

# **VERKKO-OPETUSMATERIAALI *MEDIAMATKA***

**Arvioinnin ja oikea-aikaisen tuen tarkastelua verkko-opetuksessa**

Suomen kielen  
pro gradu -tutkielma  
Jyväskylän yliopistossa  
Maaliskuussa 2009  
Tea-Marisa Kinnunen  
Tuure Puurunen

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta - Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos - Department Kielten laitos
Tekijä - Author Kinnunen, Tea-Marisa - Puurunen, Tuure	
Työn nimi - Title  Verkko-opetusmateriaali <i>Mediamatka</i> Arvioinnin ja oikea-aikaisen tuen tarkastelua verkko-opetuksessa.	
Oppiaine - Subject suomen kieli	Työn laji - Level pro gradu -tutkielma
Aika - Month and year maaliskuu 2009	Sivumäärä - Number of pages 51
<p>Tiivistelmä - Abstract</p> <p>Työ on monimuotogradu. Se koostuu <i>Mediamatka</i>-nimisestä perusopetuksen yläkouluikaisille suomi toisena kielenä -oppijoille suunnatusta mediataitojen verkko-opetusmateriaalista ja tästä tutkielmaosasta. Oppimateriaali on tarkoitettu Eurooppalaisen viitekehyksen kielitaitotasolle B1-B2. Oppimateriaalin tavoitteet pohjautuvat Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittuihin viestintä- ja mediataitojen tavoitteisiin. Mediataitoja harjoitetaan tutustumalla erilaisiin mediatekstilajeihin. Tärkeä lähtökohta materiaalin suunnittelussa on ollut myös pyrkimys autenttisuuteen esimerkkiteksteissä sekä tekstinkäyttötilanteissa.</p> <p>Työssä tarkastellaan laatimaamme opetusmateriaalia erityisesti sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaisesti lähikehityksen vyöhykkeen ja oikea-aikaisen tuen näkökulmista. Oppimisprosessin mahdollistamiseksi <i>Mediamatkan</i> oppisisällöt on pyritty saamaan kohderyhmän oppijan lähikehityksen vyöhykkeelle. Motivoiva oppiminen kuitenkin edellyttää, että opeteltavat asiat ovat riittävän haastavia. Siksi oppimista on tuettava oikea-aikaisesti. Oikea-aikaisen tuen haasteet verkkomateriaalissa on pyritty ottamaan huomioon <i>Mediamatkaa</i> suunniteltaessa, ja niitä tarkastellaan tarkemmin tässä tutkielmassa.</p> <p>Luokkahuonetilanteille tyypillinen oppimista tukeva formatiivinen arviointi ei ole yksinkertaista toteuttaa verkko-opetuksessa. Verkko-opetuksessa tyypillisempää onkin summatiivinen arviointi, joka ei tue oppijaa kesken oppimisprosessin. <i>Mediamatkan</i> suunnitteluvaiheessa formatiivinen arviointi on kuitenkin otettu huomioon, ja analyysi osoittaa formatiivisen arvioinnin elementtejä löytyvän <i>Mediamatkasta</i>. On kuitenkin opettajasta kiinni, käyttääkö hän saamaansa arviointitietoa formatiiviseen arviointiin vai ei.</p> <p>Oppimateriaalin tarkastelussa haastavaksi osoittautui lähikehityksen vyöhykkeen ja oppijan tuen tarpeen määrittäminen sekä arvioinnin formatiivisuuden määrittäminen. Näihin kysymyksiin vastaaminen vaatisi materiaalin testaamista käytännössä.</p>	
Asiasanat - Keywords scaffolding, arviointi, suomi toisena kielenä, verkko-opetusmateriaali, lähikehityksen vyöhyke	
Säilytyspaikka - Depository Fennicum	
Muita tietoja - Additional information	

# SISÄLTÖ

<b>1. JOHDANTO</b>	<b>1</b>
1.1. Taustaa	1
1.2. Työn rakenne	2
<b>2. LÄHTÖKOHTIA</b>	<b>3</b>
2.1. Oppija ja verkkomateriaali	3
2.2. Suomi toisena ja vieraana kielenä	3
2.2.1. Toisen ja vieraan kielen määrittelyä	3
2.2.2. Teknologian vaikutus määrittelyyn ja opetukseen	4
2.3. Oppiminen	5
2.3.1. Oppiminen kognitiivisena prosessina	5
2.3.2. Oppiminen sosiokulttuurisena prosessina	6
2.3.3. Sosiokulttuurinen näkökulma toisen kielen oppimiseen	7
2.4. Lähikehityksen vyöhyke	8
2.5. Oikea-aikainen tuki	10
2.6. Arviointi	13
2.6.1. Summatiivinen ja formatiivinen arviointi	13
2.6.1.1. Käsitteiden määrittelyä	13
2.6.1.2. Summatiivinen ja formatiivinen arviointi verkkomateriaaleissa	14
2.6.2. Prosessien arviointi laajentamassa summatiivinen-formatiivinen-jakoa	16
<b>3. MEDIAMATKA-OPETUSMATERIAALI</b>	<b>18</b>
3.1. <i>Mediamatkan</i> tavoitteita ja taustaa	18
3.2. <i>Mediamatkan</i> kehittyminen nykymuotoonsa	19
3.3. <i>Mediamatkan</i> rakenne	24
<b>4. LÄHIKEHITYKSEN VYÖHYKE JA OIKEA-AIKAINEN TUKI MEDIAMATKASSA</b>	<b>28</b>
4.1. <i>Mediamatkan</i> sijoittuminen lähikehityksen vyöhykkeelle	28
4.2. Oikea-aikainen tuen vaiheet <i>Mediamatkassa</i>	30
4.2.2. <i>Apua!</i> -osion elementit oikea-aikaisessa tuessa	31
4.2.3. Oikea-aikainen tuki tehtäväosioissa	33
4.3. Yhteenvetoa	38
<b>5. ARVIOINNIN TOTEUTTAMINEN MEDIAMATKASSA</b>	<b>39</b>
5.1. Arvoinnin elementit <i>Mediamatkassa</i>	39
5.2. Arviointiprosessi <i>Mediamatkassa</i>	44
5.3. Oppimisprosessin arviointi	46
<b>6. PÄÄTÄNTÖ</b>	<b>47</b>

<b>LÄHTEET</b>	<b>50</b>
<b>Kirjallisuus</b>	<b>50</b>
<b>Suulliset lähteet</b>	<b>51</b>
<b>LIITE, CD-ROM</b>	

## **KIITOKSET**

Kuokkalan koululle ja erityisesti lehtori Marjaana Järvenojalle avusta ja yhteistyöstä materiaalin pelottomassa testaamisessa.

