

MUUTTUVAT TILAT,
MUUTTUVAT(KO) AJATTELUTAVAT
Näkökulmia design-ajatteluun ja pedagogiseen
muutokseen kielenopetuksessa

Pro gradu
Juha Jalkanen

Jyväskylän yliopisto
Kielten laitos
suomen kieli
marraskuussa 2010

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Jalkanen, Juha	
Työn nimi – Title MUUTTUVAT TILAT, MUUTTUVAT(KO) AJATTELUTAVAT: Näkökulmia design-ajatteluun ja pedagogiseen muutokseen kielenopetuksessa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Marraskuu 2010	Sivumäärä – Number of pages 93 sivua
Tiivistelmä – Abstract <p>Uudet teknologiat ja oppimiskäsitysten kehittyminen ovat luoneet edellytykset kielenopetuksen käytänteiden muutokselle, ja ympäröivän maailman monimediaistuminen on luonut kielenopetukselle ja -oppimiselle uuden ympäristön, sillä tavat käyttää kieltä ovat muuttuneet. Kieltä opitaan yhä enenevässä määrin informaaleissa oppimisympäristöissä. Viimeaikainen tutkimus (esim. Luukka et al. 2008) on tuonut esiin, että koulun ja vapaa-ajan teksti- ja mediamaailmat eroavat huomattavalla tavalla toisistaan, eivätkä ne opetuksessa sidostu toisiinsa. Muutosta opetuksen käytänteissä on siis tapahtunut vähän.</p> <p>Tässä työssä pedagogista muutosta tarkastellaan design-tutkimuksen avulla sekä opettajankoulutuksen että kielenopetusorganisaation näkökulmista. Tutkimuksen lähtökohtana on rakentaa ymmärrystä siitä, miten design-lähestymistavalla voidaan luoda vuoropuhelua opetuksen ja tutkimuksen välillä. Ymmärrystä pedagogisesta muutoksesta rakennetaan tarkastelemalla opetuksen liittyviä ajattelutapoja pian valmistuvien opettajien pedagogisten opintojen aikana ja työssä olevien opettajien oman työnsä kehittämisen aikana.</p> <p>Tutkimuksessa kehitetään myös uusia opetuksen ja arvioinnin käytänteitä, jotka palvelevat sekä opettajien että opiskelijoiden tarpeita. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten teknologiaa osana opetuksen rakenteita hyödyntäen voidaan tuoda lisäarvoa kielenopetukseen ja -oppimiseen. Tutkimus koostuu karkeasti jaettuna kahdesta osasta: ensimmäisen osan muodostaa kurssien teorialähtöinen suunnittelu ja sen raportointi, toinen osa koostuu tutkijan oman työn sekä tutkimukseen osallistuneiden opettajien ja opiskelijoiden toiminnan ja sitä ohjaavien ajattelutapojen tarkastelusta. Aineistoa on tarkasteltu laadullisen tutkimuksen menetelmin, ja tuloksia on verrattu aiempien tutkimusten kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen aineiston pohjalta muodostettuihin viitekehyksiin.</p> <p>Tämän aineiston pohjalta näyttää siltä, että kahden kielenopetukseen olennaisella tavalla liittyvän kysymyksen – miksi kieltä opitaan ja miten kieltä opitaan – välillä vallitsee ristiriita. Erilaiset mediat ovat läsnä sekä opettajien että opiskelijoiden arjessa, mutta kokemusta niiden pedagogisesti mielekkäästä käytöstä opetuksessa on vähän, ja siksi mediat eivät siirry osaksi opetuksen käytänteitä.</p> <p>Kaiken kaikkiaan vaikuttaa siltä, että verkko-opetus ja sulautettu opetus (blended learning) ovat oppijoille vieraampia opiskelun muotoja, ja niiden ottaminen kiinteäksi osaksi korkeakoulun toimintakulttuuria edellyttää neuvottelua toiminnan tavoitteista opiskelijoiden ja opettajien välillä.</p>	
Asiasanat – Keywords Toisen kielen opettaminen, opettajankoulutus, pedagoginen muutos, design-tutkimus	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, kielten laitos (Fennicum)	
Muita tietoja – Additional information	

Changes happen when we go against everything we're used to doing.
-Paulo Coelho Twitterissä 29.5.2010

SISÄLLYS

SISÄLLYS

KUVIOT JA TAULUKOT

1	LÄHTÖKOHDAT	1
1.1	Tavoitteet ja tutkimuskysymykset	3
1.2	Lähestymistavat	4
1.2.1	Designista tutkimukseen.....	5
1.2.2	Tutkimuksesta designiin.....	9
1.3	Toimintaympäristö	11
1.3.1	Fyysinen toimintaympäristö.....	11
1.3.2	Virtuaalinen toimintaympäristö.....	12
1.4	Aineisto ja menetit.....	12
1.4.1	Narratiivinen tutkimus	13
1.4.2	Rihmastoanalyttinen metodi	15
1.4.3	Rihmastomainen lähestymistapa koulutukseen	18
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	19
2.1	Kohti uusia oppimisen malleja	19
2.2	Kielenoppimisen muuttuvat teksti- ja mediamaisemat.....	21
2.3	Ajattelutapoja laajentamassa	24
2.4	Pedagoginen design.....	26
2.5	Kielenopetus digitaalisessa maailmassa	29
2.6	Koulun muutoksesta kohti oppivaa organisaatiota.....	31
2.7	Muutoksen merkitys.....	33
3	OSATUTKIMUKSET	35
3.1	S2-peda (opettajankoulutus).....	35
3.1.1	Kehittämistarpeiden arviointi	36
3.1.2	Ensimmäiset uudistukset.....	36
3.1.3	S2-pedan tehtävät	37
3.1.4	Uudet tehtävät	40
3.1.5	Mitä opiskelijat sanoivat palautteissa?	44
3.2	Tekstejä suomeksi 2	45
3.2.1	Tavoitteista kohti konkretiaa	45
3.2.2	Uudet tekstitaidot tehtävissä	48
3.2.3	Mitä lisäarvoa?	50
3.3	Hjälpis.....	52
3.3.1	Lähtökohdat suunnittelun toisessa vaiheessa	54
3.3.2	Kurssin lopullinen rakenne.....	56
3.3.3	Oikea-aikainen tuki	56

4	AINEISTON SISÄLLÄ	58
4.1	Ajattelutapoja etsimässä.....	58
4.2	Muutoksen jäljillä.....	65
4.2.1	Suunnitelmista kohti kursseja.....	66
4.2.2	Ilmiöt käytännön toiminnan tasolla.....	67
5	MUUTOKSEN TUKIRAKENTEET	72
5.1	Metakurssi opettajien suunnittelutyön tukena	72
5.2	Kohti pedagogista designia eurooppalainen viitekehys -kurssilla ...	75
5.3	Lopuksi	77
6	POHDINTA.....	79

LÄHTEET

KUVIOT

KUVIO 1 Design-käsitteen käyttö.	4
KUVIO 2 Tutkimuksen lähestymistavat.	10
KUVIO 3 Tutkimuksen kulku systeemisen ajattelun näkökulmasta mallinnettuna.	10
KUVIO 4 Esimerkki rihmastoanalyysistä visualisoituna.	17
KUVIO 5 Tutkimuksen metodologinen viitekehys.....	18
KUVIO 6 Ajattelutapojen kohtaamisia: uusien käytänteiden implementointiin vaikuttavia tekijöitä.	25
KUVIO 7 Ymmärtämisen kuusi osa-aluetta	28
KUVIO 8 Monitasoinen ja monimediainen design	29
KUVIO 9 Koulutuksen muutoksen ensimmäinen tie.	32
KUVIO 10 Tekstejä suomeksi 2 -kurssin design.....	47
KUVIO 11 Suunnittelun syklit.	53
KUVIO 12 Teemojen sisäinen jako.	56
KUVIO 13 Ple-konseptin ympärille rakennettu akateemisen viestinnän oppimisympäristö.	67
KUVIO 14 Videokomentointipolun rakentaminen.....	69
KUVIO 15 Videokomentointityökalun käyttö suhteessa palautteenantoprosessiin.....	71
KUVIO 16 Ensimmäinen suunnittelupolku.....	73
KUVIO 17 Toinen suunnittelupolku.	73
KUVIO 18. Eurooppalainen viitekehys -kurssin 1. ja 2. suunnittelukierroksen design.	75
KUVIO 19 Eurooppalainen viitekehys -kurssin 3. suunnittelukierroksen design.	76
KUVIO 20 Design-prosessi.....	77
KUVIO 21 Muutosprosessi.....	81

TAULUKOT

TAULUKKO 1 Erot design-tutkimuksen ja perinteisen tutkimusasetelman välillä.....	8
TAULUKKO 2 Tutkimuksen aineiston erittely.....	13
TAULUKKO 3 Opettajan ja oppijan uudet roolit	20
TAULUKKO 4 ajattelutavat	24
TAULUKKO 5 Tiedonkäsittelyn perusprosessit.....	27
TAULUKKO 6 Meta-kurssin temaattinen jako.	74

1 LÄHTÖKOHDAT

Muutos on ajankohtainen keskustelunaihe monilla areenoilla, eikä ihme, sillä ympäristömme tuntuu olevan jatkuvassa muutoksessa. Tätä muutosta kuvaavat sellaiset käsitteet kuten tietoyhteiskunta (knowledge society) ja tietotalous (knowledge economy). Suuri osa yhteiskunnassa tapahtuvista muutoksista liittyy uusien teknologioiden nopeaan kehittymiseen ja sitä kautta mahdollistuviin uusiin tapoihin tehdä asioita.

Kielenopetuksen tilat ovat muuttuvia ainakin kahdella tapaa. Ensinnäkin kieli on yhä enenevässä määrin verkossa, ja erilaisten saatavilla olevien tekstien kirjo on laajempi kuin koskaan ennen. Lisäksi teknologian kehittyminen on tarjonnut mahdollisuuden laajentaa oppimisen tilaa erilaisiin virtuaalisiin toimintaympäristöihin ja mukauttaa niitä oppijoiden tarpeisiin sopiviksi. Muuttumista voidaan siis tarkastella sekä yhteisön että yksilön tasolla. Tässä työssä kielenopetuksen muuttuvia tiloja tarkastellaan teknologian integroinnin näkökulmasta. Teknologian integrointi on kuitenkin jätetty pois työn otsikosta tarkoituksella, sillä työssä pyritään etsimään uusia opetuksen malleja, joissa teknologia on luonteva osa kokonaisuutta.

Oppiminen ja opettaminen ovat kiinteä osa jokapäiväistä elämäämme, mutta mikä on niiden suhde toisiinsa? Opettaminen ei aina johda oppimiseen, ja toisaalta oppimista voi tapahtua ilman opettamista. Myös oppimisen tilat vaihtelevat; oppimista tapahtuu niin formaaleissa kuin informaaleissakin konteksteissa. Pienet lapset oppivat usein erehdyksen kautta: kerran kuumalla liedellä kätensä polttanut lapsi harvoin tekee samaa virhettä toiste. Koska suuri osa oppimisesta tapahtuu koulun ulkopuolella, on nämä kaksi toimintaympäristöä tärkeää sidostaa toisiinsa ja rakentaa koulun oppimisympäristöt sellaisiksi, että ne tukevat oppijan oppimisprosesseja. Tähän pyritään muun muassa design-ajattelussa. Oppiminen designin¹ avulla on noussut tutkijoita kiinnostavaksi lähestymistavaksi niin koulutuksen (Kalantzis & Cope 2004) kuin erilaisien organisaatioidenkin piirissä (Shani & Docherty 2003), ja se muodostaa myös tämän työn teoreettisen pohjan.

Lukutaito on kautta aikojen ollut vallan ja sivistyksen ilmentymä; taito lukea erilaisia tekstejä on avannut pääsyn tiedon äärelle. Pääsy tiedon äärelle on merkittävästi lisääntynyt verkottuneessa ja multimodaalisessa maailmassa, mutta samalla on muuttunut myös tiedon tekijyyden ja omistajuuden luonne. Verkossa kehittyvät jatkuvasti uudenlaiset osallistuvan julkaisemisen muodot, jotka pohjautuvat jakamiseen, yhteistoimintaan, palautteeseen, lisääntyneeseen vuorovaikutukseen ja arviointiin. (ks. esim. Cope & Kalantzis 2009, 2000, Lankshear & Knobel 2008.) Ympäröivän maailman monimediaistuminen on luonut myös kielenopetukselle uuden ympäristön (ks. esim. Svensson 2008, Lankshear & Knobel 2006).

¹ Engl. learning by design.

Koulun kielenopetus ja opetussuunnitelmat reagoivat muutokseen hitaasti. Teknologian määrää kouluissa on lisätty mm. kansallisten hankkeiden seurauksena, mutta se ei ole juurikaan vaikuttanut koulujen toimintakulttuuriin (Ilo-mäki & Kankaanranta 2009, Kankaanranta & Puhakka 2008, Cuban 2001). Huolimatta mittavista investoinneista teknologian käytön pedagoginen puoli ja käytön innovatiivisuus ovat edelleen varsin kyseenalaisella tasolla (Kozma 2005, 2003). Monet tutkimukset ovat osoittaneet, että tavoitteiden ja todellisen käytön välillä on vielä merkittävä kuilu (Cuban 2001, Mumtaz 2000, Barton 2001, Twining 2001, Warschauer 2001). Muun muassa Resnick (2002) jaksaa kuitenkin uskoa, että teknologian integroinnilla voidaan parantaa koulutuksen laatua.

Asetelmaa sekoittaa myös se, että nykyiset oppijaryhmät ovat yhä heterogeenisempiä niin kielitaidon kuin kulttuuritaustankin osalta. Opetukseen kohdistuvat mittavat paineet vaativat sisältöjen ja käytänteiden uudelleenarviointia. Näin laaja-alaisen muutoksen toteutuminen edellyttää nykyisiltä ja tulevilta opettajilta aktiivista prosessin tiedostamista ja vallitsevien käytänteiden kyseenalaistamista. Luukka ym. (2008) painottavat, että käynnissä olevassa pedagogisessa muutoksessa kyse on ensisijaisesti toimivien opetuksen kehittämistä tukevien käytänteiden luomisesta. Toimivien käytänteiden omaksuminen puolestaan edellyttää opettajien sitoutumista muutosprosessiin (Hargreaves 1995, Fullan 2007). Muutosprosessit ovat usein vaikeita opettajan näkökulmasta (ks. esim. Sahlberg 1996), mutta strategisella suunnittelulla ja kollegiaalisella yhteistyöllä kestäviä tuloksia voidaan saavuttaa (ks. esim. Taalas 2005).

Näistä lähtökohdista ponnistaen tässä työssä on päädytty teoreettiseen viitekehukseen, joka yhdistää kolmen tavallisesti erillään pidetyn tutkimusalan ydinajatuksia. Nämä tutkimusalat ovat

- **design-tutkimus,**
- **koulutuksen muutoksen tutkimus ja**
- **tekstitaitotutkimus (erityisesti uudet tekstitaidot).**

Käsillä olevan tutkimuksen tavoitteet liittyvät kiinteästi käytännön opetustyöhön. Koulutukseen liittyvässä tutkimuksessa teoriaa ja käytäntöä ei voi erottaa toisistaan, sillä ne ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja muovaavat toinen toisiaan. Tämä edellyttää ilmiöiden monitahoista tarkastelua, ja siksi tässä työssä onkin päädytty usean eri tutkimusmenetelmän yhdistelmään.

1.1 Tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Maailma on muuttunut viimeisen 50 vuoden aikana. Tänä aikana olemme siirtyneet teollisesta yhteiskunnasta tietoyhteiskuntaan (Hargreaves 2003), ja muutoksen seurauksena tapamme tuottaa ja käyttää tietoa on muuttunut merkittäväällä tavalla (Snyder & Joyce 2001). On hämmästyttävää, kuinka vähän kielenopetus on muuttunut samassa ajassa.

Tutkimustietoa koulun ja vapaa-ajan teksti- ja mediakäytänteistä on kertynyt jo jonkin verran. Suomessa tutkimuskohteena ovat yleensä kuitenkin olleet joko opettajat (Taalas 2005) tai oppilaat (Luukka 2001). Tuore ToLP-tutkimushanke² (Luukka et al. 2008) on ensimmäinen Suomessa toteutettu tutkimus, jossa sekä vapaa-ajan että koulun teksti- ja mediakäytänteitä tarkastellaan sekä oppilaiden että opettajien näkökulmasta. Jotain ilmiön kiinnostavuuden kehityssuunnasta kertoo kuitenkin se, että aiheeseen liittyviä pro gradu -töitä on viime aikoina valmistunut muutamia.

Tutkimuskohteena eivät kuitenkaan ole olleet opettajaksi opiskelevat, mikä on jo sinänsä kiinnostavaa. Opettajaopiskelijoiden käsityksiä pitkittäisesti tutkimalla päästäisiin käsiksi niihin muutosprosesseihin, joita tapahtuu kun opettajaopiskelijat koulumaailmaan siirtyessään sosiaalistuvat tiettyihin koulukontekstille ominaisiin käytänteisiin (ks. kuitenkin Ruohotie-Lyhty & Kaikkonen 2009, Nyman 2009, Ruohotie-Lyhty 2008).

Sekä kansallinen että kansainvälinen tutkimus on tuonut esille sen tosiasian, että koulun ja vapaa-ajan teksti- ja mediamaisemat ovat erilaiset. Missä määrin niiden sitten tulisi olla yhteneväiset tai miltä osin ne tulisi ainakin sidostaa toisiinsa? Näihin kysymyksiin opettajankoulutus ei vielä ole onnistunut vastaamaan, mikä voi olla osasyynä siihen, että uudet opettajatkaan eivät vie uusia opettamisen käytänteitä kouluihin.

Tavoitteena tässä tutkimuksessa onkin tuoda lisävaloa siihen, mihin tutkimusta kannattaisi suunnata, jotta opettajankoulutusta voitaisiin tässä suhteessa kehittää ja toisaalta, kuinka jo työssä olevia kielenopettajien kehittymistä tukea. Tarkastelun kohteena on sekä opettajankoulutuslaitos että kielenopetusorganisaatio, jossa on vahva pohja kehittämistyölle ja jonka opettajat ovat sitoutuneita kehittämiseen niin yksilön kuin yhteisönkin tasolla.

Suomi toisena kielenä -opetus on vakiinnuttanut paikkansa opetuksen ja tutkimuksen kentällä. Tutkimus on kuitenkin perinteisesti keskittynyt lähinnä kielenoppimisen kysymyksiin. Muun muassa Aalto et al. (2009) ovat todenneet, että suomi toisena kielenä -pedagogiikan tutkimusta Suomessa ei juuri ole. Myös tähän tarpeeseen pyritään tässä tutkimuksessa vastaamaan. Tämän työn yhtenä sivutavoitteena on tuoda oma kontribuutionsa suomi toisena kielenä -opettajien koulutuksen kehittämiseen. Tästä näkökulmasta pyritään luvussa 3.1.3 pohtimaan sitä, millaisin tehtävin (design) opettajaksi opiskelevien pedagogisen ajattelun kehittymistä pystyttäisiin paremmin tukemaan ja mitä lisäarvoa uudet oppimisympäristöt voivat tuoda opettajankoulutukseen. Myös yksi

² Towards Future Literacy Pedagogies

kehittämisen kohteina olleista kursseista on suomi toisena kielenä -kurssi. Lisäksi toisen kielen pedagogiikkaa lähestytään tässä työssä ruotsin kielen kurssin suunnittelun kautta.

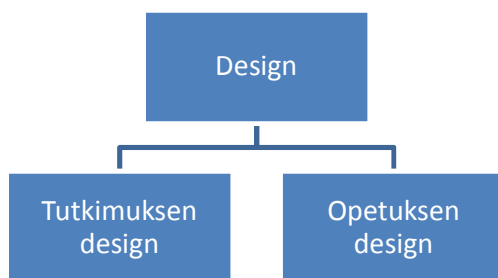
Tutkimus pyrkii vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. **Mitä lisäarvoa teknologian integrointi voi tuoda kielenopetukseen ja -oppimiseen?**
2. **Miten teknologian integroinnilla voidaan muuttaa oppimistilannetta ja millaisia haasteita muutokseen liittyy?**
3. **Millaisilla rakenteilla opetuskäytänteiden ja toimintakulttuurin muutosta voidaan tukea?**

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja kosketus käytäntöön pyritään yhdistämään design-tutkimuksen lähestymistapojen avulla.

1.2 Lähestymistavat

Työn otsikossakin esiintyvä käsite *design* on yksi työn keskeisistä käsitteistä. Sen käyttö on ollut tietoinen valinta kahdesta syystä. Ensinnäkin suomen kielestä puuttuu tähän käyttötarkoitukseen sopiva vastine. Perinteisesti on puhuttu tutkimuksen tai opetuksen suunnittelusta. Työn tarkoituksena on tuoda esiin uusia näkökulmia, joiden niputtaminen vanhan käsitteen alle näyttäytyy ongelmallisena: suunnittelu viittaa tyypillisesti opettajan toimintaan, kun taas design-ajattelussa oppija on aktiivinen toimija oman designinsa rakentamisessa. Toiseksi, sana design ei kanna mukanaan sellaisia konnotaatioita, jotka haittaisivat käsitteen käyttöä tässä yhteydessä. Työssä käsitettä käytetään kahdella erillisellä, joskin toisiinsa linkittyvällä tasolla (kuvio 1).



KUVIO 1 Design-käsitteen käyttö.

Tutkimuksen designilla tarkoitetaan tässä työssä koko sitä tutkimusasetelmaa, joka tulevissa luvuissa on kuvattu - aineistonkeruusta sen käsittelyyn. Pohjan

tutkimusasetelmalle muodostaa design-tutkimuksen lähestymistapa, joka esitellään tarkemmin alaluvussa 1.2.1.

Opetuksen design puolestaan viittaa opetuksen ja oppimisympäristön rakentamiseen learning-by-design-ajattelutavan varaan. Ajattelutapa on kuvattu tarkemmin luvussa 2.4.

Tässä työssä kyse on näiden opetuksen rakenteiden tutkimisesta, joten opetuksen design ja tutkimuksen design ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Näillä kahdella käsitteellä operoiden pyritään pääsemään käsiksi siihen, miten opetusta voidaan rakentaa tutkimustiedon varaan ja toisaalta, miten sellaista opetusta voidaan tutkia niin, että tutkimustietoa voidaan pitää validina ja sen avulla opetusta ja uusia oppimisympäristöjä voidaan kehittää edelleen.

1.2.1 Designista tutkimukseen

Design-tutkimus on noussut viime aikoina yhdeksi tutkimusmetodiksi koulutukseen liittyvässä tutkimuksessa³. Yksi suosion syistä on varmasti se, että design-tutkimus mahdollistaa empirian ja teorian yhdistämisen tavalla, joka tarjoaa tietoa siitä, miten ja miksi tietyt prosessit toimivat käytännössä⁴. Tällainen tieto on ratkaisevalla tavalla olennaista koulutuksen muutoksen kannalta.

Design-tutkimuksen alku mielletään yleensä vuoteen 1992, jolloin Brown (1992) ja Collins (1992) esittelivät uuden tutkimuksen paradigman⁵. He käyttivät artikkeleissaan termiä design experiment kuvatessaan formatiivista tutkimusta, jonka tavoitteena on testata ja kehittää designeja, jotka pohjautuvat aiemman tutkimuksen pohjalta rakennettuun teoreettiseen viitekehykseen. Sittemmin tällaisesta tutkimuksesta on alettu käyttää nimeä design-tutkimus. Ajatus teorian ja käytännön yhteydestä sen sijaan ei ole uusi, sillä sen juuret palautuvat Vygotskyn (1982), Deweyn (1957) ja Piaget'n (1971) töihin.

Edelson (2002) esittää neljä ominaisuutta, jotka erottavat design-tutkimuksen pelkästä designista. Ensiksikin, designin täytyy olla tutkimuslähtöistä. Toisin sanoen designia ohjaavat tutkimuksen tavoitteet, jotka puolestaan pohjautuvat aiempaan tutkimukseen. Vaikka teoreettinen viitekehys olisikin epätäydellinen, tutkijan tehtävä on tutkimuksen edetessä luoda yhteyksiä niihin käytettävissä oleviin teorioihin ja empiirisiin tuloksiin, jotka ovat tutkimuksen kannalta relevantteja. Tutkijan työtä ohjaa ymmärrys nykyisen ymmärryksen mahdollisesta aukkoisuudesta, mikä johtaa tutkijan keskittymään sellaisiin tutkimuksen osa-alueisiin, jotka lisäävät ymmärrystä. Toiseksi, design-

³ Toisen kielen opettamisen tutkimuksen sekä CALL-tutkimuksen piirissä paradigmaa on hyödynnetty vasta muutamissa tutkimuksissa (ks. esim. Vigmo 2010, Yutdhana 2005).

⁴ Design-tutkimusta kohtaan esitetystä kritiikistä väitetään muun muassa, että sillä voidaan saada aikaan vain sellaisia teoreettisia oletuksia, jotka on kuitenkin testattava laboratorioolosuhteissa (kritiikistä tarkemmin ks. esim. Shavelson et al. 2003).

⁵ Olen viitannut design-tutkimukseen sekä metodina että paradigmana sen mukaan kuin tutkimus on kussakin lähteessä määritelty. Andriessen (2007) on todennut, että kyse ei ole oikeastaan kummastakaan, vaan ennemminkin tutkimuksena, joka pyrkii vastaamaan tietyn tyyppiseen tutkimusongelmaan. Tästä tutkimusongelmasta hän käyttää nimitystä *design problem*.

tutkimuksessa pyritään design-prosessin systemaattiseen dokumentointiin. Pelkän valmiin designin analysointi ei siis riitä, vaan huomiota on kiinnitettävä myös itse prosessiin, mikä mahdollistaa prosessin retrospektiivisen analyysin. Tutkijan tehtävänä on dokumentoida sellaiset tutkimukset vaiheet, joiden tarkastelu avaa tutkimuksen julkiselle reflektoinnille ja keskustelulle. Kolmanneksi, formatiivinen arviointi on design-tutkimuksen olennainen elementti. Arviointi mahdollistaa sen, että tutkija voi tunnistaa ne design-prosessin eri vaiheiden puutteet, jotka muuten jäisivät huomiotta ja ohjata huomiota niihin oman ymmärryksensä lisäämiseksi. Arvioinnissa esille nousseiden huomioiden perusteella designia voidaan muokata paremmin vastaamaan tutkimuksen tavoitteita. Neljänneksi, design-tutkimuksen viimeinen elementti ja varsinainen tavoite on yleistäminen. Tässä vaiheessa tutkija pyrkii laajentamaan fokustaan kyseisen designin ulkopuolelle, kohti laajempaa kontekstia. Tutkijan tehtävänä on löytää ne kontekstit, joissa kyseessä oleva design on käyttökelpoinen ja määritellä reunaehdot hahmottelemalleen viitekehykselle. Tämä on mahdollista vain aiemmin mainitun kattavan dokumentoinnin avulla.

Design-Based Research Collective (2003) esittää viisi ominaisuutta, jotka ovat tyypillisiä design-tutkimukselle. Ensinnäkin oppimisympäristön kehittämisen keskeiset tavoitteet ja oppimisen teorioiden kehittäminen linkittyvät kiinteästi toisiinsa. Toiseksi, kehittämistyö ja tutkimus tapahtuvat jatkuvissa suunnittelun, toiminnan, analyysin ja uudelleen suunnittelun sykleissä (ks. esim. Cobb 2001). Kolmanneksi, designien tutkimuksen on johdettava jaettavaan teorioihin, jotka mahdollistavat tulosten implikoinnin niin käytännön työn harjoittajien kuin koulutuksen suunnittelijoidenkin omiin designeihin. Neljänneksi tutkimuksen on otettava huomioon, kuinka designit toimivat autenttisissa olosuhteissa. Pelkän onnistumisen tai epäonnistumisen raportoinnin sijaan olennaisempaa on, että tutkimus lisää ymmärrystämme oppimiseen liittyen. Lopuksi, se, että tutkimus johtaa kehitysprosesseihin edellyttää sellaisia metodeja, jotka pyrkivät dokumentoimaan ja yhdistämään toiminnan prosesseja sellaiseen muotoon, jossa ne palvelevat aiemmin kuvattuja tarpeita. (Design-Based Research Collective 2003: 5, myös Hämäläinen 2008: 35.) Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että design-tutkimuksessa kyse ei ole pelkästä interventtiosta, vaan suunnitelmallisesta pedagogisten käytänteiden ja oppimisympäristön kehittämisestä sekä kehittämisprosessiin liittyvien arviointikäytänteiden linjaamisesta tavoitteisiin. Barabin (2006: 154) mukaan design-tutkimuksessa pyritään usein luomaan teorian inspiroima oppimisympäristö, jolla pyritään suoraan vastaamaan paikalliseen ongelmaan. Tutkimuksessa siis kehitetään oppimisympäristöä, joka nojaa tiettyihin teorioihin, ja toisaalta hypoteeseja testataan kehitteillä olevassa ympäristössä.⁶

⁶ Vaikka design-tutkimus monilta osin muistuttaakin toimintatutkimusta, eroaa se siitä kahdella olennaisella tavalla: verrattuna toimintatutkimukseen design-tutkimuksessa tutkijan rooli on erilainen, minkä lisäksi design-tutkimus pohjautuu aina teoriaan ja pyrkii luomaan uutta teoriaa (Wang & Hannafin 2005: 6). Kummassakin kyse on kuitenkin tutkimuksesta tosielämän ongelmien ja ilmiöiden ympärillä sekä pyrkimyksestä toiminnan kehittämiseen.

Design-tutkimus pyrkii ymmärtämään teorian ja käytännön sekä erilaisten toiminnan välineiden välisiä yhteyksiä. Tavoitteena on erilaisten innovaatioiden integrointi opetuksen käytänteisiin ja toiminnan jatkuvuuden tukeminen. Onnistunut innovaation integrointi on design-tutkimuksen näkökulmasta suunnitellun intervention ja kontekstin yhteistuote (Design-Based Research Collective 2003: 7).

Design-tutkimus saa määrittelijästään riippuen erilaisia määrittelyjä. Barab (2006: 153) määrittelee design-tutkimuksen tavoitteita seuraavasti:

Design-based research is used to study **learning in environments which are designed and systematically changed by the researcher**. The goal of DBR is to use the close study of a single learning environment, usually as it passes through multiple iterations and as it occurs in naturalistic contexts, **to develop new theories, artifacts, and practices that can be generalized to other schools and classrooms**. (Lihavoinnit JJ.)

Lähes kaikissa määrittelyissä korostuu kuitenkin yhteys käytännön työhön. Confrey (2006: 136) luonnehtii design-tutkimusta seuraavasti:

Design researchers make, test, and refine conjectures about the learning trajectory based on evidence as they go, **often collaborating with or acting as the teacher**, and assembling extensive records on what students, teachers, and researchers learn from the process. They then conduct further analysis after the fact to produce research reports and/or iterations of the tasks, materials, and instrumentation. (Lihavoinnit JJ.)

Tutkija voi siis toimia opettajan roolissa tai tehdä yhteistyötä opettajan kanssa intervention suorittamiseksi. Kaikki tutkimuksen osallistujat ovat aktiivisia toimijoita. Confrey (2006: 148) mukaan design-tutkimuksen tavoitteena on tarjota metodi kompleksisten luokkahuonekäytänteiden tutkimiseen ja opettajia vaativan työnsä suorittamisessa auttavien sisäpiirin näkymien tarjoamiseen.

Bielaczycin (2006: 302) mukaan design-tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää paremmin toimivia pedagogisia käytänteitä. Hän sanoo, että analyysia ja teoretisointia vaaditaan, jotta ymmärtäisimme paremmin, mitkä elementit ja elementtien yhdistelmät ovat olennaisia tehokkaan oppimisympäristön kannalta. Bielaczyc niin ikään huomauttaa, että käytännön toiminnan parantaminen on mahdollista ilman ymmärrystä siitä, miksi ja miten asiat toimivat. Pitkälinjaiseen kehitystyöhön alueella vaaditaan kuitenkin teorian ymmärrystä siitä, miksi tietyt käytänteet ovat tehokkaita ja miksi toiset eivät. (Bielaczyc 2006: 302.) Koulutukseen liittyvien työkalujen suunnittelu ja käyttö sekä sen ympärillä tehtävä tutkimus todellisessa kontekstissa voi edesauttaa innovaatioiden käyttöönottoa (Design-Based Research Collective 2003: 8).

Literacy-tutkimus kulkee jossain määrin samoja polkuja design-tutkimuksen kanssa. Barton (1994: 35) sanoo, että on välttämätöntä ymmärtää toimintaa tietyssä tilanteessa ennen kuin on mahdollista tarkastella toiminnan yleisiä piirteitä. Myös Heath (1983) ja muut varhaiset literacy-tutkijat ovat tutkineet tietyn alueen käytänteitä ja pyrkineet niitä analysoimalla kohti teoreettisia yleistäyksiä.

Bielaczyc (2006: 303) muistuttaa, että tehtäessä design-tutkimusta, johon liittyy teknologian integrointia, olennaista on, että ymmärrys design-prosessista laajentuu teknologia-työkalun ulkopuolelle. Tästä syystä tässä työssä on valittu myös muita tutkimusmetodeja, joiden avulla aineistoa lähestytään toisista näkökulmista. Aikaisempi tutkimus tarjoaa valmiita teoreettisia viitekehyksiä ilmiön tarkastelemiseen kvantitatiivisen tutkimuksen näkökulmasta.

TAULUKKO 1 Erot design-tutkimuksen ja perinteisen tutkimusasetelman välillä (Collins et al. 2004).

	DBR	Psychology Experiments
Tutkimuspaikka	Todellisen maailman oppimisympäristö	Laboratorio
Muuttujien kompleksisuus	Muuttujia on erilaisia	Muutama muuttuja
Muuttujien käsittely	Kaikkia muuttujia ei tiedetä etukäteen, vaan ne tulevat esiin tutkimuksen aikana	Tutkimukseen valitaan vain muutama muuttuja, jotka pysyvät vakioina koko ajan
Menetelmät	Menetelmät ovat joustavia ja tarkentuvat tutkimuksen edetessä	Tutkimuksessa käytetään vain tiettyjä, ennalta valittuja menetelmiä
Vuorovaikutus	Kompleksista sosiaalista vuorovaikutusta, kollaboraatiota ja jakamista	Yksilökeskeistä
Tulosten raportointi	Kuvausta designista käytännössä	Raportointia siitä, osoittautuivatko hypoteesit paikkansa pitäviksi
Osallistujien rooli	Tutkija ja osallistajat ovat aktiivisia ja vaikuttavat tutkimuksen designiin	Tutkija ei vaikuta tutkittavaan, eikä tutkittava tutkimuksen designiin

Bannan-Ritlandin (2003) määrittelemät design-tutkimuksen vaiheet ovat (a) suunnittelu (Informed Exploration), (b) toiminta (Enactment), (c) paikallisen tason vaikutusten arviointi (Evaluation: Local Impact) ja (d) laajempien vaikutusten arviointi (Evaluation: Broader Impact). Suunnitteluvaiheessa pyritään määrittelemään tutkimusongelma ja tutustumaan aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen. Toimintavaiheessa design ja sen arviointi ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Vuorovaikutuksen tuloksena tutkimuksen tavoitteita tarkennetaan ja tutkimusongelmaa rajataan tai laajennetaan.

Bannan-Ritlandin (2003) mukaan tätä vuorovaikutusta voi ohjata myös käyttäjiltä saatu palaute, joka tarjoaa informaatiota intervention toiminnasta käytännön kontekstissa. Toiminnan vaihe voi kestää pitkiäkin aikoja ja sisältää useita suunnittelun vaiheita. Collins et al. (2004) jakavat design tutkimuksen kuuteen vaiheeseen:

1. Designin implementointi
2. Designin modifiointi
3. Designin monipuolinen analyysi
4. Riippuvien muuttujien mittaaminen
5. Riippumattomien muuttujien mittaaminen
6. Design-tutkimuksen raportointi

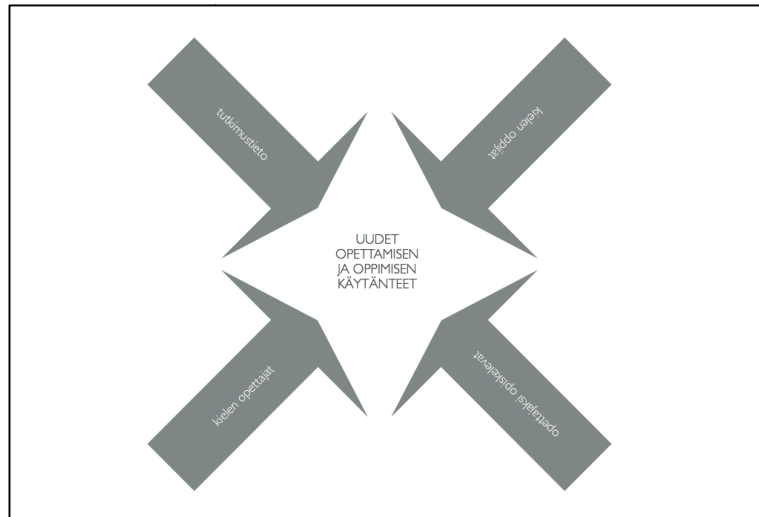
Nämä vaiheet voidaan sijoittaa Bannan-Ritlandin (2003) määrittelemien vaiheiden sisään. Vaiheet eivät myöskään näytä olevan ristiriidassa Edelsonin (2002) ja Design-based Research Collectiven (2003) määrittelemien kriteereiden kanssa.

