

SAA ESITTÄÄ TOIVEITA

Tukiviittomien opetus oppijakeskeisestä näkökulmasta

Henna Anttila ja Heli Kaisla

Opinnäytetyö, kevät 2012

Diakonia-ammattikorkeakoulu

Diak Länsi, Turku

Viittomakielentulkin koulutusohjelma

Viittomakielentulkki (AMK)

TIIVISTELMÄ

Anttila, Henna & Kaisla, Heli. Saa esittää toiveita. Tukiviittomien opetus oppijakeskeisestä näkökulmasta. Diak Länsi, Turku, kevät 2012, 53 s., 2 liitettä. Diakonia-ammattikorkeakoulu, Viittomakielentulkin koulutusohjelma, viittomakielentulkki (AMK).

Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää, miten järjestää ja suunnitella tukiviittomakurssi oppijakeskeisestä näkökulmasta. Lähtökohtana oli kartoittaa, mitkä viittomat ovat tärkeitä lähihoitajaopiskelijoiden tulevaisuuden työelämää varten ja millaiset opetusmenetelmät tukevat tukiviittomakurssilla opittujen tukiviittomien käyttöä. Tarkoituksena oli selvittää, miten opiskelijan vaikutusmahdollisuudet näkyvät oppimisessa ja miten lähihoitajaopiskelijat saisivat mahdollisimman kattavan tukiviittomakurssin.

Opinnäytetyön teoriaosuus koostuu tukiviittomien ja niiden käyttäjäryhmien esittelystä, oppijakeskeisen näkökulman esille tuomisesta eri oppimiskäsitysten kautta, oppimisympäristön ja motivaation merkityksestä oppimisessa sekä sosiaali- ja terveystieteiden perustutkimuksen kuvauksesta.

Aineisto opinnäytetyöhön kerättiin havainnoimalla, kyselyillä ja haastatteluilla. Tehtävien toimivuutta havainnoitiin tukiviittomakurssilla. Tukiviittomakurssille osallistujille tehtiin kaksi kyselyä, toinen kurssin alussa ja toinen lopussa. Lisäksi työhön haastateltiin sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksen ammattilaisia.

Tutkielma osoitti, että opiskelijoiden kiinnostus opittavaan asiaan oli suuri, kun heidän alaansa liittyvää viittomistoa opiskeltiin. Oppija oli aktiivinen, kun hän sai vaikuttaa tunnin kulkuun tai tehtävien sisältöön. Tutkielman perusteella voidaan tehdä se johtopäätös, että oppija ei välttämättä koe isoakaan työmäärää kuormittavaksi, mikäli oppiminen on mielekästä. Opetusmenetelmät, joissa käytettiin mallina aitoja tilanteita lähihoitajien arjesta, tukivat tukiviittomien käyttöä ja motivoivat opiskelijoita oppimistilanteissa.

Asiasanat: oppijakeskeisyys, tukiviittomat, oppiminen, oppija, opetus

ABSTRACT

Anttila, Henna and Kaisla, Heli.

Requests Are Allowed – Teaching Sign Supported Speech: a Student-centered Perspective.

53 p., 2 appendices. Language: Finnish. Turku, spring 2012.

Diaconia University of Applied Sciences, Degree Program in Sign Language Interpreter. Degree: Sign Language Interpreter

The aim of the thesis was to find out how to organize and design a sign supported speech training course based on a student-centered perspective. The starting point for the study was to map what practical nurse students need and are interested in with regard to learning sign supported speech. Further, the thesis set out to study how the opportunity to influence teaching methods and tasks affect learning, and, how the subject group would get the best outcome from a training course in sign supported speech.

The theoretical part of the thesis covers sign supported speech and groups who use sign supported speech, the student-centered perspective in different learning theories, and the effect of the learning environment and motivation on learning. In addition the theoretical part describes the social and healthcare basic degree program.

In the thesis, observations, surveys and interviews were used as data collection methods. The functionality of the tasks and methods was observed during a sign supported speech training course. Students took part in two surveys, one in the beginning of and one at the end of the course. In addition, social and healthcare education professionals were interviewed.

The study results indicated that the motivation to learn was high when nurses got the opportunity to learn signs that they could use in their own profession. The learner was active when given the chance to influence which tasks were included and how learning took place in the course. The thesis concludes that even a large amount of tasks is not seen as overwhelming when learning is found to be meaningful.

Keywords: student-centered learning, sign supported speech, learning, learner, teaching

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 TUKIVIITTOMAT TUKEVANA JA KORVAAVANA KOMMUNIKAATIOMENETELMÄNÄ	7
2.1 Puhetta tukeva ja korvaava kommunikaatio	7
2.2 Puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin käyttäjäryhmät	8
2.3 Tukiviittomat	9
2.4 Tukiviittomien opetus	11
3 OPPIMISKÄSITYKSIÄ JA OPETUSMENETELMIÄ	12
3.1 Behavioristinen oppimiskäsitys	12
3.1.1 Behavioristisia opetusmenetelmiä	12
3.1.2 Opettajakeskeisyys behavioristisessa opetuksessa	14
3.2 Kognitiivinen oppimiskäsitys	14
3.3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	15
3.3.1 Konstruktivistisia opetusmenetelmiä	16
3.3.2 Oppijakeskeisyys konstruktivistisessa opetuksessa	18
3.4 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys	19
3.4.1 Sosiokonstruktivistisia opetusmenetelmiä	19
3.4.2 Oppijakeskeisyys sosiokonstruktivistisessa opetuksessa	20
4 OPPIMISYMPÄRISTÖ	21
5 MOTIVAATIO	23
6 OPPIJAKESKEISYYS LÄHIHOITAJOPISEKELIJOIDEN OPETUKSESSA	25
6.1 Aineiston keruu ja tutkielman toteutus	25
6.2 Sosiaali- ja terveysalan koulutus Turun ammatti-instituutissa	26
6.2.1 Lähihoitajaopiskelijoiden oppimis- ja työympäristö	27
6.2.2 Tukiviittomakurssi osana valinnaisia kursseja Turun ammatti- instituutissa	28
6.3 Opetusmenetelmät, tehtävät ja oppimisympäristö tukiviittomakurssilla	28
6.3.1 Oppimisympäristön huomioiminen tukiviittomakurssilla	29
6.3.2 Konstruktivistisia opetusmenetelmiä ja tehtäviä tukiviittomakurssilla	30
6.3.3 Sosiokonstruktivistisia opetusmenetelmiä ja tehtäviä tukiviittomakurssilla	32
6.3.4 Opetusmenetelmien kautta motivaatioon vaikuttaminen tukiviittomakurssilla	35
6.4 Alkukysely	36
6.5 Loppukysely	38
7 POHDINTA	42
LÄHTEET	45
LIITE 1: Alkukysely tukiviittomakurssin osallistujille	50
LIITE 2: Loppukysely tukiviittomakurssista	51

1 JOHDANTO

Tutkielman on tarkoitus selvittää, miten oppijakeskeinen näkökulma opetuksessa vaikuttaa oppimiseen. Oppijakeskeisellä näkökulmalla opetuksessa tarkoitamme työssämme, että opetuksessa ja oppimisessa ovat taustalla koko ajan oppijan omat valmiudet, hänen oppimishistoriansa sekä kiinnostuksen kohteensa. Tukiviittomakursseja järjestetään erilaisille ryhmille, ja kurssien osallistujat koostuvat aina erilaisista ihmisistä. Jokaisella ryhmällä ja jokaisella ryhmän jäsenellä on oma näkemyksensä todellisuudesta ja omat motiivinsa opittavaan aiheeseen.

Meille tarjoutui mahdollisuus suunnitella ja järjestää tukiviittomakurssi osana pedagogisia opintojamme lähihoitajaopiskelijoille. Halusimme toteuttaa kurssin oppijakeskeisestä näkökulmasta ja selvittää, miten juuri kohderyhmämme saisi mahdollisimman kattavan tukiviittomakurssin. Pyrimme selvittämään, miten opiskelijoiden omat vaikutusmahdollisuudet näkyvät oppimisessa. Tavoitteenamme oli selvittää, miten tuoda kurssin sisältö lähemmäs opiskelijaa siten, että opiskelija saa keinot tukiviittomien käyttöön työelämässä ja niissä tilanteissa, missä hän niitä tarvitsee. Tukiviittomien opetuksessa tällaista menetelmää on oletettavasti käytetty ennenkin, mutta tutkielmaa aiheesta ei ole aikaisemmin tehty.

Opiskelija osallistuu yleensä kurssille saadakseen tietoa ja hyötyä itselleen. Mikäli opetus ei täytä opiskelijan toiveita ja sitä hyötyä, jota opiskelija on lähtenyt tavoittelemaan osallistuessaan kurssille, hänen kiinnostuksensa opittavaan aiheeseen saattaa hävitä. Opiskelijan kiinnostus opittavaan aiheeseen säilyy, kun hän saa oppimistaan asioista sitä, mitä hän kokee tarvitsevansa ja minkä vuoksi hän on alun perin kurssille osallistunut. Opiskelija voi motivoitua myös siitä, kun hänelle tarjoutuu mahdollisuus käyttää opittuja asioita tilanteissa, joita hän voi soveltaa käytännön elämään.

Erityislapsiksi luokiteltujen lasten määrä kasvaa jatkuvasti. Erilaiset kielelliset häiriöt lisääntyvät vuosittain. Tukiviittomien käytön on todettu parantavan kie-

lenkehityshäiriöisten lasten kommunikointimahdollisuuksia ja puheen tuottoa. (Sivistyslautakunta 2011.) Tästä syystä varsinkin ihmisille, jotka työskentelevät päiväkodeissa, tukiviittomien osaamisesta on hyötyä. Tukiviittomia kommunikointikeinokseen käyttävän henkilön voi kohdata muissakin tilanteissa, joten osaamisesta on hyötyä myös muualla kuin päiväkodissa.

Lähihoitajaopiskelijat ovat tärkeä kohderyhmä, sillä he kohtaavat työssään erilaisia ihmisiä, joiden kanssa kommunikoidessaan tukiviittomista saattaa olla suurta hyötyä tilanteen sujumisen kannalta. Lähihoitajaopiskelijoille järjestetään tukiviittomakursseja vastaisuudessakin, joten opinnäytetyöstämme on konkreettista hyötyä. Työmme tarjoaa monipuolisia opetusmenetelmiä sekä opetuksessa käytettäviä tehtäviä erityisesti lähihoitajaopiskelijoille suunnatun tukiviittomakurssin opettajalle. Tukiviittomaopettajat voivat saada työstämme ideoita, miten järjestää tukiviittomakurssi oppijakeskeisestä näkökulmasta mille tahansa kohderyhmälle. Opinnäytetyömme tuo yhden näkökulman tukiviittomien opettamiseen.

Oppijakeskeistä näkökulmaa voi käyttää minkä tahansa asian opetuksessa. Uskomme, että monella tukiviittomien opiskelijalla saattaa olla jokin henkilökohtainen motiivi opiskelun taustalla. Joillakin voi olla lähipiirissä esimerkiksi kielenkehityshäiriöinen lapsi, jonka kanssa käytetään tukiviittomia. Tämä luo tavoitteita ja toiveita opiskelijalle eri tavoin. On hyvä käyttää oppijakeskeistä näkökulmaa oppimiseen silloin, kun opiskelija tietää jo hieman, mikä hänelle itselleen on tärkeää ja mitä hän haluaa oppia. Tämän vuoksi juuri tukiviittomien opettamista on tärkeää tarkastella oppijakeskeisestä näkökulmasta.

Opinnäytetyömme on tapaustutkimus, eli toteutimme työn tiettyä kohderyhmää havainnoimalla ja kohderyhmälle suunnatuilla kyselyillä. Lisäksi olemme haastatelleet sosiaali- ja terveysalan koulutuksen ammattilaisia. Tehtävien ja menetelmien toimivuutta havainnoimme suunnittelemallamme ja järjestämällämme tukiviittomakurssilla. Teimme tukiviittomakurssille osallistujille kaksi kyselyä, toisen kurssin alussa ja toisen lopussa.

2 TUKIVIITTOMAT TUKEVANA JA KORVAAVANA KOMMUNIKAATIOMENETELMÄNÄ

2.1 Puhetta tukeva ja korvaava kommunikaatio

Normaalikuuloisen ihmisen yleisin kommunikointimuoto on puhe. Kaikki eivät kuitenkaan pysty puhumaan, vaikka heitä opetettaisiin. (von Tetzchner & Martinsen 2010, 20.) Puhumattomuus ei silti tarkoita, että ihminen ei osaisi kommunikoida. Kommunikointikyky kehittyy ennen kielellistä kehitystä. Puheen onnistuminen vaatii monen tekijän, kuten aivotoiminnan ja lihaksiston, yhteistyötä. (Huuhtanen 2012, 13.) Puhetta tukevasta tai korvaavasta kommunikoinnista tulee joillekin ihmisille pääkommunikointimuoto. He saattavat tarvita tukevaa tai korvaavaa kommunikointikeinoa opitellessaan puhumaan tai puheensa ymmärrettävyyden parantamiseksi. Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi merkitsee siis sitä, että puhutun kielen täydennykseksi tai korvikkeeksi käytetään muita kommunikoinnin muotoja. (von Tetzchner & Martinsen 2010, 20.)

Puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin lyhenteenä käytetään usein lyhennettä AAC. Se tulee englanninkielisestä termistä Augmentative and Alternative Communication. (Huuhtanen 2012, 15.) Puhetta tukevaa kommunikointia (Augmentative communication) käytetään silloin, kun halutaan täydentää tai tukea puhetta. Tukemisen tarkoituksena on sekä edistää että täydentää puheilmiasua. Puhetta tukevan kommunikointimuodon tarkoitus on myös taata korvaava kommunikointimuoto ihmiselle, joka ei ehkä ala koskaan puhua. (von Tetzchner & Martinsen 2010, 20.) Puhetta korvaavaa kommunikointia (Alternative communication) taas käytetään silloin, kun ihminen ei vuorovaikutustilanteessa käytä puhetta. Kun puhetta ei käytetä, muista kommunikaatiokeinoista tulee pysyvä tapa kommunikoida. (Huuhtanen 2012, 15.) Mikäli ihminen ei pysty puhumaan, tukena voidaan käyttää esimerkiksi viittomia, kuvia, graafisia merkkejä tai kirjoitusta. (von Tetzchner & Martinsen 2010, 20.)