# 1. JOHDANTO

## 1.1. Taustaa

Syksyllä 2007 meille tarjoutui mahdollisuus lähteä tekemään tietokonevälitteisen suomi toisena kielenä -opetuksen kokeilua Kuokkalan koulussa Jyväskylässä. Olimme tuolloin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusharjoittelussa, jonka osaksi opetuskokeilu sittemmin sulautui. Opetuskokeilussa oli mukana Kuokkalan koulun ja opettajankoulutuslaitoksen lisäksi myös Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Kokeilun puitteissa oli tarkoitus laatia opetusmateriaali, joka hyödyntää olemassa olevia kansallisia tai muuten laajasti saatavilla olevia digitaalisia resursseja, kuten Ylen Areenaa tai MTV3:n internet-sivuja. Näin syntyi ensimmäinen ajatus *Mediamatkasta*, yläkouluikäisille suomi toisena kielenä -oppijoille (jatkossa: S2-oppijoille) suunnatusta mediatekstitaltojen verkko-opetusmateriaalista, jossa liikutaan autenttisten mediatekstien äärellä ja autenttisisissa tekstinkäyttötilanteissa. Työstimme ja testasimme sen ensimmäistä vaihetta kevään 2008, minkä jälkeen projekti laajeni, uudistui ja jatkui tässä tutkielmassa.

*Mediamatkaa* suunnitellessamme ja opetuskokeilua toteuttaessamme nousi esiin useita verkko-opetukseen liittyviä ongelmia ja haasteita. Näistä kahta tarkastelemme tässä tutkielmassa lähemmin. *Arviointi verkko-opetuksessa* on kokemustemme perusteella pääosin summatiivista: verkkokurssilta saatava arvosana perustuu usein esimerkiksi oikeiden ja väärin vastausten perusteella mekaanisesti laskettuihin pisteisiin tai oppijan jättämien viestien määrään ja johonkin laajempaan tekstiin, joka tuotetaan kurssin lopulla. Miten on oppimista tukevan formatiivisen arvioinnin laita? Voiko formatiivinen arviointi olla osa verkko-opetusta ja millaisin keinoin se käytännössä tapahtuu? Näihin kysymyksiin liittyy oleellisesti myös oppijan *tukeminen* verkko-opetuksessa. Tarkastelemme oppimista sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen kautta, joten tärkeiksi kysymyksiksi koimme, miten verkko-opetuksessa voidaan määrittää oppijan lähikehityksen vyöhyke sekä miten ja millaista oikea-aikaista tukea

oppijalle on mahdollista tarjota, kun oppiminen tapahtuu verkossa. Tarkastelumme keskiöön nousivat siis seuraavat kysymykset:

1. Miten *Mediamatka* sijoittuu oppijoiden lähikehityksen vyöhykkeelle?
2. Miten oikea-aikainen tuki rakentuu verkko-opetuksessa?
3. Millä keinoin formatiivista arviointia voidaan toteuttaa verkko-opetuksessa?

Tässä tutkielmassa näitä kysymyksiä tarkastellaan erityisesti *Mediamatka*-oppimateriaalin kautta ja siitä esimerkkejä poimien.

## 1.2. Työn rakenne

Tämä tutkielma on monimuotogradu, joka koostuu *Mediamatka*-oppimateriaalista (liitteenä CD-rom-levyllä) sekä tästä, *Mediamatkan* lähtökohtia selvittävästä ja sitä analysoivasta tekstiosasta. Tutkielma on tehty enemmän tai vähemmän yhdessä, mutta lähikehityksen vyöhyke ja oikea-aikainen tuki (luvut 2.4 ja 4) ovat olleet pääosin Tea-Marisa Kinnusen vastuulla, ja Tuure Puurunen puolestaan on keskittynyt enemmän arviointikysymysten käsittelyyn (luvut 2.6 ja 5).

Luvussa 2 käydään läpi analyysin lähtökohtia. Erityisen oleellisia ovat luvut 2.4 ja 2.6, joissa tarkastellaan lähikehityksen vyöhykettä, oikea-aikaista tukea ja arvioinnin problematiikkaa. Luvussa 3 käydään tarkemmin läpi *Mediamatkan* toimintaperiaatteita, syntyhistoriaa ja rakenteita. Mukana on myös tarkempaa tietoa *Mediamatkan* ensimmäisestä versiosta ja näytteitä oppijoiden opetuskokeilun aikana tuottamista vastauksista ja palautteesta. Luvussa 4 käsitellään sitä, miten *Mediamatka* sijoittuu oppijoiden lähikehityksen vyöhykkeelle ja miten oikea-aikainen tuki rakentuu *Mediamatkassa*. Luvussa 5 tarkastellaan formatiivisen arvioinnin elementtejä ja arviointiprosessin toteutumista *Mediamatkassa*.

## 2. LÄHTÖKOHTIA

### 2.1. Oppija ja verkkomateriaali

Tutkielmassamme toistuvat käsitteet oppija, verkko-opetus- ja verkko-oppimateriaali, joten niitä on tarpeen määritellä tutkielman kannalta.

