaviin kysymyksiin.

1. Vaikuttaako elaborointi edistävästi oppilaiden englannin kielen kirjallisen tuottamisen määrään ja laatuun?
2. Vaikuttaako elaborointi edistävästi oppilaiden englannin kielen suullisen tuottamisen määrään ja laatuun?

Elaborointi pyrkii auttamaan oppilasta omaehtoiseen ja luovaan viestintään. Edellämainitut tutkimusongelmat muodostuivat juuri tästä elaboroinnin ydintavoitteesta. Koska elaborointi tähtää viestinnällisten valmiuksien parantamiseen ja kehittämiseen, halusin tutkia tapahtuuko todella näin eli onko elaboroinnista käytännön tilanteissa apua pyrittäessä edistämään oppilaiden englannin kielen suullista ja kirjallista taitoa.

7.2 Tapaustutkimuksen määrittelyä

Tapaustutkimusta suoritetaan monella eri tavalla ja siitä käytetään monia eri nimiä. Tutkijoiden erilaisten lähtökohtien pohjalta puhutaan esim. idiografisesta (yksityistä kuvaileva), konstruktivisesta, etnografisesta, fenomenologisesta, hermeneuttisesta tai tulkinnallisesta tutkimuksesta. Myös käytäntö vaihtelee eri maissa, Englannissa esim. käytetään enimmäkseen nimitystä soveltava tutkimus, Australiassa ja Skandinavian maissa puhutaan toimintatutkimuksesta, ja Yhdysvalloissa yleisin käsite on evaluaatio. Usein tapaustutkimuksia kuvaillaan vain puhumalla luonnonmukaisista tai kvalitatiivisista menetelmistä. (Syrjälä & Numminen 1988, 6.) Esimerkiksi Hegarty ja Evans (1985, 125-127) sekä Patton (1983, 303) käsittelevät tapaustutkimusta juuri kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä.

Hegarty ja Evans (emt.) pitävät tapaustutkimuksen päämääränä selostaa sosiaalisten ja kasvatuksellisten ilmiöiden tyypillisiä piirteitä suurimmaksi osaksi kuvaillen. Kuvailtaessa tutkimus voi sisältää myös määrällistä tietoa, vaikka sen päämääränä onkin esittää tarkasti tutkimuksen kiinnostuksen kohteen laadullisia piirteitä. Myös Patton (emt.) mää-

rittelee tapaustutkimuksen päämäärää samansuuntaisesti. Hänen mukaan tapaustutkimuksen tarkoituksena on kerätä monipuolista, systemaattista ja perusteellista tietoa tutkittavasta tapauksesta. Syrjälän ja Nummisen (1988, 8) näkemys on Pattonin määritelmän mukainen. Heidän mukaansa tapaustutkimuksessa todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena eri näkökulmista pilkkomatta sitä yksityisiksi mitattaviksi muuttujiksi. Tapaustutkimus on ominaisuuksiltaan yksilöllistä, luonnollista, kokonaisvaltaista, mukautuvaista ja vuorovaikutukseen perustuvaa. Tässä tutkielmassa tarkastellaan elaborointia - vieraan kielen opetusmenetelmää - kokonaisuutena opettajan ja oppijan näkökulmasta. Oppiminen on vuorovaikutteista, jossa on opettaja/opetusmenetelmä ja oppija/oppiminen, tätä kokonaisuutta lähestyn oppimisen kuvailun, oppimiskäsitysten ja oppimisstrategioiden kautta.

Tapaustutkimuksen mielenkiinto kohdistuu nimensä mukaisesti tiettyyn tapaukseen, joka voi olla yksilö, ryhmä, yhteisö tai laitos. Se voi myös tarkastella jotakin tapahtumaa, teemaa tai laajempaa ilmiötä ja kerätä tietoa niistä. (Hegarty & Evans 1985, 126; Patton 1983, 303; 1989, 19; Syrjälä & Numminen 1988, 6.) Johnsonin (1977, 319) mukaan tapaustutkimukselle on olennaista otteen laatu, intensiivisyys ja se, että havaintoja ei pyritä yleistämään tutkitusta joukosta perusjoukkoon. Tässä tutkielmassa empiirisen osan kohteena on tietty opetusmenetelmä, elaborointi kahden sitä käyttävän opettajan ja 5. ja 6. luokan oppilaiden kokemana. Tutkielmani tuloksia, mielipiteitä ja kokemuksia ei tietenkään voi yleistää, mutta se antaa tietoa ja kokemuksia opetusmenetelmästä ja tätä kautta mahdollisesti innostaa kehittämään lukijaa opetustaan.

Tapaustutkimuksessa käytettävät tutkimusmenetelmät ovat strukturoimattomia, koska tutkija on kiinnostunut siitä, miten tutkittavat itse jäsentävät maailmansa ja kokemuksiinsa siitä. Tapaustutkimuksen tärkein ero verrattuna muihin tutkimustyyppeihin on se, että siinä käytetään monia eri tiedonhankinnan muotoja, jolloin eri menetelmät täydentävät toisiaan. (Syrjälä ja Numminen 1988, 78.) Grönforsin (1982, 13) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa - näin ollen myös tapaustutkimuksessa - tutkijan oma osuus aineistonkeruussa ensiarvoisen tärkeä. Tutkija on siis tärkein tutkimusväline. Tässä piilee Laaksovirran (1988, 60) mukaan vaara, sillä tutkija saattaa kerätä vain häntä kiinnostavia tietoja. Sen vuoksi tutkimusprosessin ajan on tärkeä suhtautua vakavasti aineiston hankintaan, tutkimuksen luotettavuuteen sekä eettisiin kysymyksiin. Aineistoa kerätessä olennaista on se, että tutkija ja tutkittava toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. Tutkittavat ovat tuntevia, toimivia ja osallistuvia subjekteja samalla tavoin kuin tutkija. Tutkimukseni tarkoituksena on kuvailla elaborointia mahdollisimman monipuolisesti ja kriittisestikin. Kriittisesti kuvailuun mahdollisesti auttaa se, että henkilökohtaisesti en

vielä ole omassa luokassani menetelmää käyttänyt, joten omat aikaisemmat kokemukseni eivät rajoita kuvailuprosessia.

Tapaustutkimuksia on kritisoitu usein luotettavuuden puutteesta, heikosta yleistettävyyismahdollisuudesta sekä vähäisestä teoriasidonnaisuudesta. Luotettavuutta pyritään osoittamaan tapaustutkimuksessa uskottavuuden sekä tulosten soveltamis- ja toistamismahdollisuuden avulla. Kvantitatiivisessa ja kvalitatiivisessa tutkimuksessa em. käsitteitä kutsutaan validiteetiksi ja reliabiliteetiksi. Tapaustutkimuksen reliabiliteetin tarkastelussa voidaan kiinnittää huomio siihen, kuinka yksityiskohtaisesti tutkimusprosessi on raportoitu, miten yksimielisiä tutkijat ovat ja millaisia tuloksia eri metodien avulla on saatu. (Syrjälä & Numminen 1988, 135, 140.) Tutkimukseni teoriaosassa olen pyrkinyt keräämään tietoa elaboroinnista mahdollisimman tarkasti. Valitettavasti en yrityksistäni huolimatta löytänyt Suomesta elaborointia käsittelevää kirjallisuutta muiden kuin Kristiansenin ja Laurikaisen kirjoittamana. Tämä tuo tietynlaista suppeutta aiheeni käsitteelyyn, mutta tokihan Kristiansen on johtavia elaboroinnin kehittäjiä Suomessa.

7.3 Kohdehenkilöiden valinta ja aineiston keruu

Aineiston keruu tapahtui käyttämällä kahta tiedonkeruumenetelmää, observointia ja haastattelua. Haastattelin kahta englannin kieleen erikoistunutta luokanopettajaa, joista käytän myöhemmin nimityksiä henkilö A ja henkilö B. Henkilö A on toiminut opettajana noin 4, 5 vuotta ja hän on käyttänyt elaborointia opetuksessaan noin 2 vuotta. Henkilö B on ollut opettajana noin 3 vuotta. Elaborointi on kuulunut hänen opetukseensa runsaan vuoden.

Observoinnin suoritin kuusiopettajaisella koululla. Observoin yhteensä kolme oppituntia, kaksi tuntia kuudennella luokalla ja yhden tunnin viidennellä luokalla

7.4 Tiedonkeruumenetelmät

Observointi

Cohenin ja Manionin (1982, 103-105) mukaan tapaustutkimuksessa keskeisin tiedonhankintatapa on observointi. Observoinnin hyvä puoli on se, että observoiija voi huomioida käyttäytymistä luonnollisessa tilassa sellaisena kuin se ilmenee ja tehdä siitä sopivia muistiinpanoja. Observointi on myös erinomainen keino tutkittaessa non-verbaalia käyt-

täytymistä. Observoinnissa tutkija pystyy myös kehittämään läheisemmän ja tuttavallisemman suhteen observoitaviin ja näin ollen saamaan tietoa, jota ei ehkä muilla keinoilla pystyisi saamaan. Toisaalta tämä saattaa vaikuttaa observoinnin sisäiseen validiuteen: edustavatko tulokset todellista tilannetta, koska arviointeihin saattaa vaikuttaa observoinnin läheinen suhde observoitaviin. (emt.) Tässä tutkimuksessa edellä mainittua observoinnin validiusongelmaa ei päässyt syntymään, koska observoitavana on suuri määrä yksilöitä ja observointi tapahtuu melko lyhyessä ajassa.