1.2.2 Tutkimuksesta designiin

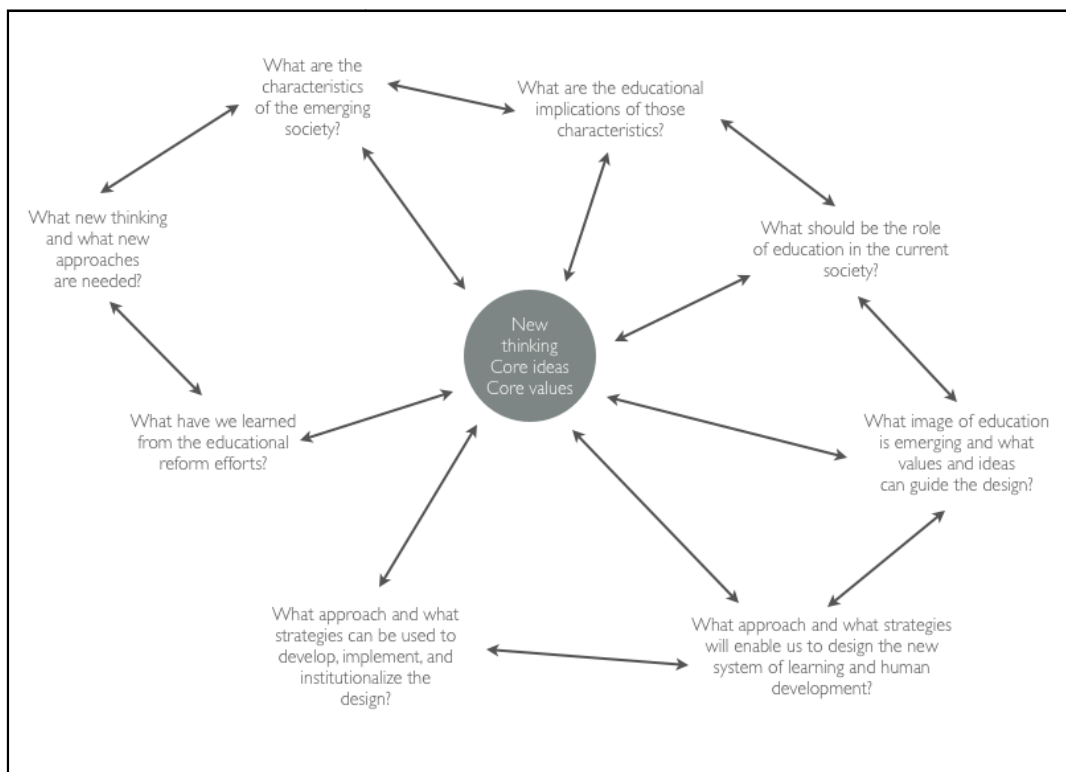
Tutustuin design-tutkimukseen sopivaan aikaan. Olin juuri aloittanut työskentelyn kielikeskuksessa, jossa työnkuvaani kuului uuden verkkooppimisympäristön sekä uudenlaisten, monimediaisten kielenopetuksen mallien kehittäminen. Tehtävä tuntui mahdottomalta ilman jonkinlaisia suuntaviivoja siitä, mitä kannattaisi tehdä ja ilman teoreettista viitekehystä, johon turvautua. Design-tutkimus tarjosi sopivan metodologisen paradigman käytännön työn, teoreettisen viitekehysten ja tämän pro gradu -työn, jota olin juuri silloin aloittamassa, yhdistämiseen. Tutkimukseni on koko ajan liittynyt kiinteästi siihen käytännön työhön, jota kyseessä olevassa organisaatiossa tehdään. Tutkimuskysymykset tai -ongelmat ovat nousseet niistä käytännön kysymyksistä, pohdinnoista ja ongelmista, joita kehittämistyön eri vaiheissa pohdin. Tämän työn tavoitteena on avata näkökulmia siihen, miten systemaattisella suunnittelulla ja oman toiminnan ja toimintaympäristön tarkastelulla voidaan saada aikaan (toivottavasti) kestäviä muutoksia. Työkaluja ajatteluun ovat tarjonneet muun muassa systeminen ajattelu (Banathy 1991, 1973) ja rhizomaattinen ajattelu (Deleuze & Guattari 1987, ks. tarkemmin luku 1.4.2). Työn tekemistä ovat ohjanneet laaja-alainen kirjallisuuteen perehtyminen, suunnittelutyö, ja kaikki työn osat ovat olleet jatkuvassa vuorovaikutuksessa sen ympäristön kanssa, jossa työtä on tehty. Kuten Suni (2008) on väitöskirjansa esipuheessa todennut, tutkimuksen teko on tiettyssä mielessä kierrättämistä: omiksi luultuihinkin ajatuksiin ovat olleet vaikuttamassa myös monet muut.

Tutkimus koostuu kehittämistyön aikana suunnitelluista kursseista ja niiden systemaattisesta tarkastelusta sekä kurssien kehittämiseen liittyvän prosessin tarkastelusta erilaisin analyttisin työkaluin (vrt. Bereiter 2002).⁷

⁷ Tekstissä viitataan itseeni nimityksellä tutkija, vaikka olinkin tutkimuksen tekohetkellä osa Kielikeskuksen hallinto- ja tukihenkilöstöä. Tällä haluan tuoda esiin oman roolini tutkimuksessa.



KUVIO 2 Tutkimuksen lähestymistavat.



KUVIO 3 Tutkimuksen kulku systeemisen ajattelun näkökulmasta mallinnettuna.

1.3 Toimintaympäristö

1.3.1 Fyysinen toimintaympäristö

Kielikeskus on monikielinen, monikulttuurinen ja monitieteinen työyhteisö, jolla on laaja yliopiston ja ympäröivän yhteiskunnan kansainvälistymistä rakentava ja tukeva tehtäväkenttä. Ensisijainen tehtävä on järjestää perustutkintojen edellyttämät kieli- ja viestintäopinnot yliopiston kaikille opiskelijoille. Perusopiskelijoiden, jatko-opiskelijoiden ja yliopiston henkilökunnan kieli- ja viestintätaitotarpeet kasvavat jatkuvasti yliopistojen välisen kilpailun kiristyessä. Kielikeskuksen tehtävänä on tukea koko yliopiston kansainvälistymistä sekä järjestää yliopiston sisäisiä ja ulkoisia kielipalveluja. Kasvava kansainvälistyminen, organisaatioiden verkostoituminen, tiimityön ja moniammatillisen yhteistyön yleistyminen sekä viestintäteknologian kehitys ovat lisänneet huomattavasti akateemisten työnhakijoiden viestintätaitovaatimuksia sekä äidinkielessä että vierailta kielillä. Liikkuvuus tieteenalojen ja korkeakoulujen välillä sekä aikuisopiskelijoiden määrän kasvu ovat lisänneet opetusryhmien heterogeenisyyttä ja edellyttävät kielikeskusopetukselta jatkuvasti tarkistettavia tavoitteenasetteluja ja sisältöjä. Työelämän muutosten ja tutkinnonuudistuksen ohella kielikeskuksen toimintaan vaikuttavat yliopiston strategiset linjaukset ja tavoitteet, kuten Jyväskylän yliopiston kielipoliittinen ohjelma, kansainvälinen kampus -hanke ja englanninkielisen opetuksen laatukriteerit. Lisäksi oppimiskäsitysten muutokset sekä itseohjautuvuuden ja yksilöllisyyden painottaminen edellyttävät monimuotoisten oppimisympäristöjen ja pedagogisten sovellusten jatkuvaa kehittämistä. Opetuslaitoksena kielikeskuksen on huolehdittava henkilökunnan osaamistason jatkuvasta päivittämisestä ja siten tutkivasta otteesta työhön. Kielikeskuksen opetuksen ja oppimisen laadunseurannan työkaluna on vuonna 1994 aloitettu systemaattinen toimintatutkimus, johon koko henkilökunta on sitoutunut. (Kielikeskus 2010.)

Tutkimuksen kannalta olennaista on huomata, että kielikeskuksessa on systemaattisen kehittämistyön tuloksena vahva pohja niin kehittämistyölle kuin teknologian integroinnille kielenopetuksessakin. Opettajien monipuolinen ammattitaito ei voi jäädä huomiotta. Tarkoituksena ei ole ollut muuttaa opettajien käytänteitä muutoksen vuoksi tai siksi että niissä olisi jotain vikaa. Tutkijan tavoitteena oli tässä tapauksessa tuoda opetuksen kehittämiseen uusia näkökulmia ja esitellä uuden teknologian luomia mahdollisuuksia. Tavoitteena ei kuitenkaan ollut korvata opettajien nykyisiä käytänteitä, vaan ennen kaikkea käydä keskustelua opetuksen sisällöistä ja tavoitteista ja sitä kautta lähestyä uusia käytänteitä. Lopullinen muutos syntyi uuden ja vanhan sekä tutkijan ja opettajan kontribuution yhteensulautumana.

1.3.2 Virtuaalinen toimintaympäristö

Työskentelyn virtuaalisena toimintatilana toimi Moodi-oppimisympäristö, johon kaikki tämän tutkimuksen tapaukset sijoittuvat. Ympäristö on kehitetty Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa ja Kielikeskuksessa. Moodi on käytössä Jyväskylän yliopistossa ja sitä hyödynnetään tällä hetkellä pääasiallisesti kielenoppimiseen ja opettajankoulutukseen liittyvillä kursseilla. Moodin kehitystyön taustalla on ajatus henkilökohtaisesta oppimisympäristöstä, jossa eri medioita ja työskentelyn muotoja hyödyntäen erilaiset oppijan polut tulevat mahdolliseksi, eikä kurssin sisältöä ole jäsennetty hierarkkisesti ja opettajalähtöisesti. Sen sijaan tavoitteena on, että ympäristö olisi enemmänkin oppijoiden oma tila, jossa opiskeluun liittyvät aktiviteetit (esim. oppijoiden itse aloittamat keskustelut) voivat löytää paikkansa. Ympäristön kehittämistyö on jatkunut koko tutkimuksen ajan, ja tutkija on osallistunut ympäristön kehittämiseen. Ympäristön kehittämistä ovat ohjanneet kehittämiss ryhmän käsitykset tulevaisuuden oppimisympäristöstä sekä käyttäjiltä⁸ saatu palaute.

1.4 Aineisto ja metodit

Koska kyse on kompleksisten tosielämän tilanteiden analysoinnista, pyrittiin tutkimusta varten keräämään mahdollisimman laaja aineisto. Aineistonkeruu tapahtui koko tutkimuksen ajan, ja siksi aineisto onkin monipuolinen. Aineistoon kuuluu observointeja, muistiinpanoja ja erilaisia elektronisesti tallennettuja dokumentteja (sähköpostiviestejä, verkkokeskusteluja, blogimerkintöjä, palautelomakkeita). Design-tutkimuksen luonteeseen kuuluu runsas aineisto, sillä aineiston keruuhetkellä ei vielä voida sanoa, mitkä ilmiöt tutkimuksessa nousevat kiinnostaviksi.

⁸ Käyttäjillä tarkoitetaan tässä yhteydessä sekä opettajia että opiskelijoita.

TAULUKKO 2 Tutkimuksen aineiston erittely.

	S2-1	S2-2	KI-1	KI-2	RU-1	OK-1	META
Osallistujia	N=15	N=12	N=14	N=19	N=13	N=11	
Verkkokeskustelut	X	X	X	X		X	
Tehtävät	X	X	X	X	X	X	
Observoinnit		X					X
Tutkijan muistiinpanot	X	X	X	X	X	X	X
Palautelomakkeet	X	X	X	X		X	X
Muu data (esim. sähköpostiviestit)	X	X	X	X	X	X	X

Selitykset:

S2-1 = suomi toisena kielenä tekstikurssi 1

S2-2 = suomi toisena kielenä tekstikurssi 2

KI-1 = kielten laitoksen eurooppalainen viitekehys ja eurooppalainen kielisalkku -kurssi

KI-2 = kielten laitoksen eurooppalainen viitekehys ja eurooppalainen kielisalkku -kurssi

RU-1 = ruotsin kielen kurssi Hjälpis

OK-1 = opettajankoulutuslaitoksen suomi toisena kielenä -erikoistujien moduuli

META = ympäristöä käyttävien opettajien suunnittelutyötä tukeva metakurssi

Kurssit on kuvattu tarkemmin niitä koskevassa luvussa.

Ensisijainen aineisto koostuu oppimisympäristöön tuotetusta sisällöstä. Tähän sisältöön kuuluvat luonnollisena osana kehittämisenä kohteena olleet kurssit, jotka valittiin tutkimuskohteeksi ja kaikki se sisältö, jonka opiskelijat ja opettajat ovat kurssin aikana tuottaneet. Ympäristöön akkumuloitunut data on siinä mielessä autenttista, että sitä ei ole tuotettu tutkimustarkoituksiin. Tutkijan observoinnit ja tutkimuksen aikana tehdyt muistiinpanot ovat verrattavissa tutkijan pitämään päiväkirjaan, sillä ne sisältävät tutkimuksen kulkuun liittyvää pohdintaa (ks. tarkemmin esim. Cryer 2000: 99). Kaikki aineisto on kerätty luonnollisissa olosuhteissa. Tavoitteena oli, että kenenkään osallistujan ei tarvitse tuottaa mitään ylimääräistä, vain tutkimuksen aineistoksi tarkoitettua materiaalia. Tämä tavoite saavutettiin. Tällaisen aineiston käsittely ja analysoiminen osoitautui kuitenkin haasteelliseksi.

1.4.1 Narratiivinen tutkimus

Websterin ja Mertovan (2007: 1) mukaan narratiivinen tutkimusote sopii hyvin oppimiseen ja opettamiseen liittyvien kompleksisten ja vivahteikkaitten kokemusten tutkimukseen. Narratiivisessa tutkimuksessa yksilöllisiä kokemuksia tallennetaan konstruoinnin ja rekonstruoinnin kautta, mikä tekee mahdolliseksi tallentaa ja kertoa uudelleen ne tapahtumat, joilla on suurin vaikutus meihin.

Tarinat muokkautuvat yhä uudelleen ja uudelleen uusien tapahtumien myötä, sillä kuten ihmiset eivät tarinatkaan elä tyhjiössä. Narratiivinen tutkimusote salliikin tutkijan esittää kokemuksia holistisesti kaikessa kompleksisuudessaan ja rikkaudessaan pyrkiä kuvailemaan kokemuksen ajallista ulot-

tuvuutta, joka pohjautuu ajatukseen, että yksilön ymmärrys ihmisistä ja tapahtumista muuttuu. (Webster & Mertova 2007: 2.)

Gillin (2001: 335) mukaan narratiivinen tutkimusote systeemisen suunnittelun komponenttina tarjoaa metodin tutkia systeemistä muutosta ja koulutuksen järjestelmien suunnittelua erilaisista näkökulmista.

Narratiivinen tutkimusote sallii monipuolisen aineiston, kuten observointien, jaettuihin kokemuksiin pohjautuvien kenttämuistiinpanojen, päiväkirjamerkintöjen ja osallistujien välisten keskustelujen, yhdistämisen ja aineiston eri osien välisten yhteyksien tarjoamisen sekä monitahoisen tarkastelun (Gill 2001: 338).

Connellyn ja Clandinin (1990) mukaan narratiivinen tutkimus tutkii sitä, miten ihmiset kokevat maailman. Sovellettuna koulutuksen tutkimukseen tämä tarkoittaa sitä, että näkemys koulutuksesta on yksilöllisten ja jaettujen tarinoiden konstruointia ja rekonstruointia. Oppijat, opettajat ja tutkijat ovat sekä tarinankertojia että henkilöitä omissa ja toisten tarinoissa.

Narratiivisen analyysin tavoitteena on löytää aineistosta ne tarinat, jotka edustavat ilmiötä. Narratiivinen analyysi tuottaa yleistyksiä ajattelusta, toiminnasta, merkityksistä ja asenteista, jotka liittyvät ilmiöön.

Systeemisessä ajattelussa puolestaan tarkastellaan itseämme ja omaa toimintaamme sekä ympäristöä, jossa elämme. Banathy (1973: 1) sanoo, että systeeminen tarkastelu on tapa ajatella, näkökulma. Hänen mukaansa tarkastelemalla systeemejä, seuraamalla niiden käyttäytymistä ja tutkimalla niiden kuvauksia voimme oppia tunnistamaan niiden luonteenomaisia piirteitä. Banathy (1973: 1) toteaa:

When we have defined a set of concepts and discovered how concepts lead to principles, we will be in position to look for relationships between principles. We will then organize these principles into certain conceptual schemes, which we will call systems model.

Käsillä oleva työ etsii vastauksia kysymykseen *miksi* enemmän kuin *miten*. Tutkimus pyrkii ymmärtämään ilmiötä prosessien takana ja sitä kautta hahmottamaan toiminnan malleja (vrt. Banathy 1991, 1973). Foucault (2000: 458) on kuvannut teorian ja käytännön suhdetta omassa työssään seuraavasti:

Every time I have tried to do a piece of theoretical work it has been on the basis of elements of my own experience: always in connection with the processes I saw unfolding around me. It was always because I thought I identified cracks, silent tremors, and dysfunctions in things I saw, institutions I was dealing with, or my relations with others, that I set out to do a piece of work, and each time was partly a fragment of autobiography.

Tätä tutkimusta kuvaavat seuraavat luonteenomaiset piirteet:

- tutkimus pitäytyy avoimena ja muuttavana, jotta se voi joustavasti vastata uusiin esille nouseviin kysymyksiin; tutkimuksen fokus on rajattu vain osittain
- aineistoa on runsaasti ja sitä on kerätty eri tavoin; aineisto on myös hyvin erityyppistä

- tutkimus sijoittuu luonnolliseen kontekstiin; tutkija ei yritä manipuloida tutkittavana olevaa kohdetta millään tavoin
- tutkimuksen fokuksessa ovat yksilöiden subjektiiviset mielipiteet ja kokemukset ja tutkimuksen eksplisiittisenä tavoitteena on päästä käskiksi osallistujien⁹ näkökulmiin tutkittavana olevasta tilanteesta
- osallistujien määrä on vähäisempi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa
- tutkimuksen tulos muodostuu tutkijan aineistosta tekemistä, subjektiivisista tulkinnoista.

Dörnyein (2007: 37-39) mukaan nämä piirteet ovat tyypillisiä laadulliselle tutkimukselle.

1.4.2 Rihmastoanalyttinen metodi

For most urban dwellers, a path is a concrete structure that takes one from one fixed point to another, with an identifiable beginning and end. But in Papua New Guinea, for example, paths are created through bush, up and down mountains, across streams and rivers. The paths may exist for some period of time but are never permanent. There are connections between different tracks and sometimes the trails diverge because of landslides or flooding, or disappear completely for reasons not visible through Western eyes. The word, path, could also be used to describe the journey one takes walking on a sandy beach. This 'path', though, is never fixed as the tide and shifting sands erase footprints almost as they are made. (Honan 2007: 535.)

Aineistoa tutkiessani olin vakuuttunut siitä, että tekstien sisään kätkeytyi enemmän kuin mitä niistä kvalitatiivisen sisällönanalyysin avulla avautui. Se, että teksteistä alkoi hahmottua teemoja, ei vielä paljastanut teemoja keskinäisiä suhteita, eikä etenäkään syitä, miksi juuri nämä teemat nousivat esille. Lisäksi, koska kyseessä oli verkkokeskustelu, olin tietoinen siitä, että tekstejä muokkasivat toiset tekstit – jo pelkästään artikkelit, joihin keskustelut perustuivat mutta osallistujien kommentitkaan eivät voineet olla vaikuttamatta toisiinsa. Näitä yhteyksiä en kuitenkaan saanut näkyviin. Halusin myös, että oma tutkijapositioni tulisi näkyväksi työssäni kuitenkin kyseenalaistamatta niitä yhteyksiä, joita työssäni esitetään.

Ehkä juuri oikealla hetkellä keskellä epätoivoani tutustuin Honanin (2001) väitöskirjatutkimuksen kautta Deleuzen & Guattarin (1987) käsitykseen teksteistä eräänlaisina rihmastoina¹⁰.

Any point of a rhizome can be connected to anything other, and must be... A rhizome ceaselessly establishes connections between semiotic chains, organizations of power, and circumstances relative to the arts, social sciences, and social struggles. (Deleuze & Guattari 1987: 7.).

Rihmaston jokainen piste voidaan yhdistää toiseen. Toisin sanoen jokainen teksti voidaan yhdistää toiseen tekstiin ja jokainen diskurssi toiseen diskurssiin.

⁹ Engl. insiders (Dörnyei 2007: 38).

¹⁰ Engl. rhizomes.

Historia ja nykyhetki ovat läsnä samaan aikaan. Honan (2010: 182) sanookin, että tämänkaltaisella analyysillä on mahdollista löytää diskurssien väliltä sellaisia yhteyksiä, jotka muuten jäisivät ilman erityistä huomiota. Deleuzen ja Guattarin (1987) mukaan tekstien muodostamilla kartoilla ei ole alkua tai loppua, on vain keskikohtia. Ja juuri keskikohdat ovatkin olennaisia analyysin kannalta. Alvermann (2000: 116) kuvaa prosessia seuraavasti:

Maps – – have no beginnings and endings, just middles. It is by looking at middles that we begin to see how, in perspective, everything else changes.

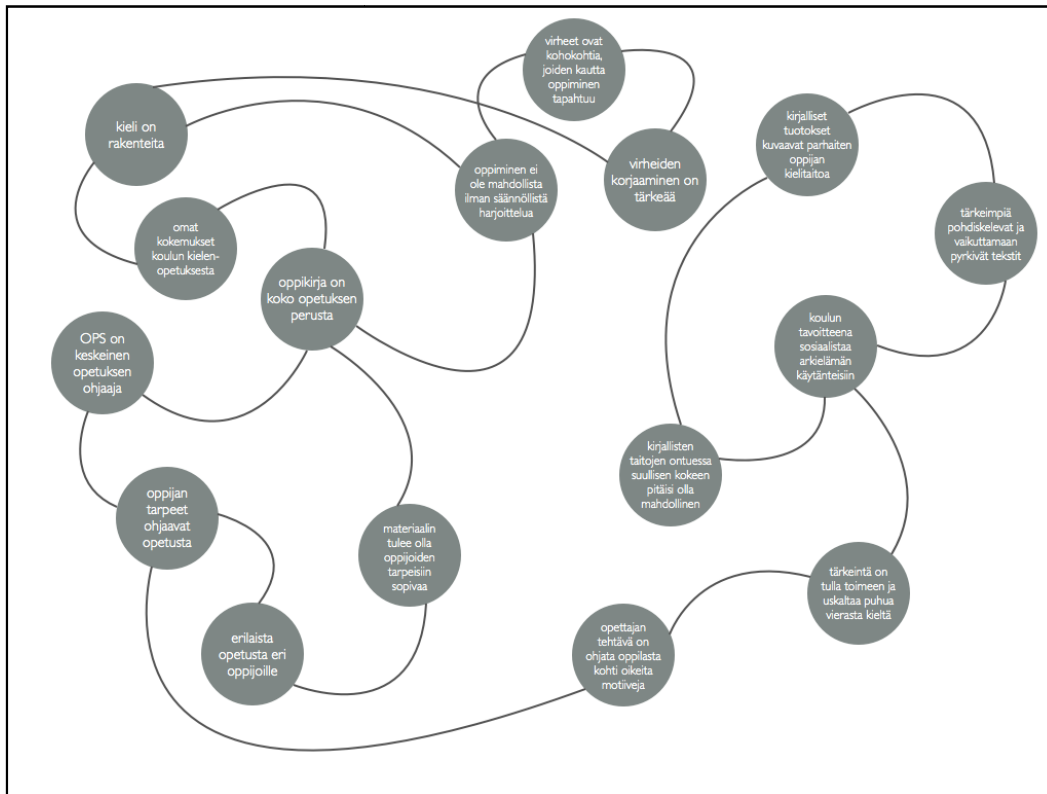
Vaikka ajatus siitä, että kaikenlaiset yhteydet tekstien välillä ovat mahdollisia ja että tekstien sisällä olevat diskurssit voivat kytkeytyä toisiinsa ja liukua ristiin, tuntuukin sekavalta, toisaalta se mahdollistaa myös monipuolisemman tavan tarkastella tekstejä vuorovaikutuksessa olevina entiteetteinä (vrt. tekstitaidot sosiaalisina käytänteinä). Grosz (1994: 199) kuvaa näkökulmaa seuraavasti:

It is [- -] no longer appropriate to ask what a text means, what it says, what is the structure of its interiority, how to interpret or decipher it. Instead, one must ask what it does, how it connects with other things (including its reader, its author, its literary and nonliterary context).

Viime aikoina metodia on alettu hyödyntää koulutukseen liittyvässä tutkimuksessa (ks. esim. Semetsky 2010).

Deleuze and Guattari recommend that once we have drawn a map, it is important to put the tracing back on the map. *By inspecting the breaks and ruptures that become visible when the more stable tracing is laid upon the always becoming map, we are in position to construct new knowledge, rather than merely propagate the old.* (Alvermann 2000: 117, ks. myös Honan 2007: 535, kursiivit JJ.)

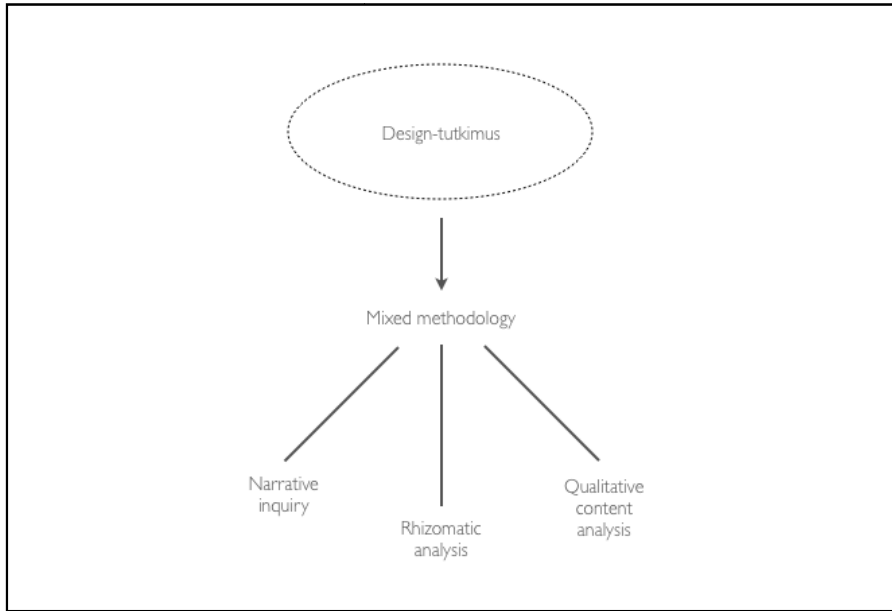
Rihmastoanalyttista lähestymistapaa noudattaen olen kulkenut omia polkuja aineistossa. Polkuja, jotka ovat muodostuneet matkan edetessä. Olen saattanut valita reittejä, joita muut eivät ole aiemmin valinneet. Samalla olen tehnyt tulkintoja, jotka pohjautuvat kokemuksiini, käsityksiini ja sen hetkiseen tietämykseeni. Toisaalta rihmastoanalyysin avulla olen myös hahmottanut niitä merkityksenrakentamisen polkuja, joita tutkimuksen osallistujat ovat kulkeneet. Rihmastoanalyttinen lähestymistapa mahdollistaa erilaisten dokumenttien (esim. artikkelit, politiikkadokumentit) asettamisen rinnakkain aineiston kanssa. Näin voidaan tarkastella esimerkiksi moniäänisyyttä aineistossa.



KUVIO 4 Esimerkki rihmastoanalyysistä visualisoituna.

Validiteetin saavuttamiseksi tässä työssä on kuitenkin pyritty menetelmälliseen triangulaatioon ja valittu useita työkaluja aineiston käsittelyyn (kuvio 5). Ensimmäisessä analysoinnin vaiheessa aineisto on luokiteltu sisällönanalyysin menetelmin. Niistä teemoista, jotka tässä vaiheessa nousivat, on lähdetty kulkemaan aineistoa pitkittäis- ja poikittaissuunnassa etsien merkkejä yhteneväisyyksistä ja yhteyksistä (kuvio 4). Esimerkkikuviossa on selkeästi esillä se, miten osallistujalle kieli voi olla yhtä aikaa rakennekeskeistä ja merkityskeskeistä. Teemat kietoutuvat toisiinsa, mutta osallistujan merkityksiä rakentaessaan kulkeva polku paljastaa, että hänen vastaustensa keskiössä ovat oppimateriaalit ja opetussuunnitelmat, jotka näyttäytyvät keskeisinä opetuksen ohjaajina.

Narratiivisen osatapausten kuvauksen tarkoitus on ensisijaisesti heijastella sitä teoreettista viitekehystä, joka työn alkuosassa on esitelty. Toisaalta sen tarkoitus on myös kuvata sitä prosessia, joka uuden ympäristön implementointiin liittyy ja näin paljastaa niitä halkeamia, jotka kertovat jotain käsillä olevasta ilmiöstä.



KUVIO 5 Tutkimuksen metodologinen viitekehys

1.4.3 Rihmastomainen lähestymistapa koulutukseen

Cormier (2008) kuvaa koulutusta rihmastomaisen mallin avulla. Rihmastomaisessa oppimisen mallissa opetussuunnitelma ei perustu asiantuntijoiden määrittämään sisältöön, vaan se rakentuu neuvottelun kautta. Neuvotteluun tuovat oman kontribuutionsa kaikki ne, jotka ovat sitoutuneet oppimisprosessiin. Tämä yhteisö toimii opetussuunnitelmana spontaanisti muotoillen, rakentaen ja uudelleenrakentaen itseään ja koko ajan pysyen avoimina muutoksille ja eri poluille:

Unlike the graphic arts, drawing or photography, unlike tracings, the rhizome pertains to a map that must be produced, constructed, a map that is always detachable, connectible, reversible, modifiable, and has multiple entryways and exits and its own lines of flight. (Deleuze & Guattari 1987, 21)

Cormierin (2008) mukaan tämän mallin avulla on mahdollista rakentaa koulutuksesta tarpeeksi joustava vastaamaan niihin haasteisiin, joita yhteiskunnan muutokset ja tiedon kehittyminen saavat aikaan. Tässä mallissa kaikki tieto on kontekstuaalista ja rakenteet eivät ole kiinteitä, vaan pystyvät mukautumaan jatkuvasti muuttuviin olosuhteisiin.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Kohti uusia oppimisen malleja

We have to go beyond RE-FORM, we have to TRANS-FORM education.
-Bela H. Banathy, 1991

Kalantzis ja Cope (2008a) ehdottavat, että tapaa, jolla koulutusta tehdään, pitäisi pohtia uudelleen toisaalta vastaamaan muuttuneiden ja yhäti muuttuvien aikojen vaatimuksiin, toisaalta hyötymään niistä mahdollisuuksista, joita muutokset ovat tuoneet mukanaan. Heidän mukaansa koulutus on tieteiden tiede, sillä se pyrkii ymmärtämään, kuinka ihmiset ylipäätään oppivat tietämään. Vain koulutuksen kautta muiden alojen tietoa on mahdollista välittää eteenpäin. Kuten tiedemiehet muillakin aloilla, myös koulutuksen tutkijat pyrkivät systemaattisesti tutkimaan ilmiöitä, havaitsemaan toistuvia toiminnan malleja ja vaiheittain rakentamaan niitä teorioiksi, jotka kuvaavat maailmaa.

Opettajakeskeinen pedagogiikka ei enää vastaa sitä käsitystä tiedosta ja tiedonrakentamisesta, jonka varaan nykyinen yhteiskunta nojaa. Opettaja ei enää välitä tietoa oppijalle perinteisessä mielessä, vaan oppija on oppimisprosessissa aktiivinen toimija. Toimiessaan oppija rakentaa ymmärrystään siitä yhteisöstä ja toimintakulttuurista, jota hän toimintansa kautta tulee osaksi. Oppijalta tällainen pedagoginen muutos edellyttää kykyä liittää toiminta niihin autenttisiin konteksteihin, jotka tekevät siitä merkityksellistä (Reeves et al. 2002, Herrington et al. 2003).

Kauppinen et al. (2008) ovat havainneet, että perusasteen oppikirjojen tekstivalikoima on varsin koulukeskeinen, eikä näin ollen sidostu oppilaiden monimediaiseen arkeen ja sen teksteihin. Hyvin todennäköisesti tilanne on sama myös muiden oppilaitosten ja asteiden osalta. Kauppisen (2010) väitöstutkimus paljastaa, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmat ovat säilyneet pitkälti samanlaisina koko historiansa ajan. Ongelmallista on myös se, että opettajat tulkitsevat opetussuunnitelmaa omien käsitystensä pohjalta soveltaessaan sitä käytännön opetukseen (Valkonen 2003, ks. myös Honan 2010). Oppijaa ei juurikaan ohjata havainnoimaan omaa kielenkäyttöään, saati kehittämään itselleen sopivia kielenkäytön ja -oppimisen strategioita. Mantraa elinikäisestä oppimisesta toivotetaan eri suunnista, mutta sitä tukevia rakenteita on opettamisen käytänteissä vielä vähän (ks. esim. Arthur & Hurd 2001).

Suomessa ainakin Taalas ja Aalto (2007) ovat tunnistaneet pedagogisen muutoksen opettajankoulutukselle asettaman haasteen ja toteavat, että ainakaan vielä opettajankoulutus ei tähän haasteeseen ole onnistunut vastaamaan. Viime aikoina on kuitenkin vähitellen alettu havahtua ajatukseen, että uudenlaisista pedagogista ajattelua tarvitaan (ks. esim. Beetham & Sharpe 2007), joskin ajattelun vieminen työssä olevien opettajien käytännön työn tasolle laajemmas-

sa mittakaavassa tulee olemaan työsarka vielä vuosiksi eteenpäin. Opettajan-
koulutus on avainasemassa muutoksen eteenpäin viemisessä. Taulukon 2 ku-
vaukset on tässä työssä otettu lähtökohdiksi kohti uusia rooleja.

TAULUKKO 3 Opettajan ja oppijan uudet roolit (lainattu/muokattu lähteestä New Lear-
ning).

The New Teacher:	The New Learner:
<ul style="list-style-type: none"> - takes a greater degree of control of their professional lives, designing learning experiences for their learners based on broad learning goals and curriculum standards. - is a purposeful learning designer, rather than (just) a curriculum implementer. - is able to 'let go', allowing learners to take more responsibility for their own learning. - knows that to be authoritative does not mean being authoritarian. - is comfortable working with learners in new, multimodal, online social media spaces. - has a new professional identity, as teaching increasingly moves from being the talking profession to the online documenting profession. - is collaborative, sharing their learning designs online, reusing and adapting others' learning designs, jointly writing learning designs in teams, peer reviewing other's learning designs, team teaching in classes, developing a professional culture of mutual support and sharing. - puts more work into documentation of best practices whilst creating less work for themselves through a culture of sharing and building a reusable knowledge bank. - engages their learners' identities and harnessing lateral knowledge-making energies amongst learners. - manages a multifaceted learning environment in which not every student has to be on the same page at the same time. - differentiates instruction in order to cater effectively to learner diversity. - is a leader in a dynamic, knowledge-producing community. - is practitioner-researcher, building and interpreting the evidence base of pedagogical inputs in relation to learner outcomes. - creates and implements ubiquitous assessment 'for learning', not just end-of-program assessment 'of learning'. 	<ul style="list-style-type: none"> - is actively and purposefully engaged in their learning; the most effective learning is engaged learning. - belongs in their learning, connecting their identity, subjectivity and agency into their learning. - brings their experience, interests and voice to the learning task at hand. - takes responsibility for their learning through a measure of autonomy and self-control. - is a knowledge producer, drawing upon a range of available knowledge resources. - works effectively in pairs or groups on collaborative knowledge projects, and creates knowledge to be shared with peers. - continues to learn beyond the classroom, using the social media to learn anywhere and anytime – the phenomenon of ubiquitous learning. - is comfortable in multimodal, digital knowledge creation spaces, bringing together text, image, diagram, video, sound, dataset, instant messaging, etc. - critically self-assesses and reflects upon their learning. - uses and gives feedback in 'social networking' interactions, learning in recursive feedback loops involving peers, parents, experts and invited critical friends – as well as teachers. - engages in intensive horizontal communications and collaborative learning. - is a comfortable player in environments where intelligence is collective – not just the sum of things that can be retained in the individual's head, but a capacity to source specialised knowledge from experts or group members, to negotiate and synthesise knowledge in groups and to search and critically evaluate knowledge from a variety of online sources.

Opettamista on alettava katsoa uudesta näkökulmasta. Tähän liittyy kiinteästi opettajan ja oppilaan roolin muuttuminen, jota on käsitelty tarkemmin tulevissa luvuissa. Tässä työssä omaksutun näkemyksen mukaan opettajat ovat oman opetusalan ammattilaisia, joiden tehtävä on diagnosoida oppijan tarpeita, suunnitella sellaisia oppimiskokemuksia, jotka vastaavat näihin tarpeisiin, seurata oppijan suoriutumista ja ohjata oppijaa henkilökohtaisella oppijanpolullaan (Kalantzis & Cope 2008a). Ohjaus perustuu opettajan keräämään monipuoliseen arviointitietoon. Opetuksen ensisijainen tehtävä on luoda edellytyksiä toimia yhteiskunnassa sen aktiivisina jäseninä.

Viimeaikainen tutkimus herättelee myös kysymään, olisiko (toisen) kielen opetuksen käytänteissä uudistamisen varaa. Suni (2008) toteaa väitöstutkimuksessaan, että kieltä tulisi opettaa vuorovaikutuksessa, eikä sitä varten. Hänen mukaansa etenkin kielenoppimisen alkuvaiheessa kielellisten resurssien jakaminen on tärkeä oppimisen resurssi: keskustelutilanteessa suomenoppijat jakavat ja kierrättävät ilmauksia. Kyse on siis scaffoldingista hyvin konkreettisella tasolla. Vaarala (2009) puolestaan on havainnut, että fiktiivisiä tekstejä lukiesaan ja niistä keskustellessaan suomenoppijat tekevät omia tulkintojaan teksteistä, jotka saattavat olla hyvinkin kulttuurisesti latautuneita. Tutkimus ohjaa siis kohti vuorovaikutteista opetusta, jossa tekstien ja kielen sosiaalinen ulottuvuus aidosti tulisi esille. Perinteinen luokkahuoneopetus on kuitenkin edelleen hyvin opettaja- ja oppikirjakeskeistä (Pitkänen-Huhta 2003).

2.2 Kielenoppimisen muuttuvat teksti- ja mediamaiset

Tekstitaitotutkimus on jo pitkään keskittynyt tutkimaan sitä, missä ja miten ihmiset käyttävät kieltä. Scribner ja Cole (1981) tutkivat länsiafrikkalaisen Vaikansan tekstikäytänteitä ja Street (1984) puolestaan tutki tekstitaitoja Koillis-Iranissa. Tieto erilaisten ryhmien tekstikäytännöistä on arvokasta opetuksen suunnittelun kannalta. Suomessa kouluissa tehtyä tekstitaitotutkimusta on vielä suhteellisen vähän puhumattakaan esimerkiksi maahanmuuttajien tekstikäytänteiden tutkimuksesta. Tuore tutkimus (Luukka et al. 2008) kuitenkin valottaa suomalaisen koulun teksti- ja media-arkea oppilaiden ja opettajien näkökulmista. Kiinnostavaa tutkimuksen tuloksissa on se, että koulun ja vapaa-ajan teksti- ja mediamaiset eivät juuri kohtaa oppilaiden näkökulmasta niin sisällöiltään kuin käytännöiltäänkään. Koulussa keskitytään erityisesti koulun teksteihin, ja monimediaisen pedagogiikan periaatteet ovat koulussa vielä hyvin kaukaisia. (Luukka et al. 2008: 236.)