*Oppija* on oppimisprosessin (ks. luku 2.3) aktiivinen toimija, prosessin oppiva osapuoli. Käytämme termiä erotuksena *oppilaasta* ja *opiskelijasta*, jotka ovat koulujärjestelmän vaiheisiin liittyviä nimityksiä. Oppilas ja opiskelija ovat usein myös oppijan asemassa, mutta emme pyri rajoittumaan oppimisen tarkastelussa institutionaaliseen koulutukseen.

*Verkko-opetusmateriaali* ja *-opiskelumateriaali* ovat lähes rinnasteisia käsitteitä. Opettaminen ja opiskelu voidaan nähdä saman kolikon eri puolina, joilla toimijat vaihtuvat: opettaja opettaa ja oppija opiskelee. Tämän erottelun voidaan katsoa kuvaavan myös verkkomateriaalien luonnetta. Verkko-opetusmateriaalissa opettajalla on selvä, aktiivinen rooli, kun taas verkko-opiskelumateriaali on oppijan itsenäisesti suoritettava kokonaisuus, jossa opettajalla ei välttämättä ole minkäänlaista roolia. Näiden käsitteiden problematiikkaa pohtivat myös mm. Nurminen ja Toivonen (2008: 11), jotka päätyvät samantyyppiseen jakoon kuin edellä. *Mediamatkaa* pidämme verkko-opetusmateriaalina, sillä opettajalla on aktiivinen rooli oppimisen tukijana ja arvioijana.

### 2.2. Suomi toisena ja vieraana kielenä

#### 2.2.1. Toisen ja vieraan kielen määrittelyä

Kielenopetuksen piirissä käytetään termejä ensikieli, toinen kieli ja vieras kieli. Ensikielellä tarkoitetaan pääsääntöisesti yksilön äidinkieltä tai äidinkieliä, jotka on opittu tai omaksuttu ensimmäisinä kielinä. Toisen ja vieraan kielen ero taas on näkökulmasta riippuen hieman häilyvä. Sajavaaran mukaan toisella kielellä voidaan tarkoittaa mitä tahansa ensikielen jälkeen opittua vierasta kieltä riippumatta oppimisympäristöstä.



Toisaalta jako voidaan myös tehdä oppimisympäristön mukaan: vieraan kielen luonnollinen puheympäristö on oman puheympäristön ulkopuolella, toinen kieli taas kuuluu oppijan kielenkäytön ympäristöön. (Sajavaara 1999: 75.) Suomen kielen oppimisen tutkimuksessa jaottelu on perinteisesti tehty oppimisympäristön mukaan: Suomessa suomea opiskelevat ovat suomi toisena kieleenä -opiskelijoita eli S2-opiskelijoita. (Lisää S2-tutkimuksesta, ks. Martin 2007.)

### 2.2.2. Teknologian vaikutus määrittelyyn ja opetukseen

Tietoyhteiskunnassa tilannetta pitää kuitenkin alkaa hahmottaa toisestakin näkökulmasta. Uusien medioiden kautta suomenkielisen kielenkäyttöympäristön ulkopuoleltakin on mahdollista hakeutua suomenkieliseen ympäristöön. Internetin keskustelupalstat, internet-radiot, blogit jne. vapauttavat puheympäristön maantieteellisistä rajoituksista. Suomea voidaan puhua yhtä aikaa vaikkapa Kuubasta, Japanista ja Australiasta – kaikki samassa keskustelussa. Teknologian ja uusien medioiden kehittyminen ovatkin osaltaan hämärtämässä vakiintunutta käsitystä toisesta ja vieraasta kielestä.

Teknologian kehityksellä on ollut myös vaikutuksena kielenopettamiseen. Tietokoneen käyttämistä opetuksessa tai oppimisessa nimitetään tietokoneavusteiseksi kielenoppimiseksi (TAKO; englanniksi *computer-assisted language learning* eli CALL). Beatty (2003: 7) mukaan TAKO:a on mikä tahansa prosessi, jossa oppija käyttää tietokonetta, ja sen tuloksena hänen kieliaitonsa kehittyy. Tämä on, kuten Beattykin toteaa, hyvin laaja yläkäsite, jonka sisään mahtuu monenlaista pedagogista ja teknistä ratkaisua. Tutkimuskohteena tietokoneavusteinen kielenoppiminen on teknologian nopean kehityksen takia jatkuvassa muutoksen tilassa, eikä yhtä yhteistä linjaa tai tutkimuskohdetta voida oikeastaan nimetä (Beatty 2003: 179–180).

S2-alan verkko-opetusta ja -materiaaleja sekä niihin liittyvää problematiikkaa ovat aikaisemmin tutkineet Tuija Lehtonen lisensiaatintyössään (2006) sekä Elina Nurminen ja Heidi Toivonen pro gradu -tutkielmassaan (2008). Lehtosen lisensiaatintyössä tarkastellaan kielen verkko-opiskelun vertaistuen ulottuvuuksia. Nurmisen ja Toivosen gradu on myös monimuotogradu, jossa on tuotettu S2-verkkomateriaali, jota on tarkasteltu materiaalin tekstiosassa. Nurmisen ja Toivo-

sen työssä tarkastelu on keskittynyt puheenopetukseen ja affordanssiin erityisesti verkkomateriaalissa.

*Mediamatka* on suunniteltu ensisijaisesti S2-opetusta silmällä pitäen: sen sisällöt kumpuavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (POPS 2004). Katsomme sen siis olevan S2-opetusmateriaali ja tutkimuksemme siltä osin S2-tutkimusta. Mikäli materiaali kuitenkin päätyy vapaaseen levitykseen, voidaan sitä myöhemmin hyödyntää myös suomi vieraana kielenä -opetuksessa.