Observointi ei ole yksinkertaista. Pattonin (1989, 71) mukaan se vaatii paljon harjoittelua ja valmistautumista. Vaikka observoija kerää tietoa kaikkien aistiensa avulla, ei se tee hänestä vielä ammattitaitoista observoijaa. Observoijalta vaaditaan kykyä yhdistää informaatiota entiseen, tarkastella sitä tilanteen valossa, eritellä, luokitella, vertailla jne. Jokaisen havainnoinnin jälkeen observoijan on kirjattava tilanne: mitä näki, mitä itse ajatteli ja miten tilanteen tulkitsi. Tosiasiat kuvataan sellaisenaan evaluoimatta niitä. (Syrjälä & Numminen 1988, 89)

Cohenin ja Manionin (1982, 101-103) mukaan observointi voi olla osallistuvaa tai ei-osallistuvaa sekä strukturoitua tai strukturoimatonta. Osallistuvassa observoinnissa tutkija toimii ryhmän jäsenenä ja tutkii asioita sisältä käsin. Kun tutkija pysyy itse erillään toiminnasta ja tutkii asioita ulkopuolisena tarkkailijana, puhutaan ei-osallistuvasta observoinnista. Tässä tutkimuksessa käytettiin pääasiassa ei-osallistuvaa observointia, mutta jonkun verran myös osallistuvaa observointia, koska olin luokassa välillä apuopettajana.

Haastattelu

Haastattelumenetelmänä käytin teemahaastattelua, joka on luonteeltaan hyvin samantapainen kuin avoin haastattelu. Koska tutkimukseni aihe on selkeästi rajattu, opetusmenetelmä nimeltä elaborointi, oli teemahaastatteluun päätyminen hyvin luontevaa. Teemahaastattelussa aihepiirit, teema-alueet ovat tiedossa ja tämä haastattelumenetelmä antaa syvempää tietoa kuin avoin haastattelu. Hirsjärven ja Hurmeen (1988) mukaan teemahaastattelun ongelmana on sen aihealueen rajaaminen, jolloin tutkimukselle tärkeitä teemoja voi jäädä huomaamatta. Haastattelin opettajia erikseen heidän kotonaan. Nauhoitin haastattelut. Haastatteluiden avulla pyrin ensisijaisesti saamaan selville sen, mitä elaborointioppitunnilla tapahtuu ja miten opettajat ovat huomanneet elaboroinnin vaikuttavan oppilaiden vieraan kielen suulliseen ja kirjalliseen tuottamiseen, nämähän olivat myös keskeisiä asioita tutkimusongelmissa.

8 TUTKIMUSTULOKSET

8.1 Haastattelun tulokset

Esittelen seuraavaksi haastattelukysymykset ja opettajien vastaukset niihin.

1. Miksi käytät elaborointia omassa opetuksessasi, mistä sait kipinän juuri tähän kielenopetusmenetelmään?

Henkilö A oli ollut muutama vuosi sitten professori Irene Kristiansenin luennolla ja päätti kokeilla elaborointia omassa työssään. Henkilö B innostui henkilö A:n kokemusten pohjalta tutustumaan elaborointiin.

2. Mitkä ovat päälimmät kokemuksesi elaboroinnista omassa työssäsi, aiotko käyttää menetelmää myös jatkossa?

Molemmat haastatellut olivat tyytyväisiä, että olivat valinneet elaboroinnin kielenopetusmenetelmäkseen. Se on menetelmä, joka vaatii opettajalta suurta työpanosta. Myös oppilaat joutuvat aktiiviseen prosessiin; yhdistelemään asioita, muodostamaan vihjeistä laajempia kokonaisuuksia. Haastatellut aikovat ehdottomasti käyttää elaborointia jatkossakin. He olivat sitä mieltä, että elaborointi on haastava ja palkitseva opetusmenetelmä.

3. Mitkä asiat ovat keskeisiä ja tärkeitä elaborointiopitunnilla?

Kummatkin opettajat olivat samaa mieltä siitä, että elaboroinnin tärkein käyttöfunktio on saada oppilaat tuottamaan ja käyttämään kieltä sekä suullisesti että kirjallisesti. Myös Kristiansenin mielestä tämä on kielenopiskelun primääri tavoite. Vaikka kieli koostuukin sanoista, pyritään elaboroinnissa välittömästi siihen, että oppilas pystyy käsittämään sanojen väliset suhteet ja pystyy muodostamaan lauseita vieraalla kielellä. Henkilö A korosti ymmärtämisen merkitystä. Jotta pystyttäisiin tuottamaan kieltä, on ymmärrettävä sanojen merkitys. Siksi oppitunnilla poimitaan uudet ja vaikeat sanat taululle kaikkien nähtäväksi ja kirjoitetaan ne vihkoon ja varmistetaan, että sanojen merkitys ymmärretään. Myös Kristiansen korostaa (Kristiansen 1998.) sitä, että sanojen ymmärtäminen on tärkeää viestin perillemenon kannalta. Henkilö B piti tärkeänä kuullun ja nähdyn yhdistämistä. Tämä tapahtuu esim. siten, että kuunneltaessa oppikirjan kappaletta nauhalta, seurataan samalla kappaleen juonikaaviota, jonka opettaja esim. heijastaa kaikkien näh-

täväksi piirtoheittimellä. Tällä tavalla tuetaan oppilaan ymmärtämistä ja annetaan myös heikommille oppilaille apuvälineitä opetuksen seuraamiseen.

Molemmat haastatellut pyrkivät oppitunneillaan siihen, että oppilaat pääsevät käyttämään kieltä omaehtoisesti ja luovasti. Siksi heidän tunneillaan kirjoitetaan itse keksittyjä lauseita vihkoon ja taululle, kirjoitetaan kirjoitelmia, kerrotaan työparille vapaamuotoisesti kappaleen sisältö jne. Kritianseninikin mielestä parhaita oppimistuloksia saadaan, jos opiskeltavista sanoista tehdään oma kertomus tai keskustelu. (Kristiansen 1984)

4. Onko elaborointitunneilla aina sama rakenne, vai varioitteko eri elementtien järjestyksiä ja suhteita tarpeen mukaan?

Henkilö A:n mielestä elaborointi on menetelmänä erittäin vaativa niin oppilaalle kuin opettajallekin. Siksi on tärkeää luoda oppitunnin kulkuun jotain pysyvää ja turvallista. Turvallisuus tehdään juuri pyrkimällä oppitunnin rakenteen stabilisointiin. Henkilö A:n oppitunnin kulku on seuraavanlainen: motivointi (esim. rentouttava leikki), läksykappaleen kuuntelu juonikaaviota seuraten, omien kotitehtävälauseiden kirjoittaminen taululle, lauseiden korjaus ja yhteislukeminen, uuden kappaleen kuunteleminen+ juonikaavio, uudet sanat poimitaan taululle ja vihkoon ja suomennetaan. Lopuksi voidaan lukea vielä kappale pareittain ja päättää tunti pieneen kevennykseen. Henkilö A:n mielestä tunnin rakenteen `rauhottaminen` edesauttaa oppilasta keskittymään olennaiseen: kielen tuottamiseen. Elaborointi vaatii oppilailta paljon omaa ajattelua ja omaa aktiivisuutta. Oppituntien rakenteiden samankaltaisuus on rauhoittava osatekijä, joka tukee oppimista. Myös tutkimustulokset, joita kognitiivinen psykologia on saanut, tukevat käsitystä tiettyjen vakiona pysyvien elementtien ja oppimistulosten välisestä suhteesta. (ks. luku 4.1).

Henkilö B kertoi huomanneensa oppilailtansa menneen noin puoli vuotta ennen kuin he tottuivat elaborointiin ja tiesivät mitä mikin oppitunnin vaihe heiltä vaatii. Siksi henkilö B piti myös tärkeänä oppitunnin perustamista tiettyihin osatekijöihin, jotka toistuvat tunnistusta toiseen samoina.

5. Elaborointi on tuottamista. Korostatko opetuksessasi kirjallista vai suullista tuottamista? Entä kieliopin ja oikean ääntämisen osuus?