Perinteisesti kielenopetuksessa on tehty jako puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen välillä. Näille osa-alueille on nähdäkseen kuitenkin yhteistä se, että kaikki liittyvät jollain tavalla teksteihin – elämmehän tekstien¹¹ maailmassa. Tässä työssä omaksutun näkemyksen mukaan tekstitaidot – uudet ja vanhat –

¹¹ Tässä työssä on omaksuttu laaja tekstikäsitelmä, jonka mukaan tekstillä voidaan tarkoittaa kaikkia puhuttuja ja kirjoitettuja tekstejä, videota ja kuvaa.

ovat joukko erilaisia käytänteitä (practices), jotka liittyvät tiettyihin tilanteisiin (events). Barton ja Hamilton (1998: 6) määrittelevät tekstikäytännön toiminnaksi tekstien ympärillä. Tekstitapahtumalla tarkoitetaan kaikkia tapahtumia, joihin jollain tavalla liittyy jokin teksti (Barton 1994: 35, Heath 1983: 93, Barton & Hamilton 1998: 7). Street (2001: 11) toteaa, että tekstikäytännöt ovat tietynlaisia tapoja ajatella, lukea ja kirjoittaa, ja nämä tavat ovat sidoksissa kulttuurisiin konteksteihin. Käytännöt vaihtelevat myös erilaisten yksilön elämänalueiden (domains) välillä (vrt. Gee 2008, 2004).

Tämän päivän yhteiskunnassa erilaisten tekstien ja medioiden hyödyntäminen ja ottaminen osaksi opetuksen rutiineja on kuitenkin ajankohtaisempaa kuin koskaan ennen, sillä tekstit ja mediat ovat sulautuneet kiinteäksi osaksi päivittäistä viestintäämme (ks. esim. Svensson 2008), ja viestinnästä kielenopetuksessa nimenomaan on kyse. Gee (2004: 117) muistuttaa, että jos pidämme tavoitteena kielen oppimista ja käyttöä, kieltä ei voida erottaa niistä tilanteista, joissa sitä opitaan ja käytetään.

Kansainvälisten, äidinkielen lukutaitoa arvioivien tutkimusten mukaan suomalaiset ovat taitavia lukijoita (Linnakylä & Arffman 2007, Välijärvi & Linnakylä 2002, Linnakylä 2000). Nämä tutkimukset ovat kuitenkin pääasiassa keskittyneet perinteisten tekstitaitojen, kuten luetunymmärtämisen, mittaamiseen.

Viime aikoina niin kutsutut uudet tekstitaidot ovat olleet keskustelun ja tutkimuksen kohteena (ks. esim. Coiro et al. 2008). Kasperin (2000) mukaan uusissa tekstitaidoissa korostuvat tiedon kerääminen, analysointi ja käyttö, siinä missä perinteinen näkökulma keskittyi vain lukemiseen ja kirjoittamiseen. Uusia eivät siis ole vain tekstit, vaan myös tapa toimia tekstien parissa (Kress 2010, 2003). Lanhamin (1995) määritelmän mukaan tekstitaidot tarkoittavat kykyä ymmärtää informaatiota riippumatta muodosta, jossa se on esitetty, mikä on linjassa myös seuraavan ajatuksen kanssa. Luukka et al. (2008: 22) ovat nimitäneet todenneet, että "multimodaaliset mediatekstit elävät rinnakkain niin sanottujen perinteisten tekstien kanssa, eikä niiden lukemista tai tuottamista ole tarpeen erotella omaksi lukutaidokseen, kuten perinteisesti on tehty puhumalla erikseen medialukutaidosta".

Internet on muokannut tapaamme lukea lineaarisesta multimodaalisempaan suuntaan (Eagleton & Dobler 2007). Perinteinen teksti ei ole ainoa merkityksen rakentaja, sillä videot, musiikki, sosiaaliset mediat ja moniulotteiset hypertekstit kuljettavat lukijaa pitkin merkityksen rakentamisen polkuja, joissa lukija on aktiivinen toimija. Tarkastellaan tätä kahden lyhyen lainauksen kautta:

Emma Teitgen, 12, thought the chemistry book her teacher recommended would make perfect bedside reading. Perfect because it might help her fall asleep. Then she downloaded "The Elements: A Visual Exploration". Tapping on link after link, Teitgen was soon engrossed in a world of atomic weights and crystal structures. Three hours later, the seventh-grader looked up to see that it was 11 p.m., way past her bedtime. (Pham & Sarno 2010.)

"THE point of books is to combat loneliness," David Foster Wallace observes near the beginning of "Although of Course You End Up Becoming Yourself," David Lipsky's recently published, book-length interview with him. If you happen to be

reading the book on the Kindle from Amazon, Mr. Wallace's observation has an extra emphasis: a dotted underline running below the phrase. Not because Mr. Wallace or Mr. Lipsky felt that the point was worth stressing, but because a dozen or so other readers have highlighted the passage on their Kindles, making it one of the more "popular" passages in the book. (Johnson 2010.)

Näissä prosesseissa, joissa tekstit sekoittuvat ja rakentuvat uudelleen, sekoittuvat tekstin omistajuuden ja tekijyyden rajat (Kress 2010). Yllä olevissa esimerkeissä on nähtävissä se, kuinka lukijan rooli on selkeästi erilainen. Jälkimmäisessä esimerkissä korostuu se tosiasia, että lukija ei ole edes yksin lukiessaan yksin.

Teksti- ja mediamaisema on huomattavasti monimuotoisempi kuin aiemmin. Tekstit ovat merkittävällä tavalla multimodaalisempia ja integroivat erilaisia tapoja luoda merkityksiä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi sosiaaliset mediat ovat keskeisessä asemassa tarkasteltaessa toimintaa tekstien parissa. Tekstien kanssa toimimista leimaa osallistumisen (Jenkins 2006) ja jakamisen kulttuuri. Tarkastellaan asiaa lyhyen kuvauksen kautta: Facebook-käyttäjä suosittelee lehtiartikkelia. Tämä tapahtuu joko verkkolehteä lukemalla ja siellä Facebook-liitännäisessä olevaa suosittele-nappia painamalla tai linkittämällä artikkeli suoraan Facebookin seinälle. Tätä suositusta on mahdollista kommentoida, siitä voi tykätä ja sitä voi suositella edelleen. Lisäksi lukija voi mennä lehden sivuille ja osallistua artikkeliin liittyvään keskusteluun siellä. Jakamisen kanavana voi toimia myös blogi.

Lukuprosessin ei enää tarvitse päättyä tekstin lukemiseen ja siitä keskusteluun. Sen sijaan tuotoksena voi olla esimerkiksi video, jossa lukija tuo esille oman tulkintansa tekstistä. YouTube-palveluun laitettu video saattaa saavuttaa hetkessä huomattavan määrän katsojia ja kommentoijia. Videota saatetaan edelleen jakaa sosiaalisten medioiden kautta, ja siitä saatetaan luoda uusia versioita, vastineita. Opetuksen tapauksessa opiskelija saattaa tuoda verkkoympäristöön musiikkivideon, jossa on intertekstuaalisuutta suhteessa johonkin kirjalliseen teokseen.

Twitterissä lukija voi seurata kirjailijan status-päivityksiä, jotka saattavat avata uusia ikkunoita kirjailijan ajattelutapaan ja mahdollistaa uusia tulkintoja. Esimerkiksi Paulo Coelho päivittää Twitteriään aktiivisesti ja on sitä kautta yhteydessä lukijoihinsa. Näin läheinen lukijan ja tekijän suhde ei aikaisemmin ole ollut mahdollinen. Myös jokainen lukija voi kommentoida lukukokemuksiaan ja jakaa ne laajimmillaan koko maailman luettavaksi. Joissain tapauksissa sosiaaliset mediat saattavat avata suoran keskustelun väylän kirjailijan ja lukijan välille.

Näin uudet median muodot mahdollistavat dialogin, jossa erilaiset kulttuurit sekoittuvat ja muodostavat uusia toiminnan kulttuureja. Tällainen kulttuurien välinen dialogi on erityisen kiinnostavaa opetuksen näkökulmasta, sillä se esittää koulutukselle haasteen osallistua tähän dialogiin. Uusien tekstuaalisten synteisien tuominen luokkahuoneeseen edellyttää uusia pedagogisia käytänteitä. Myös opettajat ovat nyt haasteen edessä, sillä oppilaiden taustat ovat yhä erilaisempia, niin kulttuurin, identiteettien, taustatietojen kuin ajattelu- ja

toimintatapojenkin osalta. Näissä uusissa toimintaympäristöissä oppilaat rakentavat identiteettejään ja uusia ajattelu- ja toimintatapoja.

2.3 Ajattelutapoja laajentamassa

Vaikka sosiaalinen näkökulma tekstien kanssa toimimiseen onkin ollut vallalla jo jonkin aikaa, on muutoksen tapahtuminen opetuksen käytänteissä edelleen pedagoginen haaste. Lankshear ja Knobel (2006) kuvaavat toimintakulttuurin muutosta kahden ajattelutavan avulla.

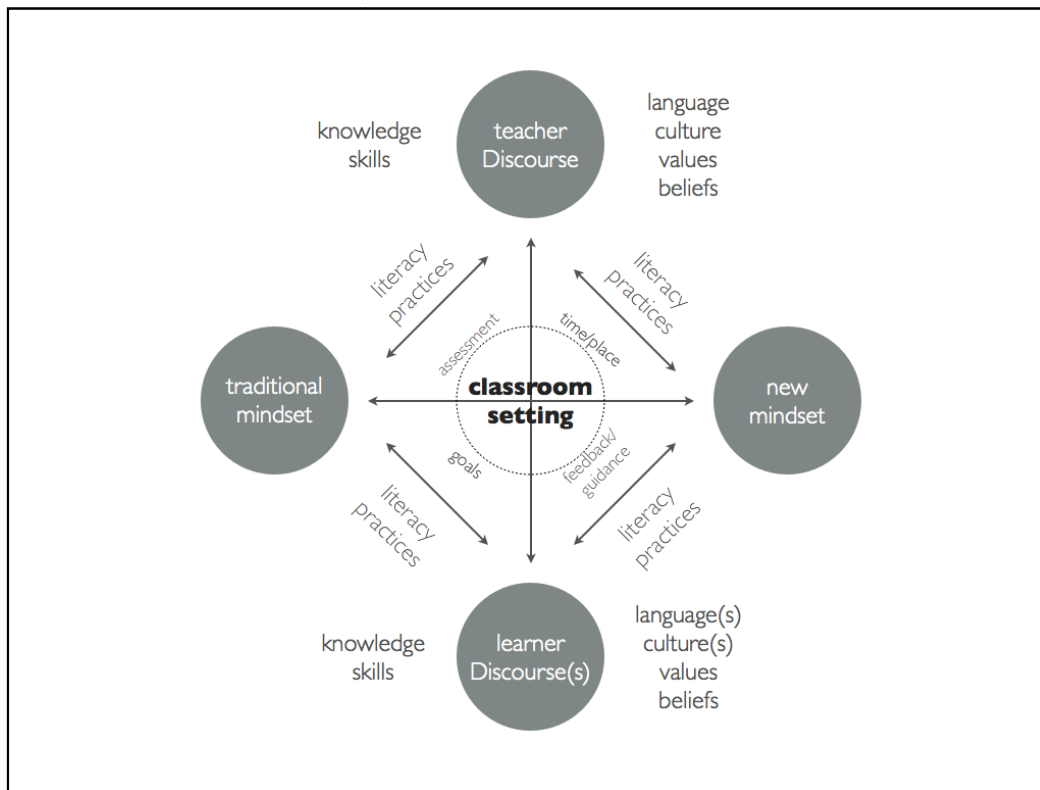
TAULUKKO 4 ajattelutavat (Lankshear & Knobel 2006: 38, suomenkielinen versio muokattu lähteestä Luukka et al. 2008: 23)

Ajattelutapa 1	Ajattelutapa 2
Ennakoitavuus	Ennakoimattomuus
Materiaalisuus	Immateriaalisuus
Yksilön tiedot ja taidot	Yhteisön tiedot ja taidot
Tieto instituutioissa	Tieto yksilöillä
Kontrolli	Avoimuus
Kertaluonteisuus	Jatkuvuus
Monomodaalisuus	Multimodaalisuus
Teknologialla välinearvo	Teknologia toimintakulttuurina

Ajattelutavalle 1 on muun muassa tyypillistä, että maailma on teknologisoituneempi, mutta toimintatavat ovat säilyneet samanlaisina kuin ennen. Siinä yksilöt ovat toiminnan keskeisiä yksiköitä, ja asiantuntijuus ja auktoriteetti keskittyvät yksilöihin ja instituutioihin. Oppimisen tilat ovat suljettuja ja tarkoitettuja tiettyyn tarkoitukseen. Kirjat ovat keskeisiä kirjallisia medioita.

Ajattelutavan 2 mukaan maailma on merkittäväällä tavalla erilainen kuin se oli aiemmin. Suuri osa tästä muutoksesta liittyy uusien teknologioiden kehittymiseen ja uusiin tapoihin tehdä asioita tämän kehityksen seurauksena. Työkaluja käytetään informaation prosessointiin, merkityksen luomiseen ja kommunikointiin. Asiantuntijuus ja auktoriteetti ovat jaettuja ja kollektiivisia. Oppimisen tilat nähdään avoimina, jatkuvina ja joustavina. Tekstit ovat kasvassa määrin digitaalisia.

Koulun näkökulmasta haasteellista on, että kummatkin ajattelutavat valitsevat yhtä aikaa luokkahuoneessa. Mitä luultavimmin useimmissa luokkahuoneissa on vallalla joukko käytänteitä, jotka kumpuavat kummastakin ajattelutavasta (KUVIO 6). Käytänteet ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja muokkaavat toinen toisiaan.



KUVIO 6 Ajattelutapojen kohtaamisia: uusien käytänteiden implementointiin vaikuttavia tekijöitä.

Kuviossa pyritään havainnollistamaan uutta oppimisen tilaa, jossa on läsnä osia ajattelutavasta 1 ja ajattelutavasta 2. Ajattelutapojen sulautumana syntyy hybridi, jossa on selvästi havaittavissa piirteitä kummastakin, mutta joka kuitenkin selkeästi erilainen kuin kumpikaan alkuperäisistä. Tilassa mahdollistuu myös osallistumisen ja jakamisen kulttuuri, jossa oppija ja opettaja ovat tasa-arvoisia toimijoita.

Cope ja Kalantzis (2009) keskustelevat kasvamassa olevan ubiikin oppimisen (ubiquitous learning) ajatuksesta. Heidän mukaansa kyseessä on uusi koulutuksen paradigma, joka on tullut mahdolliseksi digitaalisen median tarjoamien affordanssien kautta. Ubiikin oppimisen taustalla on ubiikki tietotekniikka (ubiquitous computing), joka on normalisoitunut osaksi ihmisten jokapäiväistä arkea ja muuttunut sitä kautta läpinäkyväksi. Esimerkiksi tietokoneesta on tullut toiminnan välineen sijaan toimintaympäristö. Kirjoittavat muistuttavat, että oppimisen teorit ovat jo pitkään tukeneet ajatusta oppijasta aktiivisena toimijana, joka luo itselleen merkityksellistä tietoa kokemusmaailmansa pohjalta. Toimiessamme erilaisten digitaalisten medioiden kautta toiminnan prosessissa muodostuvat tiedon rakenteet eivät enää ole yksityisiä, vaan niistä tulee sen sijaan jaettuja. Tietoa rakennetaan enenevässä määrin yhdessä (Scardamalia & Bereiter 2006), eikä tätä muutosta voida sivuuttaa myöskään kielikoulutuksen piirissä.

2.4 Pedagoginen design

Viimeaikoina on tutkimuksessa näkynyt selvästi kasvava kiinnostus oppimisympäristöihin ja niiden rooliin oppimisprosessin tukijoina. Taustalla on ajatus oppimisesta designin avulla, learning by design (Kalantzis & Cope 2004, Gee 2005, Healy 2008). Tässä työssä omaksutun näkemyksen mukaan *pedagoginen design*¹² pitää sisällään opetuksen sisällöt, palautteenanto- ja arviointikäytänteet sekä toimintatavat ja työkalut. Kalantzis ja Cope (2004) esittävät myös seuraavat kriteerit oppimistapahtumalle:

Ehto 1: KUULUMINEN. Tehokkaaseen oppimiseen kuuluu, että se sitouttaa oppijan rakentamaan identiteettiään oppimistapahtumassa. Tehokas oppiminen rakentuu oppijan aiemman tiedon, kokemusten, kiinnostusten ja oppijalähtöisen motivaation varaan. Oppijayhteisöt ovat aina varioivia, sillä oppijoiden lähtökohdat ja taustat ovat erilaisia. Oppija ei opi, jos hän ei tunne kuuluvansa oppimistilanteeseen.

Ehto 2: TRANSFORMAATIO. Tehokkaaseen oppimiseen kuuluu niin ikään se, että se vie oppijan matkalle kohti uusia ja tuntemattomia maastoja. Kuitenkin, jotta oppija voi oppia, on hänen koko matkan ajan säilyttävä sellaisella turvallisella alueella, jossa häntä tuetaan tarvittaessa. Jokaisen askeleen tulee viedä juuri sopiva matka eteenpäin lähtöpisteestä.

Henkilökohtainen oppimisympäristö (PLE) on yksi koulutuksen tutkijoita tällä hetkellä kiinnostavista ratkaisuista (Laakkonen & Juntunen 2009). Attwell (2007: 1) on todennut, että PLE:ssä kyse ei niinkään ole uudesta ohjelmasta vaan enemmänkin uudesta lähestymistavasta teknologioiden käyttämiseen oppimisessa. Tämä on kiinnostava lähestymistapa, sillä vaikka teknologian määrää kouluissa on tasaiseen vauhtiin lisätty, pedagogiseen puoleen ei juurikaan ole kiinnitetty huomiota (Cuban 2001), ja siksi uudet välineet eivät ole uudistaneet varsinaisia opiskelun prosesseja. PLE-konsepti mahdollistaa uudenlaisen tavan integroida informaalin ja formaalin ympäristön komponentteja toisiinsa, ja näin esimerkiksi sosiaalisen median työkalut voidaan valjastaa osaksi oppijan henkilökohtaista oppimisympäristöä. PLE:ssä lähtökohtana on, että oppija itse valitsee hänelle sopivimmat työkalut ja opiskelun muodot oppimisensa tueksi.

Kalantziksen ja Copen (2008b) mukaan pedagoginen design perustuu ajatukseen kahdeksasta tiedonkäsittelyyn liittyvästä perusprosessista (TAULUKKO 5). Prosessien käyttöjärjestys ei ole määrätty, ja niinpä opettaja voi sekoittaa ja järjestää prosesseja sen mukaan kuin hän näkee tarpeelliseksi. Näiden prosessien harkitun käytön lopputuloksena syntyy systemaattisesti suunniteltu ja rakennettu oppimistilanne. Tässä ajattelutavassa opettaja nähdäänkin oppimiskokemusten refleктоivana suunnittelijana, ja tuntisuunnittelusta tulee oppimisen jaettu designeja. (Kalantzis & Cope 2008b.)

¹² Olen suomentanut learning by design -käsitteen pedagogiseksi designiksi ja käytän jatkossa sitä viittaamaan learning by design -ajattelutapaan..

TAULUKKO 5 Tiedonkäsittelyn perusprosessit (Cope & Kalantzis 2008).

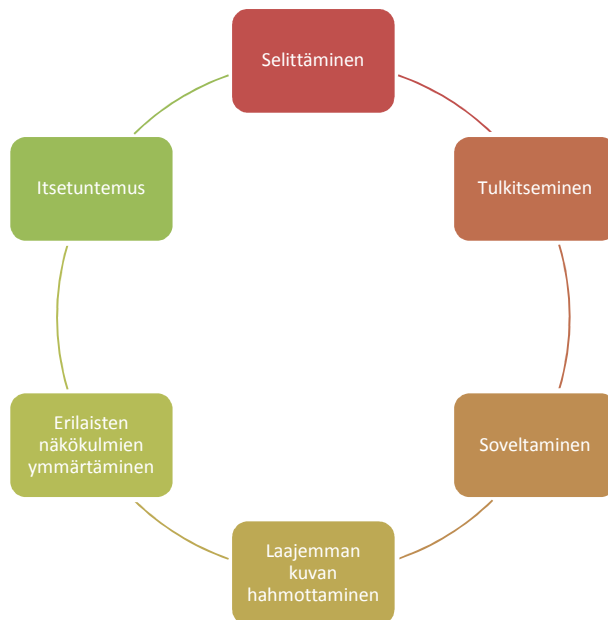
<p>Experiencing ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - the known - learners reflect on their own familiar experiences, interests and perspectives. - the new - learners observe or take part in something that is unfamiliar; they are immersed in new situations or contents. 	<p>Conceptualizing ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - by naming - learners group things into categories, apply classifying terms, and define these terms. - with theory - learners make generalisations using concepts, and connect terms in concept maps or theories.
<p>Analyzing ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - functionally - learners analyse logical connections, cause and effect, structure and function. - critically - learners evaluate their own and other people's perspectives, interests and motives. 	<p>Applying ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - appropriately - learners apply new learning to real world situations and test their validity. - creatively - learners make an intervention in the world which is innovative and creative, or transfer their learning to a different context.

Autenttisten tekstien käyttäminen toisen/vieraan kielen opetuksessa tuntuu olevan edelleen aihe, josta käydään keskustelua (ks. esim. Gilmore 2007). Loppuen lopuksi tekstien valinnassa kyse on siitä, millaisiin tekstuaalisiin konventioihin opetuksen halutaan sosiaalistavan, ja tästä näkökulmasta myös koulun tekstit ovat autenttisia koulun kontekstissa. Tässä työssä kuitenkin halutaan kiinnittää huomiota autenttisuuden toiseen osa-alueeseen, toiminnan autenttisuuteen. Lisäksi, autenttisuuden sijaan voitaisiin puhua toiminnan merkityksellisyydestä. Kysymällä ymmärtävätkö oppijat, mitä ja ennen kaikkea miksi he opiskelevat tiettyä asiaa, voidaan päästä lähemmäs toiminnan merkityksellisyyden tavoitetta. Valotan asiaa kahden esimerkin kautta: Ympäristömme on täynnä erilaisia symboleita, jotka ohjaavat päivittäistä toimintaamme. Näistä yhtenä esimerkkinä ovat liikennemerkkit, joista useimmat tulevat meille merkityksellisiksi vasta, kun olemme itse liikenteessä jollain kulkuvälineellä. Opettajakoulutuksessa puolestaan käy usein niin, että oppimiseen ja opettamiseen liittyvä teoria jää irralliseksi, sillä riittävää kokemusta, johon teorian voisi kytkeä, ei vielä ole. Tällöin käsiteltävät asiat saattavat tuntua merkityksettömiltä. Merkityksellisyys voi olla siis oppijälähtöistä, jolloin esimerkiksi oppijan elämäntilanne tekee jostain asiasta merkityksellisyyttä. Etenkin koulutuksessa tulisi kuitenkin huomioida, että toisinaan merkityksellistämiseen tarvitaan polku, joka sisältää eri vaiheita, joiden kautta oppijaa sitoutetaan ymmärtämään käsiteltävänä oleva asia.

Mitä ymmärtäminen sitten on? Miten sitä voidaan mitata tai arvioida? Nämä ovat kysymyksiä joihin opettaja törmää yrittäessään arvioida sitä, ymmärtävätkö oppijat toiminnan tavoitteita. Wiggins ja McTighe (2005) esittelevät UbD-mallin¹³, jossa konkreettisten vaiheiden avulla rakennetaan kokonainen

¹³ Understanding by Design, ymmärtäminen designin avulla.

kurssi tai sen osa, jonka tavoitteena on, että oppija ymmärtää tehtävän tarkoituksen ja ymmärtämisen tasoa voidaan mitata tuotoksen perusteella. Design-prosessi etenee kolmen vaiheen kautta: Ensimmäisessä vaiheessa tulee määritellä tavoitteet (desired results), sen jälkeen sellainen oppijan tuotos, joka kertoo ymmärtämisestä (acceptable evidence) ja lopuksi suunnitella sellaiset aktiviteetit instruktioineen (learning experiences), joiden avulla oppijan on mahdollista saavuttaa asetetut tavoitteet. Wigginsin ja McTighen (2005) mukaan ymmärtäminen koostuu kuudesta osa-alueesta (KUVIO 7). Kirjoittajat kehottavat opettajia pohtimaan, mitä oppijat tarvitsevat pystyäkseen saavuttamaan asetetut oppimistavoitteet.



KUVIO 7 Ymmärtämisen kuusi osa-alueetta (Wiggins & McTighe 2005: 84)

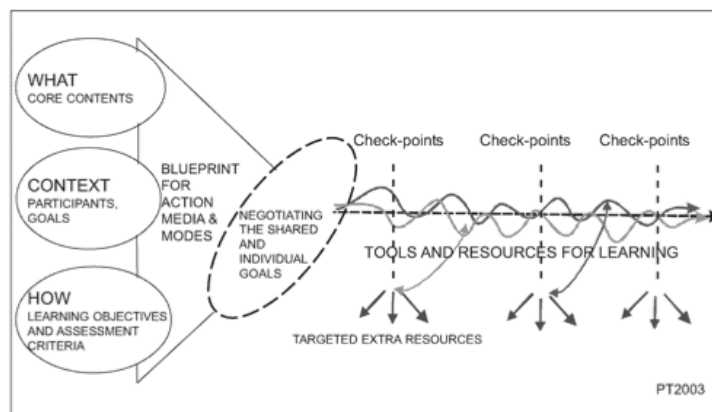
UbD-mallin vaikutukset näkyvät myös tässä tutkimuksessa esiteltyjen kurssien designissa.

Kuvasimme opetusmateriaalia tässä työssä esiteltyä suomi toisena kielenä -opetusharjoittelijoiden Moodi-ympäristöä varten. Mahdollisuus seurata tuntia ulkopuolisen silmin ja videoiden katselu jälkepäin paljastivat, että yhden tunnin aikana on käytössä useita semioottisia järjestelmiä, jotka parhaimmillaan voivat toimia oppimisen resursseina. Vuorovaikutus ja yhteinen merkityksenrakentaminen toimivat sillanrakentajina kohti jaettavaa ymmärrystä. Oppimistilanteet ovat kompleksisia, ja kaikkia oppimisen mahdollisuuksia on mahdotonta ennustaa. Siksi tavoitteellinen suunnittelu voi mahdollistaa erilaisten polkujen kautta päätyminen tavoiteltuun päämäärään.

Taalas (2005) on pohtinut design-ajattelua kielenopetuksessa ja mallintanut prosessin kuviossa 5 esitetyllä tavalla. Hänen hahmottelemaansa mallia monimediaisesta kurssin designista on hyödynnetty osatapauksien 3 ja 4 suunnitelmassa.

nittelussa. Keskeisiä elementtejä ovat ydinsisällöt, osallistujat, tavoitteet ja arviointi. Tavoitteista neuvottelu ja yksilöllisten polkujen mahdollistaminen ovat olleet keskeisiä lähtökohtia tässä työssä omaksutussa design-ajattelussa. Ydinsisältö on kuitenkin suunnittelun tärkein komponentti: mikä on olennaisinta sisältöä (must-know), mikä tärkeää sisältöä (should-know) ja mikä täydentävää lisätietoa (nice-to-know). Geen (2004: 118) mukaan:

[I]f you want to design a learning environment, don't start with content, start with the following sorts of questions: "What experiences do I want the learners to have? What simulations do I want them to be able to build in their heads? What do I want them to be able to do? What information, tools, and technologies do they need?"



KUVIO 8 Monitasoinen ja monimediainen design (lainattu lähteestä Taalas 2005).

2.5 Kielenopetus digitaalisessa maailmassa

Uusien teknologioiden syntyessä ja jo olemassa olevien teknologioiden käytön lisääntyessä ajatus tuntemattomasta maasta, terra incognitasta, on edelleen ajankohtainen. Olosuhteiden jatkuva muutos saa aikaan sen, että yhtäältä uudet asiat tulevat mahdollisiksi ja se vaatii tutkimusta, toisaalta myös vanhaa tutkimusta voidaan katsoa uudessa valossa. (Beatty 2010: 1.)

Premsky (2007) epäilee, että oppilaat käyttävät uusia teknologioita suveenisti ja että heidän kykynsä ottaa haltuun ja oppia toimimaan uusissa ympäristöissä on huomattavasti nopeampi kuin opettajilla, ja tästä syystä opettajat pyrkivät välttämään tälle alueelle astumista.

On sinänsä mielenkiintoista pohtia, miksi juuri teknologian integroinnista on tullut niin suuri kynnyskysymys, etenkin, kun suuri osa opettajista käyttää samaa teknologiaa vapaa-ajallaan kiinnittämättä siihen suurempaa huomiota (Luukka et al. 2008). Bax (2003) käyttää leikkisästi käsitteitä kynäavusteinen kielenopetus ja kirja-avusteinen kielenopetus kuvaamaan sitä paradoksia, joka teknologian käyttöä opetuksessa usein leimaa. Teknologia itsessään ei ole ratkaisu mihinkään ongelmaan, mutta valjastamalla se pedagogisesti mielekkäällä

tavalla opetuksen käyttöön, voidaan lisätä opiskelun tehokkuutta, merkityksellisyyttä ja sitä kautta myös motivaatiota. Lisäksi uudenlaiset toiminnan muodot voivat vastata paremmin niihin haasteisiin, joiden edessä (kieli)koulutus tällä hetkellä on. Kieli ei ole enää vain kielioppia, sanastoa ja semantiikkaa, vaan kyse on useista semioottisista järjestelmistä, jotka läpäisevät niin lukemisen, kirjoittamisen kuin puhumisenkin (Snyder & Joyce 2001, Kress 2003).

Sulla (1999) kritisoi kolmea teknologian integrointiin liittyvää käsitystä. Ensimmäisen käsityksen mukaan opettajien teknisten taitojen lisääminen lisää myös teknologian käyttöä opetuksessa. Todellisuudessa asia ei ole aivan näin suoraviivainen. Toki koulutusta tarvitaan, mutta koulutuksen pitää ulottua myös teknologian ulkopuolelle ja sitoa teknologian käyttö opetuksen pedagogisiin tavoitteisiin. Toinen varsin yleinen käsitys on, että oppijoiden tiedot ja taidot teknologian käytön suhteet saattavat opettajan oppijan asemaan, mikä taas ei käy päinsä. Kolmas käsitys liittyy teknologian rooliin: huolimatta siitä, että teknologiasta puhutaan oppimisen välineenä, se hyvin harvoin on sitä. Usein tietokoneen käyttö oppitunneilla on joko itsetarkoitus tai irrallinen lisä.

Teknologian kehittymisen myötä myös verkko-opetuksesta on tullut muotisana koulutuksen piirissä. Oppilaitokset siirtävät opetustaan verkkoon laadukkaamman oppimisen toivossa. Ongelmana kuitenkin on, että verkkoon siirretty oppimateriaali ei eroa kirjatenteistä ja luennoista, eikä sellaisenaan edistä oppimista, sillä verkko-oppimateriaali edellyttää tietynlaista organisointia ja infrastuktuuria (Lakkala & Lipponen 2004). Verkko-oppimisen laatua on tutkittu viimeaikoina paljon (ks. esim. Pöysä et al. 2007, Järvelä & Häkkinen 2003, Kreijns et al. 2003, Korhonen 2005), ja tutkimustietoa on pyritty hyödyntämään uusien kurssien suunnittelussa (ks. esim. Lehtonen 2006, Aalto & Taalas 2005).

Kohti monimediaisia oppimisympäristöjä

Nykypäivän tietoyhteiskunnassa opiskelijoiden täytyy pystyä työskentelemään erilaisissa yhteisöissä ja hyödyntämään työskentelyssään ongelmanratkaisun ja kriittisen ajattelun taitoja. Uusi teknologia voi sitouttaa opiskelijoita tosielämän sovelluksiin ja rohkaista opiskelijoita olemaan itsenäisempiä ja vastuullisempia omasta oppimisestaan. On tärkeää, että nykyisessä yhteiskunnassa, jossa tieto muuttuu nopealla tahdilla, opiskelijoilla on riittävä tietopohja ja tietotekninen osaaminen, jotta he pystyvät jatkamaan opiskelua läpi elämän. Tästä syystä oppimisympäristöt pitäisi rakentaa niin, että ne oppimisprosessin ohella tukisivat myös oppijan itseohjautuvuuden ja teknologiakompetenssin vahvistumista. Teknologian kokonaisvaltaisemmassa hyödyntämisessä kyse on siitä, että tunnistetaan kieltenoppijoiden yksilölliset tarpeet ja valitaan sopivin teknologia tukemaan niitä (Conacher et al. 2004: 20). Monimediaisen pedagogiikan (Taalas 2005, 2007) ytimessä on ajatus formaalin ja informaalin oppimisen yhdistämisestä oppijalle merkityksellisellä tavalla.

Uusien välineiden käyttö ei automaattisesti muuta opetuksen sisältöjä tai tapoja, joilla sisältöjä käsitellään. Myös uudella teknologialla voidaan tehdä vanhoja asioita. Kyse on pitkälti siitä, millaiseen aseman teknologia asetetaan. Taalas (2005) on tehnyt eron add-in- ja add-on-käytön välille. Add-on-käytöllä

hän tarkoittaa teknologian käyttöä irrallisena opetuksen komponenttina, joka ei välttämättä sidostu opetuksen kokonaistavoitteisiin. Add-in-käytössä teknologia taas nähdään osana luokkahuoneen toimintakulttuuria, ja sen nähdään palvelevan tiettyjä kokonaistavoitteeseen tähtääviä funktioita. Valitettavan usein teknologia jää add-on-käytön tasolle. Twining (2002) esittelee kolmiosaisen mallin teknologian käytöstä opetuksessa:

- Opetuksen tuki. Tavoitteena on tehokkaampi toiminta ilman opetettavien sisältöjen muuttamista. Oppimistavoitteet pysyvät samoina, samoin kuin toiminnan prosessit, joskin prosessit automaattistuvat.
- Opetuksen laajentaja. Pyrkii sisällön ja/tai prosessien muuttamiseen, mutta muutos tapahtuu tavoilla, jotka oltaisiin voitu saavuttaa luokkahuoneessa ilman tietokonetta.
- Opetuksen muuttaja. Sekä toiminnan prosessit että sisällöt uudistuvat. Muutosta ei olisi voitu saavuttaa ilman tietokonetta.

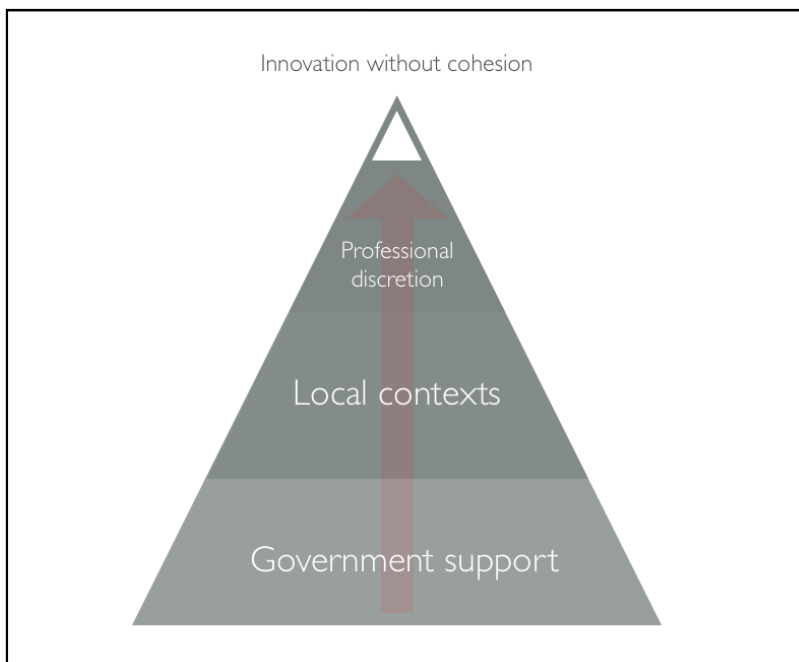
Kuten Taalas (2007: 414) huomauttaa, tavoitteellista suunnittelua teknologian roolin opetuksessa suhteen on vielä vähän. Näiden mallien kautta uusia opetuskäytänteitä pyritään tarkastelemaan luvussa 3.

2.6 Koulun muutoksesta kohti oppivaa organisaatiota

Sanat muutos ja innovaatio tuntuvat olevan aika ajoin päätöstentekijöiden huulilla. Opettajat sen sijaan eivät tunnu rakastavan niitä. Syy tähän löytyy sanojen käytön historiasta.

Koulutuksen innovaatioiden systemaattinen tutkimus alkoi 1960-luvulla Yhdysvaltojen massiivisten opetussuunnitelmauudistusten seurauksena. Innovaatioita esiteltiin sattumanvaraisesti ja ehkä huolimattomastikin ilman tarkempaa perustelua tai oikeutusta. Muutosta yritettiin saada aikaan, mutta fokus oli liikaa tavoitteissa prosessin sijaan. Prosessia leimasi naiivi odotus siitä, että muutoksesta täytyisi seurata jotakin hyvää. Usein muutosprosessi on yksilöille merkityksetön, koska he eivät hahmota kokonaiskuvaa. Kokonaiskuvan muodostaminen edellyttää sekä sisältöjen ja keinojen hahmottamista. Ymmärryksen täytyy rakentua näiden kahden väliselle suhteelle. (Fullan 2007: 8, Karavas-Doukas 1998: 26.) Fullan (2007: 9) muistuttaa, että muutoksen keskiössä olevien tulisi ymmärtää, minkä on muututtava ja miten muutos olisi parasta toteuttaa. Samaan aikaan on kuitenkin ymmärrettävä, että nämä kaksi osaluetta ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Omituista kyllä, huomiota ei kiinnitetty siihen, kuinka uudet opetussuunnitelmat ja materiaalit siirtyvät opettajien käytännön työn tasolle ja kuinka he niitä tulkitsevat (Fullan 2007). Suurista investoinneista huolimatta erilaisten koulutuksen uudistamiseen liittyvien hankkeiden vaikutukset käytännön opetuksen tasolla ovatkin olleet hyvin pieniä (ks. esim. Sarason 1971).