## 2.3. Oppiminen

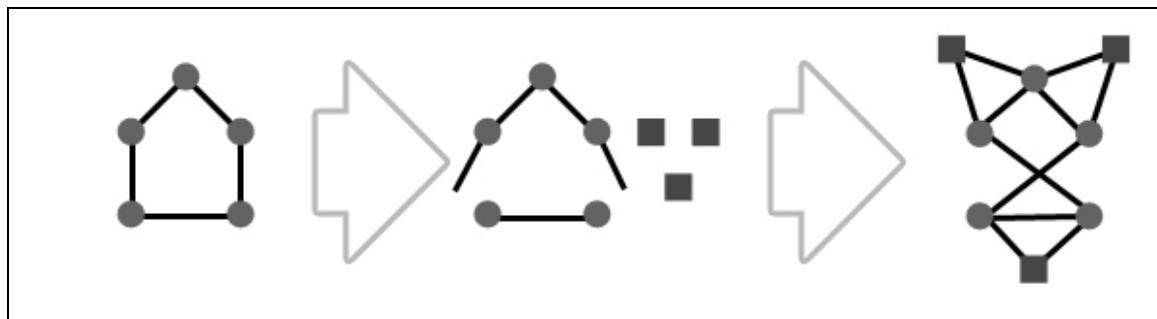
Tutkielman ja oppimateriaalin taustalla vaikuttava oppimiskäsitys on sosiokognitiivinen. Emme näe oppijoita ”tyhjinä tauluina”, vaan katsomme, että uusi tieto opitaan aiemmin opittua käyttämällä (Rauste-von Wright ym. 2003: 160–162) vuorovaikutuksessa muiden oppijoiden ja opettajan kanssa (Hakamäki 2005: 24–25, Wertsch 1991). Tämä ajatus on oleellisena osana *Mediamatkaa*. Tässä luvussa käsittelemmekin näkemystämme oppimisesta kognitiivisena ja sosiokulttuurisena prosessina.

### 2.3.1. Oppiminen kognitiivisena prosessina

*Mediamatkan* tarkoituksena on paitsi opettaa suomen oppijoille perusasioita suomalaisista medioista, myös saada heidät hyödyntämään omaa maailmantietoaan medioihin tutustuessaan ja niitä käyttäessään. Tähän liittyy oleellisesti *skeeman* käsite ja näkemys tiedon rakentumisesta hierarkkisina kokonaisuuksina (mm. Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, Wyer & Strull 1984). Kuvaustapa ei ole kattava tai täysin ongelmaton, mutta tuo hyvin esiin *Mediamatkan* suunnittelun periaatteita (ks. luku 3).

Mikäli tiedon ajatellaan rakentuvan skeemoista, oppiminen voidaan ymmärtää prosessiksi, jossa informaatio jäsenyy uudella tavalla, skeemat reorganoituvat tai syntyvät uusia skeemoja (Rauste-von Wright ym. 2003: 93). Kuvassa 1 on yksinkertaistaen kuvattu, millaisena näemme oppimistapahtuman kulun. Oppija tarkastelee uutta (oppimis)tilannetta olemassa olevien skeemojensa kautta, mutta joutuu akkommodaation ja assimilaation kautta muokkaamaan skeemo-

jaan ottaakseen huomioon uudesta tilanteesta saamansa informaation. Tällä tapaa vanha skeema laajenee, ja uudesta tiedosta tai uusista havainnoista tulee osa skeemaa.



**Kuva 1.** Skeeman muuttuminen akkommodaation ja assimilaation kautta oppimisprosessissa.

Otimme prosessin tarkastelussa lähtökohdaksi uuden tilanteen mieluummin kuin uuden tiedon tai opittavan aineksen. Oppimisprosessissa, kuten mainittiin, voi olla kyse myös tiedon uudelleenjärjestymisestä tai skeemojen reorganisaatiosta, jolloin uusi tilanne ei välttämättä tuo ns. "uutta" tietoa, vaan auttaa yhdistelemään olemassa olevia resursseja uudella tavalla. Tämä uudistunut skeema on seuraavan tilanteen lähtökohta – silmälasit, joiden läpi uutta tilannetta tarkastellaan.

### 2.3.2. Oppiminen sosiokulttuurisena prosessina

Vygotskin sosiokulttuurinen oppimisen teoria huomioi opetus- ja oppimisprosessin monimuotoisuuden (Rauste-von Wright & von Wright 1994: 154–155) ja haastaa tarkastelemaan oppimista laajemmassa sosiaalisessa kontekstissa kuin vain esimerkiksi tietyn suorituksen tai tilanteen yhteydessä, joten se sopii hyvin tutkimuksemme lähtökohdaksi. Vygotskin mukaan yksilön psyyke on sosiaalinen ilmiö, ja yksilön kehittyminen tapahtuu aina sidoksissa sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön. Psykkisenä toimintona myös oppiminen on sidonnainen siihen kulttuurisidonnaiseen ympäristöön, jossa se tapahtuu. (Vygotski 1978: 57)

Psyykkisten toimintojen kehittyminen – oppiminen mukaan luettuna – nähdään näin ollen sosiaalisesta ilmiöstä yksilölliseen ilmiöön kehittyvänä prosessina, mutta myös ulkoa sisäänpäin tapahtuvana vuorovaikutuksellisenä pro-

sessina. Psykkinen kehitys siis ilmentää yksilön sosiaalis-kulttuurisia kokemuksia. Korkeammat psykkinet toiminnot kehittyvät intermentaaliseen intramentaaliseen eli yksilöiden välisestä yksilölliseen, ja tästä prosessista käytetään nimitystä *sisäistäminen*. (Vygotski 1997: 106.) Kielen tehtävä tässä prosessissa on toimia sosiaalista kontaktia ja kommunikointia ohjaavana välineenä ja yhdistävänä siteenä - *välittäjänä* - yksilön ja tämän sosiaalisen ja historiallisen ympäristön välillä. (Vygotski 1997: 61.) Kielen merkitystä vygotkilaisessa ajattelussa tutkii lähemmin Alanen (2002).

*Mediamatkan* lähtökohtana on kielen opettaminen oppijoiden sosiaalisen ympäristön kautta. Niinpä *Mediamatkalla* tutustutaan eri tekstilajeihin sellaisten autenttisten tekstien - esimerkiksi blogimerkintöjen - kautta, joiden olemme oletaneet - ja pilottivaiheessa todenneetkin - olevan osa peruskoululaisten elämää. Kielen oppiminen on mukana sisällöissä, jotka ovat luonnollinen osa oppijoiden elämää. Oppiminen näyttäytyy koko *Mediamatkan* ajan sosiaalisena toimintana, sillä oppijat toimivat vuorovaikutuksessa eri medioiden, toisten oppijoiden ja opettajan kanssa.