Molemmat opettajat pitävät kieltä kokonaisuutena, jossa niin kirjallinen kuin suullinen tuottaminen kuin kielioppi ja ääntäminenkin kulkevat käsi kädessä ja tukevat toisiaan. Opettajat korostivat, että nykyään on osattava ilmaista itseään ja pystyttävä kommuni-

koimaan. Nämä asiat tuskin onnistuvat, jos oppilaalla ei ole yhtään kieliopillista tietämystä tai hän lausuu vierasta kieltä täysin omilla ehdoillaan, viestin perillemeno on ainakin huomattavasti vaikeampaa. Kieliopin opettamisessa tulisi Kristiansenin mukaan kiinnittää erityistä huomiota niihin seikkoihin, jotka väärentävät viestiä ja / tai pahasti häiritsevät kieltä äidinkielenään puhuvia. (Kristiansen 1998) Suullinen tuottaminen on molempien haastateltujen mukaan luonnollinen osa opetusta. Molemmat opettajat pyrkivät puhumaan opetettavaa kieltä mahdollisimman paljon oppitunnin aikana. Kysellään oppilaiden viikonloppukuulumisia tai puhutaan niitä näitä säästä ja harrastuksista. Kristiansen sanoo kyselevän opetuksen vaaran olevan siinä, että tällöin tunti etenee muutamien aktiivisten ja lahjakkaiden oppilaiden tuotosten varassa. (Kristiansen 1984, 11.)

Suulliseen tuottamiseen kuuluvat myös pariharjoitukset, näytelmät, roolileikit, yhteistoistot ja lukuharjoitukset. Kirjallisessa tuottamisessa keskeisiä ovat omat lauseet ja kirjoitelmat. Molemmat opettajat kertoivat antavansa oppilaille vapaat kädet kirjoittamisen kvantiteetin suhteen; oppilas saa kirjoittaa kirjoitelmia ja lauseita niin paljon kuin jaksaa ja haluaa. Lopputulos on hyvin arvattavissa: lahjakkaat oppilaat kirjoittavat paljon, jopa niin paljon, että opettajan aika ei riitä kaikkien tuotosten tarkastamiseen. Kielioppia ja ääntämistä on pidettävä opettajien mukaan myös esillä. Kristiansenin mielestä myös kieliopin opettamisessa pitäisi siirtyä mahdollisimman pian omaehtoiseen viestinnälliseen harjoitteluun. (Kristiansen 1998) Oikeaa ääntämistä haetaan esim. toistettaessa oppilaiden tekemiä lauseita taululta ja poimittaessa uusia sanoja kappaleesta. Samoin kielioppi niveltyy usein lauseiden tarkastamiseen: virheet korjataan ja samalla tuodaan esille tarvittava kielioppiaines. Henkilö A kertoi kieliopin määrän vaihtelevan. Kielessä on tiettyjä keskeisiä kielioppiasioita, jotka vaativat perusteellista paneutumista. Siksi joskus tunnista saatetaan käyttää jopa puolet kielioppiin. Molemmat haastatellut olivat sitä mieltä, että kieliopin ja ääntämisen kanssa on oltava varovainen: liiallinen oppilaiden virheisiin puuttuminen tappaa helposti tuottamisen innon. Tuottamisen määrän ollessa suuri, on keskityttävä karkeimpiin virheisiin. Jokaisen virheen korjaaminen on mahdollista ja olisi pedagogisesti melko arveluttavaa.

6. Mitkä ovat mielestäsi elaboroinnin hyvät ja huonot puolet?

Molemmat haastatellut ovat erittäin innostuneita elaboroinnista. Kokonaisuutena he ovat tyytyväisiä valitsemaansa opetusmenetelmään ja aikovat jatkossakin pysyä uskollisina valitsemalleen polulle. Hyvänä puolena he mainitsivat elaboroinnin olevan oppilaita innostavan ja kiinnostavan menetelmän. Tätä opettajien kokemusta tukee myös Takalan (Takala 1982) näkemys siitä, että kielen oppiminen on tehokkaampaa, jos oppilaalla on

sitä kohtaan myönteinen asenne. Elaboroinnissa ei kaadeta kaikkea tietoa valmiiksi pu- reskeltuna oppilaalle. Tämä on oppilaan kannalta erittäin motivoiva tekijä; oppilas luo itse kieltä ja pääsee käyttämään omaa aivokapasiteettiaan omassa tahdissaan. Erityisen merkittävänä opettajat pitivät elaboroinnin vaikutusta myös tiedoiltaan ja taidoiltaan heikkoihin oppilaisiin. Kaikki oppilaat saavat onnistumisen elämyksiä. Heikompikin oppilas huomaa osaavansa käyttää kieltä, hänen lauseensa eivät ehkä ole kovin monimutkaisia, mutta vaatimatonkin lause on oppilaan itse muodostama ja antaa paljon lisää it-seluottamusta. Henkilö A sanoi, että usein tavanomaisimpia opetusmenetelmiä käytettä- essä heikkojen ja hyvien oppilaiden kuilu vaan kasvaa ja kasvaa kunnes ollaan tilantees- sa, jossa heikommat oppilaat tuntevat tilanteensa toivottomaksi ja rupeavat häiriköi- mään. Elaborointi pystyy parhaimmillaan edistämään työrauhaa, sillä se ottaa huomioon oppilaan oman tason ja antaa jokaiselle mahdollisuuden oppia omassa tahdissaan.

Toisaalta haastatellut kokivat elaboroinnin vaativan opettajalta paljon työtä. Juonikaavi- oiden laatimiseen kuluu runsaasti aikaa, joskin tämä koettiin työnä mielenkiintoiseksi. Myös oppilaiden kirjallisten tuotosten tarkistaminen koettiin ongelmalliseksi. Oppilaat pystyvät jo esim. kuudennella luokalla tuottamaan melkoisen määrän tekstiä. Tuotosten tarkastamiseen ei millään ole tarpeeksi aikaa. Siksi oppilailla saattaa jäädä käyttöön vir- heitä, jotka toistuvat yhä uudestaan. Mutta elaboroinnissahan pääpaino on viestin ym- märrettävyydellä. Kristiansen vapauttaa opettajan turhasta syyllisyydestä virheiden kor- jaamisessa: Tärkeää viestinnässä on sanojen ymmärtäminen ja tuottaminen siten, että viesti menee perille. (Kristiansen 1988)

Kaiken kaikkiaan haastatellut kokivat elaboroinnin haasteelliseksi, toiminnalliseksi me- netelmäksi joka sopii erittäin hyvin 2000- luvulle. Elaborointi vaatii sekä oppilaalta että opettajalta hyvää keskittymistä ja aktiivista otetta, mutta palkitsee oppilaan onnistumisen elämyksillä. Oppilas huomaa pystyvänsä käyttämään kieltä ja yhdistelemään kielen ele- menttejä muodostaessaan omia lauseitaan. Opettajan palkkio on nähdä toimintansa tuot- tavan tuloksia eli huomata oppilaidensa oppivan. Mutta myös opettaja huomaa elabo- rointia käyttäessään olevan oppijana. Oppilailta tulee nimittäin niin runsaasti tuotoksia, että opettaja joutuu jatkuvasti vaikeiden sanavalinta- ja kielioppiasioiden eteen, joita korjaillessaan hän itse väkisinkin oppii uutta.

8.2 Observoinnin tulokset

Observoin englannin kielen oppitunteja. Opettajana kaikilla oppitunneilla oli englantiin erikoistunut luokanopettaja, jota olen myös haastatellut tutkimuksessani. Haastattelun yhteydessä käytän hänestä nimitystä henkilö B. Kuudes luokka on observointikoulullani jaettu kahteen ryhmään, mikä onkin erittäin hyvä opetuksen tehostamismenetelmä näin merkittävän oppiaineen ollessa kyseessä. Viides luokka on kielen tunneilla omana kokonaisuutena ryhmänään. Ryhmän koko on oppilaiden ja opettajan kannalta miellyttävä: 17.

Silmiinpistävää oppilaiden ja opettajan käyttäytymisessä oli se, että elaborointi ei selvästikään ollut kenellekään mikään upouusi asia. Opettajan otteissa kuvastui varmuus ja oppilaat eivät tarvinneet pitkiä ohjeita. Esimerkiksi opettajan kehottaessa oppilaita kertomaan läksykappaleen toisilleen omin sanoin pariharjoituksena, oli kyseinen toiminta käynnissä puolessa minuutissa. Aikaa ei mennyt parin etsimiseen; jokaisella oppilaalla oli selkeä käsitys siitä, että hänen työparinsa on oppilas, joka istuu lähimpänä. Elaboroinnissa käytetään runsaasti pariharjoituksia ja se oli selkeästi huomattavissa observointituntien aikana. Pariharjoituksissa jokainen oppilas saa äänensä kuuluviin. (Vertaa opettajajohtoiseen kyselevään opetukseen). Pariharjoituksissa oppilaiden pelko virheiden tekemisestä vähenee, koska virheet kuulee vain vierustoveri.