Fullanin (2007: 6) mukaan etenkin 1970-luvulla muutospaine oli suuri, mikä johti lopulta siihen, että monet koulut omaksuivat uudistuksen mukanaan tuomia käytänteitä tasolla, johon saatavilla olevat (yksilöiden tai organisaation) resurssit eivät kuitenkaan riittäneet. Hopkins et al. (1994: 22) kuvaavat 1970-luvun tilannetta seuraavin sanoin: "Teachers took what they thought was of use from the materials and integrated them into their own teaching. The curriculum as an innovation, however, was consequently subverted". Opettajankoulutus lepäsi enimmäkseen intuition ja ideologioiden varassa. Epäonnistumisistaan huolimatta 1970-luku tarjosi kuitenkin näkökulmia muutosprosessien kompleksisuuteen. Hargreaves ja Shirley (2009) kutsuvat tätä koulutuksen muutoksen ensimmäiseksi tieksi (KUVIO 9).



KUVIO 9 Koulutuksen muutoksen ensimmäinen tie.

1970-luvun puolivälissä ensimmäinen tie oli saavuttanut päätepisteensä. Kansallisten kriisien seurauksena myös opetuksen tehokkuutta alettiin kyseenalaistaa. Samaan aikaan samanlaista keskustelua käytiin myös toisella puolella Atlanttia. Uskottiin, että oikealla yhdistelmällä kansallisen tason suuntaviivoja ja paikallisen tason resursseja opetuksen laatua saataisiin nostettua, mikä nostaisi myös oppilaiden suoriutumisen tasoa. Opettajien ammatillinen kehittyminen oli kuitenkin enimmäkseen työpajavetoista, ja oppilaisiin muutosprosessin toimijoina ei kiinnitetty lainkaan huomiota. Opettajien toimintakulttuuri jätettiin jälleen huomiotta ja näin muutosvaikutukset jäivät taas kerran epämääräisiksi. (Hargreaves & Shirley 2009: 4–8.)

Uudistusten toinen tie rantautui Englannin ja Australian kautta myös Yhdysvaltoihin 1980-luvulla. Pääasiassa kilpailuun ja päätöstentekijöiden asetta-

miin koviin tavoitteisiin pohjautunut, ylhäältä alaspäin suuntautunut muutosprosessi sai opettajat uupumaan ja jopa vaihtamaan ammattia. Motivaatio ja luovuus olivat kadonneet.

Kolmannen tien tavoitteena oli löytää sopiva tasapaino erilaisten muuttujien välillä. Sen pyrkimykseen kuului niin ikään yrittää rakentaa yhteishenkeä, joka oli aiempien uudistusten seurauksena kadonnut. Ammatilliseen kehittymiseen, johtajien kouluttamiseen ja ammatillisten verkostojen luomiseen panostettiin. Paikallisia innovaatioita pyritään tukemaan hallinnon taholta. Testaus- ja arviointimenetelmien kehittämiseen on myös panostettu.

2.7 Muutoksen merkitys

Fullan (2007: 7) toteaaakin, että eristäytymispolitiikan ja koulutusjärjestelmän sulkeutuneisuuden kohtaaminen on haasteellista. Se vaatii pitkäjänteistä ja opettajien sitoutumista keskinäiseen yhteistyöhön. Jatkuva oman työn reflektointi on välttämätöntä. Muutoksessa kyse on ensisijaisesti kulttuurin muutoksesta niin luokkahuoneiden kuin oppilaitostenkin tasolla (Fullan 2007).

Huomion kiinnittäminen muutosprosessin kriittisiin yksityiskohtiin voi johtaa menestyksen kokemuksiin, uusiin sitoutumisiin ja tyytyväisyyteen siitä, että on saavutettu jotain tärkeää. Tämä yhdessä epäonnistumisten määrän vähenemisen kanssa voi johtaa opetuksen ja oppimisen elpymiseen, mikä olisi nykytilanteessa tarpeen. (Fullan 2007: 8.)

Kyse ei ole vain muuttuvan ja liikkuvan päämäärän saavuttamisesta, vaan täytyy muistaa, että muutos sijoittuu myös sosiaaliseen kontekstiin. Ratkaisujen täytyy kehittyä jaettun ymmärryksen kautta. Yksilöllisen ja yhteisöllisen ymmärryksen kohtaaminen on tapahtuma-areena, josta muutos joko nousee tai johon se kaatuu. (Fullan 2007: 9.)

1960-luvun laaja-alainen uudistus epäonnistui pääasiassa siksi, että se keskittyi innovaatioiden kehittämiseen ja jätti vähälle huomiolle koulujen kulttuurin, jossa innovaatioiden olisi loppuen lopuksi pitänyt tapahtua. Kuten Fullan (2001) sanoo: "Reculturing is the name of the game".

Fullan (2007: 11) toteaa, että keskeinen ongelma on muutosprosessien variaatio. Ylhäältä alaspäin suuntautuneet muutosprosessit eivät toimi, koska niissä omistajuus ja sitoutuminen eivät toteudu sekä muutosprosessin syyt jäävät usein epäselviksi. Alhaalta ylöspäin suuntautuneet prosessit eivät toimi niin ikään, sillä niiltä puuttuu yhteinen strategia, joka varmistaa prosessin jatkuvuuden ja laajemman vaikutuksen. Laaja-alaisen muutosten ongelma on usein se, että ne edellyttävät jaettua ymmärrystä. Muutokset edellyttävät sekä yksilöllisestä että sosiaalista muutosta. Siksi sellaisten muutosten aikaansaaminen kompleksisessa yhteiskunnassa tulee olemaan haastavaa.

Fullanin (1994: 19) mukaan koulutuksen järjestelmien pitäisi muuttua oppiviksi organisaatioiksi. Senge (1990: 3) määrittelee oppivan organisaation seuraavasti:

[O]rganizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together.

Myös Sahlberg (2010) toteaa, että koulutuksen muutoksen pitäisi ensisijaisesti keskittyä luottamuksen ja kollektiivisen vastuun rakentamiseen yhteisöissä.

3 OSATUTKIMUKSET

Kaikki tässä luvussa käsiteltävät osatutkimukset liittyvät kielikoulutukseen. Ensimmäisen tapauksen keskiössä on pedagogista muutosta tukevien rakenteiden löytäminen. Toinen ja kolmas tapaus liittyvät funktionaaliseen ja monimeediaiseen kielenopetukseen. Kaikkien tapausten taustalla on ajatus pedagogisesta designista. Tapausten areenana on toiminut korkeakoulusektori, mutta tarkoituksena on prosessin yksityiskohtaisen tarkastelun avulla löytää yleistettävyyksiä, jotka voidaan siirtää myös toisiin konteksteihin.

3.1 S2-peda (opettajankoulutus)

Yhteiskunnan ja sitä kautta oppilasaineksen monikielisyyden ja -kulttuurisuuden lisääntymisen myötä suomi toisena kielenä on vakiinnuttanut asemansa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Jotain suomi toisena kielenä -opetuksen tilasta kertoo kuitenkin se, että varsinaisia s2-opettajan pätevyysvaatimuksia ei vielä ole määritelty, vaan pätevyysvaatimuksena s2-opettajan tehtävään on äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan pätevyys. Vaikkakin nykyään lähes kaikissa Suomen yliopistoissa, joissa suomen kieltä opetetaan, on mahdollista suorittaa s2-opintoja ja erikoistua s2-opetukseen, vain harvat valitsevat tämän polun. Kehittämistarpeita jo pelkästään tällä tasolla siis on (ks. tarkemmin Taalas & Aalto 2007).

Toinen kieli on käsitteenä mielenkiintoinen. Kyseessä ei ole kielenoppijan äidinkieli, eikä vieras kieli, vaan kieli, jota opitaan kohdekielisessä ympäristössä. Kielenoppija on siis jatkuvasti erilaisten affordanssien ympäröimä. Affordansseilla tarkoitetaan yksilön havaitsemia toiminnan mahdollisuuksia. Affordanssi riippuu siitä, mitä yksilö tekee ja haluaa. Jos kielenoppija on aktiivinen, hän voi vastaanottaa kielellisiä affordansseja ja hyödyntää niitä toiminnassaan. Kaikki kielellinen tarjonta ei kuitenkaan automaattisesti muutu affordanssiksi. Suomi toisena kielenä -opetuksen tulisi tarjota työkaluja suomenkielisessä ympäristössä omaksutun kielen jäsentämiseen. Huolimatta siitä, että lähestulkoon kaikki s2-opettajat ja opettajankouluttajat jakavat tämän perusajatuksen, suomea opetetaan edelleen maahanmuuttajille tavalla, joka ei huomioi kielenoppimisympäristön tarjoamia affordansseja. Käsitteet eivät siis aina heijastu käytännön toimintaan.

Myös arviointi asettuu suomi toisena kielenä -kontekstissa erityisen tärkeään asemaan (ks. esim. Tarnanen 2002). Oppilaiden kielitaitoprofiilien luominen ja niihin kytketyt arvioinnin, palautteenannon ja ohjauksen käytänteet ovat opetuksen merkityksellisyyden kannalta olennaisia. Opetuksen integrointi muihin oppiaineisiin ja omien, opetusta ohjaavien käsitysten tiedostaminen on

ensiarvoisen tärkeää. Tähän kaikkeen pureutuminen perin pohjin opettajankoulutuksessa käytettävissä olevien aikaresurssien puitteissa on todellinen haaste. Opetusta monimuotoistamalla ja laajentamalla toiminnan tilaa uusiin oppimisympäristöihin haaste voidaan kuitenkin ottaa vastaan.

Kehitettävä ympäristö on aineenopettajankoulutuksen suomi toisena kielinä -moduuleihin kytkeytyvä kokonaisuus, jolla pyritään tukemaan kontaktiopetusta ja toisaalta laajentamaan toiminnan tilaa myös luokkahuoneen ulkopuolelle. Moduulien teemat ovat kielitaito ja kielitaidon kehittäminen sekä oppimisen polut, oppimisen ohjaaminen ja arviointi.

3.1.1 Kehittämistarpeiden arviointi

Huomattavin ympäristön käyttöön vaikuttava tekijä on aika. Moduuleilla on olemassa tietyt ajalliset raamit, joiden sisällä opetuksen on tapahduttava. Verkko-oppimisympäristön käyttöönotto kontaktiopetuksen rinnalla mahdollistaa opiskelun laajentamisen eri tasoille, joiden erilaiset funktiot palvelevat erilaisia tarpeita. Oppijan käsitykset, ajattelutavat ja kokemukset muodostavat toiminnan lähtökohdan. Tehtävää tehdessään ja ollessaan vuorovaikutuksessa muiden oppijoiden ja oppimistapahtuman resurssien kanssa oppijan käsitykset ja kokemukset muokkautuvat. Aika asettaa kuitenkin rajoituksia muun muassa sen suhteen, että tällainen oppijan omaa reflektointia edellyttävä prosessi ei voi tapahtua kontaktiopetuksessa käytettävissä olevan ajan puitteissa.

Tällainen toiminta vaatii välineen, tässä tapauksessa tietokoneen, ja näin ollen opiskelun prosessit muuttuvat (vrt. Twining 2002). Ilman välinettä ei olisi mahdollista, että opiskelija voi tutustua aineistoon, toimia sen parissa, jakaa tuotoksensa muiden oppijoiden kanssa niin, että opettaja voi seurata koko prosessia. Lopputuloksena sekä opettaja että todennäköisesti myös opiskelija ovat huomanneet, mitkä ovat kyseisen tehtävän ydinsisällöt ja mahdolliset ongelmakohdat, joiden käsitteleminen yhdessä kannattaa. Näin kontaktituntiresurssi hyödynnetään mahdollisimman tehokkaasti.

Ympäristö on erityisen mielenkiintoinen siksi, että se keskittyy juuri tulevien opettajien koulutukseen. Kuten aiemmin tässä työssä on todettu, opettajat ovat keskeisiä toimijoita muutosprosessissa.

Koska ympäristö oli myös moduuleja opettavalle opettajalle uusi, kehittämistyö jaettiin niin, että syyslukukaudella keskityttiin vuorovaikutteisuuden lisäämiseen ja jo olemassa olevien sisältöjen sidostamiseen kontaktiopetukseen.

3.1.2 Ensimmäiset uudistukset

Vuorovaikutteisuuden lisäämiseksi suurimmat uudistukset olivat teemakeskustelut ja case-tapaukset¹⁴. Teemakeskusteluja jakson aikana oli neljä ja niiden aiheet jakautuivat seuraavasti:

¹⁴ Case-tapauksia ei raportoida tässä työssä erikseen. Ne on analysoitu ja tulokset on yhdistetty muihin tehtäviin annettuihin vastauksiin, joita tarkastellaan luvussa 4.1.

1. funktionaalinen opetus (pohjana Aalto et al. 2009),
2. monikulttuurisuus koulussa (pohjana Kuukka 2009),
3. monimediainen kielenopetus (pohjana Taalas, 2007) ja
4. arvioinnin haasteet (pohjana Tarnanen 2003).

Teemojen (artikkeleiden) ympärille muodostettiin kiinnostusryhmiä, joissa osallistujat kävivät keskustelua Moodin keskustelualueella. Tavoitteena oli yhteisen ymmärryksen rakentaminen annetuista teemoista. Osallistujat saivat valita kummastakin blokista (aiheet 1–2 ja 3–4) yhden keskustelun, johon liittyvään artikkeliin heidän tuli perehtyä keskustelun pohjaksi. Kaikkiin keskusteluihin osallistuminen oli sallittua.

Keskusteluiden tavoitteena oli tuoda esiin opetusharjoittelijoiden opettamiseen ja oppimiseen liittyviä käsityksiä, jotka pohjautuvat heidän kokemuksiansa koulussa opettajan tai oppilaan roolissa. Keskustelun toivottiin toimivan areenana henkilökohtaisten kokemusten jakamiselle ja arkitietoon pohjautuvan tiedon eksplisiittiselle käsittelylle. Lisäksi keskustelu mahdollisti merkityksenrakentamis-prosessin tulemisen näkyväksi, ja näin huomiota voitiin kiinnittää niin prosessiin kuin produktiinkin.

Osa opettajuutta on ammatillinen kehittyminen, joka edellyttää oman alan tutkimuksen ja siihen liittyvän keskustelun seuraamista. Jakson tavoitteissa mainitaankin, että opettaja tiedostaa oman aineensa vuorovaikutuksellisen, eettisen ja tutkivan luonteen ja oppii kehittämään työtään tutkivalla otteella. Pelkkä kokemusperäisen arkitiedon purkaminen keskusteluissa olisi saattanut jäädä moduulin tavoitteisiin sidostumattomaksi. Artikkelien tarkoituksena oli toisaalta esitellä aiheista käytävää keskustelua ja saada opetusharjoittelijat reflektoidaan käsityksiään suhteessa artikkelien väitteisiin ja ottamaan kantaa niihin omasta näkökulmastaan ponnistaen. Artikkelit olivat kurssin opettajan ja tutkijan ennalta valitsemissa. Keskustelut jaksotettiin niin, että kummankin moduulin ajan jokin keskusteluista oli käynnissä.

Ympäristön kehittämisprosessin aikana kerättiin paljon aineistoa. Aineiston keräämisen tavoitteena oli, että sen tarkemman analysoinnin avulla voidaan ymmärtää, millaisiin seikkoihin jatkokehittämisessä on kiinnitettävä huomiota. Esittelen seuraavassa luvussa ne aineistosta nousseet ilmiöt, jotka ovat osaltaan vaikuttaneet ympäristön kehittämiseen.

3.1.3 S2-pedan tehtävät

Tiedonhakua opetuksessa on pitkään leimannut tapa antaa oppijoille sellaisia tehtäviä, joissa he eivät joudu käsittelemään tietoa, minkä seurauksena opettajat usein tuskastelevat, kun oppijoiden keskuudessa yleistyy leikkaa-liitä-kulttuuri.

Parhaimmillaan tehtävänannolla voidaan päästä käsiksi yksilöiden asenteisiin ja käsityksiin. Tämän tutkimuksen alustavat tulokset osoittivat, että tämänkin oppimisympäristön tehtävien instruktioita on syytä pohtia uudelleen, vaikka ne eivät varsinaiseen tiedon toistamiseen ohjaakaan. Havainnollistan lähtötilannetta esimerkeillä, jotka ovat saman tehtävän kahdesta eri kohdasta. Molempien kohtien esimerkit ovat samoilta vastaajilta (osallistujat A9 ja A5).

Ensimmäisen osan kysymys kuului seuraavasti: Millaisia vahvuuksia näet oppijan kielitaidossa? Kahden toisistaan merkittäväällä tavalla poikkeavan osallistujan vastaukset kuuluvat seuraavalla tavalla:

Esimerkki 1.

Oppija osaa muodostaa monisanaaisia, suhteellisen pitkiä lauseita ja yhdistellä niitä virkkeiksi konjunktioiden avulla. Hän osaa kertoa omaan kokemuksemailmaansa liittyvistä asioista (työ, koulu, perhe, harrastukset..) suhteellisen monipuolisesti, sanasto on ihan hyvin. Puhuttu kieli on ymmärrettävää ja sujuvaa, vaikka siinä onkin taukoja ja taivutusvirheitä; puheessa tuntuisi olevan kirjoittamista enemmän idiomaattisen oloisia ilmauksia. Oppija osaa kertoa tekemisistään ja haluamisistaan ja omista tarpeistaan, ja ilmaista myös oman mielipiteensä (minusta..). Hän tuntee myös konditionaalien, ja pystyy siten pehmentämään toiveitaan ja toisaalta ilmaistamaan kohteliaisuutta. Oppija tuntee myös imperfektin, ja osaa kertoa ainakin jotakin myös mennessä aikamuodossa. Oppija tuntee kirjeen ja viestin perusrakenteen aloituksineen ja lopetuksineen. (A9)

Esimerkki 2.

Osaa melko paljon sanoja. (A5)

Esimerkin tarkoitus ei ole havainnollistaa, että toisella osallistujista olisi toista monipuolisempi tai kehittyneempi taito tarkastella kielitaitoa. Sen sijaan kyse on siitä, että tehtävänanto mahdollistaa tällaisen vastaamisen tavan variaation. Ensimmäisessä esimerkissä osallistuja on kuvaillut asiaa hyvin laveasti, ja vastauksesta näkee, että osallistuja näkee kielen jossain määrin merkityksiä rakentavana. Vastaus siis paljastaa jotain kirjoittajastaan. Tämä tarjoaa opettajalle jonkinlaista tartuntapintaa, josta ponnistaa keskustelua kontaktitunnilla tai johon suhteuttaa ohjauksen tarvetta. Toisessa kysymyksessä kysyttiin, mitä kehittämistarpeita osallistuja näkee kielitaidossa?

Esimerkki 3.

Funktionaalisuuden kannalta tekstilajien tuntemus ja siihen liittyvä tietous muodollisuudesta ja epämuodollisuudesta olisi varmastikin kehittämisen arvoista. Vaikka oppija tunteeikin esimerkiksi viestin perusrakenteen, olisi hyvä paneutua siihen, mitä esimerkiksi työnhakuviestissä kannattaa kirjoittaa ja milloin. Siihen, miten kirjoitetaan, oppijalla tuntuisi kuitenkin olevan suhteellisen hyvät taidot. Tottakai kehittämisen tarvetta olisi esimerkiksi sanahahmojen ja taivuttamisen tarkentamisessa. Menneistä tapahtumista kertominen ja sanaston laajentaminen vativat jatkossa kehittämistä. Ennen kaikkea oppija tuntuisi tarvitsevan opastusta ja harjoitusta puhutun ja kirjoitetun kielen erosta: vaikka oppija osaakin kirjoittaa sanat kirjakielen muotoisina, esimerkiksi kirjoitettu viesti vaikuttaa kirjoitetulta suulliselta viestiltä. Juuri tekstilajin ominaispiirteisiin tutustuminen sinällään tuo esille näitä asioista: kuka on tekstin vastaanottaja? Kuinka häntä puhutellaan kirjallisessa tekstissä (jos puhutellaan)? (A9)

Esimerkki 4.

Verbien taivuttaminen. (A5)

Sama ilmiö toistuu jälleen. Mitä kielitaito näiden vastausten perusteella edustaa kullekin vastaajalle? Oman päättelyni mukaan esimerkin 2 osallistujalle kieli on hyvin rakennekeskeinen, kun taas esimerkissä 1 rakenteelliset seikat kytketään

käyttötilanteisiinsa. Voidaanko siis sanoa, että esimerkin 1 osallistuja edustaa kielikäsitteeltään funktionaalista ja esimerkin 2 osallistuja formalistista ajattelua? Näiden kahden kysymyksen lisäksi tehtävässä kolmantena kohtana kysyttiin, miten eri tekstilajit ja teemat vaikuttavat käsitykseen oppijan kielitaidosta.

Lähdimme pohtimaan tehtävänantoja uudelleen kurssin opettajan¹⁵ kanssa. Monitahaisen pohdintaprosessin seurauksena tehtävä muuttui seuraavaan muotoon:

Listaa 2–3 vahvuutta ja kehittämistarvetta, jotka kirjoittajan kielitaidossa on.

Millä tavalla eri tekstilajit ja teemat vaikuttavat käsitykseen hänen kielitaidostaan?

Kirjoita yhdelle oppijalle kirjallinen palaute hänen kielitaidostaan.

Muistathan tallentaa vastauksesi ennen seuraavalle sivulle siirtymistä!

Submit my answers!

Ennen tätä tehtävää osallistuja on lukenut kolme tekstinäytettä kolmelta suomenoppijalta sekä kuunnellut yhden puhumisnäytteen kultakin. Tämän jälkeen osallistuja on sijoittanut suomenoppijat näytteiden perusteella eurooppalaisen viitekehityksen taitotasosteikolle äänestystehtävässä. Ensimmäisen kohdan tehtävä muutettiin kyseiseen muotoon, jotta osallistuja tehtävää tehdessään listaa tietyn määrän vahvuuksia ja kehittämistarpeita ja mahdollisesti niitä listatesaansa ymmärtää katsoa samaa kielitaidon osa-aluetta eri näkökulmista. Toinen tehtävä on muodoltaan sama, joskin se oli aikaisemmin kohdassa kolme. Viimeiseksi tehtäväksi kehiteltiin tehtävä, jossa osallistuja joutuu konkreettisesti miettimään, millaisesta palautteesta ja millaisesta taitoharjoittelusta suomenoppija juuri tällä hetkellä eniten hyötyisi.

Toinen tapaus on niin ikään hyvin tyypillinen. Monivalintatehtävän tehtävänäntona oli kysymys, jossa kysyttiin, *millaisiin prosesseihin yllä olevissa tehtävissä useimmiten ohjataan?* Kysymys sisältää itsessään presupposition, että oppijaa ohjataan esimerkkinä olleissa tehtävissä joihinkin luetelluista prosesseista, jotka ovat nekin valmiiksi muotoiltuja. Tosielämässähän opettaja joutuu itse arvioimaan tehtäväkirjoissa ja materiaaleissa olevia tehtäviä ja päättämään tietoisesti tai tiedostamattomasti, miksi käyttää kutakin tehtävää. Tällaisella tehtävällä voidaan myös ohjata kohti tietoista valintaa. Siksi tehtävä muutettiin

¹⁵ Kurssin opettaja, johon tässä viitataan, on sama henkilö kuin s2-peda-oppimisympäristön alkuperäinen suunnittelija.

seuraavaan muotoon: Valitse 2 mielestäsi erilaista taitoa harjoitettavaa tehtävää ja erittele, millaista taitoa niiden avulla voi harjoitella ja millaista taitoa niillä taas ei voi kehittää. Nyt osallistuja joutuu tarkastelemaan esimerkkinä olevia tehtäviä ja pohtimaan, millaista taitoa kukin tehtävä harjoittaa.

Hyvin samantyyppinen tehtävä edellisen kanssa on tehtävä, jossa osallistujaa pyydetään tarkastelemaan oppikirjoista ja -materiaaleista poimittuja tehtäviä. Tarkastelun jälkeen osallistujan tulee jälleen valita monivalintatehtävässä kaikkia tehtäviä koskien, mihin prosesseihin oppijaa ohjataan. Tämän jälkeen seuraa tehtävä, jossa on kolme pääkohtaa:

1. Mihin prosessiin tehtävät ohjaavat eniten? Entä vähiten?
2. Millaisia aktiviteetteja olisi hyvä olla ennen näitä tehtäviä?
3. Millaisia aktiviteetteja näiden jälkeen?

Tehtävien tarkempi tarkastelu paljasti jälleen, että tehtävässä selviää luettamalla kielitaidon osa-alueita ja erityyppisiä aktiviteetteja paneutumatta tarkemmin siihen, mikä tekee kussakin tehtävässä siitä juuri tiettyjä asioita harjoittavan. Tehtävää muokattiin uuteen muotoon. Uudessa tehtävässä esimerkit on jaettu kolmeen osaan (A-C). Esimerkkeihin tutustuttuaan osallistuja vastaa tehtävään, jossa prosessit on jaettu kukin omaksi kohdaksi ja osallistujan tehtävänä on päätellä, missä tehtäväryhmässä oppijaa ohjataan mihinkin prosessiin. Seuraava tehtävä muutettiin avoimesta tehtävästä poll-tehtäväksi, sillä kyseisen tehtävän nähtiin olevan olennainen tehtäväkokonaisuuden kaaren kannalta, mutta sen suorittamiseen haluttiin kuluvan vähemmän aikaa. Viimeinen tehtävä muuttui seuraavaan muotoon:

3. Tutki vielä B1-taitotason kuvausta: Miten objektitehtäviä voisi kehittää, jotta ne paremmin valmentaisivat oppijaa kohti seuraavaa taitotasoa?

- Valitse yksi tehtävä ja suunnittele sen ympärille B1-tason taitoja harjoittava tehtäväjatkumo siten, että teet itse kaksi pientä konkreettista tehtävää sen edelle ja sen jälkeen.
- Sisällytä tehtäväkokonaisuutesi lyhyt kuvaus siitä, miten tehtävät harjoittavat nimenomaan B1-tasoista kielitaitoa.
- Laita tehtäväpaketiksi Galleriaan kansioon [Kohti B1-tasoa - millaista taitoharjoittelua?](#)

Tehtävän uudella muotoilulla tavoiteltiin jälleen sitä, että osallistuja haastetaan tutkimaan tehtäviä tarkemmin ja pohtimaan niitä oppimistavoitteista lähtien. Tehtävän tuotos jaetaan kaikkien osallistujien kesken, ja osallistujat pääsevät myös kommentoimaan toistensa tuotoksia.

3.1.4 Uudet tehtävät

Kokonaan uusi, tällä kehittämiskaudella ympäristöön lisätty elementti, oli video. Koska joidenkin asioiden selittäminen teoreettisesti ilman kosketuspintaa käytäntöön on hankalaa ja koska ympäristön käytöllä haluttiin tukea oman ymmärryksen rakentamista, ympäristön työpaja-osioon sisällytettiin viisi videota, joiden kunkin ympärille rakennettiin tehtävä. Videointien tekemiseen ja leikkaamiseen osallistuivat tutkija ja opettaja 1, ja tehtävänantoja videoiden

ympärille suunnittelivat tutkija ja opettaja 2. Videoesimerkeissä pyrittiin löytämään sellaisia tapauksia, jotka ovat tyypillisiä opetuksessa edustuvia tilanteita. Tarkoituksena oli niin ikään avata luokkahuoneen ovia osittain ulkopuoliselle tarkastelulle ja sitä kautta saada opiskelijat reflektoimaan omia käsityksiään käsiteltävänä olevista teemoista. Ensimmäisen videon tavoitteena on saada opiskelija pohtimaan sitä, millaiseen oppimiseen videossa näkyvä tehtävä ohjaa. Videon ympärille rakennettiin seuraavanlainen tehtävä.

Katso video ja siihen liittyvä oppikirjamateriaali.

Tee sitten sivun alalaidassa olevat tehtävät.

Video 1 ja tehtävänanto:

Avaa video

Videon katsottuasi vastaa kysymyksiin lyhyesti.

Millaista keskustelua tehtävä synnyttää?

Mitä tehtävässä voi oppia? Mitä ehkä ei? Miksi?

Miten tehtävää ja tilanteen ohjausta voisi kehittää?

Tehtävässä tarkoituksena on, että opiskelija katsoo videon ja tutustuu tilanteeseen liittyvään oppikirjamateriaaliin. Tavoitteena on, että opiskelija havainnoi videossa esiintyviä erilaisia toiminnan prosesseja ja tiedostaa niihin liittyviä oppimisen mahdollisuuksia. Pyrkimyksenä on myös kiinnittää huomiota siihen, miten tehtävänanto ohjaa tilannetta ja miten tehtävänantoa tai ohjausta kehittämällä tilannetta on mahdollista muuttaa. Tehtävässä ei kuitenkaan pyritä absoluuttisten totuuksien löytämiseen, vaan ennemminkin löytämään sellaisia ilmiöitä, joihin opettaja ei opetustyönsä lomassa välttämättä pysty aktiivisesti keskittymään. Nämä ilmiöt ovat usein oppimisen mahdollisuuksia.

Toinen videotehtävä keskittyy opetustilanteen toiminnallisen jatkumon rakentamiseen. Opiskelija tutustuu jälleen ensin videoihin ja niihin liittyvään oppikirjamateriaaliin.

Katso videot ja niihin liittyvät oppikirjamateriaalit. Tee sitten sivun alalaidassa olevat tehtävät.

Videot 2, 4 ja 5; tehtävät [2](#) ja [4](#) s. 49 ja 50

Video 1 [tehtävänanto]

Video 2 [10 minuutin kuluttua]

Video 3 [lopetus]

Katsottuasi videot vastaa kysymyksiin lyhyesti.

Millä tavalla tehtäväkokonaisuus ja ohjaus tilanteessa

- ohjaavat päättämään itse

- aktivoivat opiskelijoita vuorovaikutukseen ja osallistumaan?

Miten oppitunti voisi jatkua? Millaisia tehtäviä ottaisit seuraavaksi? Miksi?

Tehtävässä opiskelija katsoo kolme videota, jotka on tallennettu tehtävän tekemisen eri vaiheista. Ensimmäisessä vaiheessa opettaja antaa tehtävän luokalle, toisessa vaiheessa opiskelijat ovat tehneet tehtävää 10 minuuttia ja kolmannessa vaiheessa näytetään, miten tehtävän tekeminen päättyy. Tarkoituksena on pohtia tehtävän suhdetta oppimisen mahdollisuuksiin sekä sitä, miten opettajan ohjaus tilanteessa vaikuttaa opiskelijoiden toimintaan. Tavoitteena on myös, että opiskelija pohtii tehtävänkaarta ja hahmottaa omia käsityksiään siitä, miten toiminnallista jatkumoa rakennetaan luokkahuoneopetuksessa. Kolmannessa videotehtävässä, tehtävä ja oppiminen, keskeiset teemat ovat hyvin samanlaisia kuin kahdessa aikaisemmassakin tehtävässä. Tavoitteena on, että opiskelija havainnoi sellaisia luokkahuoneessa käynnissä olevia prosesseja, joihin vaikuttaa opettajan läsnäolo. Tällaisia tilanteita opettajan on vaikea omassa opetustilanteessa havainnoida, sillä oman läsnäolon vaikutusta ei voi eristää tilanteesta. Videoesimerkeissä kameroilla varustettu luokkahuone ja siellä tehdyt videotallenteet mahdollistavat tällaisten tilanteiden tarkastelun.

Katso video opetustilanteesta. Tee sitten sivun alalaidassa olevat tehtävät.

Video 6

Katsottuasi videon vastaa kysymyksiin lyhyesti.

Mitä tällä tehtävällä opitaan ja mitä rajoituksia siinä on?

Mitä erilaisia prosesseja ryhmässä näyttäisi olevan meneillään?

Millä tavalla ja missä määrin opettajan tulisi kyetä ohjaamaan tilannetta ja yksittäisten opiskelijoiden prosesseja?

Tehtävänannoissa on pyritty ohjailemaan opiskelijan päättelyprosesseja mahdollisimman vähän. Ensimmäinen kysymys presupponoi, että tehtävässä opitaan jotain ja siinä on myös tiettyjä rajoituksia. Tämä on odotuksenmukaista, mutta toisaalta avoin tehtävän vastaamisen muoto mahdollistaa myös sen, että opiskelija voi esittää myös eriävän mielipiteensä ja todeta, että hänen mielestään tehtävässä ei opita mitään. Toinen tehtävän kysymys olettaa, että videossa on nähtävillä tiettyjä prosesseja. Myös viimeiseen kysymykseen sisältyy oletus, että opettajan pitäisi jossain määrin kyetä ohjaamaan tilannetta. Niin ikään näissä kahdessa kysymyksessä on mahdollista, että opiskelija esittää eriävän mielipiteensä. Viimeisissä kahdessa videotehtävässä aiheena on merkitysneuvottelu. Tehtävät ovat samalla sivulla ja tehtävänannossa ohjataankin vertailemaan kahta toisistaan poikkeavaa tapausta.

Katso video opetustilanteesta ja pohdi sitten alla olevia tehtäviä.

[Video 7]

Katsottuasi videon vastaa kysymyksiin lyhyesti.

Miten merkitysneuvottelu leivos-sanasta etenee?
Mitä tilanteessa ehkä opitaan?

Katso video opetustilanteesta ja pohdi sitten alla olevia tehtäviä.

[Video 8]

Katsottuasi videon vastaa kysymyksiin lyhyesti.

Miten merkitysneuvottelu esimies-sanasta etenee?
Mitä tilanteessa ehkä opitaan?
Miten tilanne poikkeaa edellisestä merkitysneuvottelusta?

Myös näissä tehtävissä tehtävänannoissa on pyrittiin ohjaamaan päättelyä mahdollisimman vähän. Tarkoituksena ei ole tässäkään tapauksessa sanoa, että oppimisesta voidaan tehdä absoluuttisia päätelmiä. Ensinnäkin oppimisen arviointi yleensäkin on haasteellista, ja toiseksi tässä tapauksessa videoissa tapahtuvista opetusmerkeistä ei ole saatavilla arviointitietoa.

3.1.5 Mitä opiskelijat sanoivat palautteissa?

Palautteissa osallistujia pyydettiin kommentoimaan muun muassa kurssin työskentelytapoja. Verkkokeskusteluja pidettiin hyödyllisenä ja niihin liittyvien artikkeleiden koettiin tarjoavan omaan alaan liittyvää tietoa, johon ei muutoin olisi tullut tutustuttua. Siitä huolimatta kasvokkain käytävää keskustelua toivottiin verkkokeskustelun sijaan. Esille nousi myös se, että verkkokeskustelujen pohjana olleet artikkelit olisivat voineet olla provokatiivisempia. Käytettyjen artikkeleiden sisällön kanssa oli osallistujien mielestä helppoa olla samaa mieltä. Toisaalta artikkeleiden lukemisesta todettiin myös, että vaikka ne eivät itsessään olisi tarjonneet mitään uutta, keskustelujen kautta asiat avautuivat ja osallistujien kokemuksen perusteella myös teoria linkittyi arkeen. Useat vastaajista kokivat, että oman työskentelyn aikataulutusta ja ajan riittäminen kaikkeen oli haasteellista. Jakso verkkotehtävineen koettiin siis työläänä, joskin hyödyllisenä.

3.2 Tekstejä suomeksi 2

Tekstinymmärtämisen opetukselle vieraan/toisen kielen kontekstissa on tyypillistä, että opiskelu aloitetaan teksteistä, jotka ovat leksikaalisesti ja syntaktisesti yksinkertaisia. Perinteisesti on tavattu ajatella, että ennen kokonaisten tekstien käsittelyä ja ymmärtämistä on hallittava kielen järjestelmä. Usein myös oppijoille, joilla on vaikeuksia lukemisen kanssa, tarjotaan helpompia tekstejä. Tämä on ristiriitaista ottaen huomioon sen, että jokapäiväisessä elämässään oppijat törmäävät jatkuvasti kompleksisiin teksteihin ja tarvitsisivat ennemminkin strategioita näiden tekstien kanssa toimimiseen. Toisen kielen oppimisen kontekstissa tekstitaidot nousevat merkittävään asemaan.

Tekstien tulkitseminen edellyttää kulttuurista tietoutta, sillä tekstit ovat aina sidoksissa sosiaaliseen, kulttuuriseen, poliittiseen ja historialliseen kontekstiinsa. Hasanin (1996: 417) mukaan kielen rakenteita ei saa erottaa niiden sosiaalisista käyttötarkoituksista. Niin ikään sanaston opettaminen kontekstissa irrallaan ei ole tehokasta, sillä sanat kantavat erilaisia merkityksiä eri käyttötilanteissa, joita voi olla hyvinkin paljon (Gee 2008).

Tekstejä suomeksi 2 -kurssi on osa Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen suomi toisena kielenä -opintojen kurssitarjontaa. Kurssin tavoitteena on, että kurssin jälkeen opiskelija on rohkeampi lukemaan tekstejä suomeksi ja löytää informaatiota vaikeistakin teksteistä sekä että hänen lukemisstrategiansa ovat kehittyneet. Lisäksi opiskelija tuntee paremmin suomen kielen rakenteita ja sanastoa. Pedagoginen haaste on se, että kurssi on lyhytkestoinen ja siksi pedagogisen progression rakentaminen kurssirajat ylittäväksi on erityisen tärkeää.

Kurssin osallistujaryhmän muodostivat 12 opiskelijaa, jotka olivat lähtöisin Euroopan eri maista ja Japanista. Kielitaidoltaan opiskelijat sijoittuivat B1-B2-tasolle. Jotkut opiskelijoista olivat Suomessa puolen vuoden vaihdossa, toiset olivat olleet Suomessa jo useita vuosia. Kielitaidon tasoon vaikutti myös se, kuinka paljon suomea he olivat opiskelleet aiemmin ja kuinka paljon suomea puhuvia kontakteja heillä on. He opiskelivat pääaineenaan taloustiedettä, kasvatustiedettä, kulttuurien välistä viestintää tai jotakin kieliainetta.

3.2.1 Tavoitteista kohti konkretiaa

Kurssin suunnittelu aloitettiin pohtimalla, mitä halutaan opettaa ja miten se kannattaisi opettaa. Pohdintaa ohjasivat kurssikuvaukseen kirjatut kurssin tavoitteet, mutta myös opettajan halu uudistaa sisältöjä ja niihin liittyviä käytänteitä. Aluksi kurssi jaettiin yhdeksään teemaan, joista kaksi jätettiin avoimeksi. Avoimet teemat oli tarkoitus nostaa jostain ajankohtaisesta aiheesta. Lopullisiksi teemoiksi muodostuivat 1) kuluttajakäyttäytyminen, 2) musiikki, 3) koulutus, 4) sarjakuvat, 5) blogit, 6) tiedonhaku ja 7) työelämä ja työnhaku. Ajankohtaisiksi teemoiksi nousivat suomalainen talvi ja ilmastonmuutos. Kaiken kaikkiaan kurssin sisällöt haluttiin sidostaa oppijoiden maailmaan, jotta ne olisivat heille merkityksellisiä.