### **2.3.3. Sosiokulttuurinen näkökulma toisen kielen oppimiseen**

Kuten oppimisessa yleensä, myös toisen kielen oppimisessa on otettava huomioon se sosiokulttuurinen konteksti, joka muovaa yksilön eli oppijan ajattelutapaa, odotuksia ja tulkintoja. Toisen kielen oppiminen on yksilön ja ympäristön välinen välittynyt prosessi, jossa välittämisen ja välittymisen keinoilla on merkityksensä. (Hakamäki 2006: 26.) Keskeisessä asemassa on yhdessä muodostettu tieto, joka omaksumisen ja sisäistämisen jälkeen muuttuu yksilön tiedoksi.

Kielen oppiminen nähdään perustaltaan sosiaalisena toimintana, jossa tieto kielen muodoista ja merkityksistä muodostetaan yhteistyössä dialogin avulla, jolloin kielellinen tieto muodostetaan ensin viestijöiden välillä, ja vasta sen jälkeen yksilö omaksuu ja sisäistää tiedon (Mitchel & Myles 1998: 161). Tässä yksilön ja ympäristön välittyneessä toiminnassa oppijan tietoisuus kehittyy dialogin kautta, jossa kieli on ensisijainen työkalu välittämässä prosessissa tarvittavia symboleja ja merkkejä yksilöiden välillä. Dialogi rakentaa lingvististä tietoa, ja siinä kielenkäyttö ja sen oppiminen toimivat yhtäaikaan. Kielenkäyttö siis toimii

kielen oppimisen välittäjänä, mikä on sosiaalista ja kognitiivista toimintaa. (Lehtonen 2006: 21; Swain 2000: 97.)

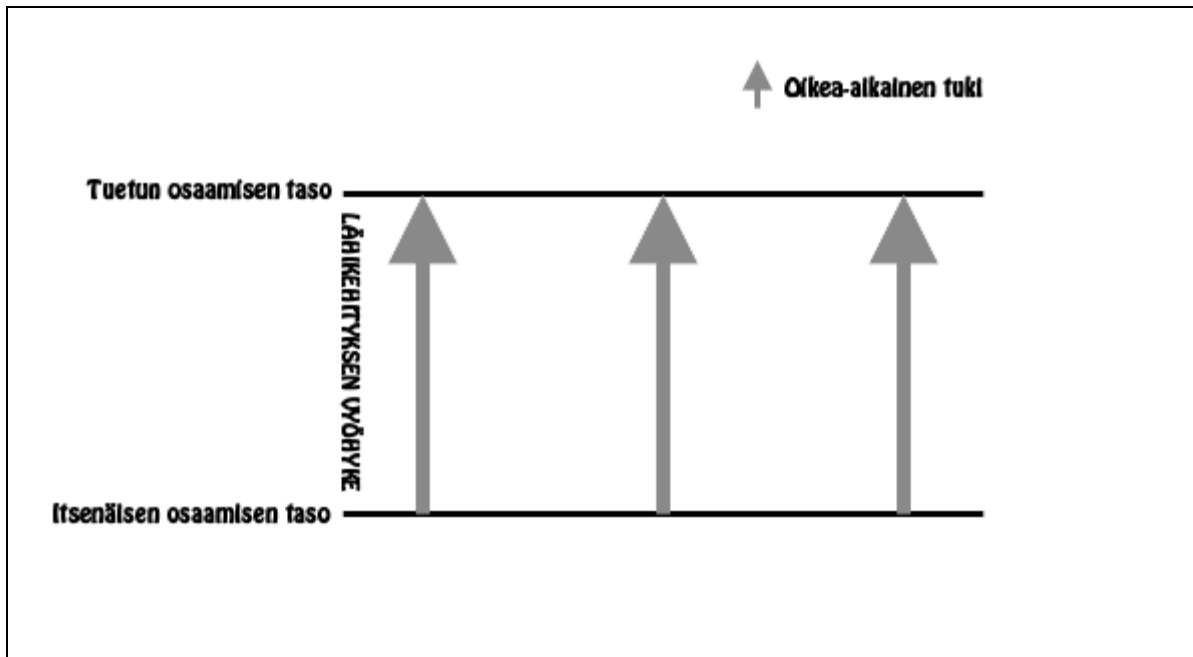
Suni toteaa, että Vygotskin työkalumetafora kertoo kielen olemassaolon tarkoitteen: vygotskilaisessa ajattelussa kielen funktio on sen muotoa keskeisempi. Sunin mukaan tästä syystä Vygotskia voidaan pitää jopa funktionaalisen kielikäsitteksen edustajana, sillä funktionalistit näkevät kielen alkuaan vuorovaikutuksessa kehittyneenä vuorovaikutuksen välineenä. (Suni 2008: 26.) *Mediamatkassa* tavoitteena on opettaa kieli- ja viestintätaitojen hyödyntämistä merkityksellisessä tilanteessa. Oleellista ei ole tuottaa kieliopillisesti tai muodollisesti virheetöntä tekstiä, vaan ymmärtää tehtävien merkitys ja kokonaisuus.