2.2 Puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin käyttäjäryhmät

Ihmiset, jotka käyttävät puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia, voidaan jakaa kolmeen pääryhmään. Nämä ovat ilmaisukieliryhmä, tukikieliryhmä, joka jakaantuu edelleen kehitykselliseen ja tilanteiseen ryhmään, sekä korvaavan kielen ryhmä. Ryhmät erotellaan, sillä puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin kuntoutuksella tähdätään eri tavoitteisiin ja jako ryhmiin voi olla avuksi, kun näitä tavoitteita asetetaan. Yhteistä näiden ryhmien ihmisille on se, etteivät he ole alkaneet puhua normaalisti tai he ovat menettäneet puhekykynsä vaurion tai varhaisen sairauden vuoksi. Ryhmät eroavat toisistaan suuresti siinä, miten he ymmärtävät kieltä ja millaiset edellytykset heillä on oppia ymmärtämään ja käyttämään kieltä tulevaisuudessa. Siksi ryhmäjako on tärkeä tehdä. (von Tetzchner & Martinsen 2010, 80–83.)

Ilmaisukieliryhmään kuuluvat henkilöt ymmärtävät toisen ihmisen puhetta, mutta eivät itse välttämättä pysty ilmaisemaan itseään puhutun kielen avulla. Tähän ryhmään kuuluvat usein CP-vammaiset lapset, joiden on vaikea hallita puhe-elintensä toimintaa riittävästi, jotta he saisivat sanottua asiansa ymmärrettävästi. Heillä on yleensä myös muita motorisia häiriöitä, jolloin esimerkiksi tukiviittomat eivät tule aina kyseeseen. (von Tetzchner & Martinsen 2010, 80.)

Tukikieliryhmä jaetaan kehitykselliseen ja tilanteiseen ryhmään. Kehitykselliseen ryhmään kuuluvilla henkilöillä puheen kehitys on viivästynyt ja ymmärtämistaidot ovat eriasteisia. Tällöin tukevan kommunikaatiomenetelmän, kuten tukiviittomien käytön tarkoituksena on tukea puheen kehitystä. Kun puhe on kehittynyt riittävästi, voidaan tukiviittomien käyttö jättää pois. Menetelmän ei siis ole tarkoitus jäädä pysyväksi kommunikointimuodoksi. Kehityksellisessä ryhmässä tukiviittomien käytön tärkein tehtävä on puheen ymmärtäminen ja tuottaminen. Tähän ryhmään kuuluvat lapset, joilla on kielen kehityksen häiriöitä ja monet lapset, joilla on Downin oireyhtymä. Tilanteisen ryhmän henkilöillä on vaikeuksia saada itsensä ymmärretyksi puheen avulla tietyissä tilanteissa. Kun vastaanottaja tuntee entuudestaan henkilön, jolla on puheen tuottamisongelmia, on hänen ymmärtämisensä helpompaa. Ympäristön meluisuus vaikuttaa myös puheen ymmärtämiseen. Puhetta korvaavaa kommunikointimenetelmää voi-

daan käyttää niin sanottuna apukielenä helpottamaan puheen käyttöä ja sen ymmärtämistä. Tilanteiseen ryhmään kuuluu esimerkiksi osa lapsista, joilla on Downin oireyhtymä. (Autio & Ylijoki i.a., 12.)

Korvaavan kielen ryhmään kuuluville ihmisille puhetta korvaavasta kommunikointimuodosta tulee heidän pysyvä kielensä ja samalla heidän äidinkielensä. He käyttävät puhetta hyvin vähän tai eivät ollenkaan. He siis sekä tuottavat että vastaanottavat kieltä jollakin muulla tavalla kuin puheella. Tähän ryhmään kuuluu muun muassa autistisia ja älyllisesti vaikeasti kehitysvammaisia henkilöitä. (von Tetzchner & Martinsen 2010, 82–83.)

2.3 Tukiviittomat

Tukiviittomat ovat yksi yleisimmistä Suomessa käytetyistä puhetta tukevista ja korvaavista kommunikointimenetelmistä. Tukiviittomisella tarkoitetaan puheen ja puheen tapailun samanaikaista tukemista viittomin. Tukiviittomia ja puhetta tulisi aina käyttää rinnakkain. Se on kommunikaatiomenetelmä, jonka tarkoituksena on puheen tukeminen. Samanaikainen käyttö vaikuttaa siten, että puhujan puherytmi hidastuu, puhe selkiytyy ja puhuessa paino on automaattisesti tärkeimmillä sanoilla. Tällöin puheviestin ymmärtäminen helpottuu. Myös äänensävyt helpottavat puheen ymmärtämistä. Ylimääräiset täytesanat jäävät pois ja tämä yksinkertaistaa puheen sisältöä. Viitottujen sanojen määrä ja niiden valinta riippuvat tukevan tai korvaavan kommunikaatiomenetelmän käyttäjästä. Tukiviittomista käytetään myös termiä avainviittomat, joka tarkoittaa sitä, että lauseen kannalta tärkeät sanat viitotaan. (Autio & Ylijoki i.a., 9.)

Tarvittaessa viittomia voidaan helpottaa yksilöllisesti (Papunet 2011). Viittomia voidaan esimerkiksi yksinkertaistaa alkuperäisestä viittomasta motorisesti, mikäli ihmisellä on tahdonalaisten toimintojen tuottamisen vaikeutta, eli dyspraksiaa tai muita motorisia häiriöitä (von Tetzchner & Martinsen 2010, 45). Vuorovaihtuksen toinen osapuoli, jolla ei ole motorisia häiriöitä, tuottaa viittomat kuitenkin oikein. Viittoman oikea muoto pysyy tällöin mielessä. Harjoituskertojen toistuksessa viittoma saattaa onnistua ja yksinkertaistettu viittoma väistyä sen tieltä.

Viittomien oikeellisuus on tärkeää, jotta kommunikointi uuden vuorovaikutuskumppanin kanssa olisi sujuvaa. Lähipiiri voi ymmärtää puutteellisia viittomia, mutta uudet ihmiset eivät välttämättä niitä ymmärrä. (Huuhtanen 2012, 29–30.)

Viittomat, joita tukiviittomissa käytetään, lainataan viittomakielestä. Tukiviittomissa ei käytetä viittomakielen sääntöjä ja rakenteita, vaan avainsanat, tärkeimmät sanat, viitotaan puhutun kielen mukaisessa järjestyksessä. Tukiviittomiin kuuluvat puhe, viittomat, eleet, osoittaminen sekä äänensävyjen vaihtelut. Nämä ovat kokonaisvaltaisen viestinnän osa-alueet. (Papunet 2011.) Ilmeillä ja viittomisen voimakkuudella voidaan viittomista muuttaa elävämmäksi (Autio & Ylijoki i.a., 9). Ilmeet ovat tärkeitä esimerkiksi kysymyslauseissa. Tukiviittomien rinnalla voidaan käyttää myös muita kommunikointikeinoja, kuten kuvia tai kirjoitusta. (Papunet 2011.)

Viittoma koostuu käsimuodosta, paikasta, liikkeestä ja orientaatiosta. Se on viittomakielen sanaston eli viittomiston perusyksikkö. Viittoma voidaan tehdä joko yhdellä tai kahdella kädellä. Käsimuoto muodostuu erilaisista sormiyhdistelmistä ja sormien asennoista. (Hytönen & Rissanen 2006, 21, 24.) Viittoman aikana käsimuoto voi pysyä samana tai muuttua. Käsi voi esimerkiksi avautua tai sulkeutua, sormet koukistua tai peukaloa ja muita sormia voidaan hieroa yhteen. Paikalla tarkoitetaan sitä kohtaa, joka on viittojan edessä olevassa tilassa tai viittojan keholla, jossa tai jonka läheisyydessä viittoma tehdään. Oikeakätisen viittojan oikea käsi on dominoiva eli aktiivisempi kuin vasen käsi. Vasen käsi on tällöin viittomissa usein passiivisessä osassa. Liikkeet ovat hyvin monipuolisia ja niitä on vaikea kuvailla. Ennen varsinaista viittomaa kädet liikkuvat viittoman tuottamisen aloituspaikkaan. Tätä kutsutaan siirtymäliikkeeksi. Viittoman liikkeellä tarkoitetaan käsien liikettä. Viittoman aikana myös pää ja vartalo voivat liikkua. Liikkeessä kädet voivat liikkua pysty-, sivu- ja syvyysuunnassa. Joskus koko käsi voi liikkua, joskus vain sormet. (Savolainen 2000, 173–180.) Orientaatio tarkoittaa sitä, mihin suuntaan kämmen tai sormet osoittavat. Viittomat saattavat erota toisistaan vain esimerkiksi orientaation perusteella. (Lappi & Malm 2012, 43.)

2.4 Tukiviittomien opetus

Tukiviittomat perustuvat liikkeeseen ja tilankäyttöön, joten niitä on vaikea esittää kaksiulotteisina kuvina. Viittomat muistaa parhaiten, kun ne on nähty tuotettuna ja kun ne on myös itse viitottu. Tukiviittomia on vaikea opiskella pelkästään kirjoista tai monisteista, mutta viittomakuvat voivat kuitenkin toimia muistin tukena. (Huuhtanen 2012, 29.) Tästä syystä tarvitaan tukiviittomien opettajia.

Tukiviittomaopettajat tekevät perhe- ja ryhmäperheopetuksia. He voivat opettaa viittomia myös kansalais- ja työväenopistoissa sekä muissa kurssimuotoisissa opetustilanteissa, kuten oppilaitoksissa ja työpaikoilla. (Karoliina Joutsia, henkilökohtainen tiedonanto 29.3.2012.) Nimike tukiviittomien opettaja ei ole virallinen, eikä siitä, kuka tukiviittomia saa ja kykenee opettamaan, ole määrätty missään laissa tai virallisissa lähteissä. Tukiviittomienopettajan ammattinimike ei ole suojattu. Yleiseksi suositukseksi on muodostunut, että tukiviittomia voivat opettaa pedagogiset opinnot suorittaneet ammattikorkeakoulusta valmistuneet viittomakielentulkit ja toiselta asteelta valmistuneet viittomakielen ohjaajat, (Autio & Ylijoki i.a., 16.)

Viittomakielentulkkeja koulutetaan nelivuotisessa koulutusohjelmassa Diakonia-ammattikorkeakoulussa (Diak) Turussa sekä Humanistisessa ammattikorkeakoulussa (HUMAK) Kuopiossa ja Helsingissä. Diakonia ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmassa viittomat kommunikaation tukena on yksi mahdollisista vaihtoehtoisista ammattiopinnoista. (Hynynen, Pyörre & Roslöf 2003, 123, 125.) Diakonia-ammattikorkeakoulussa vaihtoehtoiseen ammattiopintokokonaisuuteen sisältyy erityispedagogiikkaa, kehityspsykologiaa, viittomien opettamista sekä perheen kohtaamista. Opintojen laajuus on 22 opintopistettä. (Diakonia-ammattikorkeakoulu i.a. - opinto-opas 2010–2011.)

3 OPPIMISKÄSITYKSIÄ JA OPETUSMENETELMIÄ

3.1 Behavioristinen oppimiskäsitys

Behavioristinen koulukunta on syntynyt 1900-luvun alussa ja se keskittyy käyttäytymisen tutkimuksessa objektiivisesti havaittaviin tosiseikkoihin. Perinteisesti behavioristisessa oppimiskäsityksessä ajatellaan, että ihminen on passiivinen, ulkoisiin ärsykeisiin reagoiva olento, jonka käyttäytymistä voidaan muuttaa palkintojen ja rangaistusten avulla. Tiedon käsittelyä pidetään mekaanisena tapahtumana, jossa ulkoinen ärsyke synnyttää reaktion. Oppiminen on ärsykeen ja reaktion välisen yhteyden vakiinnuttamista. Ehdollistaminen yhdistetään oppimiseen. Perusmallina klassisessa ehdollistumisessa on tilanne, jossa ehdoton ärsyke, esimerkiksi ruoan näkeminen toistuvasti, aiheuttaa tietyn ehdottoman reaktion, esimerkiksi syljen erittymisen. (Ikonen 2001, 15.) Behavioristiset opetusmenetelmät voivat myös ohjata oppijaa myönteiseen oppimistulokseen, jos oppija ymmärtää opiskeltavan asian eikä pyri vain oikeisiin vastauksiin ymmärtämättä asiaa. Mikäli opiskelija on ymmärtänyt opitun ja työstänyt asiaa se säilyy muistissa. Tämä luo vahvan pohjan uudelle tiedolle. (Vilkko-Riihelä 2003, 326.)

3.1.1 Behavioristisia opetusmenetelmiä

Behavioristisen oppimiskäsityksen pohjalta on kehitetty erilaisia opetusmenetelmiä. Opittava asia esitellään pieninä yksikköinä, jotka toimivat ärsykeinä. Tämä tarkoittaa sitä, että asia esitellään muutamalla lauseella ja niihin liitetään kysymys. Oppijan vastaus kysymykseen on reaktio tarjottuun ärsykkeeseen. Vastaus vahvistetaan välittömällä palautteella. Oppimateriaali on jaoteltu helposti opittaviin perusosiin tässä opettajakeskeisessä mallissa. Opittavat perusosat rakentuvat aikaisempien aiheiden varaan. Oppimistavoitteet ja oppimisen eri vaiheet on asetettu ja määritelty tarkasti. (Puolimatka 2002, 84.) Behavioristisessa opetuksessa painotetaan sisällön oppimista, ei niinkään oppimisprosessia. Behavioristisessa opetuksessa on selkeät tavoitteet ja niihin pyritään tietyllä tavalla. (Nöjd 1994,181.) Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä taas oppi-

misprosessia pidetään tärkeimpänä osatekijänä oppimistilanteessa (Tynjälä 1999a, 165).

Behavioristisia opetusmenetelmiä voidaan mielestämme käyttää myös oppija-keskeisestä näkökulmasta. Oppijan ei tarvitse olla itse jatkuvasti aktiivinen ja vaikuttaa opittaviin asioihin. Oppimistilanne voi olla oppijalle uuvuttava, mikäli hän joutuu itse vaikuttamaan kaikkiin opittaviin asioihin. Joskus opiskelijan voi olla helpompi oppia asioita behavioristisella menetelmällä, jossa opettaja antaa välineet opiskelijalle. Tällöin oppilas saa tietoa nopeasti sen sijaan, että hänen tarvitsee siihen tietoon koko ajan vaikuttaa. Oppimispsykologian keskeinen vaikuttaja, Albert Bandura, onkin todennut, että monissa tilanteissa muiden käyttäytymisen tarkkailu ja jäljittely on nopea ja kätevä tapa oppia. Kognitiivisena psykologina hän kuitenkin huomioi, että oppijan omat tulkinnat tilanteesta vaikuttavat oppimiseen. (Vilko-Riihelä 2003, 327.) Banduran tavoin olemme huomanneet, että joskus voi olla kaikille oppimistilanteen osapuolille kätevämpää ja nopeampaa käyttää behavioristisia opetusmenetelmiä, esimerkiksi joidenkin tiettyjen viittomien opetuksessa. Harjoiteltaessa jo opittuja viittomia tehtävien kautta, voidaan käyttää opetusmenetelmänä esimerkiksi kognitiivista tai konstruktivistista menetelmää, jossa oppija pääsee käyttämään myös omaa tietoa hyväkseen tehtävässä. Opiskelija voi esimerkiksi itse keksiä lauseita, johon hän liittää opitut viittomat.