Kuten tutkimukseni teoriaosassa on moneen otteeseen tullut ilmi, on elaborointi tuottamista. Elaboroinnissa oppilas työstää ja soveltaa kieliainesta omaehtoisesti. Elaboroinnin ydin on (Kristiansen 1998) on siinä, että opiskelija itse konstruoi uudesta tietoaineksesta omat tietorakenteensa, entisiä tietorakenteita hyväksi käyttäen: työstäen, soveltaen, elaboroiden. Tähän pyrin observoidessani erityisesti kiinnittämään huomiota: mikä on oppilaiden vieraan kielen tuottamisen taso? Puhuvatko he? Kirjoittavatko he? Yhdistelevätkö he kielen osatekijöitä luovasti toisiinsa vai kopioivatko he vain jo olemassa olevaa? Observoimani oppilasryhmät olivat oppilasainekseltaan hyvin heterogeenisiä. Oppituntien ensimmäisistä hetkistä asti huomasin oppilaiden taidoissa ja myös motivaatiossa olevan huomattavia eroja. Kuudennen luokan läksykappale käsitteli muutaman vierasmaalaisen nuoren keräilyharrastusta. Oppilaat olivat tehneet kotona puukuvaimen, jossa he kartoittivat etelä-afrikkalaisen Joseph Ghanin kivien keräilyä. Monet oppilaat olivat tehneet selkeästi jäsennellyn puukuvaimen (liite 1), mutta muutamille oppilaille (liite 2) tehtävä oli vaikea. Tosin on hankalaa tietää onko kyseessä pelkkä viitsiminen. Oman puukuvaimensa avulla oppilaat kertoivat kappaleen keskeisen sisällön toisilleen pariharjoituksena. Puukuvaimen käyttö auttoi havaintojeni mukaan ratkaisevasti oppilasta suuntaamaan ja selkeyttämään ajatteluaan. Kristiansen on tutkimuksissaan todennut

saman asian. (ks. sivu 38) Myös oppilas, jonka puukuvaimen esittelin liitteessä kaksi, osallistui kertomiseen omalle parilleen. Hän joutui tosin turvautumaan oppikirjan apuun, koska omasta puukuvaimesta ei paljon apua herunut. Kaikki oppilaat osallistuivat harjoitukseen. Yleisestä puheensorinasta oli vaikeaa eritellä esim. ääntämisen tasoa ja lauseiden rakennetta. Olen laittanut työhöni liitteeksi (liite 3) opettajan tekemän puukuvaimen. Puukuvaimen käyttäminen opetuksessa tuottaa myös visuaalista mielihyvää, selkeyttä kokonaisuuksien hahmottamista ja juuri näköaistin mukaantulo on monille oppilaille tärkeä tekijä oppimisessa ja mieleenpainamisessa.

Kirjallisessa tuottamisessa oli mielenkiintoista seurata oppilaiden työskentelyä. Koska tuottamisjälki on pysyvää, on oppilaiden arvioiminen helpompaa. Kiertelin oppitunneilla luokassa ja katselin vihkoja. Seuraavassa tarkastelen lähemmin lauseiden muodostamista. Opettaja kirjoitti taululle seuraavat sanaryhmät:

turisti – Rooma - kirkko
noita – vierailija - liekki
toivoa – jää - Islanti
näyttelijä – kolikko - jumissa
Ruotsi – suoraan – tarpeeksi

Tehtävänanto oli seuraava: Kirjoita jokaisesta sanaryhmästä lause. Kaksi ensimmäistä sanaa tulee välttämättä esiintyä lauseessa, kolmas sana oman valintasi mukaan. Voit myös kirjoittaa sanoista tarinan. Tämän tehtävän vaikeutta lisäsi juuri se, että sanat olivat suomen kielellä. Sivulla 36 olevassa kaaviossa on esitetty elaboroinnin vaikeusastetta ja äidinkielellä annetut sanat sijoittuvat skaalan vaikeimpaan päähän. Elaboroinnin työtavat ovat tälle luokalle ilmeisen tuttuja, koska tehtävänannon jälkeen oppilaat ryhtyivät työhön. Liitteessä neljä on erään viidesluokkalaisen oppilaan tuotos. Hänelle riitti ensimmäisen sanaryhmän muutama sana vihjeeksi tarinan kirjoittamiseen. Tämän oppilaan tekstistä huomaa, että kyseessä on kielellisesti erittäin lahjakas henkilö. Mielenkiintoisia ovat imperfektimuodot, joita ei vielä viidennellä luokalla ole opetettu! Kristiansenin mukaan (ks. s. 43) lahjakkaille oppilaille kannattakin opettaa asioita, jotka ovat tulossa yleiseen opetukseen vasta myöhemmin.

Monet muutkin luokan oppilaat valitsivat tarinan kirjoittamisen yksittäisten lauseiden tekemisen sijaan. Liitteessä viisi on joukko oppikirjan kappaleen (26) sanoja, joista oppilas on muodostanut lauseita. Lauseet ovat vaatimattomia ja sisältävät virheitä, mutta tämäkin oppilas on elaboroinut: hän on soveltanut ja yhdistellyt kielen yksittäisiä elementtejä.

8.3 Tulosten yhteenveto

Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa on välttämätöntä palauttaa mieleen tutkimusongelmat. Tässä tutkimuksessa tutkimusongelmat liittyivät oppilaiden kielen tuottamiseen. Tutkimusongelmat kumpusivat hyvin luontevasti elaboroinnin perusolemuksesta; elaborointi on tuottamista. Tutkimusongelmissa kysyttiin vaikuttaako elaborointi edistävästi oppilaiden englannin kielen suulliseen ja kirjalliseen tuottamiseen. Tutkimusongelmissa eroteltiin vielä erikseen määrällinen ja laadullinen tuottaminen.

Luvussa 3 käsittelin lapsen vieraan kielen oppimista ja erilaisia oppimisstrategioita. Kielen oppimiseen ja opetukseen vaikuttavia tekijöitä on erittäin paljon, esim. oppilaan aikaisemmat tiedot ja taidot, oppilaan motivaatiotaso, motoriset taidot, oppilaan taito prosessoida tietoa jne. Koska oppiminen on monimuotoinen prosessi ja monien osatekijöiden summa, on joskus vaikeaa eritellä yksittäisten elementtien osuutta oppimistapah-tumassa. Haastattelujen ja observointitilanteiden perusteella kerron tässä seuraavaksi mikä minun tutkimukseni mukaan on elaboroinnin vaikutus oppilaiden vieraan kielen tuottamiseen.

Haastatteleman opettajat ovat erittäin tyytyväisiä elaborointiin. Elaborointi on tuottamista ja elaborointioppitunneilla todellakin tuotetaan paljon: sanoista tehdään itsekeskittyjä lauseita, kirjoitetaan tarinoita vihkoon, kerrotaan kappaleen sisältö omin sanoin jne. Elaborointi vaikuttaa näin ollen ainakin oppilaiden kielen tuottamisen määrään, sekä suullisella että kirjallisella puolella. Haastatteleman opettajat nimenomaan kannustavat oppilaitaan tuottamaan runsaasti tekstiä. Lahjakkaat oppilaat pystyvät kirjoittamaan pitkiä tarinoita ja muodostamaan sanavihjeistä pitkiä monimuotoisia lauseita. Heikommilla oppilailla teksti on luonnollisesti määrällisesti suppeampaa ja laadullisesti heikompaa. Useammat oppilaat voivat saavuttaa opetuksen perustavoitteet, myös heikommat, jos tunneilla vaihdellaan työtapoja ja käytetään hyödyksi mahdollisimman monta aistikanavaa. Kristiansen (1984,5) painottaa, että heikon suoriutujan on sekä kuultava, että sanottava opittava asia toistuvasti, ei mekaanisesti toistaen, vaan mielessä prosessoiden.

Mikä on sitten elaboroinnin vaikutus tuottamisen laatuun? Ihminen oppii tekemällä. Sanothanhan, että harjoitus tekee mestarin. Koska elaboroinnissa tuottamisen määrä on

suuri, on luonnollista, että virheiden määräkin on suuri. Lyhyt lause kirjoitetaan ja sanotaan todennäköisemmin vähemmällä virhemäärällä kuin pitkä lause. Mutta kun tuotetaan pitkiä lauseita ja tarinoita, joutuu oppilas pakostakin vaikeiden sana- ja lausevalintojen eteen, jotka opettavat hänelle uusia sanoja ja rakenteita. Tietysti oppilas tarvitsee näissä valinnoissa opettajan apua ja ohjausta. Opettajan aktiivisuus ja jaksaminen on siis tärkeää pyrittäessä parantamaan oppilaan kielen tuottamisen laatua; virheet on poimittava ja korjattava, jotta ne eivät jää toistumaan oppilaan tuotoksissa. Kristiansen (1997, 21) toteaa, että varsinkin opiskelun alussa ankara virheisiin puuttuminen voi tappaa koko mielenkiinnon opiskeluun. Siksi on keskityttävä niihin virheisiin, jotka vaikuttavat viestin ymmärtämiseen, esim. karkeat ääntämisvirheet.