Sosiokulttuurista teoriaa kielenoppimisesta on kritisoitu siitä, ettei se kykene tarjoamaan teoreettisesti tarkkaa kuvausta toisen kielen omaksumisprosessista eikä näkökulmaa kielen formaaliin systeemiin (Mitchel & Myles 1998: 147, 148, 161) Toisaalta näkökulman ansiona on pidetty sitä, että sen avulla voidaan tarkastella teoreettisesti kielenoppimisen prosessia ja prosessin kuvausta. (Wells 2000.) Näkökulma haastaa tarkastelemaan oppimista holistisemmin kuin monet muut teoriat. Näkökulman ansiona voidaan myös pitää sitä, että oppija kuvataan aktiivisena, omaan oppimiseensa osallistuvana konstruoijana, sillä oppijan odotetaan osallistuvan oppimiseensa kielenkäytön ja vuorovaikutuksen kautta. (Suni 2008: 27; Lehtonen: 2006: 13.) Välittyneelle toiminnalle – jollaista myös toisen kielen oppiminen on – on tyypillistä herkeämätön jännite agenttien, eli oppijoiden, ja kulttuuristen työkalujen välillä (Wertsch 1998). Työkalulla – kielellä – on merkityksensä vain silloin, kun yksilö käyttää sitä. *Mediamatkan* avulla oppijat pyrittään saamaan tietoisiksi eri mediatekstilajeissa käytettävistä kielellisistä keinoista ja tämän myötä kehittymään omassa kielellisessä ilmaisussaan ja ajattelussaan.

#### **2.4. Lähikehityksen vyöhyke**

Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan toisen kielen sisäistäminen ja omaksuminen tapahtuu lähikehityksen vyöhykkeellä. Vygotskin mukaan *lähikehityksen vyöhyke* on oppijan todellisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välinen etäisyys (Vygotski 1978: 86). Lähikehityksen vyöhykkeellä oppijan on mahdollista suoriutua osaavamman toimijan avulla tehtävästä, jota oppija ei yksin kykenisi

suorittamaan. Lähikehityksen vyöhykkeen ulkopuolella ovat tehtävät, joita oppijan on mahdoton suorittaa tuetustikaan, koska ne eivät ole hänen senhetkisen oppimispotentiaalinsa alueella. (Smagorinsky 1995: 193.) Lähikehityksen vyöhykkeen reunat määrittyvät siis itsenäisen suoriutumisen tason ja tuetusti suoriutumisen tason välille (Hakamäki 2006: 35).



**Kuva 2.** Oikea-aikainen tuki ja lähikehityksen vyöhykkeen rajat.

Lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuva tuettu oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa *ekspertin*, eli asiantuntijan, ja *noviisin* välillä. Oppimistapahtumassa asiantuntija toimii ikään kuin välikätenä noviisin ja suoritettavan tehtävän välillä, mutta myös vertaistuki on mahdollista: lähikehityksen vyöhykkeellä voi oppia ja saada tukea muilta oppijoilta. (Wells 1998: 345). Wertschin (1985) mukaan oppiminen ylipäättään on alussa toiminnan kohteen säätelemää (*object-regulation*), jolloin noviisi ymmärtää tilanteen rajallisesti ja hänen toimintansa on ympäristön kontrolloitavissa. Toiminta ja oppiminen on tällöin tilannesidonnaista. Seuraavaksi noviisi kykenee toimimaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisen tukeamana (*other-regulation*) pääasiallisesti dialogisen puheen välityksellä. Vähitellen hän kykenee ottamaan itse vastuuta toiminnastaan ja saavuttaa itsenäisen toiminnan tason (*self-regulation*), jolla hän voi ratkaista tehtävään liittyviä ongelmia

itse olematta riippuvainen toisen avusta. Vaikka Wertschin säätelyjako koskee oppimista yleensä, voidaan sitä myös soveltaa kielenoppimiseen.

Pedagogisesti ajateltuna opetuksen pitää sijoittua oppijan lähikehityksen vyöhykkeellä oleviin taitoihin ja asioihin, ja Vygotskin (1956: 278, lainattu Wertsch ja Stone 1985: 165) mukaan opetuksen pitäisi kulkea hieman oppijan kehityksen edellä, jotta sillä aktivoitaisiin toimintoja, jotka ovat kypsymisen tilassa lähikehityksen vyöhykkeellä. Tämä tuo opetukseen oman haasteensa, sillä yksilöllisen lähikehityksen vyöhykkeen tunnistaminen eri oppijoiden kunkin taidon tai tehtävän kohdalla ei ole yksinkertaista. Asiantuntijan – opettajan – on pyrittävä määrittelemään, millainen tuki on kulloinkin riittävää, mutta ei liiallista, ja milloin tuesta voidaan turvallisesti luopua. (Suni 2008: 117.)

*Mediamatkan* suunnittelussa on otettu huomioon oppijan oletettu kielitaidon taso (B1–B2), jonka mukaan tehtävien vaikeustaso määrittyy. Tehtävissä on pyritty huomioimaan myös se kulttuurinen ja sosiaalinen konteksti, joka ympäröi peruskoulun opiskelijoita, ja tämä on ohjannut niin tehtävien aiheiden kuin tehtävissä käytettävien ja tuotettavien tekstienkin valintaa. *Mediamatka* on siis pyritty suunnittelemaan niin, että siinä opiskeltavat asiat ovat *Mediamatkaa* käyttävien oppijoiden lähikehityksen vyöhykkeellä sekä lingvistisesti että sosiokulttuurisesti. Tämä näkyy ennen kaikkea aiheiden ja tekstilajien valinnassa.

## 2.5. Oikea-aikainen tuki

Lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvan oppimisen tukemisesta kutsutaan termillä *scaffolding*, josta tässä tutkielmassa käytetään nimitystä *oikea-aikainen tuki*. Käsitteen ovat alun perin esitelleet Wood, Bruner ja Ross (1976: 90), ja heidän mukaansa *scaffolding* tarkoittaa tukea, joka mahdollistaa sen, että noviisi kykenee ratkaisemaan ongelman tai suorittamaan tehtävän, joka olisi ilman annettua tukea hänen ulottumattomissaan. *Scaffolding* sisältää Woodin ym. (1976: 98) mukaan seuraavat kuusi vaihetta:

1. Oppijan huomion suuntaaminen tehtävään
2. Tehtävän vaatimusten rajoittaminen
3. Motivaation ylläpito ja tavoitteita kohti eteneminen
4. Oppijan huomion kiinnittäminen tehtävän keskeisiin piirteisiin