Olemme huomanneet, että drilliharjoitukset, joissa aukko kohtiin on vain yksi oikea vaihtoehto, on aika yleinen behavioristinen opetusmenetelmä. Drilliharjoituksia käytetään paljon esimerkiksi kielten opiskelussa. Tukiviittomia opeteltaessa opettaja voi näyttää mallia, miten viittoma tehdään. Opettaja näyttää viittoman ja opiskelijat toistavat sen esimerkin mukaisesti. Opiskelijan tuotoksesta seuraa välitön palaute. Opettaja korjaa viittoman oikeaksi ja opiskelija toistaa sitä niin kauan, että hän tuottaa sen oikein. Opiskelijan oikea tuotos vahvistetaan heti palkinnolla, esimerkiksi kehumalla.

3.1.2 Opettajakeskeisyys behavioristisessa opetuksessa

Vieraan kielen opetuksessa sanoja voidaan opetella jäljittelemällä opettajaa. Tällaisessa tehtävässä on kyse usein behavioristista opetusmenetelmästä. Opettajakeskeisessä opetuksessa vastausta seuraa välittömästi palaute eli vahvistaminen. Vääriä vastauksia vältetään. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 148–149.) Behavioristisessa opetuksessa ympäristöä pidetään ihmisen oppimisen pääasiallisena säätelijänä. Opettajan tulee luoda ympäristö, joka kannustaa toivottuun käyttäytymiseen. (Ruohotie 2002, 110, 123.) Kriteerinä behavioristisessa menetelmässä on, että ärsykkeeseen reagoidaan oikealla tavalla eli kysymykseen saadaan oikea vastaus. Opettajalle tämä on johdonmukainen ja turvallinen menettelytapa, mutta todellisuudessa oppijan tietorakenne ei aina muutu pysyvästi. Tämä johtuu siitä, että opittavaa asiaa ei liitetä aiemmin opittuun asiaan. Tehtävistä selviytyminen ei tällöin vaadi omien aiempien tietorakenteiden muokkaamista. Behaviorismi ei edellytä tiedon työstämistä ja soveltamista. (Kristiansen 2001, 16–18.)

3.2 Kognitiivinen oppimiskäsitys

Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä ajatellaan, että oppimista ei voi tapahtua ilman havaintoa, muistia, ajattelua ja käsitteenmuodostusta. Ihminen on kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan tiedonkäsittelijä, joka muokkaa aktiivisesti tietoa. Ihminen säätelee itse omaa oppimistaan ja tarkkaavaisuuttaan. Hän suuntaa tarkkaavaisuutensa itse siihen, mitä hän haluaa oppia. Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä ihminen asettaa toiminnalleen tavoitteita ja hankkii tietoa voidakseen toimia. Ihminen voidaan pakottaa oppimaan joitain asioita, mutta oppija sisäistää tiedon vain jos hän itse kokee sen tärkeäksi. (Vilkko-Riihelä 2003, 333).

Muistiin muodostuu sisäisiä malleja ulkoisista ja sisäisistä tapahtumista, joita ovat havaitut ja opitut kokemukset. Mallit muokkautuvat sen mukaan, miten oppija käsittelee niitä, eli miten oppija suhtautuu oppimistilanteeseen ja opittavaan aiheeseen, sekä millaisia menetelmiä ja strategioita oppija opiskellessaan käyt-

tää. Oppiessaan ihminen luo uutta tietoa aikaisempien kokemusten ja tiedon pohjalta. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä on vielä laajentuneempi tietokäsitys kuin kognitiivisessa oppimiskäsityksessä. (Vilkkö-Riihelä 2003, 334, 337.) Kognitiivista opetusmenetelmää käytettäessä on tärkeää, että tavoitteet eivät määritä oppijan toimintatapoja, joilla hän oppii. Oppijalla on mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten hän tietonsa hakee ja miten hän sen käsittelee siten, että hän sen itse ymmärtää. (Nöjd 1994,182.)

3.3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ideana on, että uutta tietoa omaksutaan prosessoimalla aiemmin opittua. Opetus korostaa oppijan valmiuksia. Opetuksen lähtökohdina ovat oppijan omat taustat ja hänen tapansa hahmottaa maailmaa. Tällöin oppija rekonstruoi uutta tietoa vanhaan tietoon. On tärkeää tuntea oppijan käyttämät oppimisen ja ongelmanratkaisun strategiat, joita hän käyttää uuden tiedon omaksumiseen. Oppija kokee mielekkääksi omaan elämänsä liittyvät haasteet, joten tehtäviä ei voida tehdä yhdenmukaisesti kaikkia oppijoita varten. Tehtävien vastaukset on myös analysoitava oppijakohtaisesti. On otettava huomioon oppijan pohjatieto ja millaisin odotuksin ja ennakkoletuksin oppija ryhtyy tehtävään, hahmottaa tehtävän ja millaisin strategioin hän pyrkii opettelemaan uuden asian. (Rauste-von Wright & von Wright 2000, 182–183.) Kognitiivinen oppimiskäsitys ja konstruktivistinen oppimiskäsitys eroavat toisistaan siten, että ulkoinen todellisuus käsitetään eri tavalla. Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä ajatellaan, että on olemassa ulkoinen todellisuus, joka on sama kaikille. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ei ole yhtä objektiivista ulkoista todellisuutta, vaan todellisuus on oppijan luoma näkemys kohteesta.(Vilkkö-Riihelä 2003, 338.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on oppijan aktiivista toimintaa, ei passiivista tiedon vastaanottamista. Oppimisen ajatellaan olevan myös kognitiivista ja sosiaalista toimintaa, jossa rakennetaan jatkuvasti kuvaa maailmasta luoden vanhan tiedon päälle uutta tietoa sekä tulkitaan tietoa vanhan pohjalta. Jo olemassa olevaa tietoa käytetään apuna muodostettaessa uu-

sia käsityksiä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys korostuu konstruktivistisessä oppimisenäkemyksessä. Oppija voi ulkoistaa omaa ajatteluaan ja heijastaa omaa oppimistaan muihin vuorovaikutustilanteissa oleviin oppijoihin. Sosiaalista tukea on tärkeä saada ja antaa sitä toisille. Konstruktivistisessä oppimisympäristössä on tärkeää antaa mahdollisuus tiedon jakamiseen, keskusteluun ja erilaisten tulkintojen esittämiseen. (Tynjälä 1999a, 162–165.)

Oppijan olemassa olevat tiedot, käsitykset ja uskomukset vaikuttavat uuden tiedon tulkintaan. Eri ihmisillä on yksilölliset havainnot ja käsitykset maailmasta, jolloin samat asiat ja tapahtumat saattavat saada erilaisia merkityksiä. Tämän vuoksi ihmiset oppivatkin eri asioita samasta sisällöstä. Oppimisprosessin alussa oppijaa tuetaan ja kontrolloidaan, mutta häntä ohjataan itsesäätelyyn oppimisessa. Prosessin edetessä oppija oppii tunnistamaan omat tietonsa oppimisestaan sekä jo opitusta. Oppiminen on sidoksissa siihen ympäristöön, tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa se tapahtuu. Tietyissä tilanteissa opittua ei tällöin voi välttämättä soveltaa toisenlaiseen tilanteeseen. Asioita opitaan toimimalla aidoissa ongelmaratkaisutilanteissa, joten oppimista ja soveltamista ei eroteta toisistaan, vaan ne tapahtuvat samanaikaisesti. (Tynjälä 1999a, 162–165.)

Oppimisprosessi on koko oppimistilanteen tärkein osatekijä. Arviointia ei kohdisteta vain oppimisen tuloksiin, eli esimerkiksi siihen, miten oppija pystyy toistamaan tietosisältöä. Oppimisen arvioinnissa korostetaan, miten koko oppimisprosessi on edennyt ja tarkastellaan sitä kokonaisvaltaisesti. (Tynjälä 1999a, 162–165.)

3.3.1 Konstruktivistisia opetusmenetelmiä

Konstruktivistiseen tilannesidonnaiseen oppimiseen liittyviä opetusmenetelmiä ovat mallintaminen, valmentaminen, tukeminen ja tuen asteittainen vähentäminen, ilmaiseminen ja tutkiminen. Valmentamisen, mallintamisen ja tukemisen tarkoitus on havainnoinnin sekä ohjatun ja tuetun käytännön toiminnan avulla auttaa opiskelijaa omaksumaan tavoitteena olevat kognitiiviset ja metakognitiiviset taidot. Metakognitio tarkoittaa tietoisuutta omista kognitiivisista toiminnois-

ta, ajattelusta, oppimisesta tai tietämisestä. Mallintamisessa opettaja näyttää opiskeltavan tehtävän ja opiskelijat havainnoivat tekemistä. Opiskelijat oppivat havainnoinnin kautta tehtävän vaatimukset ja kuinka tehtävän prosessi etenee. Opiskelijoiden tehdessä tehtävää opettaja tarkkailee heidän toimintaansa ja antaa tarvittaessa palautetta, mallintamista, tukea, neuvoja ja ohjausta. Tätä kutsutaan valmentamiseksi. Tukevassa menetelmässä opettaja voi antaa opiskelijalle tarvittaessa verbaalista tukea, eli neuvoja ja ohjeita, tai tuoda tilanteeseen erilaisia apuvälineitä, jotka tekevät oppimisprosessin helpommaksi. Ongelmanratkaisuprosesseissa on tärkeää, että oppija ilmaisee omia ajatuksiaan sanallisesti. Kysymysten avulla opettaja saa opiskelijan ilmaisemaan itseään. Opettajan ohjaava ja kontrolloiva rooli vähenee sitä mukaan kun oppijan taidot kasvavat. Oppijaa kannustetaan tutkivaan asenteeseen, miettimään itse olemassa olevia ongelmia ja esittämään häntä itseään kiinnostavia kysymyksiä. On tärkeää, että oppijalla on jokin selvä ja kiinnostava tavoite tutkiessaan jotakin asiaa. (Tynjälä 1999b, 114, 140–142.)

Tynjälän (1999b) esille tuomaa konstruktivistista opetusmenetelmää, mallintamista, voidaan myös käyttää tukiviittomien opetuksessa. Tukiviittomien opettaja voi näyttää tavan, miten harjoitus tulisi tehdä. Opettaja kertoo esimerkiksi tukiviittomin tarinan, josta opiskelijat havainnoivat, miten tukiviittomia tulisi käyttää. Opiskelijoiden tehdessä harjoitusta tukiviittomien opettaja valmentaa opiskelijoita oikeaan tukiviittomien käyttöön tukemalla ja ohjaamalla.

Konstruktivismiin perustuvassa tukevassa menetelmässä opettaja saa opiskelijan ilmaisemaan itseään kysymysten avulla (Tynjälä 1999b, 142). Olemme huomanneet, että opettaja voi esimerkiksi kyselemällä ohjata opiskelijaa ratkaisemaan ongelman. Tukiviittomien opettaja voi johdatella opiskelijaa muistamaan jonkin tietyn viittoman vaikka näyttämällä käsimuodon. Opiskelijan on mahdollista muistaa aikaisemmin opittu viittoma assosiaation kautta. Opettaja voi myös auttaa opiskelijaa muistamaan viittomia muistisääntöjen kautta. Opiskelijan miettiessä esimerkiksi viittomaa KOIRA, opettaja voi antaa muistisääntöksi sen, miten koiraa kutsutaan luokse. Opettajan ei tarvitse kertoa vastausta suoraan, vaan opiskelija saa vihjeen kautta itse pohtia, miten viittoma muodostetaan.

3.3.2 Oppijakeskeisyys konstruktivistisessä opetuksessa

Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa joustavaa ja oppijan valmiuksia korostavaa opetusta. Opetuksen perustana tulisi olla oppijan tapa hahmottaa maailmaa ja rekonstruoida omaa tietopohjaansa. Näin oppijoille voidaan asettaa yhteisesti vain tavoitteiden yleispiirteet, ei sitä, miten he muokkaavat tietoa ja päätyvät tavoitteisiin. Olennaista tavoitteellisen oppimisen kannalta on se, että oppija pyrkii käsittämään, mitä hän opittavasta asiasta ymmärtää ja osaa tai ei ymmärrä ja ei osaa. Tämä auttaa oppijaa esittämään oikeita kysymyksiä ja etsimään järkevästi oikeaa tietoa. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 162, 166.)

Oppijakeskeisessä oppimisessa on tarkoituksena se, että opettaja ei puutu oppimisprosessiin, mutta toimii ohjaajana. Siinä painotetaan oppimista, ei opettamista. Opettaja ei vain siirrä tietoa opiskelijalle, vaan oppija on itse aktiivinen. Kaikilla oppimistilanteissa olevilla on oltava hyvä ja turvallinen suhde toisiinsa. Auktoriteetilla ja ohjaajalla on oltava luottamus opiskelijan kykyyn ajatella ja oppia itse. Oppijan näkemys maailmasta on tässä prosessissa tärkeä, sillä oppijan itse valitessa, mitä on tärkeä opiskella, hänen tulee perustella se myös itselleen. Oppijakeskeisessä oppimisessa korostuu opiskelijan aktiivinen rooli passiivisen sijaan. Opiskelijan on ymmärrettävä opiskeltava aihe. Opiskelijan oma vastuu oppimisesta korostuu, samoin opiskelijan itsenäisyys ja riippumattomuus opettajasta. Tärkeää on myös opettajan ja oppijan keskinäinen suhde, toistensa kunnioitus sekä joustava lähestyminen opetukseen ja oppimiseen. Oppijan tarve opiskeltavaan asiaan tulee huomioida jo opetussuunnitelmaa valmisteltaessa. (O'Neill & McMahon 2005, 27–29.)

Jyrkimmän konstruktivistisen linjan mukaan ei voida käyttää käsitettä opettaa. Opettaja toimii vain ohjaajana ja virikkeen antajana. Tällainen ajattelu saattaa kuitenkin aiheuttaa vaikeuksia, sillä opiskelijalla ei välttämättä ole riittäviä kykyjä eikä strategioita vastaanottaa tietoa, muokata tai soveltaa sitä. (Vilkkö-Riihelä 2003, 338.) Mielestämme oppijakeskeinen näkökulma opetuksessa toteutuu juuri silloin, kun opettaja huomioi oppilaan kyvyt, ja miten oppilas itse pystyy prosessoimaan ja etsimään tietoa. Oppijakeskeisessä opetuksessa tulisi huo-

mioida paras opetusmenetelmä oppijalle, oli se sitten behavioristinen tai konstruktivistinen.