Observointitulokset tukivat haastatteluista saamiani tuloksia. Oppilaat olivat tottuneet sekä puheen että kirjoituksen tuottamiseen, eivätkä arastelleet ryhtyä toimeen opettajan kehoituksesta. Kerroin aikaisemmin observoinnin tulosten yhteydessä pariharjoituksesta, jossa oppilaat kertoivat läksykappaleen sisällön toisilleen puukuvaimen avulla. Puukuvain auttoi oppilaiden ajatusten kokoamista ja asioiden erittelyä. Puukuvain auttoi heikompaakin oppilasta kertomaan jotain, ilman puukuvainta läksykappale olisi voinut olla epämääräinen tapahtumakimppu, jonka yksityiskohtiin olisi ollut vaikea pureutua. Kristiansen (1992,74) kiinnitti huomiota samaan asiaan. Hänen mukaansa kuvat tekevät opittavasta asiasta konkreettisemmän ja erityisemmän ja auttavat ymmärtämään tekstin sisällön. Tässä tulee esiin tietenkin myös ero hyvien ja heikompien oppilaiden välillä: lahjakkaat pystyvät helpommin erittelemään tapahtumat ilman juonikaaviotakin.

Kirjallisessa tuottamisessa huomioni kiinnittyi tekstin tuottamisen nopeuteen. Liitteessä neljä oleva tarina syntyi todella nopeasti ja käsitykseni mukaan vaivattomasti. Mutta kuten sanottu, kyseessä on erittäin lahjakas oppilas. Kokonaisuutta tarkastellessa observointitunneillani en huomannut oppilaita, jotka olisivat jääneet sormi suussa ihmettelemään mitä tulisi tehdä, tai jotka olisivat väittäneet, että eivät osaa. Käsittääkseni oppilaat olivat oivaltaneet elaboroinnin perusolemuksen: tuottaminen tapahtuu omalla tasolla, kaikkien tuotokset eivät voi eikä niiden tarvitsekaan olla samanlaisia. Tässä toteutetaan elaboroinnin syvintä olemusta: pyritään omaehtoiseen luovaan viestintään. (Kristiansen 1984, 18.)

Kaikenkaikkiaan havaintoni luokkatilanteessa ja opettajilta saama palaute tukevat käsitystä, että elaboroinnin avulla oppilas pääsee kehittämään vieraan kielen taitojaan sekä suullisesti, että kirjallisesti. Olisi varmaankin liioiteltua sanoa, että ainoastaan ja yksinomaan elaboroinnin avulla päästäisiin tärkeisiin tavoitteisiin kielen oppimisessa. Elabo-

rointi on yksi väylä, mutta toiminnallisuutensa ja kommunikatiivisen luonteensa vuoksi merkittävä väylä vietäessä kielten opetusta uudelle vuosituhannele. Myös Kristiansen (1998, 93) toteaa, että kielen oppimiseen vaikuttavat niin monet osatekijät, että yksi teoria ei pysty täydellisesti kattamaan kaikkia kielen oppimisen vaatimuksia, kuten käsitystä tiedon ja henkisen prosessin luonteesta, arvoista, asenteista, emootioista, motivaatiosta, sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, opiskelijoiden kulttuuritaustasta jne.

Observoin yhteensä kolme oppituntia. Se on melko lyhyt aika. Tutkimuksessani pyrin löytämään tietoa siitä, kehittääkö elaborointi oppilaiden vieraan kielen suullisen ja kirjallisen tuottamisen määrää ja laatua. Nämä ovat aika suuria kysymyksiä vastattavaksi kolmen observointitunnin perusteella. Mutta mielestäni on perusteltua vetää (haastattelujen, observoinnin ja Kristiansenin tutkimusten perusteella) johtopäätös: elaboroinnissa harjoitellaan kielen tuottamista niin monien erityyppisten harjoitteiden avulla ja niin runsaasti, että oppilaan kielellisillä taidoilla on todella hedelmällinen ympäristö kehittyä ja parantua merkittävästi. Omien havaintojeni ja kokemusteni perusteella en epäile yhtään, ettei näin tapahtuisi.

POHDINTA

Valitessani tutkimukseni aihetta ja ryhtyessäni lukemaan kirjallisuutta elaboroinnista, minulle tuli heti tunne, että tässä opetusmenetelmässä on paljonkin järkeä. Elaboroinnin ”teesit” saivat minut vakuuttuneeksi käsissäni olevan opetusmenetelmän hyödyllisyydestä ja tehokkuudesta. Tutkimukseen tarttuminen oli tästä syystä melko helppoa, uskoinhan saavani tutkimukseni avulla tietoa, josta tulisi olemaan välitöntä hyötyä omassa työssäni englannin kieleen erikoistuneena luokanopettajana.

Ryhtyessäni suorittamaan tutkimukseni varsinaista tutkimusosaa minulle oli väkisinkin tullut tiettyjä ennako-odotuksia ja ennakkokäsityksiä tuloksista, joita tulisin saamaan. Opettajat, joita haastattelin, ovat käyttäneet elaborointia vähintään vuoden ajan. Jos elaborointi olisi täysin hyödytöntä ja sisällöltään täynnä tyhjää, tuskin haastateltavani olisivat jatkaneet elaboroinnin käyttöä. Tämä oli yksi ennakkokäsityksistäni, joka minulle oli muodostunut. Tosin totuuden nimissä on sanottava, että usein ihmiset totuttuaan teemmään jotakin jatkavat toimintaansa ajattelematta muita vaihtoehtoja suoriutua asioista. Tavat orjuuttavat. Elaboroinnin käytön ollessa kyseessä en uskonut asian olevan näin, onhan kysymyksessä kasvatuksen ammattilaiset, jotka eivät varmaankaan tyytyisi huonoon opetusmenetelmään.

Jo tutkimukseni teoriaosan perusteella minulle muodostui käsitys, että tulokset tulisivat olemaan myönteisiä. Haastattelujen ja observointituntien aikana minun piti kuitenkin tutkijana yrittää unohtaa ennakkokäsitykseni ja olla valmis ottamaan myös vastaan asioita, jotka osoittaisivat elaboroinnin negatiiviset puolet.

Oppiminen on prosessi, johon vaikuttavat erittäin monet osatekijät. Kun ajattelen omaa tutkimustani ja tutkimusongelmia, jotka käsittelevät nimenomaan elaboroinnin osuutta viestintätaitojen kehittäjänä, herää kysymys, pystynkö ylipäättään saamaan tästä asiasta minkäänlaista selvyyttä. Olenko varma, että vaikutus, jonka luulen olevan elaboroinnin ansiota, ei johdukaan jostain muusta oppimisprosessin osatekijästä?

Nämä epäilyt ovat varmasti tuttuja kaikille tutkijoille. Onko mahdollista järjestää tutkimuksen olosuhteet niin, että yksittäisen muuttujan vaikutus on huomattavissa? Tutkijan

osa on myös kyseenalaistaa asioita, olla myös valmis hylkäämään omat ns. tutkimustuloksensa. Elämä on monimuotoista ja rikasta. Aina sitä ei voi laittaa kaavoihin ja selittää lainalaisuuksilla.

Puhuessamme opettamisesta ja oppimisesta emme voi unohtaa tavoitteita. On ensiarvoisen tärkeää tietää minne on matkalla ennen kuin ottaa askeltakaan. Kielenopetuksessa on oltava selvillä mitä tietoja ja taitoja olisi opiskelijalla oppimisprosessin jälkeen oltava hallussaan. Kielenopetuksen ihannetavoite on se, että opiskelijat oppisivat viestimään sujuvasti suullisesti ja kirjallisesti. Pyrkimyksenä on myös se, että he pystyisivät ilmaistamaan omia ajatuksiaan vapaasti ja luontevasti tilanteen edellyttämällä tavalla. (Kristiansen 1998, 93.)

Kohosen mukaan (Kohonen 1998, 25.) meilläkin on parhaillaan menossa koulun kasvatuksellisen viitekehyksen murrosvaihe. Hän sanoo, että perinteinen käsitys opettamisesta tiedon jakamisena on väistymässä ja sen tilalle on nousemassa näkemys opettamisesta oppimisen ohjaamisena. Siinä painottuu oppijan aktiivisuuden merkitys oman oppimisensa ja ymmärryksensä rakentajana. Hän jatkaa vielä, että kielenopetuksessa tämä merkitsee omaehtoisen ja yhteistoiminnallisen työskentelyn ja oppimisen yhteisöllisyyden korostumista työmuotojen kehittämisessä.

Kieltenopetuksen kehittämistoimikunnan mietinnössä (1992) mainitaan seuraavia asioita: yhteistoiminnallinen oppiminen, opetuksen yksilöinti, oppijan oma vastuu oppimisestaan sekä itsearviointi. Opetuksessa pyritään luovaan toiminnallisuuteen (vrt. elaborointi!). Samassa mietinnössä vilauttavat myös termit kulttuurien oppiminen ja kasvaminen maailmankansalaisuuteen. Kaikkonen (1998) nostaa tavoitteeksi kulttuurien välisen toimintakompetenssin saavuttamisen. (ks. s. 13)

Esitti tavoitteet sitten mikä taho tahansa niin niiden samankaltaisuus on silmiinpistävä. Ajattelu opettajasta kaiken keskipisteenä on ohi, tilalla on oppilaskeskeisyys. Kommunikaatiotaidot, yhteistyötaidot, tiedonhankintataidot, toiminnallisuus, kansainvälisyys, kaikki rummuttavat samojen asioiden puolesta.