5. Oppijan turhautumisen lievittäminen
6. Suositeltavien toimintamallien antaminen oppijalle

Oikea-aikaisen tuen avulla ei ole kuitenkaan tarkoitus helpottaa itse tehtävää, vaan yksinkertaistaa oppijan roolia tehtävän suorittamisessa tuen avulla. Oikea-aikaista tukea annettaessa tilanne pohjustetaan niin, että oppija pääsee siihen hyvin mukaan, ja sitten tuen antaja vetäytyy vähitellen pois tilanteesta siirtäen vastuuta oppijalle. (Greenfield 1984: 119.) Oikea-aikaisen tuen antaminen auttaa oppijaa omaksumaan uusia taitoja vuorovaikutuksen kautta, jolloin asiantuntijan antama tuki mahdollistaa oppimisprosessin sisäistymisen oppijan kognitiiviselle tasolle (ks. luku 2.3.1). Oikea-aikaista tukea voidaan hyödyntää asiantuntijan ja noviisin välillä, mutta myös vertaistukea annettaessa (Hakamäki 2006: 51–53). *Mediamatkassa* oikea-aikainen tuki näyttäytyy ensisijaisesti oppimateriaalin välittämänä opettajan tukena oppijalle, mutta matkan varrella oppijat antavat tukea myös toisilleen. Näin pyritään toteuttamaan vuorovaikutusta ja yhteistyötä oikea-aikaista tukea annettaessa, jolloin kyse on osapuolten vastavuoroisesta viestinnästä lähikehityksen vyöhykkeellä.

Suni toteaa, että scaffolding-käsitteen kirjaimellinen merkitys rakennustelineet on kuvaava. Rakennustelineitä käytetään rakennustyössä eri työvaiheissa eri kohdissa erilaisia määriä. Ne nopeuttavat työn tekemistä, ja rakennuksen nousussa niiden avulla päästään yhä korkeammalle. Työn edetessä rakennustelineiden tarve yleensä vähenee, ja rakennuksen valmistuttua tilapäiset telineet voidaan purkaa kokonaan pois. Näin näkyviin jää työn tulos, rakennus, mutta korjausta tarvittaessa rakennustelineet voidaan tuoda paikalle uudelleen. Oppimisessa oikea-aikainen tuki auttaa oppijaa pääsemään taidoissa korkeammalle tasolle, mutta sitä mukaa, kun oppija kykenee selviytymään omin avuin, tuki väistyy. Tarvittaessa sitä voidaan tarjota uudelleen, mutta vain määräaikaisesti. Pääosassa ei siis ole itse tuki, vaan oppiminen, jota tuen avulla rakennetaan. (Suni 2008: 118.)

Sosiokulttuurisen oppimisen kontekstissa oikea-aikainen tuki, joka sisältää sekä asiantuntijan tuen oppijalle että vertaisvuorovaikutuksen, on tärkeä elementti yksilön tiedon ja oppimisen rakentamisprosessissa. Lähtökohtana on, että niin oppiminen kuin sen tukeminenkin on alkujaan sosiaalista toimintaa, joka



kehittyy vuorovaikutuksessa. Oppimisen ja sen oikea-aikaisen tuen on tapahduttava oppijan lähikehityksen vyöhykkeellä, jotta psyykkisellä kehitysprosessilla on mahdollisuus toimia. Vuorovaikutuksellinen oppiminen ja tukeminen edellyttää molempien osapuolten aktiivisuutta prosessin aikana. Vuorovaikutteisessa tuessa onkin kyse *mallintamisesta*, jossa oppija aktiivisena osapuolena pyrkii oikea-aikaisen tuen avustuksella muodostamaan esimerkiksi oikeita kielen muotoja tai ymmärtämään merkityksiä kielenoppimisen kyseessä ollessa (Lantolf 2000: 17, 18).

Se, että *Mediamatka* on verkko-opetusmateriaali, asettaa haasteita ja tarjoaa mahdollisuuksia oikea-aikaisen tuen antamisen ja vuorovaikutuksen suhteen. Lehtonen (2006) on todennut tutkimuksessaan, että verkko-opetusmateriaalia käytettäessä monet perinteisen luokkahuoneopetuksen elementit puuttuvat, ja oppijat ovat tahoillaan yksin, jolloin oikea-aikaisen tuen antaminen korostuu erityisesti. *Mediamatkan* suunnittelussa on pyritty luomaan monia mahdollisuuksia oikea-aikaisen tuen antamiseen verkko-opetusmateriaalin haasteet muistaen mutta etuja hyödyntäen. Koska opettajan antaman tuen mahdollisuudet ovat verkko-opetuksessa rajalliset, on opettajan reagoitava tuen tarpeeseen oikeaan aikaan. Toisaalta tämä vaatii myös oppijoilta aktiivisuutta, sillä opettajan on mahdotonta saada tietoa tuen tarpeesta, ellei oppija ilmaise sitä mitenkään. *Mediamatkan* suunnittelussa tuen tarvetta on pyritty ennakoimaan luomalla tehtäväosioihin tukielementtejä, mutta myös yksilöllinen tuen tarve on otettu huomioon niin, että oppijat voivat pyytää tarvittaessa lisätukea eri asioihin. Lisäksi tukea saadaan ja annetaan oppijoiden välillä, jolloin käytössä on myös verkko-opetuksessa tärkeäksi todettu vertaistuki.

## 2.6. Arviointi

### 2.6.1. Summatiivinen ja formatiivinen arviointi

#### 2.6.1.1. Käsitteiden määrittelyä

*Summatiivinen arviointi* perustuu saavutuksiin, kuten kokeisiin tai oppimistehtäviin. Summatiivista arviointia käytetään perinteisesti todistusarvioinnissa ja high stakes -arvioinnissa<sup>1</sup>. Sillä on suuri merkitys oppijoiden kouluelämässä, mutta ei jokapäiväisessä oppimisessa tai opettamisessa (Harlen & James 1997). Summatiivisessa arviointiprosessissa arvioinnin kohteella ei ole aktiivista vastavuoroista roolia, vaan hänen roolinsa on tuottaa riittävästi dataa reliaabelin ja validin arvioinnin mahdollistumiseksi.