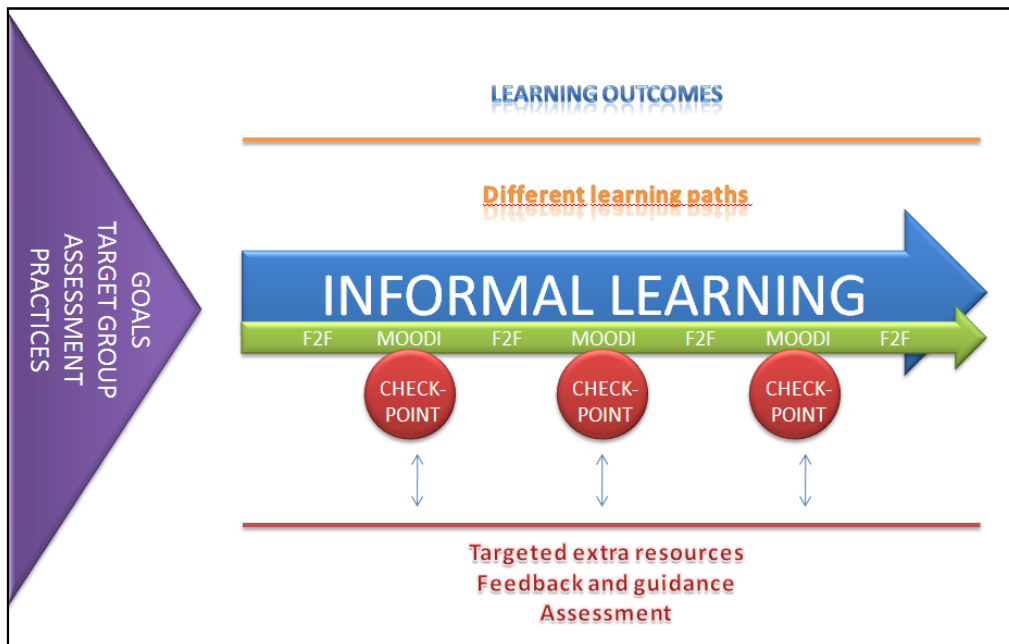
Rakenne- ja sanastotehtävien tarkoitus oli tarjota työkaluja muodollisissa ja epämuodollisissa tilanteissa omaksutun kielen jäsentämiseen. Kurssin yhteisöllistä luonnetta pyrittiin vahvistamaan jokaiseen teemaan liitettyllä keskustelualueella, jonka tarkoituksena oli myös ohjata oppijoita kohti tasavertaisempaa osallistumisen kulttuuria. Oppituntien ensisijaisena tarkoituksena oli tarjota työkaluja muualla opitun jäsentämiseen ja pyrkiä edistämään oppijoiden kykyä ottaa vastuuta omasta oppimisestaan sekä ohjata heitä paremmin hyödyntämään kielenoppimisympäristön affordansseja. Affordanssin käsite tarjoaa kiinnostavan lähestymistavan myös oppimisasioiden suunnitteluun (ks. Kuk 2003). Tässä yhteydessä affordanssin käsite on ymmärretty niin, että kyseessä olevan kurssin design tarjoaa oppijoille mahdollisuuden tulla paremmin tietoiseksi niistä kielenaineksista, jotka ovat heidän saatavillaan muun muassa eri medioiden kautta. Vielä konkreettisemmin tämä tarkoittaa sitä, että oppijat ohjattiin tehtävissä ulos luokasta havainnoimaan ympäristöä ja keskustelemaan äidinkielisten suomenpuhujien kanssa. Kontaktiopetustunneilla nämä oppijoiden tekemät havainnot otettiin analysoinnin kohteeksi ja niiden tilannesidonnaisuudesta pyrittiin keskustelemaan oppijoiden omista havainnoista ponnistaen.

Perinteestä poiketen halusimme toteuttaa tehtävät niin, että tehtävässä ei varsinaisesti testata, kuinka hyvin oppija on tekstin ymmärtänyt vaan enemmänkin sitä, mitä oppija pystyy tekemään tekstin luettuaan (tehtävistä tarkemmin ks. Vaarala & Jalkanen 2010, tulossa). Perinteisten ja tässä tapauksessa käytettyjen tehtävätyyppien eroa pyritään havainnollistamaan seuraavissa esimerkeissä.

Mitä tekstissä kerrotaan työnhausta Suomessa? Mainitse 3 asiaa.

Tutustu Mol.fi-sivuilla oleviin työpaikkailmoituksiin, valitse itseäsi kiinnostava työpaikka ja kirjoita työhakemus sen pohjalta.

Esimerkissä 1 esitellyn tehtävän odotuksenmukaisena tuotoksena on lista tekstissä mainittuja asioita. Toisilla oppijoilla niitä voi enemmän, toisilla vähemmän, mutta toisaalta tehtävässä annettu mainittavien asioiden määrä asettaa tälle rajoituksensa. Sen sijaan esimerkissä 2 havainnollistettu tehtävä tarjoaa huomattavasti monipuolempaa tietoa oppijan reseptiivisistä ja produktiivisista taidoista. Lisäksi vastaus kertoo, miten hyvin oppija pystyy navigoimaan suomenkielisillä verkkosivuilla ja toimimaan siellä annettujen ohjeiden mukaisesti. Tekstin lukemista seuraavan, ns. follow-up-tehtävän, tarkoitus oli siis ensisijaisesti tarjota monipuolista informaatiota oppijan tasosta ja mahdollisesta tuen tarpeesta. Näin jokaiselle oppijalle voidaan tarjota yksilöllistä ja oikea-aikaista tukea (scaffolding).



KUVIO 10 Tekstejä suomeksi 2 -kurssin design.

Oppijoiden kielitaitoprofiilit pyrittiin määrittelemään kurssin alussa, ja tavoitteena oli, että oppijat tulisivat myös itse tietoisemmaksi kielitaitonsa tasosta ja kehittämistarpeista. Yksi Moodi-oppimisympäristön käytön tavoitteista oli, että sillä mahdollistettaisiin erilaisia oppijoiden polkuja riippuen kunkin oppijan tarpeista.

Kielitaitoprofiilit määriteltiin Eurooppalaisen viitekehyksen tasokuvauksien pohjalta muotoiltujen kuvauksien avulla. Oppijat tutustuivat niihin kurssin ensimmäisellä tapaamiskerralla ja kirjoittivat sitten blogiinsa, mitä kehittämistarpeita heidän kielitaidossaan heidän omasta mielestään on ja miten he voisivat kehittää näitä osa-alueita. Lisäksi pyysimme oppijoita kuvailemaan itseään lukijoina ja pohtimaan suhdettaan teksteihin ja lukemiseen. Erilaisia tekstejä kuvaavan kuvan avulla oppijoita pyrittiin haastamaan pohtimaan omaa käsitystään siitä, mikä on teksti. Vastausten tarkastelu osoitti, että oppijoiden käsitys tekstistä on hyvin perinteinen: useimpien mielestä teksti on sanoista ja lauseista koostuva, kirjoitettu kokonaisuus.

Kirjoitetun tekstin lisäksi halusimme kiinnittää oppijoiden huomion myös muihin semioottisiin järjestelmiin, jotka enenevässä määrin kantavat merkityksiä (Kress & Leeuwen 1996). Kuvat eivät ole sattumanvaraisia koristeita, vaan usein tarkkaan valittuja ja niiden merkitystä lukemis- ja tulkintaprosessin ohjaajana ei voi sivuuttaa. Kuvatehtävässä pyysimme oppijoita valitsemaan teemaan liittyvistä uutisista parhaan uutiskuvan ja perustelemaan valinnan keskustelualueella. Kuvat olivat hyvin erityyppisiä, ja hajontaa valinnoissa tapahtuikin. Sama kuva saatettiin valita monestakin eri syystä. Syinä olivat muun muassa kuvan tarjoama informaatio, sen synnyttämät tunteet ja/tai assosiaatiot. Kaiken

kaikkiaan valinnat olivat kuitenkin hyvin tiedostettuja, eikä ongelmia perusteluiden esittämisessä juuri esiintynyt.

Erilaiset oppijanpolut pyrittiin mahdollistamaan avoimella designilla (KUVIO 10). Avoimella designilla tarkoitetaan sitä, että tehtävät oli useimmissa tapauksissa mahdollista tehdä sisällöllisesti oman mielenkiinnon kohteidensa mukaisesti mutta myös erilaisella kielitaidon tasolla. Niin ikään tuki ja siihen liittyvät lisäresurssit olivat yksilökohtaisia. Pyrimme ohjaamaan oppijoita löytämään itselleen sopivia materiaaleja, minkä tarkoituksena oli sitouttaa heitä ajatukseen kurssirajat ylittävistä oppimisen tavoitteista. Kurssipolun varrelle sijoitettujen tarkastuspisteiden (checkpoints) tarkoituksena oli pysäyttää oppija säännöllisin väliajoin tarkastelemaan mitä he olivat siihen mennessä oppineet, mitä he halusivat vielä oppia ja millä keinoin he voisivat saavuttaa tavoitteensa.

Kurssin opettaja ja tutkija tapasivat yleensä useamman kerran viikossa. Tapaamisissa suunniteltiin seuraavaa moduulia ja siihen liittyvän kontaktitunnin sisältöä sekä analysoitiin oppijoiden vastauksia kohdennettujen tarpeiden arvioimiseksi.

3.2.2 Uudet tekstitaidot tehtävissä

Uusia tekstitaitoja tehtävissä voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta. Ensimmäinen useissa tapauksissa käsiteltävänä oli teksti, jonka muoto ei ollut perinteinen kirjoitettu teksti, vaan esimerkiksi kuva, sarjakuva, video, ääniklippi tai hyperteksti. Toiseksi toiminta tekstien parissa käsittää sellaisia toimintoja kuin tiedonhaku ja tekstuaalinen interventio. Videoita käytettiin myös tekstin ymmärtämisen tukemisen apuna: esimerkiksi kirjoittajan haastattelu saattoi avata tekstiä toisesta näkökulmasta.

Blogi on yksi osallistuvan julkaisemisen muodoista, joka liittyy selkeästi mediakulttuurin murrokseen. Kuka tahansa voi aloittaa blogin kirjoittamisen aiheesta kuin aiheesta, ja kirjoittaa voi omalla nimellään tai nimimerkillä. Viime aikoina onkin syntynyt lukemattomia määriä blogeja erilaisten teemojen (muoti, musiikki) ja harrasteiden (lukeminen, ratsastus) ympärille. Myös omaelämäkerralliset päiväkirjatyypiset blogit ja yhteiskunnalliset (esimerkiksi poliitikkojen kirjoittamat) ovat säilyttäneet paikkansa blogosfäärissä. Uusia tulokkaita ovat erilaiset video- ja kuvablogit. Niin ikään muotorajat ja sidosteisuus tiettyyn formaattiin hälvenevät, sillä blogikirjoituksia on julkaistu myös kirjamuodossa. (Blogeista tarkemmin ks. esim. Coiro et al. 2008, Lankshear & Knobel 2006.)

Halusimme ottaa blogit mukaan kurssimme tekstivalikoimaan, jo pelkästään niiden sisällöllisen ja kielellisen moninaisuuden vuoksi. Blogeihin liittyvissä tehtävissä pyysimme opiskelijoita tutustumaan viikon ajan johonkin heitä itseään kiinnostavaan suomenkieliseen blogiin. Opiskelijat saivat siis valita blogin itse. Annoimme kuitenkin ohjeita siitä, mistä blogeja löytyy esimerkiksi aiheittain listattuna. Tutustumisen jälkeen tehtävänä oli vastata muutamiin blogeja koskeviin kysymyksiin. Kysymykset liittyivät blogin teemaan, tyyliin, sisältöön ja visuaalisiin tekijöihin. Vastaukset toimivat pohjana kontaktitunneilla käydyille keskusteluille, joissa kukin sai esitellä lukemansa blogin. Yllätykseksemme keskusteluissa kävi ilmi, että vain harvat olivat lukeneet blogeja aikai-

semmin. Blogeihin liittyvissä sanastotehtävissä oppijat analysoivat muun muassa sosiaalisten medioiden käyttöön liittyvien verbijohdosten produktiivisuutta (tweet-tweetata, facebook-facebookata).

Tekstilajien rajojen sumeneminen on 2000-luvun tekstimaailmassa keskeinen ilmiö (Mäntynen et al. 2006). Tästä syystä halusimmekin nähdä, miten oppijat käsittävät perinteiset tekstilajit suhteessa uudempiin. Tehtävä toteutettiin tekstuaalisena interventiona, jossa oppijat jaettiin kolmeen ryhmään ja kullekin ryhmälle annettiin oma teksti käsiteltäväksi. Ensimmäinen teksti oli verkkotekstimuotoon kirjoitettu radiouutinen, joka oli mahdollista myös kuunnella äänitiedostona. Teksti piti muuttaa mielipidetekstiksi nuorten lehdessä. Toisena tekstinä oli keskusteluforumilla käyty keskustelu, joka piti muuttaa uutiseksi. Kolmas teksti oli lehdessä ilmestynyt mielipideteksti, joka piti muuttaa internetkeskusteluksi.

Ryhmien työskentely tapahtui Etherpad-alustalla¹⁶, jossa kukin ryhmän jäsen pystyi reaaliaikaisesti muokkaamaan yhteistä tekstiä, ja jokaisen kirjoittajan kirjoittama teksti näkyi eri värillä. Lisäksi ohjelmassa oli chat-ominaisuus, jonka avulla kirjoittajat pystyivät käymään metakeskustelua prosessista. Interventiotekstäv osoittautui haasteelliseksi. Osasyö oli varmasti kirjoittamisohjelma, joka oli kaikille opiskelijoille uusi. Toisaalta myös tekstilajien ominaispiirteet ja tekstilajin vaihtaminen näyttötyivät ongelmallisina. Tarvittiin myös neuvottelua käsillä olevan tehtävän sisällöstä ja tavoitteista. Riittävän ohjauksen avulla tekstien muuntaminen onnistui, ja lopuksi teksteissä tapahtuneista muutoksista keskusteltiin yhteisesti. Suurimmat muutokset tapahtuivat kielessä (puhekieli-kirjakieli, merkit, hymiöt), mutta myös tekstien rakenteissa tapahtui muutoksia. Esimerkiksi mielipidetekstiä nettikeskusteluksi muuttanut ryhmä pyrki selkeästi rikkomaan tekstin argumentaatorakennetta ja muuttamaan sen moniääniseksi keskusteluksi.

Uusien tekstien lisäksi fokuksessa oli myös toiminta tekstien parissa. Yksi keskeinen toiminto on tiedonhaku, joka näyttötyy toisen kielen kontekstissa hieman eri tavalla kuin äidinkielen kohdalla. Kuinka oppija löytää tarvitsemansa tiedon suomenkielisiltä sivuilta? Millaisia taitoja oppija tarvitsee pystyäkseen navigoimaan sivuilla? Etenkin kielitaidon ollessa vielä alkutekijöissään korostuvat lukustrategiat, kuten silmäilevä lukeminen, ja itselle olennaisen tiedon löytäminen pitkästä ja vaikeastakin tekstistä. Mutta voiko tiedonhaun strategioita opettaa L2-oppijalle? Jos voi, niin miten ja ennen kaikkea, onko se ylipääntään tarpeen?

Yhdessä äänestyksistä kysyttiin, mihin oppijat käyttävät hakukoneita. Yleisimmiksi käyttötarkoituksiksi nousivat 1) tiedon etsiminen opiskelua varten, 2) tarve selvittää jokin asia nopeasti ja 3) uutisten etsiminen. Opintoja varten oppijat sanoivat käyttävänsä eniten kirjoja, joiden jälkeen seuraavana tulivat hakukoneet ja sähköiset oman alan lehdet. Vapaa-ajalla puolestaan hakukoneet nousivat tärkeimmäksi tiedonhaun välineeksi ja toisena tulivat erilaiset verkkosivustot, joille tässä tapauksessa mennään suoraan ilman hakua välissä.

¹⁶ <http://www.etherpad.com/>

Tiedonhakutehtävässä oppijoiden tehtävänä oli etsiä tietoa aiheesta uni ihmisen voimavarana (vrt. Kiili et al. 2008). Aihetta valitessamme kävimme läpi paljon erilaisia vaihtoehtoja ja päädyimme tähän siksi, että kyse oli sopivan abstraktista aiheesta. Tarkalla fraasilla Google-haku ei anna tuloksia. Oppijan on siis kyettävä purkamaan aihe palasiin: mitä tarkoittaa voimavara, entä uni ihmisen voimavarana? Sitä, millaista tietoa oppija tarvitsee, ohjaavat hänen henkilökohtaiset käsityksensä ja ennakkotietonsa aiheesta. Lopputulos tällaisessa tehtävässä on siis hyvin avoin. Johtuen juuri siitä, että oppijat voivat tulla päätepisteeseen hyvin erilaisia polkuja pitkin halusimme vaiheistaa tehtävän niin, että nämä polut tai edes ainakin jotkut kiinnepohdat tulevat näkyviin. Tämä tapahtui asettamalla välietappeja, joissa oppijat joutuivat pysähtymään kertoakseen, mitä aikoivat tehdä seuraavaksi ja miksi. Välietapit olivat seuraavat:

1. listaa hakusanat, joilla aiot hakea tietoa
2. listaa valitsemasi sivut ja perustele, miksi ne ovat hyviä
3. tutustu sivuihin tarkemmin ja kerro sen jälkeen niistä muutama yksityiskohtia: kuka sivustoa julkaisee, millainen on sivuston ulkonäkö, onko navigointi sivustolla helppoa.

Ensimmäisen etapin tulokset olivat enimmäkseen odotuksenmukaisia. Hakuja oli tehty unen eri taivutusmuodoilla (uni, unta, unet), synonyymeilla (lepo, nukkuminen) ja alkuperäisen fraasin osilla erilaisina kombinaatioina (uni voimavarana, voimavarana uni). Myös voima oli erotettu omaksi hakusanakseen, mikä osoitti hyvää kielellistä päättelykykyä. Hakusanoissa esiintyivät myös sellaiset sanat kuin terveys, elämäntavat, liikunta ja psyyke, jotka osoittivat oppijoiden kykyä liittää teemaan siihen liittyviä käsitteitä. Kiintoisaa on myös erään opiskelijan hakusanoissa esiintyvät artikkeli ja tutkimustulos, jotka osoittavat oppijan pyrkimystä hakea tieteellisestä tietoa. Hakusanat olivat kaikenkaikkiaan hyvin informatiivisia, sillä ne paljastivat, miksi toiset opiskelijat olivat päätyneet hyvin erilaisten tiedon lähteiden äärelle kuin toiset. Lähteet vaihtelivatkin vapaa-ajan portaaleista yliopistojen tieteellisiin artikkeleihin.

3.2.3 Mitä lisäarvoa?

Uudet tekstitaidot tulivat kurssilla selkeästi näkyvämmäksi osaksi toimintaa. Yhtenä esimerkkinä tästä on internet, joka muodostui keskeiseksi kurssin työkaluksi. Internetin tarjoama erilaisten tekstien repertuaari ja erilaiset tavat toimia niiden parissa monipuolistivat kurssin sisältöä. Oppijoita ohjattiin hyödyntämään esimerkiksi Googlea korpuksena, ja oppijat ottivatkin nopeasti hakukoneet resurssikseen. Oppijat kertoivat hyödyntäneensä sanojen merkityksen selvittämisessä ja uusien sanojen opiskelussa muun muassa keskustelufoorumeja ja blogeja. (Vrt. Kuure 2002)

Kurssin multimodaalisella designilla tavoiteltiin myös hallittua joustoa. Jousto saavutettiin ajan, paikan, sisällön ja kielitaidon tason osalta. Tämä tarkoittaa sitä, että osallistujat pystyivät melko vapaasti vaikuttamaan siihen, milloin he tekivät kurssin tehtäviä. Ainoat ajalliset kehykset, jotka opiskelijoille

oli asetettu, olivat kontaktituntien paikat: tehtävät tuli olla tehty ennen kontaktituntia. Tämä muodostui kuitenkin hieman ongelmalliseksi, sillä jotkut opiskelijat palauttivat tehtävät vasta vähän ennen tunnin alkamista. Koska tuntien sisältö oli rakennettu opiskelijoiden verkkoympäristöön tuottaman sisällön varaan, opettajalla tuli yleensä hieman kiire käydä viimeiset vastaukset ennen opetusta ja tehdä tarvittavat muutokset opetuksen sisältöihin. Opiskelijat saivat palautteissaan käyttäneensä useita tunteja kunkin tehtäväkokonaisuuden tekemiseen. Yhtenä selityksenä myöhäiseen palauttamiseen saattoi olla myös se, että Moodissa keskeneräisiä tehtäviä ei voinut tallentaa. Kun tehtävään vastasi kerran, ei vastausta enää päässyt muuttamaan. Myös paikan suhteen opiskelijat saivat vapauksia. Kontaktitunnit sitoivat opiskelijat kerran viikossa paikkaan, mutta verkkotehtäviä oli mahdollista tehdä missä vain teknisten resurssien salliessa. Periaatteessa joustaminen myös kontaktituntien osalta oli mahdollista, sillä Moodissa kukin opiskelija pystyi tarkastelemaan muiden vastauksia ja oppimaan sitä kautta. Tätä resurssia oppijat kuitenkin hyödynsivät vähän.

Sisällön osalta joustavuus mahdollistui tehtävien avoimen luonteen kautta (adaptiiviset tehtävät). Useimmissa, etenkin kielitietoon liittyvissä, tehtävissä oppijan oli mahdollista kirjoittaa sellaisesta aiheesta, joka tuntui hänelle merkitykselliseltä. Joustavuus kielitaidon tason osalta oli kuitenkin kaikkein merkittävin ominaisuus. Verkkoympäristöön laadittujen tehtävien avulla oppijat pystyivät näyttämään kielitaitoaan lähes rajattomasti. Niin ikään heikoimmat opiskelijat pystyivät loistamaan ja näyttämään sellaista osaamista, joka ei muutoin olisi ehkä tullut esille. Tämä oli arvioinnin ja ohjauksen kannalta olennaista. Tämän tutkimuksen pohjalta heräsi kuitenkin tarve kehittää uudenlaisia ohjauksen, palautteenannon ja arvioinnin menetelmiä, jotka ottavat huomioon multimodaalisissa toimintaympäristöissä tapahtuvan toiminnan luonteen.

Kontaktiopetustunneista ei ole nauhoitettua aineistoa, mutta tutkijan tekemien muistiinpanojen mukaan tunneilla käytiin paljon (merkitys)neuvottelua. Neuvottelun kohteena oli yleensä tehtävänanto, yksittäisten sanojen merkitys tai jonkin ilmaisun kulttuurinen konteksti ja idiomaattisuus. Ympäristön käyttö loi yleisesti ottaen hyvän pohjan luokkahuonekeskustelulle. Asioiden käsittely etukäteen orientoi oppijat aiheeseen ja tunnin sisällön nostaminen oppijoiden itse tuottamasta materiaalista motivoi heitä asian käsittelyyn. Tiivistettynä voitaisiin sanoa, että oppimisympäristö avasi oppimistapahtuman koulun ulkopuoliselle maailmalle ja päinvastoin.

Kurssin lopuksi opiskelijoilta pyydettiin palautetta kurssista. Opiskelijat antoivat palautetta muun muassa kurssin ohjauksesta. Kurssilla ei käyty yksityiskohtaisesti läpi kaikkia L2-oppijoiden verkkoon tuottamia tehtäviä; kurssin ensisijainen ja tärkein fokus oli tekstinymmärtämisen kehittämisessä ja kielen erilaisten funktioiden ymmärtämisessä, ei kielen muodoissa. Palaute opiskelijoiden tekemistä tehtävistä annettiin yleensä kontaktitunnilla, joilla keskityttiin tarkastelemaan jotakin selkeästi opiskelijaryhmälle yhteistä ongelmaa tai hyvää suoritusta. Palautteiden mukaan tämä ei kuitenkaan riittänyt opiskelijoille, vaan he toivoivat yksityiskohtaisempaa omien vastaustensa/tekstiensä käsitte-

lyä. Kun opiskelijoilta kysyttiin, mitä he olivat oppineet kurssin aikana, he saivat oppineensa paljon kielen käyttöön liittyviä asioita. He olivat oppineet etsimään tietoa, tulleet tietoisiksi erilaisista tekstityypeistä. Eräs opiskelija mainitsi tärkeimmäksi oppimukseen asiaksi sen, että hän oli havainnut teksteillä olevan tärkeän roolin omassa oppimisprosessissaan. Kurssin työskentelytapoja kommentoidessaan jotkut opiskelijat kiinnittivät huomiota siihen, että kontaktituntien ryhmissä oli eritasoisia oppijoita. He arvelivat, että tehtävä olisi suoritettu paremmin, jos ryhmässä olisi ollut samantasoisia oppijoita. Eritasoisten oppijoiden sijoittaminen samaan ryhmään oli kuitenkin tavoitteellinen teko, jolla pyrittiin vahvistamaan oppijoiden toisilleen antamaa oikea-aikaista tukea (scaffolding). (Tarkemmin opiskelijapalautteesta ks. Vaarala & Jalkanen 2010, tulossa.)

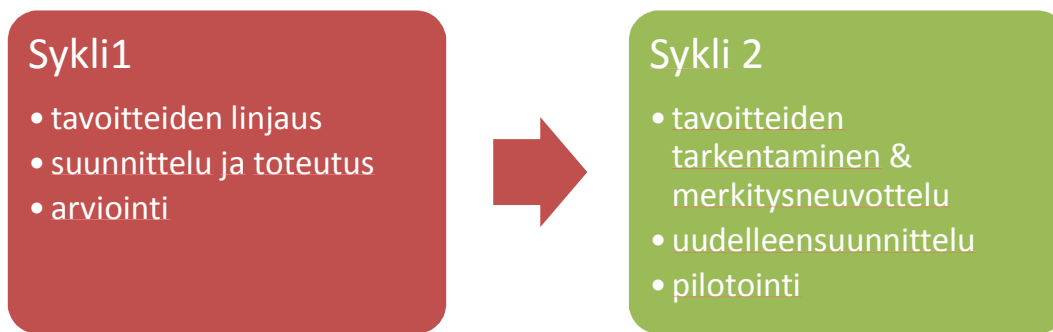
3.3 Hjälpis

Etenkin korkeakouluasteella ruotsin kielen opetus on suurten haasteiden edessä. Ruotsin kielen poistaminen lukion pakollisten, ylioppilastutkintoon sisällytettävien aineiden joukosta on varmasti osaltaan vaikuttanut siihen, että yhä harvemmat panostavat ruotsin kielen opiskeluun lukiossa. Lukiosta monet siirtyvät suoraan yliopistoon, jossa edessä on akateemisen ruotsin kurssin, ns. virkamiesruotsin, suorittaminen. Haaste onkin siinä, että yliopistoon tullaan yhä heikommilla ruotsin kielen taidoilla, eikä motivaatio riitä tarvittavien kertauskurssien käymiseen. Näin ollen opiskelijat eivät läpäise kurssia, joka saattaa olla viimeinen tutkinnosta puuttuva kurssi.

Tartuimme tähän haasteeseen ja lähdimme suunnittelemaan ruotsin kielen verkkokurssia, joka toisaalta valmentaisi akateemisen ruotsin kurssia varten, toisaalta tukisi niitä opiskelijoita, jotka suorittavat kurssia mutta tarvitsevat lisätukea sen aikana. Idea tällaisesta kurssista nousi ruotsin kielen opettajien käytännön tarpeesta, mutta alkuperäiset lähtökohdat kurssille poikkesivat merkittävällä tavalla niistä lopullisista periaatteista, joiden pohjalle kurssi viimein rakentui. Kurssin designista käytiinkin paljon neuvottelua ruotsin opettajien kanssa.

Tutkijan lähtökohtana oli, että jos ruotsin kielioppi ei tähän mennessä ollut tarttunut oppijoiden päähän ja kommunikatiiviset taidot olivat edelleen puutteelliset, asiaa oli nyt lähestyttävä toisenlaisesta näkökulmasta. Funktionaalinen käsitys kielenopetuksesta (ks. esim. Aalto et al. 2009) valikoitui sopivana lähtökohtana kurssin suunnittelulle. Kurssin suunnittelu tapahtui kahdessa syklissä (KUVIO 11). Kummassakin syklissä mukana on ollut ruotsin kielen opettaja¹⁷ ja tutkija. Lisäksi materiaalin arviointiin ovat osallistuneet muut ruotsin opettajat ja kehittämishenkilöt.

¹⁷ Opettaja oli eri henkilö kummallakin kehittämiskierroksella.



KUVIO 11 Suunnittelun syklit.

Tarkoituksena ei ollut tehdä oppimateriaalitutkimusta, mutta perehtyäksimme siihen, millaisista erilaisista lähtökohdista tällä hetkellä ruotsin kieltä opetettiin, kävimme läpi useita, eri asteille tarkoitettuja kirjasarjoja ja verkkomateriaaleja. Materiaalien tarkastelu paljasti, että useimmissa materiaaleissa opiskelun lähtökohta ei ollut funktionaalinen. Tarkastelua ei dokumentoitu, sillä materiaalit eivät osoittautuneet merkityksellisiksi kurssin suunnittelun kannalta.

Kurssin ensimmäinen vaihe

Suunnittelu aloitettiin heti tavoitteiden määrittelyn jälkeen. Sisällöistä ja tehtävistä neuvoteltiin suunnittelun edetessä. Kurssi jaettiin neljään teemaan, jotka noudattavat akateemisen ruotsin kurssin temaattista jakoa. Vaikka kokonaiskuva olikin hahmoteltu jo alussa, kurssi rakentui pala palalta, eikä koko materiaalin kattavia toiminnan kaaria päässyt syntymään.

Kurssin ensimmäinen versio, funktionaalisista lähtökohdistaan huolimatta, jäi kauaksi tavoitteistaan. Tässä suunnittelun vaiheessa tutkijan rooli olikin toimia enimmäkseen teknisen toimintaympäristön asiantuntijana. Uusista lähestymistavoista käytiin keskustelua, mutta jaettua ymmärrystä ei syntynyt. Yhteistä merkitysneuvottelua tutkijan ja kurssin suunnittelijan välillä olisi tarvittu enemmän. Koska kurssi ei tässä vaiheessa vastannut sille asetettuihin tavoitteisiin, pilotointia siirrettiin eteenpäin ja kurssin suunnittelua päätettiin jatkaa.

Kurssin toinen vaihe

Ensimmäinen suunnittelun vaihe opetti sen, että suunnitteluprosessin onnistumisen kannalta jaettu ymmärrys yhteisistä merkityksistä ja tavoitteista on olennaista. Tähän kiinnitettiin erityistä huomiota suunnittelun toisessa vaiheessa.

Ensimmäinen toiminnan vaihe oli neuvottelu, jonka aikana tutkija ja suunnittelijana toimiva opettaja pyrkivät määrittelemään sen ensisijaisen tarpeen, johon materiaali kohdistuu, kohderyhmän, ydinsisällöt ja oppimistavoitteet.

Seuraavassa vaiheessa kumpikin osapuoli kävi kurssin aikaisemman version läpi tehden muistiinpanoja, joista keskusteltiin jälleen yhteisesti. Osa vanhan kurssin elementeistä koettiin käyttökelpoisiksi, mutta esimerkiksi eksplisiittisiksi kielioppitehtäviksi¹⁸ luokiteltavista tehtävistä luovuttiin jo tässä vaiheessa kokonaan.

3.3.1 Lähtökohdat suunnittelun toisessa vaiheessa

Toisessa vaiheessa teoreettisiin lähtökohtiin kiinnitettiin enemmän huomiota. Tutkijan tehtävänä oli perehtyä aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja tuoda sieltä nousevia huomioita suunnittelutapaamisiin. Koska motivaatio oli yksi avainasemassa olevista haasteista, siihen kiinnitettiin erityistä huomiota.

Gee (2004, 2005, 2007) on pohtinut tietokone- ja konsolipeleihin liittyvää motivaatiota ja sen periaatteiden siirrettävyyttä koulutukseen. Hän (Gee 2005) listaa kaksitoista peruseriaatetta, joista kahdeksan implementoitiin tämän kurssin designiin. Avaan periaatteita sen mukaan, kuin kussakin tapauksessa on tarpeen ja kuvaan, miten kukin periaate on huomioitu kyseessä olevan kurssin designissa.

Yhteinen designin rakentaminen. Hyvään oppimiseen kuuluu, että oppija tuntee olevansa prosessissa aktiivinen toimija, ei vain passiivinen vastaanottaja. Myös Taalas (2007) on ehdottanut, että oppijoille pitäisi tarjota aktiivisempaa kielenkäyttäjän roolia. Tämä periaate toteutui kurssilla mahdollistuneissa oppijanpoluissa. Yhteinen designin rakentaminen tarkoittaa Geen (2005) mukaan omistajuutta ja osallistumiseen sitoutumista, jotka ovat hänen mukaansa motivaation avaintekijöitä. Kurssin eri vaiheissa pyrittiin lisäämään oppijoiden tietoisuutta itsestään kielenkäyttäjinä.

Yksilölliset oppijanpolut. Oppijoille haluttiin tarjota mahdollisuuden kulkea omia oppijanpolkujaan. Tähän tähdättiin työskentelyosioden sisällöllisesti avoimilla tehtävillä. Tarkoituksena ei ole tarjota valmiita oppimisen malleja ja strategioita, vaan sen sijaan ohjata oppijat sellaisten tehtävien äärelle, joissa he joutuvat kykyjensä ääri rajoille.

Identiteetti ja voimaantuminen. Koulutusta usein leimaa piirre, jota Gee kutsuu sisältöfetissiksi. Tällä hän tarkoittaa ajatusta siitä, että jonkin asian oppiminen voidaan jakaa listaan faktoja, joita puolestaan voidaan testata standardoidulla testimenetelmällä. Tällainen opiskelu ei Geen mukaan tue oppijan sitoutumista, eikä johda syvälliseen oppimiseen toisin kuin oppiminen, jossa oppija aktiivisesti rakentaa identiteettiään niissä konstruktioissa, joissa oppiminen tapahtuu. Tällä kurssilla tavoitteena oli, että oppija rakentaa omaa suhdettaan kieleen ja löytää itselleen mieluisia tapoja oppia sitä. Henkilökohtaisten tavoitteiden ja sitä kautta tavoiteltavan toiminnan merkityksellisyyden nähtiin olevan osa oppijan voimaantumista (empowerment) kielenkäyttäjänä.

¹⁸ Eksplisiittisillä kielioppitehtävillä tarkoitetaan tässä yhteydessä sellaisia tehtäviä, jotka on selkeästi tarkoitettu jonkin kielioppiasian harjoitteluun (esim. automaattistavat aukko tehtävät). Tällaiset tehtävät eivät yleensä ohjaa merkitysneuvotteluun tai oppijoiden väliseen vuorovaikutukseen (ks. Ellis 2000, Skehan 1998).

Tarkkaan järjestetyt ongelmat. Geen mukaan peleissä ongelmat on järjestetty tarkkaan. Aluksi pelaajalle tarjotaan sellaisia ongelmia, jotka eivät ole liian vaikeita, mutta tukevat pelaajaa konsruoimaan sellaisia malleja, jotka auttavat myöhemmin vaikeampien ongelmien kohtaamisessa. Tämä periaate toteutui käytännössä niin, että oppijoita ohjattiin rakentamaan omia havaintojaan liikkuessaan pitkin kurssin polkuja. Jokaisen osion loppuun sijoitettu tehtävä edellytti tiettyjen kielen konventioiden jonkinlaista hallitsemista, ja tästä tehtävästä suoriutumiseen oppijoita pyrittiin implisiittisesti ja oppijan omiin havaintoihin pohjaten ohjaamaan kaikissa sitä edeltäneissä tehtävissä.

Miellyttävä turhautuminen. Tämä kuulostaa varmasti paradoksaaliselta, mutta käy järkeen sijoitettuna kontekstiinsa. Geen mukaan on olennaista, että pelaajalle tarjotaan haasteita, jotka tuntuvat vaikeilta, mutta ovat silti oppijan suoritettavissa. Ajatuksena siis on, että oppija viedään suorituskäytöksensä ääri-rajalle ja sopivalla palautteella ohjataan ylittämään mukavuusalueensa rajat. Tähän pyrittiin muun muassa kurssin tieteellisen tekstin lukemiseen keskittyvässä osassa. Näin oppijan on mahdollista päästä tasolle, joka muutoin olisi ollut hänen saavuttamattomissaan (vrt. scaffolding).

Informaatiota vain tarvittaessa ja juuri oikeaan aikaan. Kuten Gee osuvasti toteaa, ihmisille luontaista ei ole opetella suurta määrää sanoja irrallaan käyttökotekstistaan, johon tosin edelleen monissa kouluissa vieraan kielen opetuksessa käytössä oleva sanakokeiden pitäminen perustuu. Niin ikään, pelien ohjekirjat tulevat merkityksellisiksi yleensä vasta pelin pelaamisen myötä. Yleensä ohjekirjaa tarvitaan siinä tilanteessa, kun pelissä tulee vastaan ongelma, josta pelaaja ei omin avuin selviä. Tähän pyrittiin järjestämällä kurssin sisältö niin, että kerrattu kielenaines tulee heti käyttöön. Strategioita pyrittiin niin ikään tarjoamaan vasta siinä vaiheessa, kun ne olivat oppijalle todella tarpeen.

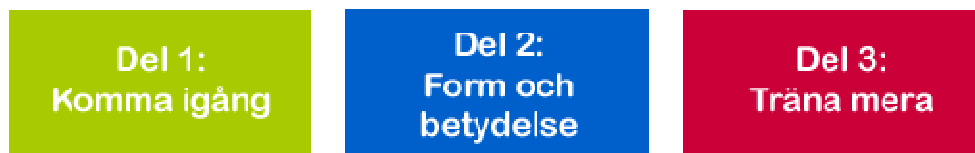
Hiekkalaatikot oppimisympäristöinä. Geen mukaan hiekkalaatikot ovat hyviä paikkoja oppimiselle, sillä ne mahdollistavat yhtä aikaa toiminnan todentuntuisuuden säilyttäen kuitenkin tietyn turvallisuuden tunteen. Hiekkalaatikot antavat oppijalle mahdollisuuden kokeilla oppimaansa yrityksen ja erehdyksen kautta ilman, että hänen tarvitsee pelätä virheidensä seurauksia. Kurssin suunnittelun yhteydessä pohdittiin autenttisten tehtävien mahdollisuutta siinä mielessä, että oppijat olisivat toimineet natiivien kielenpuhujien kanssa tosielämän asiointitilanteissa. Tästä ajatuksesta kuitenkin luovuttiin muun muassa siksi, että kurssin haluttiin tarjoavan mahdollisuuden kielen harjoitteluun turvallisesa ympäristössä.