Miten sitten elaborointi soveltuu näiden tavoitteiden toteuttajaksi? Kristiansen (1998, 93) kiteyttää elaboroinnin ytimen: opiskelija konstruoi uudesta tietorakenteensa omat tietorakenteensa. Keskeistä on siis oppilaan oma tuotos. Elaborointi on erittäin toiminnallinen opetusmenetelmä. Elaborointi toteuttaa mielestäni erittäin hyvin opetuksen tavoitteita.

Tutkimukseni luonne oli kuvaileva. Olen kertonut mitä opetusmenetelmä nimeltä elaborointi pitää sisällään. Olen myös kertonut mitä elaborointioppitunneilla tapahtuu ja kerroittanut opettajien asenteita ja kokemuksia elaboroinnista. Voisi kai sanoa, että tutkimukseni kuuluu ns. pehmeisiin tutkimuksiin. En käyttänyt ”kovia” tilastollisia menetelmiä vaan kuvailin tapahtumia ja kerroin mitä näin ja koin.

Viime vuosina myös tällainen tutkimusote on saanut jalansijaa tutkimusmaailman kovia tilastollisia arvoja suosivassa ilmapiirissä. Se on mielestäni erittäin myönteinen suuntaus. On alettu luottaa ihmisen kykyyn jäsentää maailmaa ja uskoa pehmeiden tutkimusmenetelmien tuovan yhtä lailla arvokasta tietoa todellisuudesta kuin minkä muun menetelmän tahansa.

Mielestäni tällä on selvä yhteys siihen, mitä on tapahtunut suhtautumisessa oppimiseen ja opettamiseen. Aikaisemmin opetuksessa korostui opettajan osuus. Oppiminen oli onnistunut silloin, kun pystyttiin muistamaan opettajan antama tieto. Viisaana pidettiin ihmistä, joka tiesi irrallisia tietoja ja osasi vastata erilaisiin kysymyksiin. Nykyajan tietoyhteiskunnassa jokaisen yksilön ulottuvilla on rajattomasti tietoa. On alettu kiinnittää huomiota tiedonhankinta- ja tiedonkäsittelytaitoihin. Nykyään oppimisessa on tärkeää osata kohdentaa huomio oikeaan paikkaan. Kun opiskelija tarvitsee jotakin tietoa, hänen on hyvä tietää mistä ja miten sen löytää.

Behavioristinen oppimiskäsitys korosti opettajan roolia tiedon jakajana ja oikeiden käyttäytymismallien vahvistajana. Konstruktivismi ottaa huomioon myös oppijan. Myös Kristiansen (1998, 93) painottaa kognitiivis-konstruktivistisistä lähestymistapaa, jonka mukaan ihmistä tutkitaan tiedon käsittelijänä eli sitä, miten hän havaitsee, ajattelee, oppii, muistaa, kuvittelee, suunnittelee jne. Mainitsin aikaisemmin nykyään jo laajasti hyväksytyt tutkimuksen pehmeät arvot. Konstruktivismi toi mukanaan humanimman suhtautumisen oppimiseen. Oppilas on utelias ja päämäärätietoinen yksilö, joka käsittelee tietoa ja prosessoi sitä omien ennakkokäsitystensä pohjalta. Opettajan rooli on muuttunut pelkästä tiedon jakajasta suotuisan oppimisympäristön järjestäjäksi. Nykyään oppimistapahtumassa on tärkeää sosiaalinen vuorovaikutus oppilaan ja opettajan välillä. Voisipa sanoa opetuksen saaneen jopa filosofisia sävyjä. Opettaja ja oppilaat pyrkivät yhdessä järjestämään tietoa mielekkäiksi kokonaisuuksiksi ja arvioimaan samalla tiedon painoarvoa.

Nykyään myös ymmärretään, että oppilaan tiedon prosessointitavoissa on yksilöllisiä eroja. Hyvä opettaja pystyy analysoimaan oppilaidensa tavat prosessoida tietoa ja tarjoa-

maan erilaisia vaihtoehtoja, jotka auttavat oppilaan taitoja ryhmitellä ja luokitella asioita ja auttavat siten mieleenpainamista ja muistista hakua. Luokkaryhmitusefektistä, mne-monisista menetelmistä ja muistihakuavaimista olikin tarkempaa tietoa kappaleessa 4.2. Elaboroinnissa pyritään opiskelemaan käyttäen apuna mahdollisimman monta aistia. Lähinnä kysymykseen tulevat näkö- ja kuuloaisti. Näköaistin muistia ja tiedon prosessointia stimuloivasta vaikutuksesta ovat elaboroinnissa hyvänä esimerkkinä juonikaaviot eli puukuvaimet. Kirjassaan Tehokkaita oppimisstrategioita (1998, 92) Kristiansen mainitsee, että kirjassa esiintyvät työtavat soveltuvat vieraiden kielten opetuksen lisäksi mm. äidinkielen sekä reaaliaineiden opiskeluun. Mielestäni reaaliaineissa käytetyillä käsitekartoilla ja elaboroinnin puukuvaimilla on selvä yhteys keskenään. Molemmissa kokonaisuus jaetaan pienempiin osiin, joiden avulla on vastaavasti helpompi luoda kokonaiskuva asiasta.

Tutkimukseni kuluessa olen huomannut, että elaborointi on opetusmenetelmä, joka tarjoaa oppilaille yksilöllisiä mahdollisuuksia työskennellä kieliaineksen parissa ja päästä tuloksiin, joissa oppilas pystyy käyttämään kieltä omalla tasollaan. Tavoitteena on tuottaa kieltä sekä suullisesti että kirjallisesti yhdistelemällä luovasti kielen elementtejä. Mikä elaboroinnissa on sitten niin uutta ja mullistavaa? Onhan kouluissa iät ja ajat kirjoitettu kirjoitelmia ja lauseita. Kyllä omana kouluajanakin työskenneltiin pareittain ja ryhmissä. Onko nyt sama paketti kääraisty vaan erivärisen paperiin?

Elaborointi tähtää suoraviivaisesti ja keinoja kaihtamatta oppilaan omaehtoisten viestintätaitojen kehittämiseen. Sisältöasiat ajavat viimekädessä muutoseikkojen ohi. Viestin ymmärrettävyys on tärkeintä, virheet, niin kauan kuin eivät estä viestin perillemenoaa, ovat toissijaisia. Opiskelun painopiste on siirtynyt kielikompetenssista kommunikatiiviseen kompetenssiin. (Kaikkonen 1998). Isäni opiskeluaikoina olisi varmaan ollut mahdollonta kuvitella tilannetta, jossa opettaja olisi huomattessaan virheen ollut korjaamatta sitä. Elaboroinnissa ei niuhoteta, mutta samalla törmätään virheiden arvottamisongelmaan. Opettajan tulee tehdä ratkaisut siitä, mitkä virheet hän ehdottomasti karsii pois ja mitkä katsoo sormiensa läpi.

Toisena merkittävänä elaboroinnin luonteenomaisena piirteenä näkisin suhtautumisen oppimateriaaliin. Toki elaboroinnissa oppikirjat on, ainakin tekstikirja, mutta opiskelun kuluessa sekä opettaja että oppilas myös tekevät ja luovat omaa oppimateriaalia. Toiminnallisesti työskennellessä syntyy paljon kirjallista jälkeä: juonikaavioita, kertomuksia jne. Elaborointi arvostaa omaa työtä, oppikirjat eivät ole enää taivaasta tipahtanutta py-

hää sanaa, vaan ne ovat apuvälineitä pyrittäessä kohti elaboroinnin ”sydäntä”, omaa luovaa kielen tuottamista.

Maailma pienenee, Eurooppa yhdentyy. Kommunikaatiotaitojen merkitys korostuu. Elaborointi tarjoaa meille apuaan pyrittäessä vastaamaan tieto- ja kommunikaatioyhteiskunnan heittämiin haasteisiin. Itse henkilökohtaisesti aion lähteä kulkemaan elaboroinnin polkua ja katsoa mihin se johtaa.

Olisi kieltämättä mielenkiintoista tutkia elaborointia paljon yksityiskohtaisemmin ja huolellisemmin, kuin tässä tutkimuksessa olen pystynyt tekemään. Tällaisen tutkimuksen kannattaisi olla monivuotinen. Observoinnissa olisi hyvä muutaman vuoden ajan seurata yhteisöä, joka opiskelee elaboroiden. Vastaavasti voisi vertailuryhmäksi ottaa ryhmän, joka ei käytä elaborointia. Tutkimuksen tulokset saisivat varmaankin aivan toisenlaisen luotettavuusarvon.

Parhaani olen tässäkin tutkimuksessa tehnyt. Olen ehkä vain raapaissut pintaa, mutta olen etsinyt tietoa, yrittänyt poimia tärkeimmän aineksen, olen yhdistellyt asioita, analysoinut, tehnyt johtopäätöksiä ja soveltanut, olen... ELABOROINUT!