3.4 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostetaan vuorovaikutusta ja sosiaalisia suhteita oppimisessa. Se on tietoteoreettinen käsitys tiedosta ja oppimisesta, mikä on kehittynyt konstruktivistisestä oppimiskäsityksestä. Tämän oppimiskäsityksen mukaan oppiminen konstruoidaan eli rakennetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Oppiminen on laaja-alainen prosessi, jonka tarkoituksena on edistää opiskelijan mielekästä oppimista ja kehittää sisäistä motivaatiota. Käsitykseen liittyy ajatus tiedosta, joka on suhteellista sen totuusarvoon nähden eli tiedosta tulee merkittävää vasta, kun sen hyödyllisyys on punnittu käytännössä. (Kauppila 2007, 48.)

3.4.1 Sosiokonstruktivistisia opetusmenetelmiä

Sosiokonstruktivistisessa opetustilanteessa opiskelijoille järjestetään mahdollisuus jakaa tietoa, keskustella, neuvotella ja esittää erilaisia tulkintoja muiden opiskelijoiden kanssa (Tynjälä 1999a, 164). Perinteinen opettajan rooli sosiokonstruktivistisessä opetusmenetelmässä on muuttunut selvästi tiedonsiirtäjästä rakentavaksi ohjaajaksi. Opettajan on osattava tukea opiskelijan itseohjautuvuutta ryhmä- ja oppimisprosesseissa. Opettaja luo oppimistilanteita, joihin opiskelijan on mahdollisuus osallistua aktiivisesti. Yhteistoimintamuodot ja -menetelmät korostuvat opetuksessa. Opettaja pyrkii virittämään ja motivoimaan opiskelijaa opiskeluun käyttämällä innostavia työskentelytapoja. Vuorovaikutuksellisia työskentelymuotoja, kuten ryhmä- ja tiimityötä ja projektioppimista, suositetaan opetuksessa. Opettajan työtapojen tulee edistää opiskelijan tietorakenteen muodostumista ja kehittymistä ja samalla sosiaalista vuorovaikutusta. (Kauppila 2007, 50, 52, 183.)

Oman kokemuksemme mukaan pistetyöskentely on hyvä sosiokonstruktivistinen opetusmenetelmä, sillä siinä yhdistyvät sosiaalinen vuorovaikutus ja virik-

keellinen oppimisympäristö. Pistetyöskentely on hyvä tapa kerrata tukiviittomia erilaisin tehtävin. Tässä menetelmässä opiskelijat jaetaan ryhmiin ja he vaihtavat pisteitä tietyin väliajoin keskenään. Opiskelijat pohtivat jokaisessa pisteessä eri aihealuetta. Yhdessä pisteessä voidaan esimerkiksi pohtia perheeseen liittyvää viittomistoa ja seuraavassa pisteessä taas kerrata ruokaan liittyvää viittomistoa. Opiskelijat käyvät ryhmässä läpi yhdessä opittuja viittomia. Opiskelijoilla on ryhmässä mahdollisuus jakaa tietoa opituista tukiviittomista keskenään ja esittää erilaisia ratkaisuja, jotka liittyvät tukiviittomien käyttöön. Opettaja pyrkii järjestämään opetustilanteen siten, että pisteiden tehtävät eroavat toisistaan, jotta virikkeellinen toimintaympäristö säilyy. Opettaja ohjaa ja tukee opiskelijan oppimisprosessia.

3.4.2 Oppijakeskeisyys sosiokonstruktivistisessä opetuksessa

Sosiokonstruktivistinen näkökulma oppimiseen korostaa oppimista mielekkäänä toimintana. Opiskelija konstruoi tietoa sosiaalisissa konteksteissa ja vuorovaikutussuhteissa. (Kauppila 2007, 47.) Sosiokonstruktivismi korostaa yhdessä rakennettua todellisuutta ja yhdessä muokattua tietoa, kun taas konstruktivismi korostaa yksilön muokkaamaa todellisuutta ja tietoa (Vilkko-Riihelä 2003, 737–738, 747). Sosiaalisen konstruktivismin mukaan tieto rakentuu yksilöiden osallistuessa yhteisiin ongelmiin ja tehtäviin sekä keskustellessa niistä. Merkityksen määrittelyn prosessi perustuu dialogiin. Tieto rakentuu sosiaalisesti, joten yhteisön yksittäiset jäsenet saattavat pystyä lisäämään tai muuttamaan yhteistä tietovarastoa. (Ruohotie 2002, 119.) Tärkeää on, että opiskelija luo tiedolle oman sisäisen merkityksen sen sijaan, että etsii tietoa ulkopuolelta. Olennaista oppimisen haltuun ottamisessa on reflektointi, opiskelijan sisäinen ja vuorovaikutuksellinen pohdinta. Oppiminen pyritään rakentamaan aktiiviselle ja toimivalle vuorovaikutukselle. Opettaja pyrkii näkemään oppimistilanteen opiskelijan näkökulmasta. (Kauppila 2007, 51.) Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta oppija oppii myös ulkoistamaan ajatuksiaan ja saa muilta aineksia, joita hän voi reflektoida. Oppija voi saada sosiaalista tukea ja antaa sitä toisille oppijoille. (Tynjälä 1999a, 164.)

4 OPPIMISYMPÄRISTÖ

Oppimisympäristö on keskeinen osa opiskelijan oppimisprosessissa. Koulun oppimisympäristöön liittyvät kaikki toimitoihin, oppimiseen, asennoitumiseen ja koulunkäyntiin vaikuttavat tekijät. Toimintatapojen luonne ja säätely ovat tärkeä osa oppimisympäristöä, kuten myös koulu organisaationa ja fyysisenä ympäristönä. Sekä välitön että välillinen vuorovaikutus eri ihmisryhmien ja ympäristön välillä vaikuttavat oppijan toimintaan. Koulun ulkoiset puitteet, kuten tilat ja koulutyön yleinen järjestäminen, säätelevät myös vuorovaikutusta. Oppimisympäristön muuttamisen, yksilöllistämisen ja mukauttamisen tarkoituksena on auttaa kaikkia opiskelijoita parempiin oppimistuloksiin. (Ikonen & Virtanen 2007, 241.)

Oppimisympäristö voidaan jakaa psyykkiseen, sosiaaliseen, fyysiseen ja kognitiiviseen oppimisympäristöön. Oppimisympäristön kehittäminen voi olla haastavaa opettajille. Psyykkinen oppimisympäristö on kokemuksellinen tila. Se merkitsee opiskelijalle parhaimmillaan hyvinvointia ja ryhmän tasa-arvoista jäsenyyttä. Sosiaalisessa oppimisympäristössä on keskiössä opiskelijoiden välinen vuorovaikutuksen laatu. Opettajan tulee valita sellaiset pedagogiset toimintatavat, joilla tuetaan sosiaalista vuorovaikutusta. Fyysinen oppimisympäristö määrittelee kehykset sille, mitä tehdään ja miten toimitaan. On otettava huomioon esimerkiksi opiskelijan mahdolliset fyysiset rajoitteet. Kognitiiviseen oppimisympäristöön liittyy opiskelijoiden tiedollisen kehitysprosessin tukeminen. Samassa tilassa työskentelee eritasoisia opiskelijoita, joten heidän tiedollista kehitystään on tuettava eri tavoin. Opetusta voidaan tarvittaessa yksilöllistää tarpeen mukaan. (Ikonen & Virtanen 2007, 242–243.)

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan usein toiminnallisia ominaisuuksia, rakenteita sekä kaikkia välineitä ja työkaluja, joita yksilön ympäristössä voidaan oppimisen tukena käyttää. Opetus ja oppiminen yhdistetään toisiinsa vahvasti, mikä on oppimisympäristöajatukselle tyypillistä. Oppimisen ulkoiset ja sisäiset olosuhteet ovat kiinteästi vuorovaikutuksessa keskenään, joten niitä ei voi erottaa toisistaan. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2008, 238.)

Oppiminen on aina sidoksissa siihen ympäristöön, jossa sitä tapahtuu. On mieltävä, millaiset ympäristöt tukevat oppijan mielekästä toimintaa konstruktivistisesta näkökulmasta. Otollisen oppimisympäristön pitäisi olla turvallinen, hyväntahtoinen ja virikkeellinen. Oppijassa heräävät omakohtaiset kysymykset tukevat oppimismotivaatiota. Näin ollen oppimistilanteen lähtökohtana on oppijalla jo hallussaan oleva tieto ja osaaminen. (Rauste-von Wright ym. 2003, 62.) Oppiainekohtaista tietoa opiskeltaessa tilanteessa, jota ei voida soveltaa käytäntöön, tieto jää irralliseksi. Oppiainekohtaista tietoa tulisikin opiskella mahdollisimman autenttisissa tilanteissa. (Tynjälä 1999b, 139.)

Puhuttaessa avoimesta oppimisympäristöstä, tarkoitetaan oppimisen prosessinomaisuutta ja jatkuvuutta opetusta suunniteltaessa. Tällöin oppimisprosessi etenee syklisesti. Oppimistavoite on selvä, vaikka tarkkaa ”päätepistettä” ei ole määritelty. Avoimessa oppimisympäristössä pyritään jatkuvasti refleктоimaan oppimisympäristöön vaikuttavia tekijöitä, jotta oppimisprosessi olisi mahdollisimman toimiva. Suljetussa oppimisympäristössä taas on oppimisen etenemisen vaiheet ja oppimistulokset määritelty tarkasti etukäteen. (Rauste-von Wright ym. 2003, 63.)

Oppijan opiskellessa yksin oppimisympäristö ja näkökulma opittavaan asiaan ovat erilaisia kuin ryhmässä opiskeltaessa. Opiskeluun liittyy aina jonkinasteista ryhmässä oppimista sekä yksin oppimista. Yleensä ryhmä edesauttaa yksilön oppimista. Ryhmän prosessi voi myös vaikuttaa ryhmän tai yksilön oppimiseen estävästi. Jokaisella ryhmän jäsenellä on vastuu ryhmän toiminnasta. (Paane-Tiainen 2000, 29.)

5 MOTIVAATIO

Motivaatioon voi sisältyä useita motiiveja. Motiivit saavat ihmisen tavoittelemaan päämäärää. Se voi ilmentyä haluna, tarpeena, yllykkeenä ja vaikuttimena. Motivaatio on sisäinen kokonaistila. Motiivit ovat eriasteisia ja niiden kesto sekä intensiteetti vaihtelevat. Motivaatio voi auttaa oppijaa jaksamaan opiskeluissaan. Motivaatio voi helpottaa lyhytkestoisen tehtävän tekemisessä tai kantaa pitkäkestoisessa opiskelussa, kuten tutkinnon suorittamisessa. Opetusta suunniteltaessa on tärkeää tuntea sisäisen ja ulkoisen motivaation merkitys. (Vilkko-Riihelä 2003, 446–450.)

Ulkoinen motivaatio on riippuvainen ympäristöstä. Joku muu kuin opiskelija itse asettaa palkkiot ja tavoitteet. Ulkoisia motivaation lähteitä ovat esimerkiksi arvosanat sekä ulkopuolinen tuki ja kannustus. Ulkoisesti palkitseva ohjaaja yrittää saada oppijan ymmärtämään tietojen ja taitojen tarpeellisuuden tulevaisuudessa. Hän pyrkii järjestämään opetustilanteen siten, että oppijat kokevat opetuksen mielekkääksi ja tärkeäksi. Ohjaaja yrittää ylläpitää motivaatiota palkitsemalla menestyksen opinnoissa. Ulkoiset palkkiot voivat synnyttää sisäistä motivaatiota, jos oppija uskoo omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa. Usko omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin samankaltaisissa tehtävissä saattaa parantaa suorituksia. Suorituksen laatua tulisi korostaa enemmän kuin suoritusten määrää, jotta oppija saadaan kokemaan työskentely itsessään tärkeämmäksi kuin palkkio-odotukset. (Ruohotie 1998, 37–39.)

Sisäinen motivaatio lähtee oppijasta itsestään. Ihmiset hakeutuvat opiskelemaan heitä itseään kiinnostavia asioita. Opiskelijat odottavat, että opiskelu antaa heille edistymisen kokemuksia ja auttaa henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisessa. Oppiminen ohjautuu sisäisten palkkioiden kautta vapaaehtoisuuteen perustuvassa opiskelussa. Sisäisistä palkkioista voi tulla pysyvä motivaation lähde. Ne ovat kestoaltaan pitkäaikaisia ja siksi yleensä ulkoisia palkkioita tehokkaampia. Ihmisellä on tarve toteuttaa ja kehittää itseään. Yleensä sisäisesti motivoituneet opiskelijat asettavat suuria vaatimuksia ja odotuksia opetuksen sisällölle. Suunniteltaessa ja toteutettaessa opetusta olisikin hyvä, että si-

säistä motivaatioita, eli opiskelijoiden innostuneisuutta pidetään yllä ja herätelään eri keinoin. (Ruohotie 1998, 37–39.)

Sisäisen opiskelumotivaation syntymiseen vaaditaan kärsivällinen ja kannustava ohjaaja, joka tukee kaikin tavoin oppijoiden oppimisprosessia. Ohjaaja ei saa käyttäytyä ylikriittisesti tai rangaista oppijaa eikä aiheuttaa oppijalle pelkoa, joka vaikuttaisi negatiivisesti oppimisprosessiin. Harjoitusten tulee olla riittävän haasteellisia, mutta niiden on kuitenkin tuotava oppijalle onnistumisen kokemuksia. Oppijan uskoa omiin kykyihin pyritään vahvistamaan sekä itsesyytökset epäonnistumisesta minimoimaan. Oppijan tulee saada positiivista vahvistusta yltäessään asetettuihin oppimistavoitteisiin. Vaihtelevat tehtävät ylläpitävät mielenkiintoa oppimiseen. (Ruohotie 1998, 39.)

6 OPPIJAKESKEISYYS LÄHIHOITAJOPISEKELIJOIDEN OPETUKSESSA

6.1 Aineiston keruu ja tutkielman toteutus

Opinnäytetyömme on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on kokonaisvaltaista tiedonhankkimista. Aineisto kerätään luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Tutkimusprosessissa tutkija luottaa omiin havaintoihinsa enemmän kuin kysymys-vastaus-asetteluun. Tärkeää on, että tutkittava kohde saa kertoa oman kokemuksensa. Kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 155.) Tutkimusprosessi laadullisessa tutkimuksessa on aina jossain määrin ainutkertainen. Siinä sovelletaan perussääntöjä luovasti ja usein myös luodaan uusia sääntöjä. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista kerätä aineistoa, jota voidaan tarkastella mahdollisimman monesta näkökulmasta. Laadullisessa kyselyssä ei ole annettu valmiiksi määriteltyjä vastausvaihtoehtoja, joista pitäisi valita. Näin ollen myös vastaukset ovat ilmaisullisesti rikkaita, monitasoisia ja kompleksisia. (Alasuutari 2011, 24, 84.)