Taidot strategioina. Geen mukaan ihmiset eivät yleensä pidä taitojen harjoittelusta ilman sitä kontekstia, jossa taidot tulevat käyttöön. Tästä syystä myös kielenoppimisstrategiat irrallaan siitä tarpeesta, johon ne kohdistuvat, ovat oppijoille yleensä merkityksettämiä. Tällä kurssilla strategiat pyrittiinkin kytkeämään kurssin metatasoon, jolloin ne ovat oppijan käytettävissä silloin, kun niille tulee tarvetta. Tarkoituksena oli myös tukea oppijoiden tietoisuutta omista strategioistaan ja niiden vaikutuksesta taidon kehittymiseen.

3.3.2 Kurssin lopullinen rakenne

Toisessa versiossa säilytettiin alkuperäinen temaattinen jako, mutta teemojen sisäinen jako uudistettiin. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että jokaisessa kurssin teemassa lähdetään liikkeelle toiminnallisuudesta, kielellä tehdään jotakin. Toiminnallisuutta seuraa aina rakenteiden analyysi, jossa tarkoituksena on pohdita muodon ja merkityksen yhteyttä. Lopuksi vielä tuotetaan jotain, jossa opittuja sanoja ja rakenteita pääsee heti kokeilemaan käytännössä.

Läpi koko kurssin painopiste on oppijan omassa analyysissa. Tehtäviä tehdessä oppijalle tarjotaan strategioita ja konkreettisia apuvälineitä kyseessä olevan asian tekemiseen. Tarkoitus on, että oppija tarkastelee esimerkiksi kirjoittamiaan tekstejä tarkastuslistojen avulla ja oppii välttämään tiettyjä kriittisiä erehdyksiä. Varsinaisia kielioppiharjoituksia kurssilla ei ole, sillä olemme pyrkineet kytkemään kieliopin käsiteltäviin teemoihin. Teemojen loppuun on tosin koottu linkkejä, joista löytyy erilaisia harjoituksia teemassa käsiteltyihin asioihin liittyen.



KUVIO 12 Teemojen sisäinen jako.

Osiossa yksi tavoitteena on, että oppija tutustuu aihepiiriin jonkin harjoituksen avulla ja pääsee käyttämään kieltä. Osiossa kaksi oppija kertaa yhden tai useampia kieliopin rakenteita. Kertaus on rakennettu tarkastuslistan muotoon. Tarkastuslistaan on pyritty kokoamaan sellaiset kyseiseen kieliopin rakenteeseen liittyvät seikat, joissa oppijoilla useimmiten on hankaluuksia. Kertauksen jälkeen seuraa aina jokin tehtävä, jossa oppija tarvitsee aiemmin opittua sanastoa ja rakennetta. Kielenaines tulee siis heti käyttöön. Osiossa kolme on tarjolla strategioita ja linkkejä lisäharjoitukseen, joiden avulla on mahdollista itsenäisesti harjoitella osiossa läpi käytyjä asioita.

3.3.3 Oikea-aikainen tuki

Oppimisesta puhuttaessa paljon käytetty, jo lähes muotisanaksi muodostunut termi *scaffolding*, sananmukaisesti 'rakennustelineet', on peräisin Brunerilta (Wood et al. 1976, Bruner 1975), joka käytti sitä kuvaamaan aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta. Benson (1997: 126) on kuvannut käsitettä seuraavasti: "Scaffolding is actually like a bridge used to build upon what students already know to arrive at something they do not know." Scaffolding-termin ymmärtämiseksi on tunnettava myös Vygotskyn käsite lähikehityksen vyöhyke (zone of proximal development, ZPD). Lähikehityksen vyöhyke sijoittuu alueel-

le, joka jää lapsen (noviisin) sen hetkisen osaamisen tason ja sen tason, johon hän voisi päästä, väliin. Olennaista kuitenkin on, että korkeammalle tasolle ei voi päästä ilman aikuisen tai kokeneemman henkilön tukea. (Vygotski 1978: 86.) Tästä syystä annetun tuen täytyy kohdistua nimenomaan lähikehityksen vyöhykkeen alueelle. Scaffoldingissa ohjaaja säätelee antamansa tuen määrää ja kun oppija alkaa selvittää omillaan, ohjaaja alkaa vähentää tuen määrää (Hakkarainen et al. 2004: 131). Scaffolding mahdollistaa sen, että lapsi tai noviisi voi ratkaista ongelman tai suorittaa tehtävän, jota hän ei omin avuin pystyisi suorittamaan (Wood et al. 1976). Puntambekar ja Kolodner (2004) käyttävät hajautettujen oppimisen tukirakenteiden (engl. distributed scaffolding) käsitettä tuodessaan esille sitä, että tuen täytyy olla jaettuna oppimisympäristön eri osiin tehdäkseen oppimisesta mahdollisimman tehokasta.

Tässä tapauksessa scaffoldingin käsitettä on käytetty palautteen ja ohjauksen tarpeen määrittelyssä. Puntambekarin ja Kolodnerin (2004) ajatusta seuraavien tukirakenteita on rakennettu useita ja ne on sijoitettu koko kurssin ajalle. Erityisesti huomiota on kiinnitetty siihen, milloin ja millaista palautetta annetaan. Alussa opettaja seuraa tarkkaan oppijan kehitystä ja arvioi tuen tarpeen määrää. Palautetta annetaan erityisesti sellaisista seikoista, jotka tuntuvat olevan oppijan kielitaidossa vakiintumassa. Tämä tarkoittaa sitä, että ohjauksen tarkoitus on tukea niitä kielen rakenteita, jotka oppija jo hallitsee, mutta joissa vielä on horjuntaa. Kurssin tarkoituksena ei siis ole opettaa rakenneasioita, vaan tukea oppijan kykyä tehdä havaintoja kielestä ja sen rakenteista. Tätä kutsutaan O-H-E-periaatteeksi¹⁹. Opettajalta oppija saa vahvistusta havainnoilleen. Kun rakenteet alkavat oppijan käytössä vakiintua, tuen määrää vähennetään tai sitä kohdistetaan muihin osa-alueisiin.

¹⁹ Observe-Hypothesize-Experiment, ks tarkemmin esim. Lewis (1997).

4 AINEISTON SISÄLLÄ

Tässä luvussa tarjotaan ikkunoita aineistoon ja keskustellaan aineistosta nousevista ilmiöistä. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelyssä on s2-peda-ympäristöstä koottu aineisto, johon kuuluvat verkkokeskustelut, tehtävien vastaukset, ope-tusharjoittelijoiden suunnittelemat tehtäväpaketit ja blogimerkinnät. Toisessa luvussa tarkastellaan kehittämistyön aikana kumuloitunutta narratiivista ai-neistoa työn alussa esitellyn teoreettisen viitekehyksen pohjalta.

4.1 Ajattelutapoja etsimässä

Keskusteluaineistoa kaikkein eniten leimaava tekijä oli osallistujien omat kou-lukokemukset, jotka näyttivät kulkevan yhtenä selkeänä polkuna läpi aineiston ja heijastelevan myös muihin teemoihin. Kieli näyttäytyy osallistujien koke-muksissa usein sääntöjärjestelmänä, ja esimerkiksi internet näyttäytyy useimmi-ten kielenkäytön tilan sijaan materiaalipankkina.

Esimerkki 5.

Minulle kieliä on opetettu pienestä pitäen kaavamaisesti. On pitänyt opetella verbien taivutusluokkia, erilaisia sääntöjä ja sääntöjen poikkeuksia. Minun päähäni on iskos-tunut tiukkaan se, miten kielioppia tulee oppia ja opettaa. Suurin vaikeus formalisti-suuden vaihtamisessa funktionaaliseksi on vanhojen tapojen unohtaminen ja uuden-laisen ajattelun oppiminen. Asiaa helpottaisi hyvien esimerkkien saaminen. (A4)

Esimerkki 6.

Minulla ei ole kokemusta tällaisesta medioiden hyödyntämisestä opetuksessa oppi-laana, opiskelijana eikä myöskään opettajana. Omina kouluaikoinani ja uskoisin, että monessa koulussa edelleen, monimediaisuus samastetaan siihen, että aina satunnai-sesti vaihtelun vuoksi käydään tietokoneluokassa tekemässä harjoituksia tai etsimäs-sä tietoa internetistä. (A1)

Esimerkki 7.

[X:n] tavoin minullakaan ei juuri ole kokemuksia monimediaisesta opetuksesta tällä tasolla vaan lähinnä juuri yksittäisistä ATK-luokassa pidettävistä tunneista ja harjoi-tuksista. Oikeastaan on aika vaikea tajuta, mitä tuo hyvä monimediainen opetus käy-tännössä edes on. Siksi se ehkä tuntuu suurelta ja vieraalta ja pelottavalta. (A7)

Monimediaisuus-keskustelu sai osallistujat ymmälleen. Ilmiötä yritettiin määri-tellä jälleen omien koulukokemusten kautta, mutta varsinaista kosketuspintaa niistä ei löytynyt, sillä useimpien omat kokemukset teknologian käytöstä kou-lussa käsittelivät pääasiassa satunnaisia tietokoneluokassa vietettyjä oppitunte-ja, joiden niidenkin tavoitteet olivat lähinnä viihteelliset.

Esimerkki 8.

Itse olen vakavissani miettinyt sitä, että perustaisin omille kursseilleni jonkin nettiin omia sivustoja, joilla olisi lisäharjoituksia ja muuta materiaalia. Näistä osa olisi pakollisia kotiläksyjä, osa sellaisia lisää tietoa antavia multimediaisia (esim. uutisia, elokuvan pätkiä yms.) juttuja. (A6)

Osallistujat viittaavat Taalaksen (2007) artikkeliin ja toteavat, että *tällaisesta* medioiden hyödyntämisestä heillä ei ole kokemusta, ei opettajana eikä opiskelijana. Tavasta ilmaista asia välittyy kuva, että ajattelutapa on osallistujille vieras. Ajoittain keskustelussa onkin nähtävissä se, että osallistujat tekevät jaon varsinaisten oppimiseen tarkoitettujen tehtävien ja lisää tietoa antavien, monimedialaisten materiaalien välillä.

Esimerkki 9.

Sitten ajattelen tätä monimediaisuutta omaan työhöni. Minä käytän medioita, jos suinkin tietokoneiluokkaan pääsen, mutta valitettavasti en usein. Ehkä monimediaisuus voi olla sitä, että opetellaan käyttämään hiirtä ja löytämään näppäimistöltä oman nimen alkukirjain. Siitä lähdetään liikkeelle ääritapauksessa. Useissa ryhmissä kuitenkin etsitään tietoa netistä ja tehdään harjoituksia, pelataan jne. Lisäksi netistä löytyy hyvää tekstimatskua. Kuitenkaan kaikissa kouluissa tietokoneet, tykit ja dataprojektorit eivät ole arkipäivää, vaan ne tosiaan kuuluvat vain tietokoneiluokkaan. On paikkoja, joihin ei tule edes sanomalehteä. Ja niillä eväillä opettajan on mentävä. (A10)

Toinen keskusteluaineistoa vahvasti leimaava tekijä on käytännönläheisyys. Osallistujat pyrkivät jatkuvasti rakentamaan linkkejä käytännön elämään, joko opetustyöhön ja omaan arkielämäänsä. Tämä ei ole mitenkään yllättävää, kun otetaan huomioon, että kyseessä olevat osallistujat valmistuvat opettajiksi, ja yksi opettajankoulutuksen tavoitteista onkin teorian ja käytännön luonteva dialogi. Esimerkissä 9 osallistuja toteaa, että koulujen vähäiset teknologioresurit vaikeuttavat teknologian integrointia opetukseen. Tämä paljastaa sen, että käsitys on teknologikeskeinen ja opetuskäytänteet ovat sidottuja tiettyyn teknologiaan. Vaihtoehtoisesti voitaisiin ajatella, että kyse on kahden tilan (formaali-informaali) sidostamisesta toisiinsa ja tiloihin liittyvien kielenkäyttöön kytkeytyvien konventioiden analysoimisesta ja ottamisesta kielenopetuksen resurssiksi.

Esimerkki 10.

Kaiken lisäksi vanhoilla opettajilla tämä tunne on varmaankin vielä suurempi kuin meillä, kun netti on sillä tavalla uusi juttu. Kuitenkin suuri osa näistä vanhoistakin opettajista käyttää nettiä sujuvasti vapaa-ajalla: lukee nettilehtiä, lähettää sähköpostia, käyttää facebookia, lottoaa ja ties mitä muuta. Kyse ei siis mielestäni ole siinä, että meillä ei olisi tarpeeksi verkossa tarvittavia taitoja. Ehkä ollaan liian kiinni vanhoissa kaavoissa tai suunnitelmissa, ehkä suuret muutokset tuntuvat vaikeilta ja pelottavilta tai ehkä mahdollisuuksia on vain vaikea joskus nähdä. (A7)

Yksittäisinä havaintoina nousee esille, että vaikka opettajien ja opiskelijoiden välisestä digitaalisesta kuilusta puhutaankin, kyse ei ole siitä, etteivätkö opetta-

jat tuntisi näitä uusia teknologioita ja käyttäisi niitä ainakin jossakin määrin. Sen sijaan kyse on enemmänkin siitä, että käyttö painottuu vapaa-ajan käyttöön, eivätkä käytänteet siirry koulun käytänteiksi, joille asetettaisiin painoarvoa.

Esimerkki 11.

Onko monimediaisuus kuitenkin sama kuin tietokone ja internet? En tiedä. (A10)

Esimerkki 12.

Verkkohan tarjoaa ihan valtavasti mahdollisuuksia erilaisista oppimislustoista valtavaan määrään materiaalia, jota omassa opetuksessa voi käyttää parhaaksi katsomallaan tavalla. (A7)

Esimerkki 13.

minusta esimerkiksi internetin videopätkistä suunnitellut kuuntelutehtävät (jotka mahdollisesti voi vaikka tehdä etänä) tai skypeen hyödyntäminen opetuksessa ovat monimediaisuuteen liittyvää "mediapedagogiikkaa" siinä missä jokin varta vasten verkkotyöskentelylle suunniteltu verkkoympäristö. (A9)

Esimerkki 14.

Olisi hienoa, jos joku taho tekisi kielenopettamisen oppimisolun, pohjan, jossa olisi joitakin asioita ns. vakiona, mutta johon opettaja voisi itse viedä materiaalia ja muokata oppimisolun omien oppilaidensa tarpeiden mukaisesti. Sitten siellä opettajan muokkaamassa oppimisympäristössä oppija voisi tehdä erilaisia harjoituksia ja hyödyntää eri medioita. Tällainen muokattava pohja varmasti laskisi opettajien kynnystä tarttua haasteeseen nimeltä monimediaisuus, kun ei tarvitsisi hallita esimerkiksi omien nettisivujen luomista täysin tyhjästä. (A4)

Aineistossa vilisee runsaasti erilaista teknologiaan viittaavaa terminologiaa, mutta varsinaista konsensusta siitä, mitä monimediaisuudella tarkoitetaan tai mikä on teknologian opetuskäytön ja monimediaisen pedagogiikan käsitteen suhde, ei muodostu. Osallistujien puheessa näkyikin selkeästi se, että toisille sana media²⁰ viittaa perinteisiin joukkoviestinnän välineisiin, toisille se taas on selkeästi merkityksiä välittävä väline laajemmassa mittakaavassa. Esimerkeissä 16 ja 17 näkyy osallistujan A4 vuorojen kautta se ristiriitaisuus, joka aineistossa yleisemminkin vallitsee: toisaalta teknologian nähdään olevan luontainen osa opetusta, toisaalta sen käyttöä tulee miettiä tarkkaan.

²⁰ Sana media on substantiivi, joka yleensä tarkoittaa joukkoviestinnän (televisio, radio, sanomalehdet, internet) muotoja yleisellä tasolla. Sanaa käytetään usein viittaamaan edellä mainittuihin kollektiivisesti (esim. uutinen herätti median huomion). Media voi olla myös väline jonkun asian tekemiseen: esimerkiksi tietokone voi toimia medianä, jolla kirjoitetaan tai pidetään yhteyttä toisten ihmisten kanssa, mutta myös kieli on media, jolla ihmiset välittävät merkityksiä. Näistä ensimmäisen yhteydessä yleensä toiminta on erilaista, verrattuna vaikkapa kynällä paperille kirjoittamiseen, sillä esimerkiksi tekstin muokkaaminen on tietokoneella yksinkertaisempaa. Myös erilaisia tallennusmuotoja (levykkeet, CD, DVD jne.) voidaan pitää medioina. (New Oxford American Dictionary 2010.)

Esimerkki 15.

Netti nyt esimerkiksi on sillä tavalla helppo, että nykyään lähes (vaikkei siis ihan) jokaisessa luokkatilassa on tietokone ja videotykki, joiden avulla on helppo tunnin alussa tai lopussa katsoa vaikka joku videoklippa, uutisotsikot tms. (A7)

Esimerkki 16.

Ihanteellistahan olisi, että erilaisia medioita voisi ja osaisi käyttää niin, että ne kulksivat opetuksen luonnollisina osina. (A4)

Esimerkki 17.

On ihan turha opettaa jokin asia erilaisia medioita hyödyntämällä jos se on ennenkin mennyt jakeluun perinteisin keinoin. Medioita tulisi käyttää siinä tapauksessa, että se on hyödyllistä ja järkevää, eikä sen takia, että trendi on nyt tällainen ja pakko kai sitä on noudattaa. (A4)

Esimerkki 18.

Jollain tavalla haluaisin nähdä medioiden käytön opetuksessa linkkinä sellaisiin suomalaisiin ja kulttuurisiin aspekteihin, joita kielen opetuksessa on muuten vaikea opettaa. Otetaan esimerkiksi vaikka suomalaiset elokuvat tai muu kulttuuri. Monelle s2-oppijalle medioiden käyttö muissakin aineissa voisi olla hyväksi, kun esim. eläimiä tai jotain luonnontieteellisiä ilmiöitä voisi nähdä oikeasti eikä vain lukea niistä kirjoista. Tämä voisi varmasti joillakin oppilailla auttaa asioiden oppimista ja ymmärtämistä. (A6)

Vaikka merkkejä teknologian integroimisesta opetukseen kiinteällä tavalla onkin nähtävissä, ne näyttävät silti kertaluontoisena, opettajajohtoisena toimintana. Videopätkän katsominen luokassa videotykillä ei vielä muuta varsinaista toimintaa, vaikka se saattaa tuoda siihen uusia elementtejä. Osallistujat pohivat kyllä sitä ihannetta, jossa erilaiset mediat kulksivat opetuksen luonnollisina osina ja kenellekään ei olisi sellainen tunne, että nyt tehdään jotain erikoista. Esimerkiksi eräs osallistuja tarkastelee sitä, miten monimediainen opetus voisi tuoda lisäarvoa kulttuuristen aspektien opettamiseen. Tämä ajatus hautautuu kuitenkin muun muassa resurssikeskustelun alle.

Esimerkki 19.

Sellaisten spektaakkeleiden suunnitteleminen vie aikaa ja voimia ja alan ymmärtää hyvin niitä opettajia, jotka koulutuksista huolimatta pitäytyvät vanhoissa kuvioissa. Taalaskin toteaa artikkelissaan, että koulun arki on niin kiivastempoista, että suunnittelulle ja kokeiluille ei jää aikaa. Mikähän tähän olisi ratkaisuna? Voi kun joku suunnittelisikin monimediaiset paketit (kuvaa, ääntä, videota, tehtäviä, keskusteluja, yms, yms, yms) valmiiksi ja niitä voisi sitten käyttää omassa opetuksessa. Kustantamoot...??? (A4)

Keskustelussa opetuksen resursseista esille nousevat muun muassa kysymykset siitä, onko tietokoneita olemassa tarpeeksi, ja kuinka aika riittää monimediaisen opetuksen suunnitteluun ja erilaisiin opetuskokeiluihin. Osallistujat kääntyvät-

kin kustantajien puoleen ja toivovat heidän ottavan vastuuta monimediaisten oppimateriaalien suunnittelusta.

Esimerkki 20.

Mutta sitten mulle tuli tyhjä olo, miksei kerrota miten ja missä, kuinka ja millä ajalla monimediaista opetusta tehdään. Tiedän, että meidän tehtävä on viedä sanomaa koulumaailmaan ja ajaa läpi näitä asioita. Minä haluaisin koulutusta aiheeseen, sillä en tiedä, kuinka ne käytännössä toteutetaan. (A10)

Esimerkki 21.

Tuntuu, että meidän opettajaopinnoissa median käytöstä opetuksessa on oikeastaan vaiettu aika hyvin. Totta kai puhutaan, että on hyvä käyttää eri medioita ja niin edelleen, mutta loppujen lopuksi kunnollista perehdytystä ei oikein ole ollut. (A9)

Esimerkki 22.

opettajankoulutuksessa [on] tässä(kin) kohdalla aukko – monimediaisen opetuksen suunnitteluun tai toteutukseen ei saa käytännön eväitä koulutuksesta. Äidinkielenopettaja, joka ei ole opiskellut mediakasvatusta, joutuu sitä joka tapauksessa opettamaan. Tilanne on jokseenkin verrattavissa siihen, että nykyään kaikki opettajat joutuvat pohtimaan medioiden ja opetuksensa suhdetta, vaikka kokisivat olevansa siihen kyvyttömiä. (A1)

Myös omat resurssit opettana ja oma asiantuntijuus mietityttävät. Monien mielestä opettajankoulutus ei ole antanut valmiuksia *tällaisen* opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Opettajankoulutus näyttäytyykin keskeisenä toimijana uusiin opetuskäytänteisiin voimaantumisen²¹ kannalta. Epävarmuus omista käsityksistä voi johtaa helposti siihen, että opettajat sosiaalistuvat koulun ja oppikirjojen perinteiseen tapaan toimia koulumaailmaan siirtyessään.

Opetuskäytänteiden muuttumiseen tuntuu liittyvän myös ajatus kontrollista, joka saattaa toimia opetuksen suunnittelua ja uudenlaista ajattelua rajoittavana tekijänä. Vaikka tehtävissä media vaihtuisikin esimerkiksi CD-levystä internetissä olevaan ääniklippiin, ääniklippii on silti opettajan valitsema, eikä se tällöin ole välttämättä oppijalle sen merkityksellisempi. Toiminnan muotoihin ja autenttisuuteen osallistujat eivät kiinnitä huomiota. Internet näyttäytyy useissa tapauksissa suurena materiaalipankkina, josta opettaja voi valita tunnille mielestään sopivia aineistoja. Kontrolli, ennakoitavuus ja käsitys oppimisen tiloista suljettuina näkyy myös esimerkissä 8, jossa osallistuja kertoo pohtineensa kurssikohtaisten verkkosivujen suunnittelua. Tällainen ajatus ei oikeastaan vie oppimista ulos luokasta, vaan laajentaa ainoastaan luokkahuoneen konseptia verkossa toimivaan materiaalipankkiin, jossa oppijat käyvät tekemässä tehtäviä. Osallistuja perustelee ajatustaan sillä, että tällainen ratkaisu mahdollistaisi lisäresurssien tarjoamisen ja materiaalien luokittelun kielitaitotasojen mukaan. Esimerkiksi tehtävien vastausten jakaminen verkossa ja tulosten käsittely tunnilla avaisi jo uusia näkökulmia tällaisen kurssikohtaisen sivun käyttöön. Ongelmallista on myös se, että ajatus tällaisesta kurssikohtaisesta materiaalista ei

²¹ Engl. empowerment.

tue oppijan progression dokumentoimista, vaan progression seuraaminen jää huonoimmassa tapauksessa niin ikään kurssikohtaiseksi. Toiminta tehtävien parissa näyttäytyy osallistujien puheessa siis hyvin yksilökeskeisenä.

Esimerkki 23.

Lähtisin ehkä liikkeelle siitä, että opetuksen olisi hyvä olla lähellä oppijoiden arjen kielellisiä käytänteitä. Ehkä oppijat voisivat itse ohjatusti etsiä oppimiseen sopivaa, kiinnostavaa materiaalia? Netistä löytyy kyllä ties mitä, pitsinnypläyksestäkin löytyi kuukkeloimalla yli 15 000 osumaa, jos se sattuu kiinnostamaan. Itse valitut materiaalit saattaisivat lisätä opetuksen merkityksellisyyttä, eikä opettajan tarvitsisi etsiä kaikkea mahdollista valmiiksi. Opettajan tehtävänä olisi tukea ja ohjata materiaalin tutkimista tavalla, joka sopisi oppijan taitotasolle ja joka tukisi hänen oppimistavoitteitaan. Netistä löytyy paljon luettavaa, kuunneltavaa ja katseltavaa sekä keskustelumahdollisuuksia, lisäksi materiaalin pohjalta voisi tuottaa uutta tekstiä, suullisia esityksiä jne. Ehkä oppijat voisivat myös valita kiinnostavia materiaaleja pienryhmässä? Saataisiin vielä enemmän keskustelua ja skäfholdausta! Omat löydöksensä ja tuotoksensa oppijat voisivat jakaa verkko-oppimisympäristössä. Myös kielioppiin voitaisiin mennä materiaalien kautta, oppilaiden tarpeiden mukaan. Ja suulliset esitykset sitten, voisivatko ne olla joskus toiminnallisia (sen sijaan, että puhutaan pitsinnypläyksestä, voitaisiin opettaa sitä muille)? (A8)

Keskustelussa nousee kuitenkin esille myös vastakkainen ajatus (esimerkki 23). Eräs osallistujista esittää, että hakukoneiden potentiaali jää usein liian vähälle huomiolle. Hän tuo esille, että opiskelun merkityksellisyyttä oppijalle saattaisi lisätä se, että oppija saisi itse valita käsiteltävät materiaalit. Osallistuja huomauttaa myös, että tällainen toimintatapa vähentäisi opettajan työtä siinä suhteessa, että opettajan ei tarvitsisi etsiä kaikkea materiaalia valmiiksi. Osallistujan näkemyksen mukaan opettajan rooli tiedonhaussa olisi ohjata oppijaa löytämään kielitaitotasolleen sopivaa materiaalia. Nämä materiaalit voisivat hänen mukaansa toimia aineksena luokkahuoneessa tapahtuvalle toiminnalle, joka parhaimmillaan olisi oppijoiden välistä vuorovaikutusta ja tähän prosessiin voisi luonnollisena osana liittyä myös virtuaalinen verkko-oppimisympäristö esimerkiksi tuotosten jakamisen areenana. Opettajat kokevat tällaisen ennakoimattomuuden usein huomattavana epävarmuustekijänä oman työnsä kannalta ja pyrkivät siksi välttämään oppijoiden itse valitsemia materiaaleja. Tämä käy esille muun muassa Tarnasen et al. (2010) keräämästä haastatteluaineistosta.

Esimerkki 24.

Toisaalta, olemmeko liiankin lähellä medioita kyetäksemme käyttämään niitä tarvittavalla kriittisyydellä ja etäisyydellä? Sillä kriittisyys ja kriittisyyteen kannustaminen ovat mielestäni tärkeitä monimediaisen opetuksen onnistumiselle. (A1)

Käsitys tiedon luonteesta on myös hyvin perinteinen. Karkeasti käsitykset voidaan jakaa kahtia: instituutioissa oleva tieto on oikeaa tietoa, kun taas medioihin täytyy suhtautua kriittisesti. Tämä tuntuu olevan yleinen tendenssi, joka luultavimmin juontaa juurensa sellaisista käsitteistä kuin mediakriittisyys. Kiintoisaa on kuitenkin lähinnä se, että kriittisyys nousee esiin juuri median osalta, ja myös se, että opettajan tehtävä on nimenomaan opettaa oppijoille kriittisyyttä medioiden suhteen. Erään osallistujan mielestä opettajan on kyettävä ottamaan

yhteyttä käyttämiinsä medioihin pystyäkseen hyödyntämään niitä opetuksessa. Tämä herättää kysymyksen siitä, ovatko opettajat loppuen lopuksi kuitenkin kriittisimpiä medioiden kuluttajia.

Ajatus kielestä, kielenopetuksesta ja -oppimisesta kontrolloitavana ja ennakoitavana näkyy myös osallistujien tehtävien tuloksissa ja heidän suunnitelmissaan oppimateriaaleissa. Kahta osallistujaa lukuun ottamatta materiaalit sisältävät pääasiassa tekstisisältöä, jonka parissa tapahtuva toiminta on suunniteltu kohti tiettyä suljettua päämäärää. Tällaiset tehtävät eivät juurikaan saa aikaan merkitysneuvottelua ja eivät myöskään takaa, että oppija on ymmärtänyt opiskelemaisensa asian. Useimmissa tapauksissa kieltä lähestytään rakenteen kautta sen sijaan että sitä lähestyttäisiin merkityksen ja käyttötarkoituksen kautta.

Esimerkki 25.

Suomenkielisessä ympäristössä elävä maahanmuuttaja on kuitenkin aivan erilaisessa tilanteessa, ja hänen tarpeensa erilaiset kuin tavallinen kielenopiskelija. Ensinnäkin hän tarvitsee kieltä selviytyäkseen jokapäiväisessä elämässä. Toiseksi ympäristö tarjoaa hänelle aivan toisenlaiset mahdollisuudet kielen oppimiseen. Niinpä formalistinen, muutokeskeinen pedagogiikka ei ole kovinkaan käyttökelpoinen tapa opettaa. Kun pitäisi ostaa bussilippu tai käydä lääkärissä ei sijamuotojen luetteleminen auta. Kuten jo monessa kommentissa on tullut esille, se ei anna kovin paljon valmiuksia kielen käyttöön. Vaikka koulussa saisi hyviä numeroita, kynnys kielen puhumiseen tosi tilanteissa on korkea. Kun formalistista käsitys kielestä ja sen opettamisesta on koulussa vuosia iskostettu mieleen, ei uuden ajattelutavan omaksuminen ole ihan helppoa. Funktionaalissa ajattelussa kun monet asiat kääntyvät pääläelleen - tai pikemminkin oikeinpäin. Asioita on opittava katsomaan aivan uusien "silmälasiin" läpi. Mm. perinteisiä kielioppiharjoituksia, joita on pitänyt itsestään selvästi kielen opetuksen kuuluvina joutuu tarkastelemaan kriittisesti. Funktionaalisuus kyseenalaistaa perinteisen ajatuksen, että oppiminen johtaa automaattisesti oppimiseen. Oppimisympäristö nähdään oppimisresurssina. Kaikki opetus ja toiminta ei välttämättä hyödytä oppilasta ja johda oppimiseen vaan pelkästään se, minkä hän kokee itselleen mielekkääksi ja käyttökelpoiseksi. Opettajana olisi tarkasteltava oppimisympäristöä ja sen eri osatekijöitä kriittisesti. Se vaatii opettajalta aikaisempaa enemmän. Opetus ei myöskään määrää ja ohjaa oppimista vaan päinvastoin; asioita ei opeteta ennalta määrätystä, oppikirjan kirjan mukaisessa ja kieliopin hierarkkiseen rakenteeseen perustuvassa järjestyksessä vaan se seuraa oppilaiden luonnollista oppimista. (A2)

Eräs osallistujista tuo esille, että muutokeskeinen pedagogiikka ei toimi, kun oppijana on henkilö, joka tarvitsee kieltä jokapäiväisten asioiden hoitamiseen. Osallistuja muistuttaa myös siitä, että kohdekielisessä ympäristössä elävän oppijan kieleen rakenteet eivät tule tiettyssä määritellyssä järjestyksessä, vaan siihen vaikuttavat monet tekijät. Valitettavasti tämä kommentti jää keskustelun viimeiseksi, eikä sen pohjalta nouse uusia pohdintoja.

Esimerkki 26.

Oppilaille olisi hyvä opettaa myös oppimisen taitoja. Eikö ole älytöntä, että perinteisesti koulun kielenopetuksessa yritetään opettaa hirvittävä määrä rakenteita ja sanastoja kun kuitenkin koskaan kieltä ei voi oppia kokonaan? Oppilaan omalle hoksamiselle sen sijaan jää, kuinka kielitaitoa voi kehittää koulun loppumisen jälkeen. (A7)

Esimerkki 27.

Monimediaisen opetuksen hyötyjä perusteltiin artikkelissa monelta kantilta, mutta itseeni ehkä eniten vetosi se, että erilaisten oppimisympäristöjen käyttö tukisi elinikäistä oppimista. Liian usein kuulee ihmisten surkuttelevan, kuinka vaivalla koulussa hankittu kielitaito alkaa formaalin opetuksen päätyttyä rapistua nopeasti (ja kuulun muuten itsekin näihin voivottelijoihin). Kielen opetukseen kannattaisi aina sisällyttää myös se tieto, miten saavutettua kielitaitoa pidetään omatoimisesti yllä. Samalla oppija saattaisi kokea, että vastuu kielitaidosta on enemmän hänellä itsellään, ei opettajalla. (A8)

Keskustelussa sivutaan myös elinikäisen oppimisen ajatusta. Osallistujat kiinnostavat huomiota siihen, kuinka usein mantra elinikäisestä oppimisesta on ristiriidassa käytännön kanssa: nykyisellään opetuksessa eivät tarpeeksi edustu metataidot, jotka ovat kielenoppijan autonomisuuden kannalta olennaisia. Tämä onkin yksi monimediaisen pedagogiikan ydinajatuksista. Oppijoiden kieliympäristön (teksti- ja mediamaiseman) sidostaminen opetuksen antaa välineitä jatkaa kielenoppimista myös formaalin kontekstin ulkopuolella ja toisaalta formaalin kontekstin opitut asiat kytkeytyvät formaalin opetuksen sisältöihin. Tätä kautta oppimisesta tulee oppijan kannalta merkityksellisempää. Aaltola (1991: 12) arvostelee koulun tietokäsitystä siitä, että opettajakeskeinen, tietoa jakeleva ote on jatkuvasti Suomessa liian hallitsevassa asemassa. Tieto ei jäsenny mielekkäiksi kokonaisuuksiksi, ja kytkökset omaan elämään jäävät muodostumatta.

Osallistujat tunnistavat muutoksen tarpeen ja havaitsevat kytköksen oman ajattelunsa ja opetuskäytänteiden muutoksen välillä. Tästä huolimatta he tuntevat kuitenkin olevan voimattomia itse viemään muutosta eteenpäin. Oman ajattelutavan muuttaminen näyttäytyy haasteellisena. Kyse ei siis ole vastarinnasta opetuksen kehittämistä kohtaan. Uuden ajattelutavan kipinä on osittain jo olemassa, mutta se kaipaa vahvistamista. Osallistujien keskustelussa kaikuakin toive käytännön malleista ja keskustelusta.

Osallistujien tavassa osallistua keskusteluun vuorottelevat kaksi roolia: oppijan rooli ja opettajan rooli. Näyttää siltä, että heidän ollessaan epävarmuusalueella oppijan rooliin siirtyminen ja asioiden tarkastelu omien koulukokemuksien kautta tuntuu turvalliselta vaihtoehdolta. Silloin, kun osallistujilla on aiheeseen liittyvää kokemusta opetustyöstä, se nousee esille. Sen sijaan varsinaiset opetusfilosofiset pohdinnat jäävät puuttumaan.

4.2 Muutoksen jäljillä

Uusi oppimisympäristö, Moodi, esiteltiin kielikeskuksen henkilökunnalle ensimmäisen kerran kesäkuussa 2009. Tavoitteena oli löytää muutama opettaja, jotka innostuisivat uuden ympäristön kokeilemisesta osana omaa opetustaan. Kokeilu saattoi olla pieni osa omaa kurssia, joka toteutetaan verkossa tai kokonainen materiaalikokonaisuus. Esittelyn jälkeen lähes kaikki läsnä olleet, toista

kymmentä opettajaa, ilmaisivat kiinnostuksensa uutta ympäristöä kohtaan. Kaikille kiinnostuneille luotiin tunnus, jolla he pääsivät tutustumaan ympäristöön tarkemmin. Jokainen heistä liitettiin joko suomen- tai englanninkieliselle kurssille, joiden tarkoitus oli esitellä teknologian integrointiin liittyvää pedagogiikkaa. Yhteisen esittelytilaisuuden lisäksi myös yksittäisiä esittelyjä järjestettiin niin kielikeskukselle kuin kielten laitoksellakin. Sekä yhteinen esittelytilaisuus että yksittäiset esittelyt johtivat suunnittelupalaveriin tutkijan ja opettajien kesken. Näissä palavereissa kartoitettiin opettajien tarpeita ja uuden ympäristön sopivuutta näihin tarpeisiin. Ideana oli, että kukin opettaja saisi lähtea kehittämistyöhön omien tavoitteidensa ja resurssiansa mukaan. Ketään ei pakotettu sitoutumaan tiettyihin aikatauluihin tai suunnittelun malleihin. Ajatuksena tutkijan ja opettajien yhteistyössä suunnitteluprosessin aikana oli, että opetus- ja arviointikäytänteitä pohdittaisiin kriittisesti ja opetettavan aineksen ydinsisältöön kiinnitettäisiin erityistä huomiota. Tehokkaimmillaan tämän oli tarkoitus johtaa uusien, oppijalle merkityksellisten käytänteiden syntymiseen.