LÄHTEET

- Aebli, H.** 1980. Denken: das Ordnen des Tuns. Stuttgart: Ernst Klett.
- Bock, R. D., Mislevy, R. ja Woodson, C.** 1982. The Next Stage in Educational Assessment. Educational Researcher. Vol. 11, No. 3, 4-11.
- Brown, A. L. & Palinscar, A. S.** 1982. Including strategic learning from texts by means of informed, self-control training. Topics in Learning and Learning Disabilities 2, 1-18.
- Cohen, L. & Manion, L.** 1982. Research methods in education. London: Croom Helm Ltd.
- Craig, F. I. M. & Tulving, E.** 1975. Depth of Processing and the Retention of Words in Episodic Memory. Journal of Experimental Psychology: General, 104, 268-294.
- Cronbach, L. J. ja Shapiro, K.** 1978. Designing Educational Evaluations. Occasional Papers of the Stanford Evaluation Consortium.
- Grönfors, M.** 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: Werner Söderström OY.
- Hegarty, S. & Evans, P.** 1985. Research and evaluation Methods in Special Education. Great Britain: NFER-NELSON Publication Company Ltd.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H.** 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jaatinen, R.** 1998. Ajatuksia ammatillisesti suuntautuneesta kielten opetuksesta esimerkkinä sosiaali- ja terveystieteiden englanninopetus. Teoksessa Kaikkonen ja Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tampereen yliopisto.
- Johnson, M.C.** 1977. A Review of Research Methods in education. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Kaikkonen, P.** 1998. Kohti kulttuurien välistä vieraan kielen oppimista. Teoksessa Kaikkonen ja Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tampereen yliopisto.
- Kieltenopetuksen kehittämistoimikunta.** 1992. Kieltenopetuksen kehittämistoimikunnan mietintö. Helsinki: Opetusministeriö

Kohonen, V. 1982. Oppilaskeskeisyydestä vieraiden kielten opetuksessa. *Tempus* 6, 8-11.

Kohonen, V. 1998. Kielenopetus kielikasvatuksena. Teoksessa Kaikkonen ja Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tampereen yliopisto.

Koivuniemi, I. 1993. Developing Beginners' Learning Strategies in the Acquisition of Foreign Language Skills. English as the first foreign language. Council of Europe. Learning to learn-Workshop 2b. Heinola

Korpiemies, L. 1982. Discourse analysis and the teaching of LSP. *Tempus* 9, 20.

Kristiansen, I. 1992. Foreign language learning and nonlearning. Department of education. Research Bulletin No. 82. University of Helsinki.

Kristiansen, I. 1984. Luova kommunikatiivinen vieraskielen opetus peruskoulussa. Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedeosasto. Opettajankoulutustoimisto. Helsingin yliopisto.

Kristiansen, I. 1997. Have a nice time. Using effective learning strategies. Porvoo: WSOY.

Kristiansen, I. 1998. Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet. Porvoo: Opetushallitus. WSOY.

Laaksovirta, T. H. 1988. Tutkimuksen lukeminen ja tekeminen. Helsinki: Kirjasto-palvelu.

Leiwo, M. & Nykänen, P. & Pöyhönen, M-L. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa 2. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 3.

Lindblad, T. 1982. Evaluering och språkfärdigheter (Göteborgs Universitet). *Tempus* 9, 21.

Miettinen, R. 1984. Kognitiivinen oppimisenäkemyksen tausta. Julkaisusarja B:24. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Mikkonen, V. & Keskinen, E. 1980. Sisäisten mallien teoria liikennekäyttäytymisestä. Helsingin yliopisto: Yleisen psykologian osasto.

Naimann, N. et al. 1978. The Good Language Learner. Research in Education Series 7. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Nummenmaa, T. & Takala, M. & von Wright, J. 1982. Yleinen psykologia. Keuruu:

Otava.

Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies*. New York: Newbury House.

Patton, M. 1983. *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, California: Sage Publications.

Patton, M. 1989. *How to use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park, California: Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

Pohjala, K. 1982. Peruskoulun vieraiden kielten uudet oppimääräsuunnitelmat. *Tempus* 6, 17.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY

Saariluoma, P. 1988A. Ajattelu kognitiivisena prosessina. Teoksessa A. Hautamäki (toim.) *Kognitiotiede*. Helsinki: Painokaari, 43-70.

Sahlberg, P. 1993. Hyvää oppimista etsimässä. Kirjassa yksinään vai yhteistoimin. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Salistra, W. I. & Salistra, I. D. 1970. Das komplexe Fremdsprachenlehrbuch als Grundlage für ein effektives Unterrichtssystem. Deutch als Fremdsprache. 1-2., 54-67.

Shulman, L. S. 1982. Luento kognitiivisesta suuntauksesta opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa. Center for the Study of Reading. University of Illinois.

Shavelson, R. J. & Stern, P. 1981. Research on Teachers' Pedagogical Thoughts and Judgements, Decisions and Behavior. *Review of Educational Research*. Vol. 51. No. 4. 455-498.

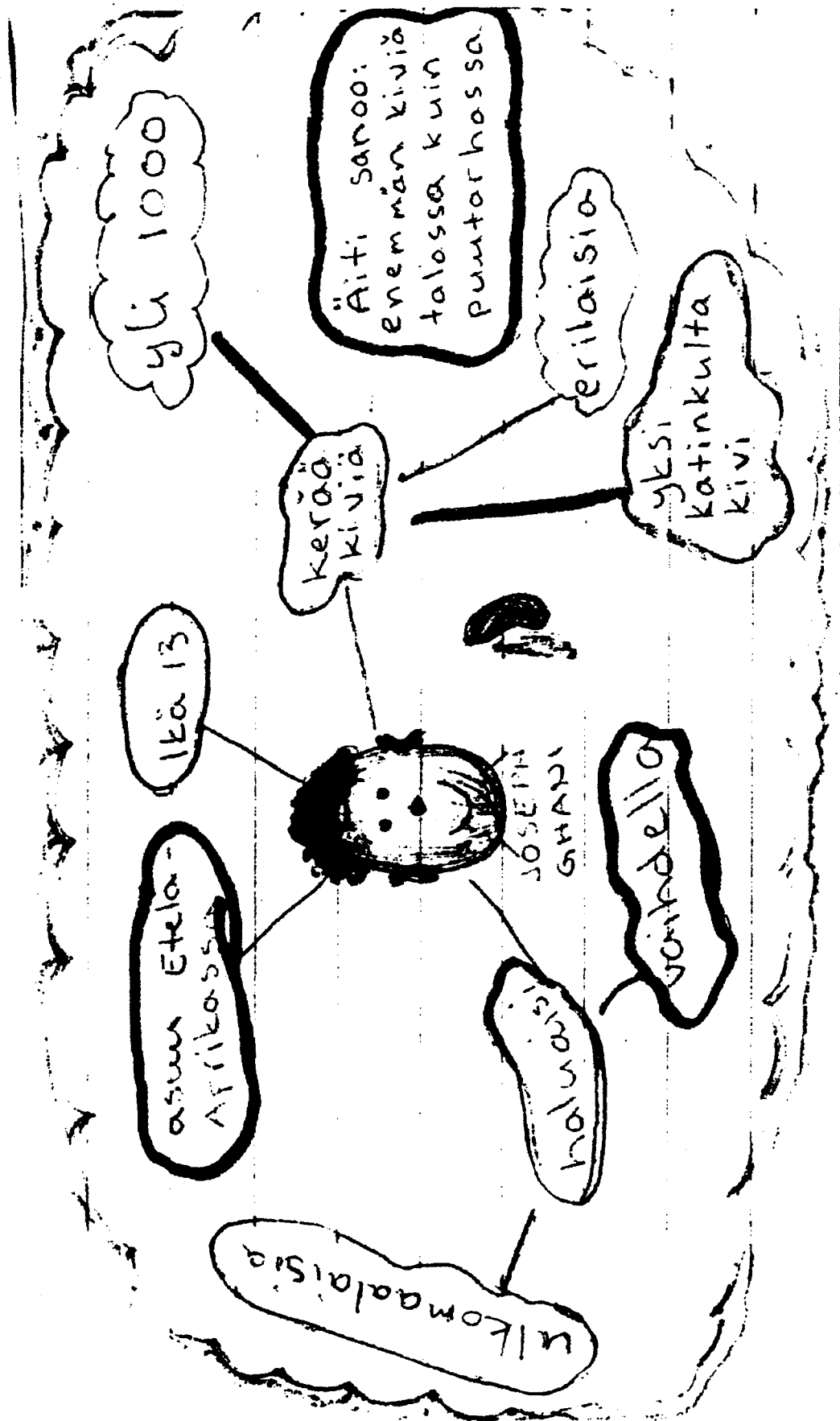
Stevens, P. 1980. The Paradox of Individualized Instruction: It takes better teachers to focus on the learner. Teoksessa Altman & James (toim.). 17-29.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