Aineisto on kerätty kyselyjen, havainnoinnin ja haastattelujen pohjalta. Opiskelijat vastasivat kyselyyn kurssin alussa ja lopussa. Näin saimme kartoitettua heidän oletuksiaan ja odotuksiaan ennen kurssin alkua sekä heidän tuntemuksiensa päättyessä. Havainnoimme tehtävien toimivuutta koko kurssin ajan. Näin pystyimme heti refleктоimaan tehtäviä ja muuttamaan niitä tarpeen mukaan toimivammiksi ja opiskelijan näkökulman huomioon ottaviksi. Haastattelimme Turun ammatti-instituutin rehtoria ja opinto-ohjaajaa. Saimme näin myös sosiaali- ja terveysalan koulutuksen ammattilaisen näkökulman tukiviittomakurssien tarpeellisuuteen lähihoitajaopiskelijoiden koulutusohjelmassa.

Halusimme tehdä pedagogisiin opintoihimme pohjautuvan opinnäytetyön. Meille avautui mahdollisuus suunnitella ja järjestää tukiviittomakurssi Turun ammatti-instituutissa lähihoitajaopiskelijoille syksyllä 2011. Diakonia-ammattikorkeakoulun vaihtoehtoihin ammattiopintoihimme, viittomien opetuksen pedagogisiin opintoihin, kuului tukiviittomakurssilla opettaminen. Toteutimme opetusharjoittelun hieman laajemmassa mittakaavassa eli järjestimme koko

tukiviittomakurssin Turun ammatti-instituutissa. Kurssi oli yhden opintoviikon eli 40 tunnin laajuinen. Kyseiseen tuntimäärään sisältyi 24 lähiopetustuntia ja 16 tuntia itsenäistä opiskelua. Kurssi oli opiskelijoille valinnainen. Kurssille oli alun perin ilmoittautunut 19 opiskelijaa, joista kolme ei ilmaantunut lainkaan paikalle ja neljä keskeytti kurssin. Keskeyttämiselle saattoi olla syynä opiskelijoilla samaan aikaan ollut työssäoppimisjakso. Lopulta osallistujia oli 12. Osallistujat olivat iältään 17–23-vuotiaita. Kaikki osallistujat olivat naisia.

Lähtökohtana oli järjestää kohderyhmälle mahdollisimman kattava kurssi ajattelun lähihoitajien ammattisanastoa sekä käytännönläheisyyttä työelämässä. Halusimme selvittää tämän ryhmän motiivit ja tarpeet, jotta voisimme järjestää ja suunnitella mahdollisimman hyödyllisen kurssin heille. Työmme näkökulma on siis vahvasti oppijakeskeinen. Työssämme tuomme esiin, kuinka järjestää tietylle kohderyhmälle oppijakeskeinen tukiviittomakurssi. Kurssillamme olivat keskiössä lähihoitajaopiskelijat, mutta oppijakeskeistä näkökulmaa voi soveltaa opettaessa muitakin ryhmiä.

6.2 Sosiaali- ja terveysalan koulutus Turun ammatti-instituutissa

Lähihoitaja on suorittanut sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon. Työhön kuuluu käytännön hoito- ja hoivatyötä, kasvatusta, kuntoutusta ja asiakaspalvelutehtäviä. Lähtökohtana on, että lähihoitaja kohtaa asiakkaan tai potilaan kokonaisvaltaisesti. Lähihoitaja voi työskennellä esimerkiksi asiakkaan kotona, sairaalassa, terveyskeskuksessa, päiväkodissa, hoitolaitoksessa, hammaslääkärilasemalla tai ambulanssissa. (Opintoluotsi 2010.) Osa lähihoitajista työskentelee päiväkodeissa, joissa voi olla kielenkehityshäiriöisiä lapsia osana ryhmää. Tällöin lähihoitajat hyötyvät tukiviittomien osaamisesta työssään sekä mahdollisesti työssäoppimisjaksolla. Lähihoitaja voi tarvita työssään tukiviittomia, suuntautuu hän mihin tahansa ammattiopinnoissaan. (Soile Lehto, henkilökohtainen tiedonanto 12.3.2012.)

Lähihoitaja työskentelee ihmisten kanssa ja heitä varten. Lähihoitajan tavoitteena on edistää toiminnallaan asiakkaiden terveyttä ja hyvinvointia elämän eri vaiheissa. Lähihoitajan tulisi kohdata asiakkaat yksilöinä ja auttaa heitä heidän tarpeidensa mukaan. Lähihoitajan työssä asiakkaita tulisi kohdella tasavertaisesti kaikissa tilanteissa. Tarkoituksena on osata hyödyntää työssä tutkintoon kuuluvaa laaja-alaista sosiaali- ja terveysalan osaamista erilaisissa toimintaympäristöissä ja työskennellä eri kulttuuritaustaisten asiakkaiden, potilaiden ja heidän läheistensä kanssa. (Opetushallitus 2010, 8)

Turun ammatti-instituutti (TAI), jossa koulutetaan lähihoitajia, on Suomen suurimpia toisen asteen ammatillisia oppilaitoksia. Aloituspaiikkoja koulussa on yli 1500 ja nuorisoasteen opiskelijoita 3900. Turun ammatti-instituutissa nuoret ja aikuiset voivat saada ammatillista perus- ja lisäkoulutusta eri aloilta. (Turun ammatti-instituutti 2011, 8.)

6.2.1 Lähihoitajaopiskelijoiden oppimis- ja työympäristö

Lähihoitajaopiskelijan oppimis- ja työympäristö vaihtelee perinteisestä teorialuokasta hoitotyön harjoitusluokkaan. Lähihoitajan opintoihin sisältyy 29 viikkoa työssäoppimista. (Soile Lehto, henkilökohtainen tiedonanto 12.3.2012.) Työssäoppiminen voi tapahtua erilaisissa oppimisympäristöissä, kuten päiväkodissa, vuodeosastolla sekä perushoitotyön ja kuntoutuksen parissa. Lähihoitajaopiskelijat työskentelevät kaikenikäisten ihmisten kanssa. (Merja Manner, henkilökohtainen tiedonanto 16.3.2012.)

6.2.2 Tukiviittomakurssi osana valinnaisia kursseja Turun ammatti-instituutissa

Turun ammatti-instituutissa opiskelija voi valita sosiaali- ja terveysalan yksiköstä tai Turun ammatti-instituutin yhteisestä tarjonnasta opintojaksoja yhteensä 10 opintoviikon verran. Vapaasti valittavat opintojaksot vaihtelevat oppilaitoksen tarjonnan sekä opiskelijoiden tarpeiden ja toiveiden mukaan. Vapaasti valittaviin opintoihin kuuluvat sekä ammatillisesti painottuvia että yleistä työelämä- ja harrasteosaamista käsitteleviä opintojaksoja. (Turun ammatti-instituutti 2008, 39.)

Turun ammatti-instituutissa haluttiin järjestää mahdollisuus osallistua vapaavalintaiselle tukiviittomakurssille. Tämä kurssi haluttiin järjestää, koska se tukee opintoja eri tavalla kuin muut vapaavalintaiset kurssit. Vapaasti valittavia kursseja on tarjolla laajasti. Opiskelija voi opiskella myös muun muassa itsepuolustusta, hieronnan perusteita, kädentaitoja hoitotyössä, englantia, tietotekniikkaa, matematiikkaa, ihon- ja hiustenhoitoa sekä liikuntaa. (Merja Manner, henkilökohtainen tiedonanto 16.3.2012.) Lähihoitajaopiskelijoille haluttiin tarjota tukiviittomakurssi, sillä lähihoitaja työskentelee monenlaisten asiakkaiden kanssa, myös niiden, joiden kielelliset valmiudet ovat heikot. Lähihoitajaopiskelijoiden olisi hyvä oppia tukiviittomakurssilla normaaliin arkielämään liittyviä viittomia, sillä työssään lähihoitaja on tekemisissä arkisten asioiden kanssa. On hyvä oppia esimerkiksi peseytymiseen, asiointiin ja terveydenhuoltoon liittyviä viittomia. (Soile Lehto, henkilökohtainen tiedonanto 12.3.2012.)

6.3 Opetusmenetelmät, tehtävät ja oppimisympäristö tukiviittomakurssilla

Tukiviittomakurssin alussa kysyimme opiskelijoilta, mihin he suuntautuvat opinnoissaan. Halusimme tietää opiskelijoiden suuntautumiset, jotta voisimme ottaa ne huomioon suunnittelussa ja opetuksessa. Osa ei ollut vielä päättänyt, mihin suuntautuu opinnoissaan. Muut suuntautuivat tasaisesti lasten ja nuorten hoitoon ja kasvatukseen, sairaanhoitoon ja huolenpitoon sekä mielenterveys- ja päihdetyöhön. Päätimme liittää jokaisesta koulutusohjelmasta tilanteita ja viittomistoa tunneille.

Tukiviittomakurssilla näytimme ensin itse viittoman ja opiskelijat toistivat sen. Opeteltujen viittomien tueksi jaoimme opiskelijoille monisteita, joissa on kuvia viittomista. Pelkästään kuvien perusteella on vaikeaa hahmottaa, miten viittoma muodostetaan. Viittomakuvien on tarkoitus toimia muistin tukena, kuten myös Huuhtanen (2012) painottanut. Kaikista opetetuista viittomista ei jaettu kuvamonisteita, vaan muistiinpanot jäivät opiskelijan itsensä varaan. Kaikista viittomista ei edes ole kuvia.

6.3.1 Oppimisympäristön huomioiminen tukiviittomakurssilla

Oppimisympäristön tulisi olla opiskelijalle turvallinen, mielekäs ja samalla virikkeellinen. Jokaisessa ryhmässä on aina erilaisia ihmisiä. Tämän vuoksi myös tukiviittomakurssilla oppimistilanteiden järjestäminen kaikille sopivaksi oli haastavaa. Oli haastavaa suunnitella tehtävät, harjoitukset ja oppimistilanteet siten, että oppimisympäristö säilyi mielekkäänä kaikille. Järjestimme luokkatilan niin, että jokaisella oli mahdollisuus saada suora katsekontakti kaikkiin luokassa oleviin. Tällöin ryhmän vuorovaikutus pysyi yllä alusta loppuun. Oppijat olivat vieraita toisilleen, joten vältimme varsinkin kurssin alussa tilanteita, joissa yksi ihminen on kaikkien katseiden kohteena. Halusimme luoda turvallisen oppimisympäristön kaikille, joten ensimmäiset harjoitukset tehtiin pareittain. Tutustumisen jälkeen opiskelijat tekivät harjoituksia pienryhmissä. Vähitellen oppijat rohkaistuivat esiintymään kaikkien edessä. Jännitystä ja kiinnostusta ylläpidettiin vaihtuvilla tehtävillä ja teemoilla.

Annoimme opiskelijoille avoimen oppimisympäristön tapaan mahdollisuuden vaikuttaa tunnin kulkuun ja opeteltavien viittomien valintaan. Opiskelijoilla oli mahdollisuus ehdottaa aiheeseen sopivia viittomia, jotka he kokivat tärkeiksi oppia. Tuntien tavoitteet olivat selvät, mutta sisältöön oli kaikilla mahdollisuus vaikuttaa. Opiskelijoiden vaikutusmahdollisuudet tunnin kulkuun selvästi motivoivat heitä olemaan aktiivisesti mukana.

6.3.2 Konstruktivistisia opetusmenetelmiä ja tehtäviä tukiviittomakurssilla

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan aidot ongelmaratkaisutilanteet auttavat ymmärtämään ja hahmottamaan opittavaa asiaa. Tämän vuoksi lähihoitajaopiskelijoiden opetussuunnitelmaan, sen tavoitteisiin ja yleisiin käytäntöihin tutustuminen auttoi kurssisuunnitelmaa tehdessämme. Harjoituksissa käytimme hyväksi lähihoitajaopiskelijoille tuttuja työelämän tilanteita, joihin toimimme lisäksi tukiviittomat. Tukiviittomat yhdistettiin vanhaan tuttuun tilanteeseen, mikä auttoi opiskelijoita muistamaan ne. Näin opiskelijat pystyivät heti soveltamaan viittomia jo olemassa olevaan todellisuuteen ja arkirutiineihin. Harjoitus on konstruktivistisen oppijakeskeisen näkökulman mukainen. Rauste von-Wrightin ja von-Wrightin (2000) mukaan opitut asiat jäävät paremmin mieleen, kun mukana ovat omakohtaiset kokemukset.

Tukiviittomakurssin opetuskertojen aiheet ja opittavat sisällöt jaettiin teemoihin. Kurssilla opeteltiin teemoihin liittyviä viittomia, joita myös opiskelijat saivat ehdottaa. Esimerkiksi kun teemana oli aamu, opiskelijat kertoivat mieleen tulevia toimintoja ja asioita, joita heidän aamuihinsa liittyy. Harjoittelimme yhdessä aamutoimiin liittyvät viittomat, jonka jälkeen opiskelijat tekivät harjoituksen niiden pohjalta. Harjoituksessa opiskelijat kertoivat toisilleen omista aamuistaan. Näin opiskelijat pystyivät heti soveltamaan viittomia jo olemassa olevaan todellisuuteen ja arkirutiineihin. Tämäkin harjoitus on konstruktivistisen oppijakeskeisen näkökulman mukainen, missä opitut viittomat jäävät paremmin mieleen omien kokemusten kautta. Harjoitus toimi, ja opiskelijat kyselivät innokkaasti puuttuvia viittomia. Opiskelijat keskittyivät kuuntelemaan myös toistensa kertomuksia aamuistaan ja auttoivat tarvittaessa, mikäli kertoja ei muistanut viittomaa. Opiskelijat toimivat oppimistilanteessa itseohjautuvasti.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan autenttiset tilanteet helpottavat opiskelijaa ymmärtämään ja sisäistämään opiskeltavaa asiaa. Opiskelijat olivat ehdottaneet, että kurssilla opeteltaisiin sairauksiin liittyviä viittomia. Sanasto on alaan liittyvää ja lähihoitajaopiskelijoiden tulevassa ammatissa sairaus-viittomat on hyvä osata. Kun sairaus-viittomat oli käyty läpi, opiskelijat tekivät ryhmissä niihin liittyvän harjoituksen, jossa he eläytyivät päiväkodissa, sairaalassa ja hoi-

tajien palaverissa tapahtuvaan tilanteeseen. Tilanteet olivat valmiiksi annettuja, mutta sisällöt tilanteisiin opiskelijat keksivät itse. Tilanteet esitettiin muille ja käytiin yhdessä läpi. Opiskelijat eivät tienneet etukäteen toisten ryhmien aiheita. He seurasivat mielenkiinnolla toistensa esityksiä. Halusimme luoda opiskelijoille mahdollisimman aidon tilanteen, jolloin he oppisivat käyttämään viittomia todellisen tilanteen tullessa vastaan. Aihe oli opiskelijoiden itse ehdottama, joten he ottivat tehtävän tosissaan ja harjoittelivat tilanteen niin, että se oli mahdollisimman aito. Harjoituksesta pystyi havaitsemaan, että opiskelijat olivat ottaneet mallia todellisista tilanteista, joita olivat työssäoppimisissaan kokeneet ja nähneet. Opiskelijat ymmärsivät tämän harjoituksen kautta, miten vastaavassa tilanteessa tulisi käyttää tukiviittomia. Esimerkiksi he esittivät päiväkotitilanteen, jossa lapsi kaatui ja lastenhoitaja kysyi tukiviittomin: ”Mihin sattuu”, johon lapsi vastasi tukiviittomia käyttäen: ”Polveen sattuu”.