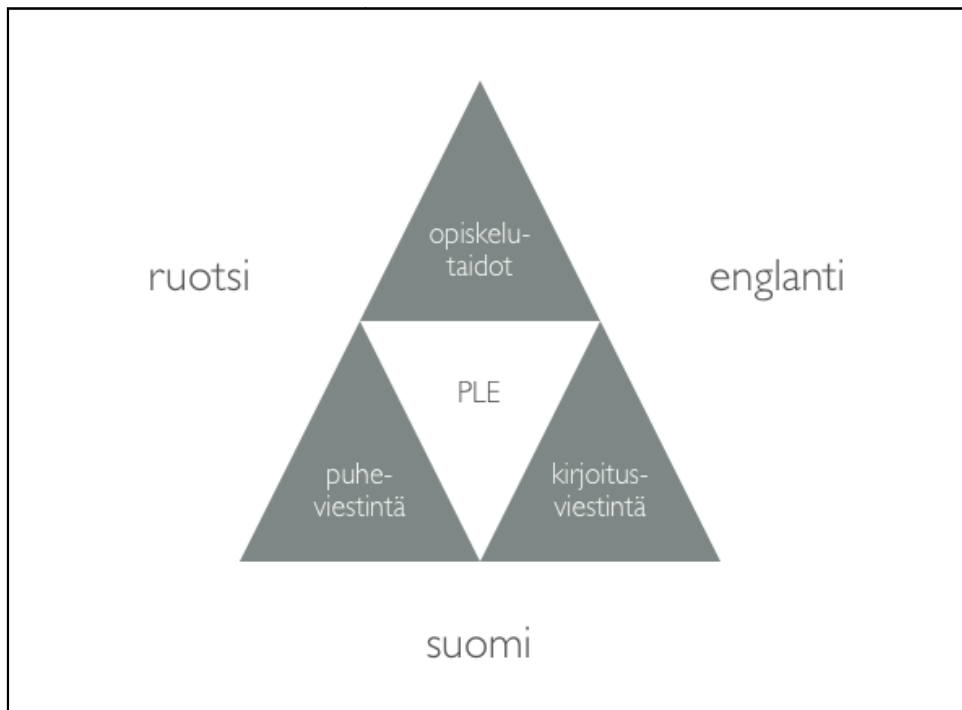
Vapaus johti siihen, että joidenkin kurssien suunnittelun osalta muutokset saattoivat olla hyvinkin erilaisia. Esimerkiksi Tekstjä suomeksi 1 -kurssin osalta muutoksia tehtiin lähinnä kurssin kokonaisrakenteeseen: kaikkiin kappaleisiin tehtiin yhteneväinen sisärakenne, tehtävien välille rakennettiin aktiviteetti-kaaria ja kurssipolun varrelle pystytettiin tarkastuspisteitä, joissa oppijat arvioivat muun muassa sitä, mitä he olivat siihen mennessä oppineet, mitä he halusivat vielä oppia ja millä keinoin he voisivat saavuttaa tavoitteensa.

Opettajille esiteltiin monenlaisia suunnittelun malleja, ja heitä pyydettiin ennen suunnittelutapaamista valmistelevaan jonkinlainen käsikirjoitus tai suunnitelma. Loppuen lopuksi tutkijan sähköpostilaatikkoon tipahteli yksittäisiä Word-dokumentteja, joissa ympäristöön toteutettavat tehtävät oli kuvattu – kappale, oppitunti tai moduuli kerrallaan. Monissa tapauksissa tutkijan ja opettajan yhteistä kokonaissuunnittelua oli vähän.

Muutamissa tilanteissa tutkijan ja opettajan näkökulmat erosivat toisistaan, mikä asetti osapuolet haastavan kysymyksen eteen: kumpi on oikeassa? Kysymys on hieman karrikoitu, mutta paljastaa tällaisen tutkimuksen tekemiseen liittyvän ongelman. Kumpikin osapuoli tulee tilanteeseen omista lähtökohdistaan. Tutkijan lähtökohdat todennäköisesti pohjautuvat siihen teoreettiseen viitekehukseen, jonka päälle hän on tutkimuksensa rakentanut, kun taas opettajan lähtökohdat ovat useimmiten empiriapainotteisia.

4.2.1 Suunnitelmista kohti kursseja

Yksi lähes alkuvaiheessa opettajien, hallinto- ja tukihenkilöstön ja tutkijan yhteistyönä syntynyt ajatus materiaalikokonaisuudesta, jossa suomen, englannin ja ruotsin puhe- ja kirjoitusviestinnän materiaalit ja harjoitukset koottaisiin yhteisen rakenteen sisään ja kokonaisuuteen yhdistettäisiin myös ohjausta opiskelutaitojen kehittämiseen (kuvio 14). Tämä projekti jäi kuitenkin rajallisten aikaresurssien vuoksi vasta ajatuksen asteelle.



KUVIO 13 Ple-konseptin ympärille rakennettu akateemisen viestinnän oppimisympäristö.

Ensimmäisten kurssien rakentaminen alkoi miltei heti. Yhteistyö kurssin opettajien ja tutkijan välillä oli tiivistä koko suunnitteluprosessin ajan. Moodin käyttöön ottaneet opettajat omaksuivat uuden ympäristön omistajuuden nopeasti. Teknistä tukea kuitenkin kaivattiin niin suunnittelun kuin kurssin etenemisenkin ajan, ja tutkijan tehtävä oli varmistaa, että tarvittavat tukiresurssit olivat jatkuvasti opettajien saatavilla. Pian kurssien suunnittelun alkamisen jälkeen tutkija alkoi suunnitella metakurssia tukemaan suunnitteluprosessia. Kurssin tarkoitus oli sisältää ohjeita teknisiin yksityiskohtiin liittyen mutta myös pedagogisia vihjeitä siitä, miten olemassa olevia käytänteitä voisi uudistaa. Ensimmäinen versio metakurssista esiteltiin kehittämisspäivillä, joulukuussa 2009. Metakurssin sisältö ja vaiheet on kuvattu tarkemmin luvussa 4.2.3.

4.2.2 Ilmiöt käytännön toiminnan tasolla

Lyhyessä ajassa kävi ilmi, että useimmat opettajista olivat tottuneet Discendum Optiman käyttöön, ja ehkä siksi uutta ympäristöä verrattiin siihen. Siksi kysymykset koskivatkin yleensä sitä, voiko Moodissa tehdä samoja asioita kuin Optimassa. Opettajien kysymyksiin Moodin sopivuudesta osoitti myös sen, että ympäristön suhdetta muihin käytettävissä oleviin ympäristöihin oli selkeytettävä. Uuden ympäristön opetteleminen kerta toisensa jälkeen tuntui opettajista uuvuttavalta ajatukselta, ja siksi he halusivat tietää, millä tavoin uusi ympäristö on parempi kuin heidän aikaisemmin käyttämänsä ympäristöt. Tässä vaiheessa puhe pedagogisten käytänteiden uudistamisesta ja uudenlaisesta ajattelusta ei

auttanut. Olisi tarvittu jotain konkreettisempaa. Niin ikään Moodin kehittämiseen liittynyt kysely kehittämisehdotuksista näytti toteen sen, että opettajat ovat pääasiassa tyytyväisiä nykyisiin verkkoympäristöihin, lukuun ottamatta niiden ulkonäköä.

Moodin esittelytilaisuudet pyrkivät olemaan pedagogialähtöisiä. Niissä esiteltiin Moodin kehittämisen tausta-ajatuksia ja pyrittiin linkittämään ne koko organisaation yhteisiin tavoitteisiin tulevaisuuden kielenoppimisesta ja uusista toimintaympäristöistä. Tällainen lähestymistapa sai kuitenkin kritiikkiä osakseen. Opettajat toivoivat konkreettisempaa esittelyä, jossa käydään läpi, millaisia toiminnallisuuksia ympäristössä on. Näin opettajille syntyisi kuva siitä, mitä ympäristössä voi tehdä ja mitä ei. Tämän jälkeen olisi mahdollista tehdä päätös joko uuden ympäristön käyttöönotosta tai sen hylkäämisestä (vrt. Rogers 1995). Tällaisen lähestymistavan vaarana on se, että opettajat saattavat ottaa uuden ympäristöön käyttöön, mutta siirtää sinne aikaisemmat materiaalinsa sellaiseenaan, jolloin muutosta käytänteiden tasolla ei tapahdu. Tässä tapauksessa kyseessä oleva ympäristö on lähtökohdiltaan hyvin erilainen verrattuna muihin käytössä oleviin ympäristöihin ja siksi sen käyttöönotto edellyttää käytänteiden ja toiminnan uudelleensuunnittelua. Yhdeksi syyksi torjua Moodin käyttöönotto muodostuivatkin sen ominaisuudet, mikä kertoo osaltaan siitä, että opettajien käytänteet ovat rakentuneet vakiintuneiden työkalujen ympärille ja niistä irrottautuminen on vaikeaa.

Myös aika osoittautui keskeiseksi elementiksi. Suunnittelutapaamiset tuli aikatauluttaa niin, että ne sopivat kunkin opettajan työn lomaan. Tapaamisten väli ei voinut olla liian pitkä, jotta säännöllinen työskentelyrytmi pysyi yllä. Toisaalta aikaa piti tapaamisten väliin varata riittävästi, jotta kumpikin osapuoli ehti toteuttaa oman osuutensa seuraavaan tapaamiseen valmistautumisesta. Kyse oli siis oikeasta ajoituksesta. Tapaamisten ehdottaminen tapahtui usein tutkijan toimesta, mikä ei näyttäytynyt ollenkaan ongelmallisena tapana toimia. Kokonaiskuvan hahmottaminen oli tärkeää, jotta erilaiset projektit eivät päässeet sumautumaan. Kukaan opettajista ei ilmaissut luopuneensa suunnittelusta ajan puutteen vuoksi.

Osa pedagogisesta keskustelusta yritettiin siirtää Moodi-ympäristöön, johon rakennetun metakurssin toivottiin houkuttelevan opettajia keskustelemaan ja samalla tutustumaan ympäristöön. Käytännössä ajatus ei toiminut yhtä hyvin, sillä keskustelualue ei herättänyt kenenkään kiinnostusta. Tähän syynä voivat olla esimerkiksi ajan puute tai yksinkertaisesti se, että metakurssi ei näyttäytynyt opettajille tarpeellisen resurssina. Myös verkossa keskustelu saattoi olla kyseessä olevan organisaation toimintakulttuuriin sopimaton toiminnan muoto. Tähän tullaan jatkokehityksessä kiinnittämään huomiota.

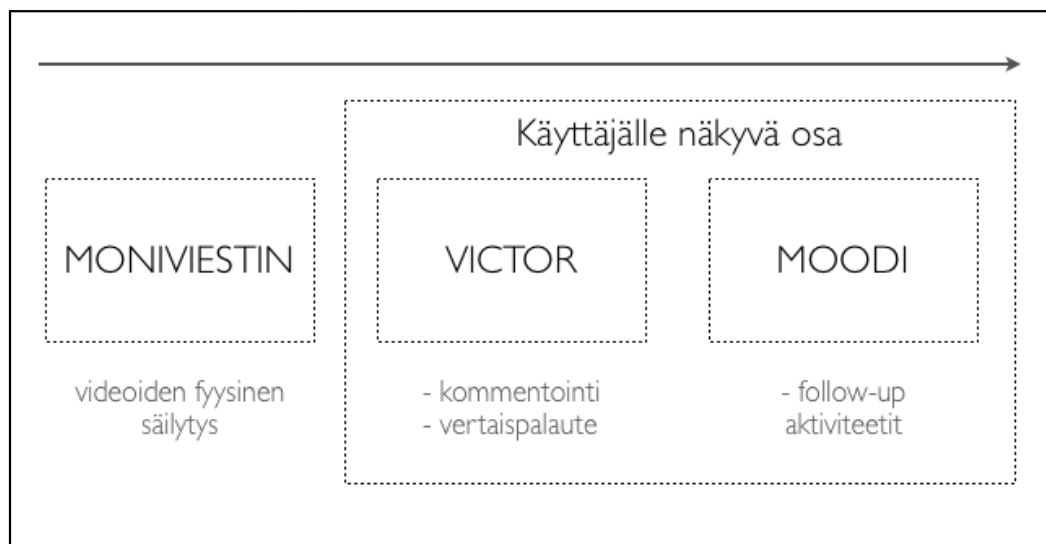
Osana uuden ympäristön tarvekartoitusta ja kehittämistyötä tutkija observoi opettajien vallitsevia opetuskäytänteitä. Opettajien käytänteiden observointi osoitti, että ainakin seuraavanlaiset käytänteet ovat tavanomaisia:

- elektronisten oppimisalustojen käyttäminen materiaalin jakamisen kanavana
- elektronisten oppimisalustojen käyttäminen oppikirjan omaisesti (tekstin ja toiminnallisuuksien yhdistäminen)
- elektronisten oppimisalustojen käyttäminen oppimistehtävien palautuspaikkana
- elektronisten oppimisalustojen käyttäminen verkkokurssin toimintaympäristönä
- tekstinkäsittelyohjelman käyttö opiskelijoiden tekstien korjaamisen apuvälineenä.

Lisäksi teknologiaa hyödynnettiin kurssien hallinnointiin liittyvissä tehtävissä, kuten ilmoittautumisten seuraaminen ja arvosanan antaminen.

Vähemmän tavallisia olivat tilanteet, joissa väline olisi selkeästi muuttanut opiskeluprosessia. Tällaisesta esimerkki on kuitenkin erään opettajan oppitunti, jossa opiskelijat olivat videoneuvottelun välityksellä yhteydessä Yhdysvalloissa asuvaan henkilöön, jota opiskelijat haastattelivat osana kurssityötään. Haastattelut myös videoitiin, ja niitä käytettiin reflektoinnin ja palautteenannon apuvälineenä.

Prosessin muuttumisesta esimerkkinä on myös yksi tämän kehittämistyön aikana toteutuneista opetuskokeiluista, jossa englannin kielen kursseilla kokeiltiin videokomentointityökalua²² palautteenannon välineenä.



KUVIO 14 Videokomentointipolun rakentaminen.

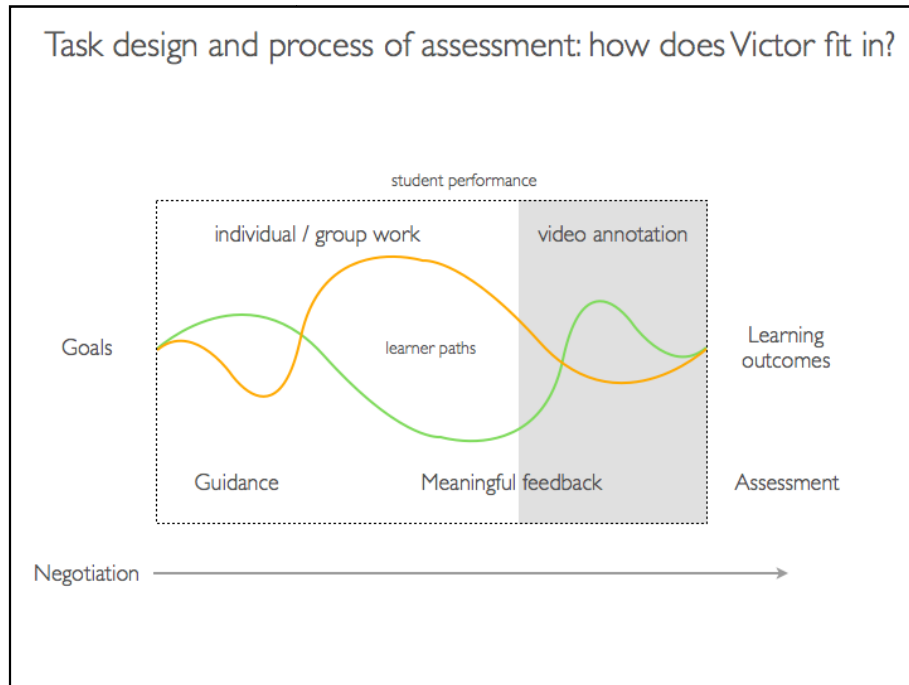
²² Tarkemmin ks: <http://matwww.ee.tut.fi/victor/>

Victoria pilotoitiin neljällä englannin kielen kurssilla kevään 2010 aikana. Opiskelijat tekivät omaan alaansa liittyviä videoita, jotka siirrettiin Moniviestimeen ja linkitettiin sieltä edelleen Victoriin (kuvio 15). Victorissa opiskelijoista muodostettiin vertaisarviointipareja, jotka antoivat palautetta toistensa videoista.

Vertaisarvioinnissa ongelmana oli se, että teknisesti varsinaisia pareja ei pystytty luomaan. Erilaisten käyttäjäryhmien luominen niin, että kullekin ryhmälle voitaisiin määrittää oma videonsa, olisi hyödyllinen ominaisuus. Toinen tähän liittyvä ongelma on se, että toiminta Victorissa on edelleen hyvin opettajajohtoista. Antamalla opiskelijoille enemmän oikeuksia esimerkiksi jo videon ohjelmaan viemisestä lähtien voitaisiin vahvistaa heidän toimijuuttaan prosessissa. Videokomentointiohjelman mahdollisuus toimia yksilöllisenä ja jaettuna toiminnan tilana voisi toimia hyvänä tavoitteena: uusissa ohjelmissa mahdollisuus opiskelijan omaan videokansioon toisi jo uutta ulottuvuutta videokomentoinnin käyttöön. Omaan kansioonsa opiskelija voisi kerätä esimerkiksi eri kursseilla pitämiään esityksiä, joihin liittyisi myös palaute. Näin videokomentointi ei jäisi kurssikohtaiseksi työkaluksi. Lisäksi jonkinlaisia itsearviointin työkaluja tarvittaisiin. Pedagogisesti ajateltuna aktiviteettikaarien rakentaminen olisi tärkeää, jotta videokomentointi ei jäisi yksittäiseksi, muihin opetuksen osiin sidostumattomaksi toiminnoksi. Esimerkiksi jonkinlaisen kommentointiohjelman tallentuvan follow-up-tehtävän tekeminen palautteenannon perään voisi toimia palautteen reflektoinnin työkaluna.

Yleisesti ottaen opiskelijoiden mielestä Victor näyttäytyi hyvänä tapana antaa palautetta. Useimmat eivät olleet käyttäneet vastaavia ohjelmia aiemmin, eivätkä siten voineet verrata Victoria muihin ohjelmiin. Palautteessaan monet nostivat esille sen, että Victorin avulla on mahdollista antaa hyvin spesifiä palautetta, kun taas esityksen lopussa annettu palaute kohdistuu useimmiten esityksen yleisiin piirteisiin. Lisäksi hyödylliseksi koettiin mahdollisuus katsoa esitys useampia kertoja ja täydentää palautetta eri katselukerroilla. Myös mahdollisuus yksittäisten kohtien uudelleen katsomiseen koettiin hyödyllisenä. Se, että videon voi pysäyttää muistiinpanojen tekemisen ajaksi, mahdollistaa keskittymisen esityksen kuuntelemiseen. Myös palautteensaajan kannalta Victor koettiin hyödyllisenä, sillä palautteeseen reagoiminen on helpompaa, kun tietää tarkasti kohdan, johon palaute kohdistuu. Lisäksi esille nousi joustavuus ajan ja paikan suhteen: palautetta saattoi antaa silloin, kun itselle parhaiten sopi, ja palautteen muotoon pystyi täten kiinnittämään enemmän huomiota. Kaiken kaikkiaan kurssin osallistujat kokivat Victorin käyttökelpoisena palautteenannon työkaluna.

Pedagogisessa mielessä kurssin suunnittelun ja toteutuksen aikana pohdittiin työkalun suhdetta palautteenannon prosessiin (kuvio 16).



KUVIO 15 Videokommentointityökalun käyttö suhteessa palautteenantoprosessiin.

Videokommentoinnin käyttöä laajennetaan jatkossa myös muihin oppiaineisiin. Puheviestinnän opettajan kanssa tehtiinkin jo syyslukukauden ajan tiivistä yhteistyötä videokommentoinnin käyttömahdollisuuksien ja pedagogisten sovellusten arvioinnin osalta. Myös Jyväskylän yliopiston mediapalvelinta, Moniviestintä, on kehitetty näiden tulosten ja palautteiden perusteella.

Tutkijan tehtävänä oli huolehtia siitä, että kaikille opettajille on jatkuvasti tarjolla niin pedagogista kuin teknistäkin tukea. Opettajilta saadun palautteen perusteella tämä tavoite onnistui. Merkitysneuvottelua tavoitteista käytiin ja ajattelutapojen synteesejä pyrittiin muodostamaan. Loppuvaiheessa kiinnostus uutta ympäristöä kohtaan lisääntyi merkittäväällä tavalla. Kahden esittelyn ja lukuisten kahvipöytä- ja käytäväkeskustelujen jälkeen Moodi alkoi esiintyä kielikeskuslaisten puheessa. Uteliaisuutta uutta ympäristöä kohtaan oli ilmassa. Kaiken kaikkiaan vaikutti siltä, että tutustuminen ihmisiin ja heidän käsityksiinsä sekä neuvottelu yhteisistä päämääristä edesauttoi yhteistyötä ja muutosten tuomista opettajien opetuskäytänteiden tasolle. Etenkin kuunteleminen osoittautui tärkeäksi viestinnän elementiksi.

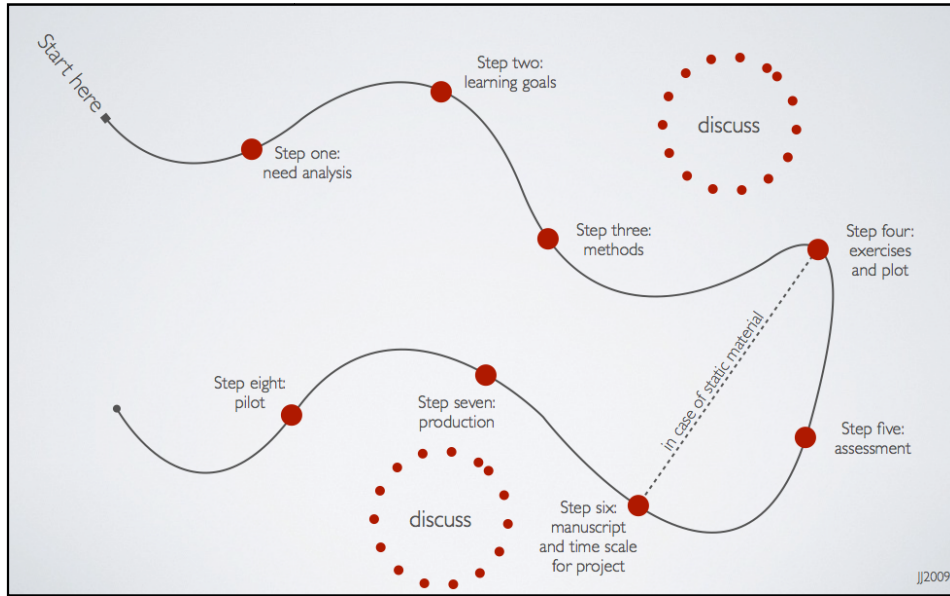
5 MUUTOKSEN TUKIRAKENTEET

Tutkimuksen tavoitteena oli löytää sellaisia tukirakenteita, jotka tukevat pedagogista muutosta. Tässä luvussa esitellään uutta verkko-oppimisympäristöä käyttävien opettajien suunnittelutyön tueksi rakennettu metakurssi sekä kielten laitoksen eurooppalainen viitekehys ja eurooppalainen kielisalkku -kurssiin integroitu verkkomoduuli, jonka tavoitteena oli lisätä kielten opiskelijoiden pedagogista tietoutta uusien teknologioiden opetuskäyttöön liittyen.

5.1 Metakurssi opettajien suunnittelutyön tukena

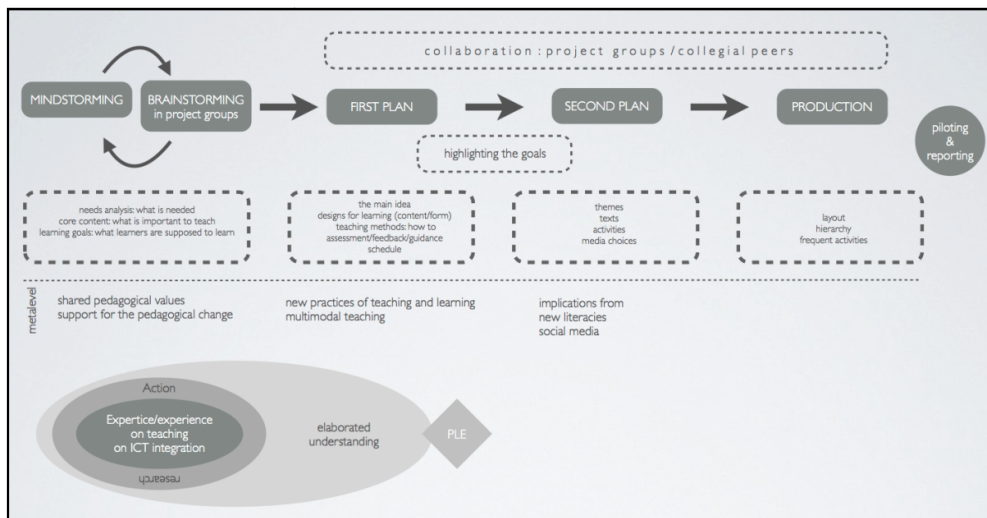
Moodi-oppimisympäristön käyttöönottoa haluttiin tukea sekä pedagogiikan että teknologian osalta. Metakurssin kantavana ajatuksena on, että se tarjoaa erilaisia polkuja uuden ympäristön hyödyntämiseen osana opetusta ja tarvittavat tukiresurssit on kiinteästi integroitu osaksi näitä polkuja.

Polkujen hahmotteleminen osoittautui kuitenkin haasteelliseksi. Ensimmäinen suunnittelupolun versio on havainnollistettu kuviossa 16. Polun ajatuksena on itsenäisen oppimateriaalikonaisuuden rakentaminen. Kuvion tarkoituksena oli myös kuvastaa tutkijan käsitystä materiaalin rakentumisprosessista. Prosessi on jaettu kahdeksaan osavaiheeseen: 1) tarveanalyysi, 2) oppimistavoitteet, 3) opetusmuodot, 4) tehtävät ja juoni, 5) arviointi, 6) käsikirjoitus ja aikataulu, 7) tuotanto ja 8) pilotointi. Tämän kuvion pohjalta rakennettiin ensimmäinen metakurssin versio.



KUVIO 16 Ensimmäinen suunnittelupolku.

Ensimmäisen version näkökulma uuden ympäristön hyödyntämiseen osoittautui käytössä liian kapea-alaiseksi. Kokonaisten materiaalien uudistamiseen ei ollut resursseja, ja tarvetta tuntui olevan enemmän materiaalille, joka kulkisi osana kontaktiopetusta. Seuraava malli oli tässä suhteessa huomattavasti monipuolisempi.



KUVIO 17 Toinen suunnittelupolku.

Uuden metakurssin, joka tässä vaiheessa sai nimen Teacher's Guide, suunnittelun lähtökohdat olivat huomattavasti erilaiset verrattuna aiempaan versioon. Kurssin suunniteltiin tukemaan opettajan työskentelyä suunnitteluprosessin eri vaiheissa mutta myös tarjoamaan informaatiota teknologian integroinnista kieltenopetukseen. Kurssi noudatti seuraavanlaista temaattista jakoa:

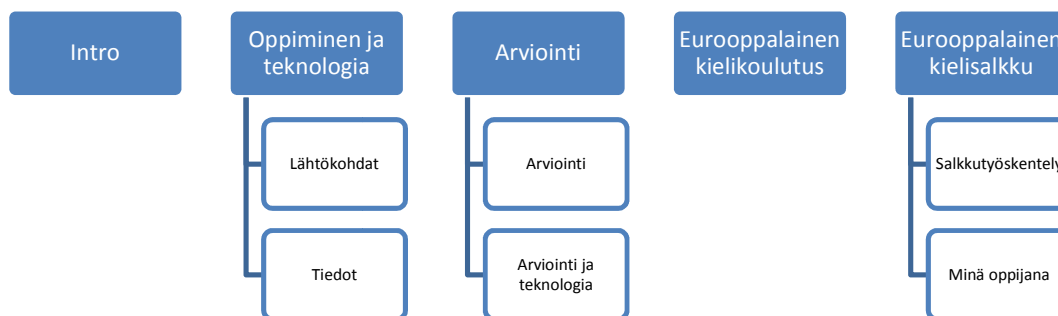
TAULUKKO 6 Meta-kurssin temaattinen jako.

<p>Pedagoginen käyttöopas Kuinka käyttää Moodia osana kurssin rakennetta? Kuinka päästä alkuun monimediaisen kurssin suunnittelussa?</p>	<p>Ideakirjasto Konkreettisia ideoita erilaisten aktiviteettien ja työkalujen käyttämiseen</p>
<p>Kirjasto Aiheeseen liittyvää kirjallisuutta (artikkeleita ja kirjaviitteitä)</p>	<p>Keskustelualue Tila ideoiden ja kokemusten jakamiseen</p>

Ensimmäisestä mallista poiketen tässä mallissa tarveanalyysi, ydinsisältöjen ja oppimistavoitteiden määrittely sidottiin mindstorming-työvaiheeseen, joka oli mahdollista laajentaa myös työryhmän tasolle. Näitä vaiheita seurasivat ensimmäinen ja toinen työsuunnitelma, joiden välissä tavoitteiden oli määrä tarkentua. Ensimmäisen ja toisen vaiheen sekä tuotantovaiheen aikana pyrittiin tukemaan vuorovaikutusta työryhmän jäsenten ja muiden työyhteisön jäsenten kanssa. Näihin perusvaiheisiin liitetyt toiminnot (työkalujen valinta, mediavallinat, aktiviteetit) olivat viitteellisiä, eikä niiden ajateltu tapahtuvan juuri tiettyssä vaiheessa, vaan olevan sen sijaan toisiinsa liittyviä, osittain päällekkäin asettuvia prosesseja. Kuvioon on lisätty myös metataso, jonka tarkoituksena oli kytkeä toiminta uuden ympäristön parissa aiempaan kehittämistyöhön. Pedagogisten arvojen jakaminen ja sitoutuminen pedagogiseen muutokseen nähtiin erityisen tärkeänä. Uusia elementtejä tarjosivat muun muassa sosiaaliset mediat. Metakurssin rakentamiseen liittyi kiinteästi myös jatkuva aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen perehtyminen.

5.2 Kohti pedagogista designia eurooppalainen viitekehys -kurssilla

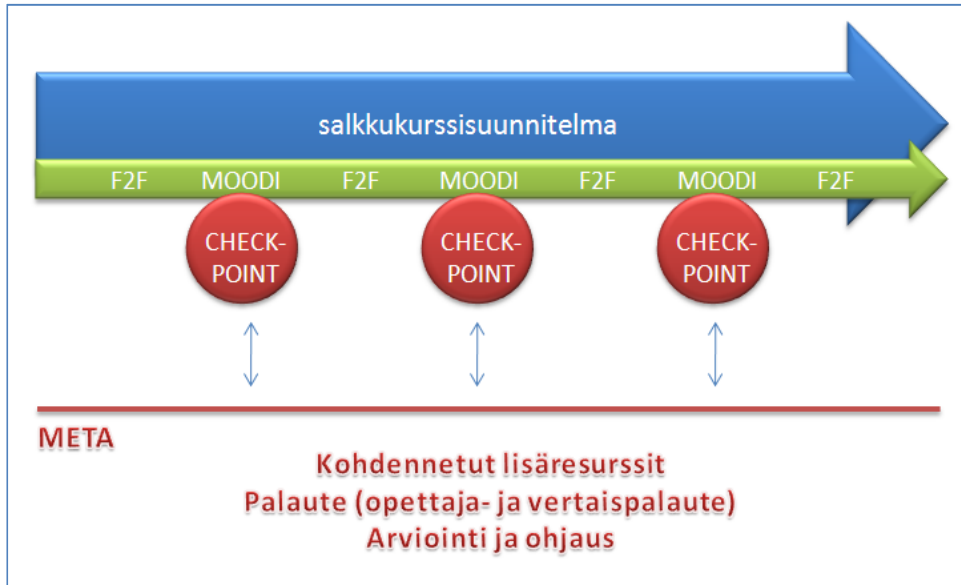
Yksi Moodi-ympäristöön rakennetuista uusista moduuleista oli kielten laitoksen eurooppalainen viitekehys -kurssin osaksi rakennettu teknologian integrointia opetukseen käsittelevä verkkojakso. Jakson sisällöt lohkaistiin MOODI-kurssista, joka on suunniteltu korvaamaan aiemman Kielenoppimisen ja -opettamisen teknologia (KOO-KIT) -opintokokonaisuuden²³. Niin tämän verkkojakson kuin alkuperäisen MOODI-kurssin kantavana ajatuksena on teknologian integrointi opetuksen mielekkäällä tavalla. Tavoitteena oli, että varsinaisen kurssin päätteeksi opiskelijat tutustuvat itsenäisesti Moodiin rakennettuun verkkojaksoon, joka sisälsi artikkeleita, niihin liittyviä tehtäviä ja teemoihin liittyviä keskusteluja. Verkkojakson ensimmäinen rakenne noudatti seuraavaa jakoa:



KUVIO 18. Eurooppalainen viitekehys -kurssin 1. ja 2. suunnittelukierroksen design.

Pienillä, ensimmäisen ja toisen kierroksen välissä tehdyillä, muutoksilla jakso vedettiin läpi tässä muodossa kahtena lukukautena. Sekä opiskelijoiden tehtäviin antamien vastausten että lopullisten salkkukurssisuunnitelmien tarkastelu kuitenkin osoitti, että verkkojaksolle asetetut tavoitteet eivät täyttyneet: teknologia näyttäytyi edelleen päälle liimattuna elementtinä sen sijaan että se olisi sidostunut luonnollisella tavalla osaksi opetuksen käytänteitä. Lisäksi opiskelijoiden käsitykset ja mielipiteet eivät näkyneet käytännön toteutuksessa, salkkurssisuunnitelmassa. Tähän haasteeseen pyrittiin kolmannella suunnittelukierroksella vastaamaan.

²³ Tarkemmin ks. <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/opiskelu/kookit>



KUVIO 19 Eurooppalainen viitekehys -kurssin 3. suunnittelukierroksen design.

Suunnittelun lähtökohdaksi otettiin design-ajattelusta ponnistava monimediaisen kurssin suunnittelun viitekehys, joka on esitelty työn alkuosassa. Keskeinen tekijä on tavoitteellinen suunnittelu, joka pohjautuu niihin oppimistavoitteisiin, jotka verkko-osuudelle alun perin asetettiin. Suunnittelussa huomioitiin myös oppijoiden palautteet, joissa nousi vahvasti esille se, että verkko-osio jää irralliseksi ja kurssin sisältöihin sidostumattomaksi kokonaisuudeksi.

Uudessa rakenteessa kurssipolku on rakennettu lähes päinvastaisella tavalla. Aikaisemmin kurssin päätteeksi tehty salkkurssisuunnitelma esitellään nyt heti kurssin alussa, siihen liittyvien luentojen jälkeen. Opiskelijat aloittavat työskentelyn Moodi-ympäristössä samaan aikaan, ja suunnitelmaa työestetään Moodissa. Sisällöt on säilytetty samoina, mutta tällä kertaa ne on rakennettu kurssipolun varrelle. Tavoitteena on, että kun opiskelija työstää salkkurssisuunnitelmaansa, hän samalla tutustuu erilaisiin aihepiireihin, kuten arviointiin, ja pohtii esiteltyjä sisältöjä oman suunnitelmansa kannalta. Jokaiseen osioon on rakennettu myös tarkastuspiste, jossa opiskelija tarkastelee suunnitelmaansa kuhunkin osioon liittyvän aihepiirin valossa ja tekee suunnitelmaan mahdollisesti muutoksia. Jokainen suunnitelman uusi versio tallennetaan Moodin galleriaan opettajan ja vertaisopiskelijoiden nähtäväksi. Lisäksi aina muutoksia tehdessään opiskelija kirjoittaa omaan ajatuskuplaansa pohdintoja siitä, mitä muutoksia hän kussakin vaiheessa teki ja miksi. Näin kurssisuunnitelma ja Moodi-työskentely kulkevat käsi kädessä kontaktiopetuksen kanssa ja toivottavasti myös teoria ja käytäntö linkittyvät paremmin yhteen.

5.3 Lopuksi

Karavas-Doukas (1998: 31) nostaa tutkimuskirjallisuudesta muutamia tekijöitä, jotka vaikuttavat innovaatioiden onnistumiseen: (1) opettajien asenteet, (2) innovaatioehdotuksen selkeys, (4) opettajien koulutus, (5) viestintä ja tuki toteutuksen aikana ja (6) innovaation sopivuus paikallisen tason ja laajemman tason kontekstiin. Nämä seikat tulisi huomioida tarkemmin ja sijoittaa konkreettisesti osaksi innovaation implementoinnin suunnitelmaa.

Tässä tapauksessa oli ensiarvoisen tärkeää määritellä, mitä uuden ympäristön lanseeraamisella tavoiteltiin. Niin opettajien kuin opiskelijoidenkin miksi-kysymykset ovat perusteltuja, ja niihin on pystyttävä vastaamaan. Toinen keskeinen havainto liittyy merkitykseen. Tässä työssä keskeiseksi muodostui jaetun merkityksen saavuttaminen. Ilman jaettua merkitystä ei voida saavuttaa jaettua ymmärrystä, eikä jaettuja tavoitteita, jotka ovat välttämättömiä muutoksen kannalta.



KUVIO 20 Design-prosessi.

Kuviossa 20 on mallinnettu työn aikana hioutunut design-prosessi. Tavoitteista liikkeelle lähtevä suunnittelu edellyttää myös ohjaus-, arviointi- ja palautekäytänteiden sidostamista toiminnan eri vaiheisiin. Vastakkain tiimalasissa asettuvat tavoitteiden määrittelyn myötä hahmottuva ydinsisältö ja sen pohjalta muotoutuva pedagoginen design. Lopputuloksena seuraavat jo alussa määritellyt oppimistulokset ja mahdollisesti prosessissa syntyvät uudet opettamisen ja oppimisen käytänteet. Tavoitteiden, ohjauksen ja ydinsisältöjen määrittely edellyttää kuitenkin tavoitteellista neuvottelua.

Mikä sitten kaiken kaikkiaan muuttui? Tässä työssä esiteltyjen kurssien rakenne muuttui dynaamisemmaksi ja monikerroksisemmaksi. Palautteenanto-, ohjaus-, ja arviointimenetelmiä kehitettiin ja testattiin uusissa ympäristöissä. Myös itseopiskelumateriaaleja pohdittiin uudelleen. Aiemmin mainittuun muutosten prosessimaisuuteen nojaten täytyy todeta, että näiden käytänteissä tapahtuneiden muutosten kestävyyttä (sustainability) on mahdotonta arvioida. Todettakoon kuitenkin, että tekstikurssi 2 pyörähtää käyntiin pienten muutosten saattamana, mutta rakenteeltaan siinä muodossa kuin se tässä työssä on esitelty. Niin ikään eurooppalainen viitekehys -kurssi käynnistyy syksyllä 2010 uudessa muodossaan. Myös Hjälpiksen pilotointia jatketaan syksyn 2010 aikana.

6 POHDINTA

Language teachers – probably more than other professionals – find that they are constantly bombarded from all sides with a surfeit of information, prescriptions, directions, advice, suggestions, innovations, research results, and what purports to be scientific evidence. [- -] It is difficult to find one's way through this maze. (Stern 1983: 515.)