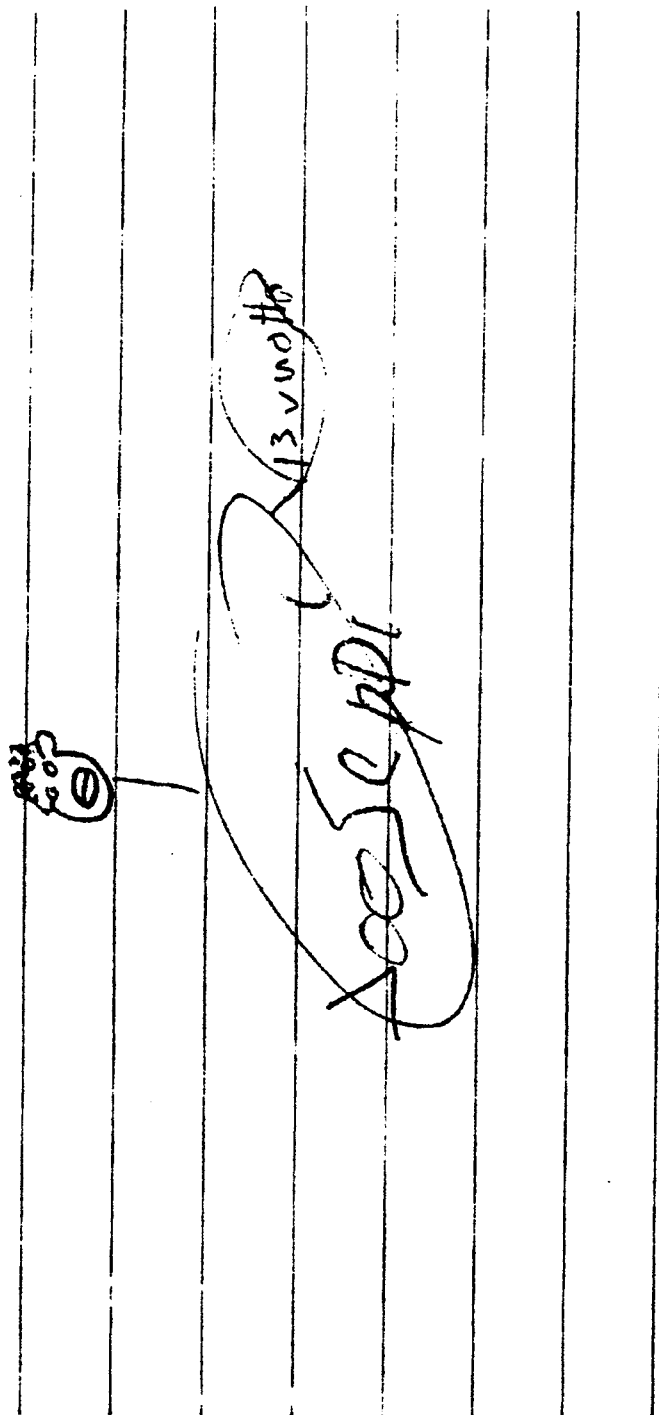
Takala, S. 1983. Kielen opetuksen ja oppimisen puolustus ja ylistys. *Tempus* 4, 18-21.

Takala, S. 1982. Uutta tietoa vieraan kielen oppimisesta. *Tempus* 3, 5-7.

Vauras, M & Kinnunen, R. 1985. Tietojen oppiminen. Teoksessa K. Hyönä & E. Keskinen & R. Kinnunen & P. Niemi & M. Vauras (toim.) *Aikuisen oppimisen psykologiset perusteet*. Radion aikuiskasvatussarjan toisen osan oppikirja. Yleisradio, 28-61..



LIITE 2. Oppilaan tekemä puukuvain.



LEATHARTIT

OLEN FANI

EVERTON

MENEN
OO<

NIIN USEIN
KUIN
MAHDOLLISTA

kallis !! JOSKUS  SAAMINEN VAIKEAA

VIIME VIIKOLLA esim.



PAUL



MR. LEATHART



MRS. LEATHART

TARVITSEN  

MIKSI?

NIIN?



OTTELU
HUOMENNA


SAIT
 
TOISSA-
PÄIVÄNÄ


SIINÄ TAPAUKSESSA
SINÄ
VELKAA

TIEDÄN →
vain
£1 jäljellä


EI MEIDÄN SYY!

TIEDÄN...
Ma kokkasin ja siivosin
Ti puutarhatyöt
Ke pesin 
äänän  POLKU
ja tiskaus

Maanantaina
minä
- ostokset
- vaatteidesi silitys
- pyöräsi korjaus


minä
- imuroin huoneesi
- tein villapuserosi
valmiiksi 

50p joka työstä

OLIVAT %
ONNEKSI → LAINASIN  SISKOLTA
TÄYTYY MAKSAA TAKAISIN ensi viikolla
-rahoista

?
OK.
ANTEEKSI KUN
KYSYIN

Se on elämää!

This is a story about very little man. He was only one finger tall. He and his family lived in an old dollhouse. One day the little man found a magazine, what told about Rome. The little man saw the beautiful mountains, lakes and big towns. He read about ^{former} (formulary) traditions and Roman temples, the temples of Mars, Neptune and Afrodite. He read about tourist called Ian Wright (he is in tv show called "Matkapassii") The man had never ^{seen} (saw) something so amazing and beautiful like that. He wanted to go to Rome and smell ^{how} (what) local flowers smell.

26 ice cream

- Finland

- Finnish

- Study

- a country

- own

- a language

- Sweden

- Swedish

- Danish

- Denmark

- a capital

- difficult

- Stockholm

- answer

- Finland is good country

- Oslo in Norway capital

- Amsterdam is Holland capital

-

-

5 Vid Pressbyrån

- Expediten:* Hej!
Maria: Kan jag få ett frimärke till Finland och en chokladkaka, tack. Hur mycket blir det?
Exp: Det blir 27 kronor.
Maria: Blir det så mycket?
Exp: Ja, frimärket kostar 7 kronor och chokladkakan 20 kronor. Är det bra så?
Maria: Ja tack... Vad ska du köpa, Jonas?
Exp: Kan jag hjälpa dej?
Jonas: Vilka serietidningar har ni?
Exp: En massa. Vi har Stålmannen, Kalle Anka, Min häst...
Jonas: Vad kostar Stålmannen?
Exp: Den kostar 19 kronor och femtio öre.
Jonas: Jag tar väl den, då.
Exp: Något annat?
Jonas: Jag tar dom här vykortet också.
Exp: Behöver du frimärken?
Jonas: Nej tack, jag har några hemma.
Exp: Stålmannen, tre vykort... då blir det 34 och 50 tillsammans, tack.
Jonas: Var så god, här är en femtilapp!
Exp: 15 och 50 tillbaka, var så god.
Jonas: Tackar. Hej då!

Kioskilla

Opettele keskustelu
ruotsiksi skeeman
avulla.

1. Marian ostokset

Maria, Myyjä, Jonas

Tervehtiminen

Postimerkki! Suomeen, suklaalevy. Hinta?

27 kruunua.

Niin paljon?

Postimerkki 7 kr, suklaalevy 20 kr. Muuta?

Ei, kiitos... Mitä sinä ostat, Jonas?

2. Jonaksen ostokset

Voinko auttaa sinua?

Mitä sarjakuvalehtiä teillä on?

Suuri määrä. > Teräsmies, Aku Ankka, Hevoskullu...

Teräsmiehen hinta?

> 19:50.

Otan kai sen sitten.

Jotain muuta?

Otan nämä postikortit myös.

Tarvitsetko postimerkkejä?

Ei kiitos, > joitakin kotona.

3. Maksaminen

Teräsmies, kolme postikorttia...

sitten se tekee 34:50 yhteensä.

Ole hyvä! Tässä > viisikymppinen!

15:50 takaisin, ole hyvä.

Kiittäminen, hyvästely.



8

9 ELABORERING

A Opettele ulkoa vastakohtat.

MOTSATSER

stor – liten

lite – mycket

först – sedan

alltid – aldrig

svart – vit

hungrig – mätt

* B Tee sanoista lauseita vihkoon. Kun kirjoitat kertomuksen tai keskusteluju, saat ison tähden.

10

ENSAMMA ORD

A Yksinäisiä sanoja. Rengasta ryhmään kuulumaton sana.

B Suomenna se viivalle.

C Tee rengastetuista sanoista lauseita.

- 1 läsk, sockerdricka, flaska, choklad, glass _____
- 2 mus, häst, hund, katt, sallad _____
- 3 päron, morot, apelsin, banan, äpple _____
- 4 gärna, glad, hungrig, trött, god _____
- 5 svenska, engelska, tårta, finska, tyska _____
- 4 tala, trötta, fråga, svara, sjunga _____

11

RÄKNEORD

A Kuulet nauhalta lukuja. Rengasta oikeat luvut.

RAYD

17	20	15	50	8	80
30	13	60	16	90	19
14	40	17	70	101	111

B Nyt kuulet ruotsalaisia puhelinnumeroita. Kirjoita ne kahden numeron ryhmä.