Käytimme tukiviittomakurssilla konstruktivistista opetusmenetelmää, mallintamista, kun opetimme, miten tukiviittomia tulisi käyttää puheen tukena. Kerroimme opiskelijoille, että lauseista vain tärkeimmät sanat eli avainsanat on tarkoitus viittoja. Kerroimme heille myös, että avainsanat ovat niitä asioita, joiden merkitystä halutaan korostaa. Näytimme opiskelijoille esimerkkitarinan, jossa korostettiin avainsanoja tukiviittomin. Opiskelijoiden oli tarkoitus havainnoida tukiviittomien käyttöä ja pyrkiä tekemään tehtävä mallin mukaan. Noudatimme harjoituksessa konstruktivistista valmentamismetodia eli tarkkailimme opiskelijoiden toimintaa heidän tehdessä tehtävää ja annoimme tarvittaessa palautetta, mallintamista, tukea, neuvoja ja ohjausta. Osa opiskelijoista oivalsi esimerkin kautta heti, mistä tehtävässä oli kyse, kun taas osa tarvitsi enemmän ohjausta ja neuvoja.

Käytimme tunneilla kuvia aiheiden tukena. Käsitellessämme muun muassa ruokasanoja heijastimme seinälle kuvan lautasmallista. Kuvan tarkoitus oli auttaa opiskelijoita muistelemaan sekä miettimään ruokaan liittyviä sanoja. Kuva johdatteli aiheeseen ja antoi opiskelijoille miellelyhtymiä, joiden kautta he ehkä muistivat sanoja, joita eivät olisi välttämättä ilman kuvaa muistaneet siinä tilanteessa. Huoneiden ja huonekalujen viittomia harjoitellessamme opiskelijat piirsivät pohjapiirustuksen kodistaan. He kertoivat tukiviittomin parilleen, mitä he oli-

vat piirtäneet. Tehtävän tarkoituksena oli auttaa opiskelijaa muistamaan viittomia oman ympäristönsä kautta. Parille kertomisen oli tarkoitus vahvistaa viittomien muistamista, kun koti ikään kuin konkreettisesti muodostetaan toisen eteen. Pohjapiirustukset eivät olleet samanlaisia, joten molemmat toivat harjoitukseen kertausta eri viittomista. Puuttuvia viittomia sai kysyä harjoitusta tehdessä ja ne käytiin yhdessä läpi harjoituksen jälkeen. Tässä harjoituksessa korostuivat oppijoiden eri näkemykset asioista, eli tässä tehtävässä jokaisella on oma ajatus, mitä koti pitää sisällään. Oppija valitsee itse jo opittujen huonekaluviittomien lisäksi, mitä on tärkeä opiskella. Oppijakeskeisessä oppimisessa opiskelijan aktiivinen rooli korostuu passiivisen sijaan. Harjoitus toimi, sillä opiskelijat halusivat tietää omaan kotiinsa liittyviä viittomia jo opittujen viittomien lisäksi ja he kyselivät viittomia aktiivisesti.

6.3.3 Sosiokonstruktivistisia opetusmenetelmiä ja tehtäviä tukiviittomakurssilla

Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on vuorovaikutuksellista. Opiskelija oppii osallistumalla itse tilanteeseen, keskustelemalla muiden ryhmäläisten kanssa ja havainnoimalla muita oppimistilanteessa olevia. Jaoimme opiskelijat ryhmiin ja pyysimme heitä ideoimaan ja esittämään draaman keinoin itse keksimänsä kohtauksen. Opiskelijat saivat keskenään sopia roolinsa draamakohtauksessa. Tehtävän tarkoituksena oli harjoitella ilmeiden käyttöä tukiviittomien kanssa. Ilmeillä on suuri vaikutus siihen, miten vastaanottaja ymmärtää viittoman. Aihe oli vapaa, mutta tiettyjen tunteiden tuli näkyä kohtauksissa ilmeiden kautta. Opiskelijat saivat itse valita tukiviittomat sekä keksiä tilanteen. Annetut tunteet, jotka tuli näkyä ilmeissä, olivat viha, suru, ilo ja pettymys. Harjoituksen tarkoituksena oli myös rohkaista opiskelijoita käyttämään viittomia ja ilmeitä. Harjoituksessa näkyi opiskelijoiden jännitys. He innostuivat harjoituksesta, yrittivät tuottaa ilmeitä ja ymmärsivät harjoituksen tarkoituksen, mutta draamakohtausta esitettäessä nauru ja jännitys vaikuttivat ilmeiden laatuun ja oikeellisuuteen.

Halusimme tuoda opiskelijoille mahdollisuuden jakaa tietoa tukiviittomista, keskustella niistä ja pohtia tukiviittomien käyttöä yhdessä muiden opiskelijoiden

kanssa sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mallia käyttäen. Tukiviittomakurssilla yhtenä opetusmenetelmänä oli pistetyöskentely. Opiskelijat jaettiin kolmen hengen ryhmiin, ja työpisteitä oli yhteensä viisi. Tällä opetuskerralla teemana olivat sadut ja eläimet. Ensimmäisessä pisteessä oli satukirjoja. Satukirjoista olimme alleviivanneet sanat, joiden viittomat olimme juuri opetelleet. Näin ollen ne muodostivat sadun avainsanat. Opiskelijat lukivat toisillensa sadun viittojen avainsanat. Opiskelijat oppivat, miten tukiviittomia tulisi käyttää ja samalla he kertoivat jo opittuja viittomia. Toisessa pisteessä opiskelijat muistelivat eläinviittomia muistipelin avulla. Aina kääntäessään kortin opiskelija viittoi, mikä eläin kuvassa oli. Kolmannessa pisteessä kerrattiin satuihin liittyviä viittomia sekä opeteltiin viittomakuvien avulla uusia satuviittomia. Neljännessä pisteessä oli kirjoja, joissa oli tarinan lisäksi avainsanojen viittomakuvat. Opiskelijat harjoittelivat tarinan kertomista yhdessä tukiviittomia käyttäen. Viidennessä pisteessä opiskelijat katsoivat viitottua satua internetsivuilta. Tarkoituksena oli nähdä sadunkerronnan elementtejä viittomakielessä ja miettiä niitä yhdessä ryhmän kanssa. Me toimimme tilanteessa rakentavina ohjaajina. Opiskelijoiden kysellessä me tuimme ryhmän omaa pohdintaa. Viitekehyksenä tähän tehtävään olimme ottaneet mallia sosiaalisesta konstruktivismista. Yritimme saada heidät löytämään ratkaisut ongelmiin ryhmässä. Tuimme heidän itseohjautuvuuttaan ryhmä- ja oppimisprosessissa kysellen johdattelevia kysymyksiä, antaen vihjeitä ja yrittämällä saada kaikki ryhmässä olijat osallistumaan työskentelyyn.

Ryhmätyöt ovat yhteistoiminnallisia oppimismuotoja, joissa toisten ajatusten ja näkökulmien huomioonottaminen saattaa rikastuttaa omaa ajattelua. Ideoiden tuottaminen ja kerääminen on yleensä helpompaa ryhmässä. (Vilkkö-Riihelä 2003, 349.) Opiskelijat pitivät erityisen paljon pistetyöskentelystä, koska tehtävät olivat vaihtelevia, opiskelijat saivat keskustella tehtävistä ja pohtia tehtävien sisältöjä vapaasti sekä pisteiden vaihtoajat olivat sopivan mittaisia. Näin ollen virikkeellinen oppimisympäristö säilyi. Me kiertelimme luokassa auttaen ja ohjaten. Tarvittaessa myös kyselimme opiskelijoilta tehtäviin liittyviä asioita herättääksemme keskustelua ryhmässä, jotkin ryhmät tuntuivat tarvitsevan ohjaamista ja auktoriteetin läsnäoloa enemmän kuin toiset.

Tukiviittomakurssimme tunnrit alkoivat usein kertaamalla edellisten tuntien aiheita. Yhtenä menetelmänä käytimme harjoitusta, jossa opiskelijat kävivät ryhmässä läpi viittomia. Tällöin opiskelijat pystyivät itse vaikuttamaan viittomiin, joita he halusivat kerrata. Opiskelijoilla oli mahdollisuus kerrata myös aikaisempien tuntien viittomia. He keskustelivat yhdessä ja palauttivat mieliinsä viittomia toisiaan korjaten ja auttaen. Opettaja ohjasi ja oli apuna tarvittaessa. Opiskelijoilla, jotka olivat olleet edellisellä kerralla poissa, oli myös mahdollisuus oppia näitä viittomia. Sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta opiskelijat luovat tässä harjoituksessa itse ongelman, kuten puuttuvat viittomat, jonka he ratkaisevat yhdessä keskenään tai ohjaajan kanssa.

Vilkko-Riihelän (2003) mukaan oppija sisäistää tiedon vain jos hän kokee sen itse tärkeäksi. Oppija hankkii tarvitsemaansa tietoa, jotta hän voi toimia. Yhtenä opetuskertana olimme ATK-luokassa. Opiskelijoiden oli tarkoitus tutustua muutamisiin tukiviittomia käsitteleviin internetsivustoihin. Halusimme heidän tietävän, mistä he voivat itse etsiä viittomia. Internetsivut, joihin tutustuimme, olivat Papunet – sivusto kommunikoinnista ja selkokielestä, Suvi – Suomalaisen viittomakielen perussanakirja sekä Viivi – Viittomakielisen opetuksen portti. Sivustoihin tutustumiseen liittyi myös tehtäviä. Olimme käsitelleet edellisellä tunnilla eläinviittomia. ATK-luokassa jokaisen opiskelijan oli tarkoitus etsiä haluamiaan viittomakuvia eläimistä, jotka he halusivat vielä oppia tai jo opitun tueksi. Jos tehtävän jälkeen jäi aikaa, opiskelijan oli mahdollista kerätä itselleen viittomakuvia itse tärkeiksi kokemistaan viittomista. Opiskelijat tulostivat keräämänsä viittomat itselleen. Toinen tehtävä tehtiin ryhmissä. Opiskelijat kävivät yhdessä tutustumassa internetsivuihin. He keräsivät sivuilta viittomia, joita he halusivat oppia ja opettaa muille. Ryhmä opetteli ensin viittomat itse ja opettivat ne sen jälkeen muille opiskelijoille. Terveysalan viittomat, jotka löytyivät Viivistä, näyttivät kiinnostavan heitä. Oman alan sanasto tuntui motivoivan opiskelijoita. He jaksoivat myös keskittyä toisten ryhmien viittomavalintoihin ja opiskella yhdessä. Oppijakeskeisyys korostui tässä harjoituksessa, sillä opiskelijat saivat itse valita opiskeltavat ja muille opetettavat viittomat. Opiskelijat valitsivat eniten omaan tulevaan työelämäänsä liittyvää sanastoa. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen tavoitteet toteutuivat tehtävässä. Opiskelijat keskustelivat ja jakoivat viittomia, joiden he ajattelivat olevan tärkeitä muillekin opiskelijoille.

6.3.4 Opetusmenetelmien kautta motivaatioon vaikuttaminen tukiviittomakurssilla

Ennen kuin opiskelijoille oli opetettu vielä yhtäkään viittomaa, teimme harjoituksen, jossa heidän tuli itse miettiä, miten ilmaisi joitakin asioita ja esineitä viittomin tai elein. Pyysimme heitä pohtimaan ja kokeilemaan, miten he ilmaisivat jotenkin muuten kuin puheella esimerkiksi asiat uida, harjata hiukset, nostaa laatikkoa, nenä, minä ja sinä, juoda sekä soittaa pianoa. Tällöin opiskelijat huomasivat osaavansa jo muutamia viittomia ja tavan kommunikoida henkilön kanssa visuaalisesti. Samoin he huomasivat heti asioiden mittasuhteet, esimerkiksi sen, että laatikon koko vaikuttaa siihen, miten se viitotaan. Tällainen harjoitus tuo opiskelijalle onnistumisen tunteen, kun hän oivaltaa hallitsevansa jo joitakin viittomia tai idean visuaalisesta kommunikoinnista. Tämä saattaa luoda opiskelijalle sisäistä motivaatiota opiskeltavaan aiheeseen, johon myös ohjaaja pyrkii vahvistamalla oppijan uskoa omaan kykyihinsä. Teimme harjoituksesta havainnon, että opiskelijat seurasivat toisiaan ja oppivat toistensa oivalluksista sekä saivat rohkeutta myös itse kokeilla, miten jokin asia voitaisiin viittoa. Kun oikea viittoma keksittiin, viitoimme sen vielä kaikki yhdessä.

Uskomme, että viittomakurssin alussa tulee käytettyä behavioristisia opetusmenetelmiä osana opetusta, koska oletuksena on, että oppijoilla ei ole yleensä etukäteistietoa suomalaiseen viittomakieleen perustuvista viittomista. Kurssin ensimmäisinä tunteina tulee paljon uusien viittomien ulkoa opettelua opettajan johdolla, sillä oppijoille on luotava viittomista pohja, jonka päälle lähteä rakentamaan uutta tietoa. Viittomien opettelu kuitenkin eroaa vieraiden kielten sanaston opettelusta siten, että jotkut viittomat tulevat luonnostaan eleiden ja liikkeiden kautta. Uskomme, että tämä luo heti motivaatiota oppia uutta ja myös Ruohotie (1998) on maininnut, että oppijan usko omaan kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa saattaa synnyttää sisäistä motivaatiota.