Nämä sanat on hyvä pitää mielessä muutoksia suunniteltaessa. Opettajan jo ennestään hektisen arjen keskelle tuodut muutokset saattavat hukkaa kaiken muun keskelle, jos sitoutuminen ja yhteiset tavoitteet puuttuvat.

Tutkimuksen lähtökohtana oli rakentaa ymmärrystä siitä, miten design-lähestymistavalla voidaan luoda vuoropuhelua opetuksen ja tutkimuksen välillä. Tavoitteena oli myös kehittää kestäviä opetuksen ja arvioinnin käytänteitä, jotka palvelisivat sekä opettajien että opiskelijoiden tarpeita.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten teknologiaa osana opetuksen rakenteita hyödyntäen voidaan tuoda lisäarvoa kielenopetukseen ja -oppimiseen. Tutkimus koostuu karkeasti jaettuna kahdesta osasta: ensimmäisen osan muodostaa kurssien teorialähtöinen suunnittelu ja sen raportointi, toinen osa koostuu tutkijan oman työn sekä tutkimukseen osallistuneiden opettajien ja opiskelijoiden toiminnan ja sitä ohjaavien ajattelutapojen tarkastelusta.

Keskeisin tutkimustulos selittää osaltaan sitä, miksi teksti- ja mediamailman muutos ei ole muuttanut opetuksen käytänteitä: Tämän aineiston pohjalta näyttää siltä, että kahden kielenopetukseen olennaisella tavalla liittyvän kysymyksen – miksi kieltä opitaan ja miten kieltä opitaan – välillä vallitsee ristiriita. Erilaiset mediat ovat läsnä sekä opettajien että opiskelijoiden arjessa, mutta kokemusta niiden pedagogisesti mielekkästä käytöstä opetuksessa on vähän, ja siksi mediat eivät siirry osaksi opetuksen käytänteitä.

Teksti- ja mediamaiseman ja sitä kautta myös kielenoppimisympäristön muuttuminen aiheuttaa opetukselle sekä strategisia että pedagogisia haasteita. Strategisella tasolla kielikoulutuksen kehittämistyötä on ajateltava laajemmassa mittakaavassa, sillä sen kielikoulutuspoliittiset vaikutukset ovat merkittäviä (Pöyhönen & Luukka 2007). Pedagogisella tasolla oppijoiden heterogeenistyminen edellyttää erilaisia oppimisympäristöjä ja opetuksen muotoja, jotka muun muassa tukevat oppijan voimaantumista elinikäiseksi (kielen)oppijaksi.

Ajattelutapojen muutos ja muutoksen jaettu tila

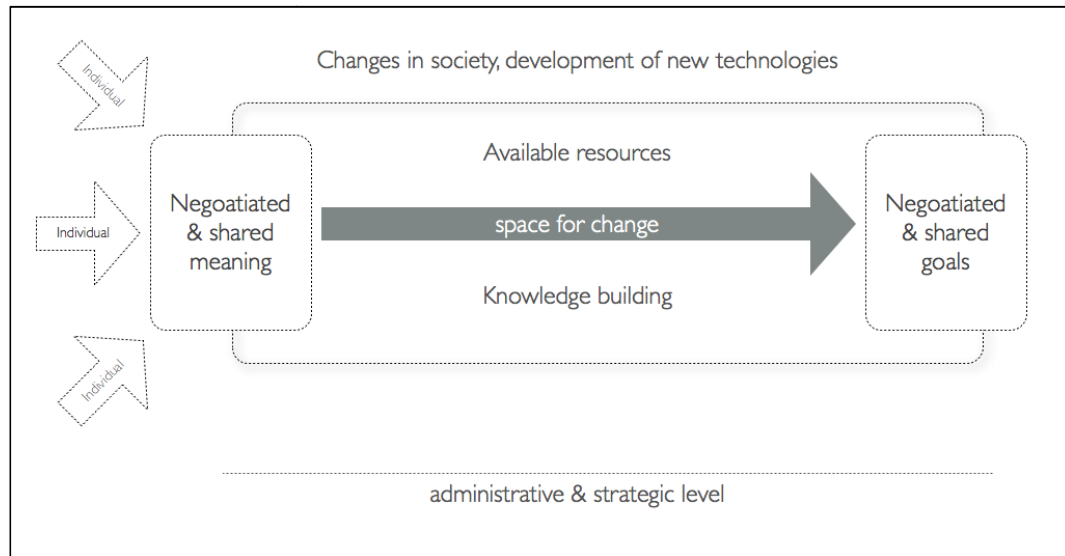
Luvussa 2.3 esiteltiin Lankshearin ja Knobelin (2006) hahmottelema kahden ajattelutavan malli. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella voidaan todeta, että valtaosa tutkimukseen osallistuneista opettajaopiskelijoista edustaa käsitystensä perusteella ajattelutapaa 1, jossa fokuksessa on formaali oppiminen. Selkeästi näyttää siltä, että monimediaisuus ja teknologian integrointi opetukseen koetaan edelleen opettajalähtöisenä ja -johtoisena toimintana. Oppilaan rooli

aktiivisena tiedon etsijänä, käsittelijänä ja tuottajana ei nouse esiin. Niin ikään ei myöskään hyvien oppimiskäytänteiden löytäminen näyttäyty oppijalähtöisenä ilmiönä (vrt. PLE-ajattelu, luku 2.4). Useissa vastauksissa tuli esille se, ettei vastaajilla itsellään ole kokemusta muusta kuin yksittäisistä atk-luokassa pidetyistä tunneista, mikä näyttäisi heijastuvan osallistujien käsityksiin ja sitä kautta toimintaan.

Haasteensa on myös uusien ajattelutapojen viemisessä opetuskäytänteiden tasolle. Osatutkimuksessa 2 pyrittiin löytämään keinoja häivyttää informaalin ja formaalin oppimisen rajaa ja sidostaa oppijoiden tekstimaailma opetukseen. Niin ikään tavoitteena oli kehittää sellaisia tehtäviä, jossa oppijoiden rooli kielenkäyttäjänä, sisällöntuottajana ja kielenoppijana nousisi keskiöön. Oppijalähtöisyyden keskeiseksi haasteeksi muodostui se, että oppijat odottivat opettajajohtoista opetusta sen sijaan että olisivat käyttäneet toistensa tuottamaa sisältöä oppimisen resurssina. Luokkahuonetilanteessa opettajan ääni tuntuikin usein nousevan oppijan ääntä vahvemaksi. Osaltaan tähän vaikuttivat varmasti arviointikäytännöt, joissa pääpaino edelleen on vahvasti opettajan suorittamassa arvioinnissa. Arvioinnin käytänteitä tulisi kehittää ohjaavan ja tukevan palautteen suuntaan. Myös oppijan omaa roolia oppimisensa arvioijana tulisi vahvistaa. Uudenlaiset toiminnan muodot edellyttävät uusia arviointi-, palautteenanto- ja ohjaukseenkäytänteitä. Tutkimusta tulisi suunnata uusien arviointikäytänteiden kehittämiseen, sillä tutkimustietoa alueelta on toistaiseksi vielä kohtuullisen vähän.

Kaiken kaikkiaan vaikuttaa siltä, että verkko-opetus ja sulautettu opetus (blended learning) ovat oppijoille vieraampia opiskelun muotoja, ja niiden ottaminen kiinteäksi osaksi korkeakoulun toimintakulttuuria edellyttää neuvottelua toiminnan tavoitteista opiskelijoiden ja opettajien välillä. Työskentelymuodot on pystyttävä perustelemaan, ja niiden perusteluissa tulisi ilmetä se, että työskentelytapojen valinta on ollut tavoitteellista.

Kielenopetuksen muuttuvien tilojen tarkastelu design-näkökulmasta avasi tässä tutkimuksessa monipuolisia ikkunoita siihen, mitä muutoksen kentällä tällä hetkellä tapahtuu ja mihin tutkimusta kannattaisi suunnata. Lähestymistapa mahdollisti tietynlaisen teoreettisen kehyksen rakentamisen, mutta toisaalta jätti runsaasti tilaa neuvottelulle kehyksen sisällä.



KUVIO 21 Muutosprosessi

Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että muutosprosessi kytkeytyy kiinteästi yksilöiden arvoihin, uskomuksiin, käsityksiin ja kokemuksiin. Ajattelutavat ohjaavat yksilöiden toimintaa. Opettajia ei voi muuttaa, jos he itse eivät halua muuttaa ajattelu- ja toimintamallejaan. Sen sijaan muutosta tukevia ja neuvottelun mahdollistavia rakenteita voidaan luoda. Muutosta tukevien rakenteiden keskiössä on eri toimijoiden osallistaminen prosessiin (vrt. kuuluminen oppimisprosessiin, luku 2.4). Ilman jaettavaa ymmärrystä muutoksen tavoitteista ja sisällöstä ajattelutavat eivät muutu ja muutos jää pinnalliseksi. Muutos on dynaaminen prosessi, ei yksittäinen tapahtuma.

Yksi koko aineistosta nouseva elementti on aika. Opiskelijoiden mielestä verkko-opiskeluun ja opiskeluun ylipäätään menee liikaa aikaa. Opettajaksi opiskelevien ja työssä olevien opettajien mielestä taas monimediaisen opetuksen suunnitteluun kuluu liikaa aikaa. Tämä on varmasti osittain totta, mutta tavoitteellisella suunnittelulla ja ydinsisältöjen entistäkin tarkemmalla määrittelyllä kummankin osapuolen työmäärää voidaan ajan mittaan vähentää. Syytä olisikin kysyä, mikä on koulutuksen tehtävä nykypäivän yhteiskunnassa.

Haaste on myös siinä, että uuden toimintakulttuurin synnyttäminen edellyttää sitoutumista sekä opettajan että opiskelijoiden osalta. Uuden toimintakulttuurin tuominen kompleksiseen luokkahuonetilanteeseen verkkoympäristöistä puhumattakaan vaatii systemaattista suunnittelua sekä tavoitteiden eksplisiittistä ja kriittistä määrittelyä.

Tulevaisuuden suuntaviivoja

Kielenopetuksessa olisi tärkeää ottaa entistä paremmin huomioon oppijoiden käsitysten vaikutus kielenoppimiseen: moniäänisyyden valossa päästään monipuolisesti tarkastelemaan, mitä oppijat kielenoppimisesta sanovat ja miten (Aro 2009). Teknologian integroinnin tavoitteellinen käyttö vaatii niin opettajalta kuin oppijaltakin kykyä suhteuttaa teknologian rooli omaan kieli- ja oppimiskäsitykseensä. Tämä tulisi ottaa huomioon opettajankoulutuksessa.

Opettajankoulutuslaitoksissa ja ainelaitoksissa erityisesti opettajaksi opiskelevien opiskelijoiden kielenoppimis- ja kielikäsitykseen tulisi jatkossa kiinnittää entistä enemmän huomiota. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajaopiskelijoiden käsityksissä näkyvät vahvasti omat koulukokemukset. Edelleen, koska muutosprosessien toteutuminen edellyttää neuvottelua toiminnan tavoitteista, tulisi tällaista neuvottelua käydä etenkin opettajankoulutuksen yhteydessä. Opettajankouluttajat ja harjoittelunohjaajat voisivat parhaimmillaan tukea nuoren opettajan käsitysten muokkautumisprosessia. Yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset edellyttävät enenevässä määrin siirtymistä uuteen tapaan ajatella kielenoppimista ja -opettamista. Uudet oppimisen tilat liittyvät kiinteällä tavalla tähän muutokseen. (Ks. myös Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010.)

Teknologia on läsnä erilaisissa tilanteissa niihin liittyvinä käytänteinä. Tietokoneavusteisen kielenopetuksen sijaan voitaisiinkin siis puhua monimediaisesta kielenopetuksesta (Taalas 2005). Tällaisten monimediaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen opetuksessa vaatii kuitenkin opettajalta kykyä sitoa teknologia opetuksen käytänteisiin ja luokan toimintakulttuuriin, mitä pitäisi systemaattisesti tukea opettajien koulutuksessa, erityisesti harjoittelun yhteydessä. Motivaatio ja oppijan autonomisuuden lisääntyminen kytkeytyvät tämän tutkimuksen tulosten valossa sisältöjen ja toiminnan muotojen merkityksellisyyteen. Se, että oppimisen tilat mahdollistavat oppijan osallistamisen erilaisiin käytänteisiin, on ensiarvoisen tärkeää.

Tarvitaan siis monipuolisia resursseja ja tukea. Tukitarve on kahtalainen: Yhtäältä opettajaksi opiskelevien ymmärryksen kehittymistä erilaisten opetuksen välineiden pedagogisesti mielekkään ja oppimisen kannalta merkityksellisen hyödyntämisen kannalta on tarpeen tukea. Opetusta tulisi ohjata ymmärtämistä ja omien käsitysten tiedostamista tukevaan suuntaan. Toisaalta ainelaitosten opetushenkilökunnalle on tarpeen tarjota niin teknistä kuin pedagogistakin tukea uusien oppimisympäristöjen kehittämiseen ja niiden sekä opetuksen että oppimisen kannalta mielekkääseen hyödyntämiseen.

Ainelaitoksilla ja opettajankoulutuksessa tulisi tukea opettajaopiskelijoiden henkilökohtaisen oppimisympäristön (PLE) rakentumista, mikä osaltaan tukisi opiskelijoiden voimaantumista toimijoiksi erilaisissa oppimisympäristöissä. Parhaimmillaan se lisäisi myös opiskelijoiden ymmärrystä eri medioiden pedagogiseen käyttöön liittyen. Yliopisto on opettajaksi opiskelevalle merkittävä oppimisympäristö, joka osaltaan sosiaalistaa tiettyihin käsityksiin kielenoppimisesta ja -opettamisesta. Taalas (2005: 186–187) on linjannut toiminnan jakaantumisen kolmeen tasoon:

- Taso 1. Teknologia on läsnä opettajankoulutuksessa opiskelun työkaluna, mikä mahdollistaa sen, että opettajaksi opiskelevat saavat omakohtaisia kokemuksia toimimisesta sellaisissa oppimisympäristöissä, joihin teknologia on integroitu.
- Taso 2. Teknologian roolia kielenopetuksen mediana pohditaan opettajankoulutuksen aikana. Lisäksi tehdään erilaisia teknologian integrointiin liittyviä opetuskokeiluja harjoitustuntien aikana, mikä antaa opetusharjoittelijoille mahdollisuuden kokeilla uusia opetuksen käytänteitä turvallisessa ympäristössä, jossa on luonteva tilaisuus myös harjoittelunohjaajalta sekä vertaisopiskelijoilta saatuun palautteeseen ja henkilökohtaiseen reflektointiin.
- Taso 3. Tekemällä oppiminen tutustuttaa opettajaksi opiskelevia oppimista tukevaan teknologiaan ja luo edellytyksiä arvioida ja suunnitella opetustaan muuttuvissa, monimediaisissa oppimisympäristöissä.

Tämän aineiston pohjalta näyttää siltä, että teknologia jää varsin usein ensimmäiselle tasolle, tällöinkin kyseessä on lähinnä materiaalien jakamiseen ja tehtävien palauttamiseen tarkoitettu ympäristö (esim. Optima). Fullan (1993: 14-16) kutsuu opettajankoulutuksen tilaa yhteiskunnan menetetyksi mahdollisuudeksi, sillä se onnistuu yhtä aikaa olemaan suurin ongelma ja paras ratkaisu koulutuksen kehittymisen kannalta. Taalas (2005: 186) sanoo, että teknologian pedagogisen käytön tila opettajankoulutuksessamme tukee Fullanin (1993) argumentteja. Taalas (2005) jatkaa:

The new teachers will need to be able to identify relevant aspects among the various educational trends as well as to be able to position themselves around the ICT potential on the basis of their own pedagogic coordinates. The new teachers simply cannot cope with today's and tomorrow's demands if they are provided with skills from yesterday.

Näihin sanoihin on tämän tutkimuksen tulosten perusteella helppo yhtyä.

Opettajankouluttajien tulisi yhä enemmän ohjata opettajaksi opiskelevia epä mukavuusalueelle, jossa heidän olisi pakko tiedostaa omat käsityksensä ja alkaa havainnoida, miten ne käsitykset ohjaavat heidän toimintaansa ja sitä kautta myös erilaisten teknologioiden ottamista osaksi omaa opetusta. Myös opettajien koulutuksessa designien pitäisi olla jaettuja (vrt. Kuure et al. 2002), ja neuvoteltuja, mikä mahdollistaa sen, että oppija – tässä tapauksessa opettajaksi opiskeleva – tuntee kuuluvansa oppimistilanteeseen. Uudet oppimisympäristöt voivat tarjota tähän tilan, mutta se on vasta ensimmäinen askel. Opettajaksi opiskelevia tulisi voimauttaa kehittämään ja hyödyntämään uudenlaisia opetuksen malleja. Teknologian integrointia tulisi harjoitustunneilla ohjatusti viedä käytännön opetuksen tasolle ja tuoda sieltä nousevia ilmiöitä keskusteluun. Usein teknologian roolin pohdinta rajoittuu vain keskustelun tasolle, jolloin ylevät ajatukset eivät välttämättä siirry oman opetuksen käytänteisiin.

Muutoksissa on usein kyse uteliaisuudesta ja jonkin uuden kokeilemisesta, tuntemattoman polun kulkemisesta ilman kunnollista karttaa. Tämän työn tekeminen on ollut jatkuvaa liikkumista omalla epä mukavuusalueella. Siitä huo-

limatta tai juuri siksi työn eri vaiheissa olen oppinut paljon niin tutkimuksen tekemisestä kuin tutkimuksen kohteestakin. Tutkittava ilmiö, pedagoginen muutos, on kompleksinen ja siksi tutkimuksen viitekehys on muotoutunut monialaiseksi. Joidenkin teemojen osalta on raapaistu vain pintaa, mutta tästä on hyvä jatkaa. Muistutukseksi, itselleni ja muille, siteeraan vielä lopuksi Nokian viimeisimmän innovaation, N8-puhelimen, mainoslauseita: *It's not the technology. It's what you do with it. What will you do with it?*

LÄHTEET

- AALTO,E. – MUSTONEN,S. – TUKIA,K. 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113 (3) s. 403-423.
- AALTO,E. – TAALAS,P. 2005: Tavoitteelliseksi opiskelijaksi monimuotoisella ja -mediaisella kurssilla. L. Kuure, E. Kärkkäinen & Maarit Saarenkunnas (toim.), *Kieli ja sosiaalinen toiminta - language and social action*. AFinLAN vuosikirja. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 63. s. 349-362. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- ALVERMANN,D. 2000: *Researching libraries, literacies and lives: a rhizo-analysis*. E. A. St. Pierre and Wanda S. Pillow (toim.), *Working the ruins: feminist poststructural theory and methods in education* s. 114-129. New York: Routledge.
- ANDRIESEN,D. 2007: *Combining design-based research and action research to test management solutions*. Paper presented at the 7th World Congress Action Learning, Action Research and process Management, 22-24 August Groningen.
- ARO,M. 2009: *Speakers and doers : polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä studies in humanities. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- ARTHUR,L. – HURD,S. 2001: *Supporting lifelong language learning*. London: Open university.
- ATTWELL,G. 2007: *Personal Learning Environments - the future of eLearning? – eLearning Papers* 2 (1) s. 1-8.
- BANATHY,B. 1991: *Systems design of education: a journey to create the future*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- 1973: *Developing a systems view of education : The systems-model approach*. Belmont, CA: Wadsworth.
- BANNAN-RITLAND,B. 2003: *The Role of Design in Research: The Integrative Learning Design Framework*. – *Educational Researcher* 32 (1) s. 21-24.
- BARAB,S. 2006: *Design-Based Research. A methodological toolkit for the learning scientist*. R. K. Sawyer (toim.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* s. 153-169. New York: Cambridge University Press.
- BARTON,D. – HAMILTON,M. 1998: *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- BARTON,D. 1994: *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Brackwell.
- BARTON,P. 2001: *Facing the Hard Facts in Education Reform*. Princeton: Policy Information Center.
- BAX,S. 2003: *CALL – past, present and future*. – *System* 31 (1) s. 13-28.

- BEATTY,K. 2010: Teaching and researching computer-assisted language learning. 2. Applied linguistics in action. Harlow: Longman.
- BEETHAM,H. – SHARPE,H. 2007: Rethinking pedagogy for a digital age. New York: Routledge.
- BENSON,B. K. 1997: Coming to terms: scaffolding. – The English journal 7s. 126-127.
- BEREITER,C. 2002: Education and Mind in the Knowledge Age. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- BIELACZYC,K. 2006: Designing Social Infrastructure: Critical Issues in Creating Learning Environments With Technology. – Journal of the Learning Sciences 15 (3) s. 301-329.
- BROWN,A. L. 1992: Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. – Journal of the Learning Sciences 2 (2) s. 141.
- BRUNER,J. 1975: From communication to language: a psychological perspective. – Cognition 3 s. 255-287.
- COIRO,J. – KNOBEL,M. – LANKSHEAR,C. – LEU,D. J. 2008: Handbook of research on new literacies. New York: Lawrence Erlbaum.
- COLLINS,A. – JOSEPH,D. – BIELACZYC,K. 2004: Design research: Theoretical and methodological issues. – Journal of the Learning Sciences 13 (1) s. 15-42 .
- COLLINS,A. – SCANLON,E. – O'SHEA,T. 1992: Toward a design science of education. Berlin: Springer-Verlag.
- CONACHER,J. E. – TAALAS,P. – VOGEL,T. 2004: New language learning and teaching environments: how does ICT fit in? A. Chambers, Jean E. Conacher & Jeannette Littlemore (toim.), ICT and language learning. Integrating pedagogy and practice. s. 9-32.Birmingham: University of Birmingham Press.
- CONFREY,J. 2006: The evolution of design studies as methodology. R. K. Sawyer (toim.), The Cambridge handbook of the learning sciences s. 135-151.New York: Cambridge University Press.
- CONNELLY,F. M. – CLANDININ,D. J. 1990: Stories of Experience and Narrative Inquiry. – Educational Researcher 19 (5) s. 2-14
- COPE,B. – KALANTZIS,M. 2009: Ubiquitous Learning: an agenda for educational transformation. B. Cope and Mary Kalantzis (toim.), Ubiquitous learning s. 3-14.Champaign, IL: University of Illinois Press.
- 2000: Multiliteracies : literacy learning and the design of social futures. London: Routledge.
- CORMIER,D. 2008: Rhizomatic education: community as a curriculum. – Innovate 4 (5).
- CRYER,P. 2000: The research student's guide to success. 2nd. Buckingham: Open university press.
- CUBAN,L. 2001: Oversold and underused: computers in the classroom. Cambridge: Harvard University Press.

- DELEUZE,G. – GUATTARI,F. 1987: A thousand plateaus capitalism and schizophrenia. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE 2003: Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. – Educational Researcher 32 (1) s. 5-8.
- DEWEY,J. 1957: Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Otava.
- DÖRNYEI,Z. 2007: Research methods in applied linguistics. Oxford applied linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- EAGLETON,M. – DOBLER,E. 2007: Reading the web: strategies for internet inquiry. London: The Guilford Press.
- EDELSON,D. C. 2002: Design Research: What We Learn When We Engage in Design. – Journal of the Learning Sciences 11 (1) s. 105-121.
- ELLIS,R. 2000: Task-based research and language pedagogy. – Language Teaching Research 3 (4) s. 193-220.
- FOUCAULT,M. 2000: What is an author? J. D. Faubion (toim.), Michel Foucault. Aesthetics, method, and epistemology: essential works of Foucault 1954-1984. s. 205-222.London: Penguin.
- FULLAN,M. 2007: The New Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press.
- 1994: Muutosvoimat : koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Opetus & kasvatus. Helsinki: Painatuskeskus.
- 1993: The professional teacher. Why teachers must become change agents. – Educational leadership 50 (6).
- GEE,J.P. 2008: Social linguistics and literacies : ideology in discourses. 3rd. London: Falmer Press.
- 2005: Learning by design: good video games as learning machines. – E-Learning 2 (1) s. 5-16.
- 2004: Situated language and learning: a critique of traditional schooling. New York: Routledge.
- GILL,P. B. 2001: Narrative inquiry: designing the processes, pathways and patterns of change – Systems Research and Behavioral Science 18 (4) s. 335-344.
- GILMORE,A. 2007: Authentic materials and authenticity in foreign language learning. – Language teaching 40 (2) s. 97-118
- GROSZ,E. 1994: Volatile bodies: towards a corporeal feminism. St Leonards, NSW: Allen & Unwin.
- HAKKARAINEN,K. – LONKA,K. – LIPPONEN,L. 2004: Tutkiva oppiminen. Järkeä, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.

- HARGREAVES,A. – SHIRLEY,D. 2009: *The fourth way : the inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- HARGREAVES,A. 2003: *Teaching in the knowledge society: Education in the age of Insecurity*. New York: Teachers College Press.
- 1995: *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. Repr. Professional development and practice series. New York: Teachers College Press.
- HASAN,R. 1996: *Literacy, Everyday Talk and Society*. G. Williams and Ruqaiya Hasan (toim.), *Literacy in society* s. 377-424. London: Longman.
- HEALY,A. 2008: *Expanding student capacities: Learning by design pedagogy*. A. Healy (toim.), *Multiliteracies and diversity in education: New pedagogies for expanding landscapes*. s. 2-29. Oxford: Oxford University Press.
- HEATH,S.B. 1983: *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HERRINGTON,J. – OLIVER,R. – REEVES,T. 2003: *Patterns of engagement in authentic online learning environments*. – *Australian Journal of Educational Technology* 19 (1) s. 59-71
- HONAN,E. 2010: *Mapping discourses in teachers' talk about using digital texts in classrooms*. – *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 31 (2) s. 179-193
- 2007: *Writing a rhizome: an (im)plausible methodology*. – *International Journal of Qualitative Studies in Education* 20 (5) s. 531
- 2001: *(Im)plausibilities: A Rhizo-textual analysis of the Queensland English Syllabus*. Unpublished doctoral thesis. James Cook University.
- HOPKINS,D. – AINSCOW,M. – WEST,M. 1994: *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- HÄMÄLÄINEN,R. 2008: *Designing and investigating pedagogical scripts to facilitate computer-supported collaborative learning*. Tutkimuksia / Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- ILOMÄKI,L. – KANKAANRANTA,M. 2009: *The Information and Communication Technology (ICT) Competence of the Young*. L. Tan Wee Hin and R. Subramaniam (toim.), *Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12 Level: Issues and Challenges* s. 101-118. IGI Global.
- JENKINS,H. 2006: *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. MacArthur Foundation white paper.
- JÄRVELÄ,S. – HÄKKINEN,P. 2003: *The levels of web-based discussions: Using perspective-taking theory as an analytical tool*. H. Van Oostendorp (toim.), *Cognition in a digital world* s. 77-95. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- KALANTZIS,M. – COPE,B. 2008a: *New learning: elements of a science of education*. Cambridge University Press.

- 2008b: New learning: transformational designs for pedagogy and assessment. www.newlearningonline.com. Viitattu 6.5.2010.
- 2004: Designs for learning. – E-Learning 1 (1) s. 38-93
- KANKAANRANTA,M. – PUHAKKA,E. 2008: Kohti innovatiivista tietotekniikan opetuskäyttöä. Kansainvälisen SITES 2006 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- KARAVAS-DOUKAS,K. 1998: Evaluating the implementation of educational innovations: lessons from the past. P. Rea-Dickins and K. P. Germaine (toim.), Managing evaluation and innovation in language teaching: building bridges s. 25-50. Applied linguistics and language study series. London: Longman.
- KASPER,L. F. 2000: New technologies, new literacies: focus discipline research and esl learning communities. – Language Learning & Technology 4 (2) s. 105-128
- KAUPPINEN,M. 2010: Lukemisen linjaukset : lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Jyväskylä studies in humanities. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- KAUPPINEN,M. – SAARIO,J. – HUHTA,A. 2008: Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistajina. M. Garant, Irmeli Helin & Hilikka Yli-Jokipii (toim.), Kieli ja globalisaatio - language and globalization. AFinLAn vuosikirja 2008 / n:o 66 s. 210-233. Jyväskylä: AFinLA.
- KIELIKESKUS 2010: <http://www.kielikeskus.jyu.fi/kehittaa>. Viitattu 15.8.2010.
- KIILL,C. – LAURINEN,L. – MARTTUNEN,M. 2008: Students evaluating Internet sources: From versatile evaluators to uncritical readers. – Journal of Educational Computing Research 39 (1) s. 75-95
- KORHONEN,V. 2005: Ohjaus ja opiskelu verkossa – tarkastelussa ryhmän vuorovaikutus verkoyhteisössä. – Kasvatus 37 (3) s. 236-248
- KOZMA,R. 2005: National policies that connect ICT-based education reform to economic and social development. – Human Technology 1 (2) s. 117-156
- 2003: Technology and classroom practices: An international study. – Journal of Research on Technology in Education (36) s. 1-14
- KREIJNS,K. – KIRSCHNER,P. – JOCHEMS,W. 2003: Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: a review of the research. – Computers in human behavior 19s. 335-353
- KRESS,G. 2010: Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. New York: Routledge.
- 2003: Literacy in the new media age. London: Routledge.
- KRESS,G. – LEEUWEN,T. 1996: Reading images : the grammar of visual design. London: Routledge.

KUK,G. 2003: E-Learning Hubs: Affordance, Motivation and Learning Outcomes. 9-11 April 2003 Brighton, England.

KUUKKA,I. 2009: Koulu identiteettien, kulttuurien ja kielten kohtauspaikkana. I. Kuukka and Katriina Rapatti (toim.), Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni s. 12-18.Helsinki: Opetushallitus.

KUURE,L. 2002: Literacy perspectives into text accessibility. Academic dissertation. Oulu: University of Oulu.

LAAKKONEN,I. - JUNTUNEN,M. 2009: Tulevaisuuden oppimisympäristöt? - Henkilökohtaiset ja avoimet oppimisen tilat. J. Viteli and Anneli Östman (toim.), Tuovi 7: Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2009 -konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit. s. 69-83. Interaktiivisen median tutkimuksia - Research of Interactive Media 2.Tampere: Tampere University Press.

LAKKALA,M. - LIPPONEN,L. 2004: Oppimisen infrastruktuurit verkko-oppimisen tukena. V. Korhonen (toim.), Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka s. 113-132.Tampere: Tampere university press.

LANHAM,R. 1995: Digital literacy. - Scientific American 273 (3) s. 160-161

LANKSHEAR,C. - KNOBEL,M. 2008: Digital literacies. Concepts, policies and practices. New York: Peter Lang.

---- 2006: New literacies : everyday practices and classroom learning. 2. ed. Maidenhead: Open University Press.

LEHTONEN,T. 2006: Erialaista kielenoppimista? : suomi vieraana kielenä -verkko-opetuskokeilu. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopiston kielten laitos, suomen kieli.

LEWIS,M. 1997: Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice. Boston: Thomson Heinle.

LINNAKYLÄ,P. - ARFFMAN,I. 2007: Finnish reading literacy : when quality and equity meet. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.

LINNAKYLÄ,P. 2000: Lukutaito työssä ja arjessa : aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

LUUKKA,M. - PÖYHÖNEN,S. - HUHTA,A. - TAALAS,P. - TARNANEN,M. - KERÄNEN,A. 2008: Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

LUUKKA,M. 2001: Mediat nuorten arjessa : 13-19-vuotiaiden nuorten mediakäytöt vuosituhanen vaihteessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.

MUMTAZ,S. 2000: Factors Affecting Teachers' Use of Information and Communications Technology: a review of the literature. - Journal of Information Technology for Teacher Education 9 (3) s. 319-342

MÄNTYNEEN,A. - SHORE,S. - SOLIN,A. 2006: Genre - tekstilaji. Tietolipas. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

NYMAN,T. 2009: Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

OPETUS- JA KULTTUURIMINISTERIÖ 2010: Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:12 .
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr12.pdf?lang=fi>. Viitattu 15.11.2010.

PIAGET,J. - TOMLINSON,J. - TOMLINSON,A. 1971: The child's conception of the world. Repr. The international library of psychology, philosophy and scientific method. London: Routledge & Kegan Paul.

PITKÄNEN-HUHTA,A. 2003: Texts and interaction : literacy practices in the EFL classroom. Doctoral dissertation. University of Jyväskylä: Jyväskylä.

PRENSKY,M. 2007: How to teach with technology: Keeping both teachers and students comfortable in an era of exponential change. - Emerging technologies for learning 2s. 40-46

PUNTAMBEKAR,S. - KOLODNER,J. L. 2004: Distributed scaffolding: helping students learn science from design. - Journal of Research in Science Teaching 42 (2) s. 185-217

PÖYHÖNEN, S. - LUUKKA, M.-R. 2007 (toim.): Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

PÖYSÄ,J. - HURME,T. - LAUNONEN,A. - HÄMÄLÄINEN,T. - JÄRVELÄ,S. - HÄKKINEN,P. 2007: Millaista on laadukas yhteisöllinen oppiminen verkossa? Osallistujalähtöinen näkökulma yhteisöllisen oppimisen käytänteisiin Suomen virtuaaliyliopiston tieteenalaverkostojen verkkokursseilla. - Suomen virtuaaliyliopiston julkaisuja 3

REEVES,T. - HERRINGTON,J. - OLIVER,R. 2002: Authentic activities and online learning. A. Goody, Jan Herrington & Maria Northcote (toim.), Quality conversations: Research and Development in Higher Education s. 74-82.Jamison, ACT: HERDSA.

RESNICK,M. 2002: Rethinking Learning in the Digital Age. G. Kirkman, Peter Cornelius, Jeffrey Sachs & Klaus Schwab (toim.), The Global Information Technology Report 2001- 2002: Readiness for the Networked World s. 32-37.Oxford University Press.

RUOHOTIE-LYHTY,M. - KAIKKONEN,P. 2009: The Difficulty of change - The Impact of personal school experience and teacher education on the work of beginning language teachers. - Scandinavian Journal of Educational Research 53 (3) s. 295-309

RUOHOTIE-LYHTY,M. 2008: Säilyttävät vai uudistavat nuoret opettajat? Nuoren kielenopettajan toimijuus. Kaikkonen, P. (toim.), Työ haastaa tutkimaan: Opettajien arkihavainnoista kokonaisuuksien ymmärtämiseen s. 110-124.TutkimuksiaJyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajan-koulutuslaitos.

SAHLBERG,P. 2010: Rethinking accountability in a knowledge society. - Journal of Educational Change 11 (1) s. 45-61

---- 1996: Kuka auttaisi opettajaa: postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämissuunnitelman valossa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopisto.

SCARDAMALIA,M. – BEREITER,C. 2006: Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. Anonymous The Cambridge handbook of the learning sciences s. 97-115. New York: Cambridge university Press.

SEMETSKY,I. 2010: Introduction. – Educational Philosophy and Theory 42 (4) s. 385-389

SENGE,P. 1990: The fifth discipline. New York: Doubleday.

SHANI,A.B. – DOCHERTY,P. 2003: Learning by design: building sustainable organizations. Oxford: Wiley-Blackwell.

SHAVELSON,R. J. – PHILLIPS,D. C. – TOWNE,L. – FEUER,M. J. 2003: On the Science of Education Design Studies. – Educational Researcher 32 (1) s. 25-28

SKEHAN,P. 1998: Task-based instruction. – Annual review of applied linguistics 18s. 268-286

SNYDER,I. – JOYCE,M. 2001: Page to screen : taking literacy into the electronic era. Repr. London: Routledge.

STERN,H. 1983: Fundamental concepts of language teaching. London: Oxford University Press.

STREET,B. 2001: Introduction. B. Street (toim.), Literacy and development. Ethnographic perspectives. s. 1-17. London: Routledge.

SULLA,N. 1999: Technology: to use or infuse. – The Technology Source: Commentary. Online: <http://horizon.unc.edu/TS/commentary/1999-02.asp>. Viitattu 8.6.2010.

SUNI,M. 2008: Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

SVENSSON,P. 2008: Språkutbildning i en digital värld : informationsteknik, kommunikation och lärande. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

TAALAS,P. – AALTO,E. 2007: Opettajuus.nyt : toiminnallisen opettajankoulutuksen haasteita. Luukka, M.-R. & Pöyhönen, S. (toim.), Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta : kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti s. 153-195.

TAALAS,P. 2005: Change in the making. Jyväskylä: Centre for applied language studies.

TARNANEN,M. – LUUKKA,M. – PÖYHÖNEN,S. – HUHTA,A. 2010: Yläkoulun tekstikäytännöt kielten opettajien näkökulmasta. – Kasvatus 41 (2) s. 154-165

TARNANEN,M. 2003: Kielitaidon arviointi: valintoja ja neuvotteluja. L. Nissilä, Heidi Vaarala & Maisa Martin (toim.), Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille. s. 143-160. ÄÖL:n vuosikirja XLVII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

---- 2002: Arvioija valokiilassa : suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielitutkimuksen keskus.

TWINING,P. 2002: Conceptualising Computer Use in Education: introducing the Computer Practice Framework (CPF). – British Educational Research Journal 28 (1) s. 95-110

---- 2001: Planning to use ICT in schools? - Education 3-13 29 (1) s. 9-17

VAARALA,H. - JALKANEN,J. 2010, tulossa: Changing spaces, expanding mindsets: supporting learners of different levels on a multimodal reading comprehension course. - Language value journal 2 (1)

VAARALA,H. 2009: Oudosta omaksi : miten suomenoppijat keskustelevat nykynovellista? Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

VALKONEN,T. 2003: Puheviestintätaitojen arviointi näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. Jyväskylä studies in humanities. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

VIGMO,S. 2010: New spaces for language learning. Doctoral dissertation. Göteborg: University of Gothenburg.

VÄLIJÄRVI,J. - LINNAKYLÄ,P. 2002: Tulevaisuuden osaajat : PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

VYGOTSKI,L.S. 1982: Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin + Göös.

---- 1978: Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WANG,F. - HANNAFIN,M. J. 2005: Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. - Educational Technology Research & Development 53 (4) s. 5-23.

WARSCHAUER,M. 2001: Online Learning in Sociocultural Context. C. Paechter, Richard Edwards, Roger Harrison & Peter Twining (toim.), Learning, Space and Identity s. 121-141. Lontoo: Paul Chapman Publishing.

WEBSTER,L. - MERTOVA,P. 2007: Using narrative inquiry as a research method : an introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching. London: Routledge.

WIGGINS,G. - MCTIGHE,J. 2005: Understanding by design. Expanded 2. Pearson education.

WOOD,D. - BRUNER,J. S. - ROSS,G. 1976: The role of tutoring in problem solving. - Journal of Child Psychology and Psychiatry 17 (2) s. 89-100.

YUTDHANA,S. 2005: Design-based research in CALL. J. Egbert (toim.), CALL research perspectives s. 169-178. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.