Yhtenä menetelmänä tukiviittomien opetuksessa käytimme kokeilemisen kautta oppimista. Aiheena oli harrastusviittomat, jotka olivat pääasiassa urheiluun liittyviä. Urheiluviittomat kuvaavat hyvin lajin ominaisuuksia. Opiskelijat saivat vuorotellen nähtäväkseen jonkin harrastuskuvan, joka heidän tuli esittää pantomii-

min avulla muille. Muiden opiskelijoiden piti arvata, mistä harrastuksesta on kyse. Kuvasta opiskelija sai vinkkejä, miten tekemisen voisi kuvailla. Kuva auttaa opiskelijaa hahmottamaan, kuinka viittoman voisi visuaalisesti tuottaa. Pelkkä sana ei välttämättä auta hahmottamisessa. Osa pantomiimilla tuotetuista teoista olikin aivan oikeita harrastusviittomia. Kävimme jokaisen ehdotuksen jälkeen oikeat viittomat yhdessä läpi. Pantomiimi sopi hyvin tähän aiheeseen, sillä urheiluviittomat ovat kuvaavia, jolloin onnistumisen mahdollisuus oikean viittoman keksimiseen on suuri. Näin ollen opiskelijat saavat onnistumisen kokemuksia pelkästään kokeilemalla. Onnistumisen kokemukset saattavat synnyttää sisäistä motivaatiota.

6.4 Alkukysely

Teimme kurssin alussa opiskelijoille kyselyn (LIITE 1: Alkukysely tukiviittomakurssin osallistujille). Kyselyn tarkoituksena oli selvittää kurssille tulijoiden motiivit sekä ennako-odotukset tukiviittomista. Teimme kyselyn ensimmäisillä tunneilla kaikille osallistujille. Paikallaolijoita oli 16, joista 13 palautti kyselyn. Teimme kyselyn heti alussa, koska näin jokaiselta saa henkilökohtaisen käsityksen asiasta, ilman ryhmän vaikutusta asiaan. Voi olla, että muiden oletukset tai tiedot olisivat muovanneet joidenkin opiskelijoiden käsityksiä asiasta. Vastauksista saimme myös näkökulmaa opetuksen suunnitteluun. Avoimilla kysymyksillä halusimme kartoittaa syitä, miksi opiskelijat halusivat osallistua kurssille. Tällöin he asettivat samalla itselleen tavoitteita kurssin suhteen. Tavoitteiden asettaminen loi myös heille itselleen sisäistä motivaatiota. Strukturoituja eli rajattuja vastausvaihtoehtoja käytimme kysymyksissä kun halusimme helpottaa vastaamista ja vastauksen tulkintaa.

Kartoitimme aivan aluksi, ovatko opiskelijat opiskelleet aiemmin viittomia, koska tämä asia vaikuttaa tunnin kulkuun sekä kurssin suunnitteluun. Kolmestatoista vastaajasta 10 ei ollut opiskellut viittomia ennen kurssille osallistumista. Niiden, jotka olivat aiemmin opiskelleet viittomia, opiskelusta oli jo aikaa tai opiskeltu viittomien määrä oli niin vähäinen, ettei se vaikuttanut kurssin suunnitteluun.

Kysyimme, millaisissa tilanteissa opiskelijat uskovat viittomien osaamisesta olevan hyötyä. Tällä kysymyksellä halusimme selvittää heidän ennakkotietämystään viittomien käytöstä, käyttäjäryhmistä ja millaisissa tilanteissa he uskovat tarvitsevänsä viittomia tulevaisuudessa. Vastaajista yhdeksän uskoi viittomista olevan jotakin hyötyä työelämässä, mutta eivät määritelleet mitään yksittäisiä tilanteita. Vastauksista kävi myös ilmi joidenkin tietämys aiheesta työelämän kautta.

Aion tulevaisuudessa työskennellä päiväkodissa, mielelläni myös erityislasten parissa, jolloin tukiviittomista on paljon hyötyä. (Esim. sellaisten lasten kanssa, joilla on puheongelmia)

Osa vastaajista ajatteli myös, että he voivat tulevassa työssään kohdata asiakkaita, jotka ovat kuuroja tai puhekyvyttömiä ja silloin he käyttäisivät viittomia apuna. Vastaukset olivat myös hyvin erilaisia, esimerkiksi yksi vastaajista ajatteli opettavansa tukiviittomia lapsilleen ennen puheen oppimista. Huomasimme vastausten perusteella, että tukiviittomakurssilla on hyvä avata joitakin käsitteitä. Esimerkiksi sanat kuuromykkä ja puhekyvytön ilmenivät vastauksissa. Tukiviittomakurssilla käsitteet käsiteltiin opiskelijoiden tekemien esitelmien kautta. Esitelmät tehtiin pienryhmissä, jotka etsivät tärkeimmistä käsitteistä tietoa ja esittelivät ne muille.

Strukturoiduissa kysymyksissä kysyimme uskovatko opiskelijat viittomien oppimisen olevan helppoa, melko helppoa, melko vaikeaa vai vaikeaa ja onko uuden kielen opiskelu yleensä helppoa, melko helppoa, melko vaikeaa vai vaikeaa. Vastaajista 10 uskoi viittomien oppimisen olevan melko helppoa ja kolme melko vaikeaa. Kaksi vastasi uuden kielen opiskelun olevan helppoa, kahdeksan melko helppoa ja kolme melko vaikeaa. Rauste-von Wright ja von Wright (2000) painottavat, että opiskelijan ennakkokäsitykset opittavasta asiasta saattavat vaikuttaa oppimiseen.

Tiedustelimme kyselyssä, miksi opiskelijat olivat kiinnostuneet viittomien opiskelusta. Viisi vastaajista vastasi kiinnostuneensa tukiviittomista, koska ajattelivat hyötyvänsä siitä työelämässä. Neljä vastaajista kertoi kiinnostuneensa tukiviittomista hyödyn vuoksi, mutta eivät oikein osanneet määritellä hyötyä. Osalla

vastaajista oli tarkka käsitys, mihin viittomia tulevaisuudessa tarvitsee, kun taas toisille se ei ollut yhtä selvää. Vastauksista ilmeni, että jotkut olivat tulleet kursseille oppiakseen viittomakieltä. Vastauksista selvisi kuitenkin, että suurella osalla oli henkilökohtaisia motiiveja, jotka liittyivät aikaisempiin kokemuksiin tukiviittomien käytöstä. Tämä vaikutti tukiviittomakurssille osallistumiseen.

Kaverini lapsella oli puheen viivästyminen ja hän käytti tukiviittomia lapsensa kanssa ja silloin kiinnostuin.

Koska se jossain vaiheessa elämää varmasti tarpeellista osata. Kuitenkin viittomankielisiä on paljon.

Vastauksissa korostui työelämään liittyvän hyödyn tavoittelu tukiviittomien opiskelussa. Vastauksissa mainittiin myös tukiviittomien osaamisen olevan hyvä lisä töitä hakiessa. Alkukyselyn vastaukset helpottivat määrittelemään, miten ja mitä kurssilla tulisi opettaa.

6.5 Loppukysely

Opiskelijat vastasivat viimeisellä tunnilla loppukyselyyn (LIITE 2: Loppukysely tukiviittomakurssista). Kaikki 12 opiskelijaa olivat paikalla ja he kaikki palauttivat loppukyselyn vastattuaan siihen. Kyselyn kysymykset valitsimme siten, että vastaaja voi vastata niihin mahdollisimman monipuolisesti, ilman rajoituksia. Strukturoitujen kysymysten vastauksista ei olisi selvinnyt, mikäli vastaaja olisi halunnut sanoa vielä jotakin muuta, mitä kyselyssä ei ole osattu kysyä. Emme halunneet kysyä liian johdattelevasti, sillä tarkoituksena oli saada tietoon oppijan aitoja tuntemuksia. Strukturoitua kysymystä käytimme kohdassa, jossa halusimme tarkan vastauksen samaan kysymykseen kuin kurssin alussa alkukyselyssä.

Halusimme kysyä uudelleen viittomien oppimisesta. Kysyimme oliko viittomien oppiminen tukiviittomakurssilla helppoa, melko helppoa, melko vaikeaa vai vaikeaa. Näin pystyimme vertaamaan oppijan käsityksiä tukiviittomien opiskelusta, ennen kurssia ja sen jälkeen. Samalla pystyimme arvioimaan kurssin toteutumista ja suunnittelun onnistumista oppijan kannalta. Kahdeksan vastasi viittomien opiskelun olleen mielestään melko helppoa ja neljä vastasi sen olleen

helppoa. Alkukyselyssä tukiviittomien opiskelun odotettiin olevan vaikeampaa kuin loppukyselyssä selvisi. Kukaan opiskelijoista ei pitänyt viittomien oppimista melko vaikeana tai vaikeana, kun vielä alkukyselyssä kolme oletti sen olevan melko vaikeaa.

Ruohotie (1998) toteaa, että oppimisessa tärkeää on oppijan omat valmiudet ja tunne oppimiseen kykenemisestä. Tämän vuoksi halusimme kysyä opiskelijan tuntemuksista suhteessa oppimiseen. Kysyimme mielipidettä viittomien opetus-
tahdista tukiviittomakurssilla. Vastauksista selvisi, että tahtia pidettiin yleisesti melko nopeana, mutta nopea tahti on myös toiminut motivaation ylläpitäjänä. Kertaamisen tärkeys oli mainittu monessa vastauksessa, kuten myös poissaolojen vaikutus oppimiseen. Havaitimme, että mikäli oppija tuntee oppimisen olevan liian kuormittavaa, se ei ole enää mielekästä, joten koko oppimisprosessi saattaa vaarantua.

Tahti oli ihan hyvä, koska oppi paljon eri sanoja. Mutta jäi jälkeen kun oli yhden kerran poissa.

Ihan hyvä, vaikka kerralla onkin tullut paljon asiaa niin silti asiat on käyty hyvin ja ne ovat liittyneet toisiinsa, joten on/oli helppo muistaa ne

Kysyimme opettajien viittomien määrästä, koska ajattelimme itse, että uusia viittomia tuli runsaasti kurssin aikana. Määrää pidettiin suurena, mutta mitään opeteltua ei kuitenkaan pidetty turhana tai ylimääräisenä. Opittavien viittomien määrää ei pidetty liian kuormittavina, mikäli opittava asia oli mielekästä.

*Olin ensimmäiset tunnit poissa, mutta sain silloiset asiat harjoittele-
malla kiinni. Viittomia oli paljon muttei liikaa. Harjoiteltavat viitto-
mat olivat selvästi hyödyllisimpiä myös tulevan ammattimme kan-
nalta.*

Pyysimme kurssilaisia kertomaan mielipiteensä kurssilla käytetyistä opetus-
netelmistä. Vilkkö-Riihelän (2003) mukaan ryhmän jäsenet voivat olla erilaisia oppijoita ja heidän kiinnostuksensa opittavaan aiheeseen saattaa olla erilainen. Parhaaseen oppimistulokseen päästään, jos kaikki ryhmässä olijat ovat motivoi-
tuneita ja tehtäväorientoituneita. Kurssilla parityöskentely koettiin mukavaksi,

mikäli molemmat osapuolet olivat yhtä motivoituneita tehtävän tekemiseen. Pistetyöskentelyä pidettiin mielekkäänä tapana oppia uutta ja kerrata jo opittua. Kahdestatoista vastaajasta kolme piti tehtäviä, joissa oli viitottava ryhmässä luokan edessä epämieluisina, mutta ymmärsivät kuitenkin tehtävien tarkoituksen. Huomasimme, että vaikka tehtävä ei olisi mielekäs, mutta opiskelija ymmärtää tehtävän tarkoituksen, se luo motivaatiota tehtävän suorittamiseen.

Pistetyöskentelyt olivat kivoja, samoin parityöskentelyt. En pitänyt pantomiimi esityksistä, mutta ne olivat kyllä hyviä koska niistä sai rohkeutta.

Enemmän luokan edessä esitettäviä ”ohjelmia” jotta tulisi varmuutta käyttää viittomia.

Kysyimme, mitä käytännön hyötyä opiskelijat ajattelivat saaneensa tukiviittomakurssista. Opiskelijat uskoivat hyötyvänsä tukiviittomista työelämässä, kuten päiväkodissa ja esimerkiksi asiakkaan vointia tiedusteltaessa. Jotkut kertoivat päässeensä jo hyödyntämään opittuja tukiviittomia aidoissa tilanteissa, mutta he eivät määritelleet, millaisissa tilanteissa. Osa opiskelijoista koki hyötyvänsä kurssista yleisellä tasolla siten, että uskaltaa käyttää tukiviittomia tilanteen vaatiessa.

Voin kysyä esim. potilaalta hänen vointiaan tukiviittomia käyttäen, joka on hänelle varmasti tärkeää.

Tukiviittomista on minulle varmasti hyötyä tulevaisuudessa, koska ajattelin mennä töihin päiväkotiin.

Nyt ei ole niin avuton olo jos tulee vastaan tilanne että pitää viittoja

Havaitsimme, että oppijakeskeisestä näkökulmasta on ollut hyötyä opettavien viittomien valinnassa. Opiskelijat oppivat tukiviittomakurssilla viittomia, joita he tarvitsevat arjessaan tai työelämässään ja joita he olivat jo päässeet käyttämään todellisissa tilanteissa. Jos ihminen saa harjoitusta tiettyssä tilanteessa toimimiseen ja hän tuntee osaavansa johonkin tiettyyn tilanteeseen sopivia viittomia, uskomme, että kynnys viittomien käyttämiseen madaltuu. Vastauksista

voi päätellä, että viittomat ja tilanteiden harjoittelu on ollut tälle kohderyhmälle toimivia eli oppijakeskeisen opetuksen tavoite on toteutunut.

Opiskelijat saivat kyselyn lopussa kertoa itse kehitysehdotuksia myöhemmin järjestettäville tukiviittomakursseille. Hyvänä asiana pidettiin sitä, että opiskelijat saivat itse vaikuttaa kurssin sisältöön heti alussa ja koko kurssin ajan. Opiskelijat ehdottivat vierailua päiväkotiin, jossa olisi mahdollista nähdä aitoja tilanteita tukiviittomien käytöstä. He kaipasivat myös vielä enemmän lapsille tarkoitettuja tukiviittomia ja sairaussanastoa. Videoita olisi myös jonkun mielestä voinut olla enemmän.

Riippuu ehkä mihin erikoistuu, mutta tässä tuli ihan perussanat joilla kyllä pötkii pitkälle.

Tukiviittomakurssilla opiskeltiin laajasti viittomia monilta eri alueilta. Kohderyhmä sai vaikuttaa opiskeltaviin viittomiin ja kaikki ehdotetut viittomat opiskeltiin. Toiveita on hyvä ottaa huomioon, mutta kaikkea on mahdotonta toteuttaa tuntimäärän puitteissa. Päiväkotivierailua emme esimerkiksi olisi ehtineet toteuttaa. Opettajan on järjestettävä kurssi siten, että se on kaikille opiskelijoille mahdollisimman kattava.

7 POHDINTA

Opinnäytetyömme tavoitteena oli selvittää, miten suunnitella ja järjestää tukiviittomakurssi oppijakeskeisestä näkökulmasta. Halusimme selvittää myös, miten opiskelijoiden omat vaikutusmahdollisuudet näkyvät oppimisessa. Opiskelijoilta kysyttiin kurssin alussa heidän toiveitaan opittavista aiheista. Ehdotusten pohjalta suunnittelimme tälle kohderyhmälle sopivia harjoituksia. Pyrimme tuomaan harjoitukset heille tuttuun ympäristöön, jolloin opittavat viittomat olisi helpompi hahmottaa. Halusimme luoda opiskelijoille virikkeellisen ja miellyttävän oppimisympäristön, jotta motivaatio opiskeluun säilyisi koko kurssin ajan.

Olisi mielenkiintoista tietää onko tukiviittomakurssille valikoitunut joukko opiskelijoita, jotka haluavat saada vapaavalintaisista kursseista ammatillista hyötyä. Mietimme, ovatko tukiviittomakurssille osallistujat erityisen kiinnostuneista ammatillisesta osaamisestaan ja valitsevatko he kurssit sen mukaan. Tämä jäi meille avoimeksi, koska emme osanneet, miksi he valitsivat juuri tukiviittomakurssin kaikista vaihtoehdoista. Kaikki eivät olleet vielä valinneet ammatillista suuntautumistaan, joten heitä ei voida kategorisoida tietyistä suuntautumisesta kiinnostuneiksi. Tukiviittomakurssin alussa tehdyssä kyselyssä opiskelijat uskoivat viittomien opiskelun olevan vaikeampaa kuin mitä he kurssin päätyttyä totesivat sen olleen. Loppukyselyn vastauksista ei selvinnyt, miksi opiskelijat kokivat viittomien opiskelun helpommaksi kuin he olivat olettaneet. Emme huomanneet kysyä tätä asiaa, mutta tulosten kannalta olisi ollut tärkeää tietää, mikä asiaan vaikutti.

Kyselyiden vastauksissa toistuivat samat ajatukset ja kokemukset, joten aineistoista voitiin tehdä johtopäätöksiä. Koimme hyväksi sen, että kyselyt jaettiin henkilökohtaisesti opiskelijoille ja olimme itse paikalla kun he vastasivat niihin. Opiskelijoilla olisi ollut mahdollisuus kysyä meiltä tarkentavia kysymyksiä kyselystä. Kyselyyn vastanneet olivat samaa ikäluokkaa, samaa sukupuolta ja saman alan opiskelijoita. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia, miten eri-ikäiset ja eri alojen ihmiset kokevat oppijakeskeisen tukiviittomakurssin toteutuneen ja

miten he ottavat tukiviittomia käyttöönsä. Myös lähihoitajien tukiviittomien käytöstä työelämässä olisi mielenkiintoista saada tietoa.

Havainnointi aidossa oppimistilanteessa oli opinnäytetyömme tulosten ja analysoinnin kannalta erittäin tärkeä menetelmä. Havainnoinnin kautta pystyimme huomiomaan heti oppimistilanteissa tehtävien ja menetelmien toimivuutta ja myöhemmin pohtimaan, mitä olisi voinut tehdä toisin. Havainnoimalla saimme selville, miten oppijakeskeisyys opetuksessa toimi.

Tulokset osoittivat, että opittavien viittomien määrää ei pidetty liian kuormittavana, mikäli opittava asia oli mielekästä. Niistä kävi myös ilmi, että opiskelijoiden motivaatio opittavaan asiaan oli suuri, kun heidän alaansa liittyvää viittomistoa opiskeltiin. Tukiviittomakurssin opiskelijat pitivät hyvänä asiana sitä, että he saivat itse vaikuttaa kurssin sisältöön heti alussa ja koko kurssin ajan. Opiskelijat olivat aktiivisia, kun he saivat vaikuttaa tunnin kulkuun tai tehtävien sisältöön. Lähihoitajaopiskelijat kokivat saaneensa käytännön hyötyä tulevaan ammattiinsa tukiviittomakurssista ja uskoivat käyttävänsä tukiviittomia myöhemmin työssään. Oppijakeskeisestä näkökulmasta opetukseen valitut viittomat ja harjoitustilanteet olivat toimivia, sillä osa opiskelijoista oli päässyt hyödyntämään heti oppimaansa käytännön tilanteissa.

Opinnäytetyömme teko on vahvistanut ammatillisuuttamme viittomien opettajina. Koemme, että teoria, jonka olemme valinneet tukemaan havaintojamme ja analyysiämme, on antanut meille paljon uusia näkökulmia tukiviittomien opetukseen. Olemme myös saaneet aidosti kokea yrityksen ja erehdyksen kautta opetustilanteita ja tapoja, jotka eivät joka tilanteessa, ja jokaiselle oppijalle välttämättä sovi. Olemme oppineet, että oppijakeskeisyys voi olla minkä tahansa oppimiskäsityksen mukaista, kunhan se on vain opiskelijalle hyvä tapa oppia siinä hetkessä ja tilanteessa. Tutkielman toteutettuumme koemme saaneemme oppimisesta ja oppimismenetelmistä käytännön kautta tietoa. Tulevaisuudessa opinnäytetyömme aikana saadusta tiedosta on meille hyötyä opettaessamme tukiviittomia erilaisille ihmisille.

Tukiviittomien opettamista on Suomessa tutkittu hyvin vähän. Tukiviittomien tarpeellisuus eri ihmisille ja niiden käytön hyödyllisyys monissa eri tilanteissa ovat kuitenkin tulleet esille useasti. Tukiviittomien opetus on tästä syystä tärkeää. Halusimme tuoda tukiviittomien opetukseen oppijakeskeisen lähestymistavan, ryhmän tarpeet huomioon ottaen. Tukiviittomien opettamista oppijakeskeisestä näkökulmasta ei ole aikaisemmin tutkittu. Kokoamamme monipuoliset opetusmenetelmät sekä tehtävät ovat hyödyllisiä erityisesti lähihoitajaopiskelijoille suunnatun tukiviittomakurssin opettajalle. Tukiviittomakursseille ja tukiviittomien opetukselle on paljon kysyntää, joten saamistamme tuloksista on hyötyä opettajalle, joka haluaa suunnitella ja järjestää tukiviittomakurssin oppijakeskeisestä näkökulmasta, oli kohderyhmä mikä tahansa.

LÄHTEET

Alasuutari, Pertti 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Autio, Anu & Ylijoki, Sanna i.a. Ideoita ja ajatuksia – Opas tukiviittomien opettajille. Helsinki: Viittomakielen Osuuskunta Via.

Diakonia-ammattikorkeakoulu i.a. - Opinto-opas 2010–2011. Viitattu 29.3.2012
http://www.diak.fi/sahk_ops_0910?sisalto=*ops&ops=vtk

Eteläpelto, Anneli & Tynjälä, Päivi (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus – Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen, Kai; Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse 2008. Tutkiva oppiminen – Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 6.–8. painos. Helsinki: WSOY.

Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2002. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Huuhtanen, Kristina 2012. Kommunikointi elein ja viittomin. Teoksessa Kristina Huuhtanen (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto. 27–31.

Huuhtanen, Kristina 2012. Mitä kommunikointi on? Teoksessa Kristina Huuhtanen (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto. 12–25.

Huuhtanen, Kristina (toim.) 2012. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

- Hynynen, Heidi; Pyörre, Susanna & Roslöf, Raija 2003. Elämä käsillä – Viittomakielentulkin ammattikuva. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Hytönen Niina & Rissanen, Terhi (toim.) 2006. Käden käännteessä. Helsinki: Finn Lectura.
- Hytönen, Niina & Rissanen, Terhi 2006. Käsitteet haltuun. Teoksessa Niina Hytönen & Terhi Rissanen (toim.) Käden käännteessä. Helsinki: Finn Lectura. 17–25.
- Ikonen, Oiva 2001. Oppimisvalmiudet ja opetus. Jyväskylä: PS kustannus.
- Ikonen, Oiva & Virtanen, Pirkko (toim.) 2007. Erilainen oppija – Yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS kustannus.
- Ikonen, Oiva & Virtanen, Pirkko 2007. Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa Oiva Ikonen & Pirkko Virtanen (toim.) Erilainen oppija – Yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS kustannus. 241–256.
- Joutsia, Karoliina 2012. Viittomakielen lehtori, Diakonia-ammattikorkeakoulu. Turku. Henkilökohtainen tiedonanto 29.3.
- Kari, Jouko (toim.) 1994. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Helsinki: WSOY.
- Kauppila, Reijo A. 2007. Ihmisen tapa oppia – Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kristiansen, Irene 2001. Tehokkaita oppimisstrategioita – Esimerkkinä kielet, 1.–3. painos. Helsinki: WSOY.

- Lappi, Päivi & Malm, Anja 2012. Suomalainen ja suomenruotsalainen viittomakieli. Teoksessa Kristina HUUHTANEN (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto. 40–46.
- Lehto, Soile 2012. Rehtori, Turun ammatti-instituutti. Turku. Henkilökohtainen tiedonanto 12.3.
- Malm, Anja (toim.) 2000. Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura.
- Manner, Merja 2012. Opinto-ohjaaja, Turun ammatti-instituutti. Turku. Henkilökohtainen tiedonanto 16.3.
- Nöjd, Olavi 1994. Oppimismallit, oppimateriaalit ja oppimisvälineet. Teoksessa Jouko Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Helsinki: WSOY. 173–202.
- O'Neill, Geraldine & McMahon, Tim 2005. Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers? Teoksessa Geraldine O'Neill, Sarah Moore & Barry McMullin (toim.) Emerging Issues in the Practise of University Learning and Teaching. Dublin: AISHE. 27–36.
- O'Neill, Geraldine; Moore, Sarah & McMullin, Barry (toim.) Emerging Issues in the Practise of University Learning and Teaching. Dublin: AISHE.
- Opetushallitus 2010. Ammatillisen perustutkinnon perusteet – Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto. Viitattu 6.12.2011
http://www.oph.fi/download/124811_SoTe.pdf
- Opintoluotsi 2010. Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto, lähihoitaja. Viitattu 4.3.2012. http://www.opintoluotsi.fi/fi-FI/koulutusalat_ja_ammattit/opetusohjelma.aspx?StudyProgrammeId=84ad5b88-6fd4-4df4-a024-e138266d4b8d

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

Papunet 2011. Tukiviittomat. Viitattu 7.3.2012.

<http://papunet.net/tietoa/kommunikointikeinot/viittomat/tukiviittomat.html>

Puolimatka, Tapio 2002. Opetuksen teoria – Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.

Rauste-von Wright, Maijaliisa & von Wright, Johan 2000. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Rauste-von Wright, Maijaliisa, von Wright, Johan. & Soini, Tiina 2003. Oppiminen ja koulutus. 9. painos. Helsinki: WSOY.

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

Ruohotie, Pekka 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatus. Helsinki: WSOY.

Savolainen, Leena 2000. Viittoman rakenne. Teoksessa Anja Malm (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura, 168–188.

von Tetzner, Stephen & Martinsen, Harald, 2010. Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin. 3.painos. Helsinki: Kehitysvamma-liitto.

Tynjälä, Päivi 1999a. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Anneli Eteläpelto & Päivi Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus – Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 160–179.

Tynjälä, Päivi 1999b. Oppiminen tiedon rakentamisena - Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Turun ammatti-instituutti 2008. Opetussuunnitelma, Vapaasti valittavat opinnot.
Viitattu 25.3.2012
<http://www.turkuai.fi/public/download.aspx?ID=66862&GUID=%7B270D7CB8-00F9-491E-ACE3-C83D52043CA8%7D>

Turun ammatti-instituutti 2011. Turun ammatti-instituutin ja lukioiden yhteinen hakuopas. Viitattu 25.3.2012.
[.http://www.turkuai.fi/public/download.aspx?ID=137224&GUID={AA8C29B4-A582-4BFF-A08D-8F53E2F1CD92}](http://www.turkuai.fi/public/download.aspx?ID=137224&GUID={AA8C29B4-A582-4BFF-A08D-8F53E2F1CD92})

Sivistyslautakunta 2011. Pöytäkirja 18.4.2011 Pykälä 44. Jämsä. Viitattu 1.4.2012. <http://dynasty.jamsa.fi/kokous/2011147-2.HTM>

Vilkko-Riihelä, Anneli 2003. Psykye – Psykologian käsikirja. 1.-3. painos. Helsinki:WSOY.

LIITE 1: Alkukysely tukiviittomakurssin osallistujille

1. Oletko aiemmin/aikaisemmin opiskellut viittomia?

Kyllä, missä _____ En

2. Millaisissa tilanteissa uskot sinulle olevan hyötyä viittomien osaamisesta?

3. Uskotko oppimisen olevan

helppoa / melko helppoa / melko vaikeaa / vaikeaa?

4. Miksi kiinnostuit viittomien opiskelusta?

5. Onko uuden kielen opiskelu sinulle yleensä

helppoa / melko helppoa / melko vaikeaa / vaikeaa?

LIITE 2: Loppukysely tukiviittomakurssista

1. Oliko viittomien oppiminen mielestäsi

helppoa / melko helppoa / melko vaikeaa / vaikeaa? (ympyröi sopiva vaihtoehto)

2. Mitä mieltä olet viittomien opetustahdista?

3. Mitä mieltä olet kurssin opetusmateriaalista (monisteet, kuvat jne.)? Onko sinulla ehdotuksia materiaalin suhteet?

4. Mitä mieltä olet kurssilla käytetyistä opetusmenetelmistä (piste-, parityöskentely, tehtävät)?

5. Mitä mieltä olet kurssilla opetettavien viittomien lukumäärästä? Kuinka mahdolliset poissaolot vaikuttivat oppimiseesi?

6. Mitä olisit kaivannut kurssille lisää ja mitä vähemmän?

7. Onko jokin kurssin alussa ollut olettamuksesi/käsityksesi muuttunut (esim. tukiviittomiin, käyttäjiin, tukiviittomakurssiin liittyen)? Kerro siitä.

8. Mitä mieltä olet omasta oppimisestasi kurssilla?

9. Ovatko jotkin asiat tuntuneet erityisen vaikeilta? Mitkä?

10. Ovatko jotkin asiat tuntuneet erityisen helpoilta? Mitkä?

11. Mikä kurssilla oli sinusta mielekästä ja mikä epämieluisaa?

12. Uskotko saaneesi jotakin käytännön hyötyä tukiviittomakurssista? Mitä?

13. Mitä muuta kehittäisit lähihoitajaopiskelijoille suunnatussa tukiviittomakurssissa?