*Formatiivinen arviointi* on oppimisprosessin aikana tapahtuvaa arviointia. Täsmällisemmin Harlen ja James (1997) määrittelevät formatiivisessa arvioinnissa olevan kyse oppijan tietojen ja taitojen tuntemisesta, senhetkisestä kehityksen kulusta ja siitä, miten seuraavaksi tulee edetä. Käytännössä se tarkoittaa, että opettaja kerää ja tulkitsee tietoa oppijan oppimisesta ja reagoi tähän tietoon (Bell & Cowie 2001: 1). Formatiivisen arvioinnin voidaan sanoa myös olevan luokkahuonearviointia, joka pyrkii parantamaan oppimista ja opettamista oppimisprosessin aikana. (Bell & Cowie 2001; Tarnanen 2002)

Formatiivisessa arvioinnissa keskiöön nousee palaute (Harlen & James 1997). Formatiivinen arviointi eroaa summatiivisesta arvioinnista siinä, että se ei rajoitu tarkastelemaan oppimisen tuloksia, vaan on osana oppimis- ja opettamisprosessia. Formatiivisessa arvioinnissa oppija onkin aktiivisessa roolissa ja ohjaa toiminnallaan opetuksen kulkua. Paitsi että oppija saa tietoa omasta oppimisestaan ulkopuolelta, hän joutuu myös itse tunnistamaan ja arvioimaan omaa oppimistaan ja edistymistään (Bell & Cowie 2001: 6).

---

<sup>1</sup> High stakes -arviointi on arviointia, jolla on suuri merkitys arvioitavalle. High stakes -arvioinnin ei ole tarkoitus tukea tai välttämättä edes arvioida oppimista, vaan ratkaista esimerkiksi pääsy oppilaitokseen tai kokelaan kelpoisuus ylioppilastutkintoon tai harjoittaa lakia. (LL: s.v. *high-stakes tests*.)

Sadler (1989: 120–121) kuvaa formatiivisen arvioinnin eräänlaiseksi merkitysneuvotteluksi opettajan ja oppijan välillä. Opettajalla on jokin käsitys laadusta, johon oppijan on suorituksissaan yllettävä. Arviointiprosessissa oppijalle syntyy suurin piirtein opettajan käsitystä vastaava kuva laadusta, ja opettaja saa tietoa oppijan taidoista ja oppimisprosessin etenemisestä ja kykenee neuvomaan oppijaa eteenpäin. Käytännössä opettaja siis kerää ja tulkitsee tietoa oppijan oppimisesta ja reagoi tähän tietoon tarkoituksenmukaisella tavalla. Oppijan merkitysaktiivisena toimijana formatiivisessa arvioinnissa on keskeinen: ilman oppijoiden vastavuoroista osallistumista formatiivista arviointia ei voi suorittaa. (Bell & Cowie 2001: 1, 74)

Tutkielman kannalta on tässä mielekästä käyttää formatiivinen–summatiivinen-jakoa, sillä molemmilla arvioinnin muodoilla on oma paikkansa ja merkityksensä koulumaailmassa. Formatiivisen arvioinnin voidaan katsoa olevan opettajan työkalu oppijan tuntemiseen ja oppimisen seurantaan, kun taas summatiivista arviointia tarvitaan, kun verrataan oppijoita toisiinsa luokkatasolla (kokeissa), koulukohtaisesti (kurssiarvosanoissa) tai valtakunnallisesti (päättötodistuksissa). Jako formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin ei kuitenkaan ole täysin ongelmaton, kuten luvussa 2.6.2 todetaan.

#### **2.6.1.2. Summatiivinen ja formatiivinen arviointi verkkomateriaaleissa**

Verkkomateriaaleissa arvioinnille asetetaan uusia haasteita. Mason (2002) on todennut, että monet näkevät verkko-opettamisen käytännölliseksi välineeksi sisältöjen välittämiseen ja oppimisen testaamiseen. Verkkoympäristössä onkin huomattavasti helpompaa kerätä summatiivista kuin formatiivista tietoa.

Erilaiset oppimisympäristöt ja -alustat, kuten Discendum Optima<sup>2</sup>, keräävät ja ylläpitävät numeromuotoista dataa verkkokursseilta. Optimassa kurssin ylläpitäjä saa tietää, montako kertaa kurssin suorittaja on kirjautunut sisään tai avannut tekstitiedoston, ja kuinka kauan hän on käyttänyt aikaa tekstien lukemiseen jne. Oppimistehtävien lisäksi arviointia varten on siis saatavilla tällaista numeerista tietoa. Summatiivinen arviointi on siis usein helppo ratkaisu verkko-

<sup>2</sup> <http://www.discendum.com/tuotteet/index.html> [luettu 4.7.2008]

oppimisympäristöissä, sillä siinä oppijan ei tarvitse olla läsnä aktiivisena osapuolena; riittää, että hän on tuottanut riittävän määrän dataa, jonka pohjalta arviointi on mahdollista.

Siinä missä summatiivinen arviointi rakentuu lähinnä erilaisten suoritusten varaan, formatiivisen arvioinnin lähteitä ovat myös opettajan havainnot oppijan työskentelystä, non-verbaalinen viestintä, oppijan esittämät kysymykset ja muut vastaavat. (Bell & Cowie 2001: 65). Formatiiivinen arviointi verkko-ympäristössä onkin haasteellista ja vaatii opettajalta enemmän vaivannäköä. Formatiiivisen arvioimisen haastavuus ei toki rajoitu pelkästään verkko-opetustilanteisiin; Knight (2002) toteaaakin, että summatiivinen arviointi on aina helpompaa kuin oppimisprosessin arvioiminen.

Luvussa 2.1 käsiteltiin termien *verkko-opetusmateriaali* ja *verkko-oppimismateriaali* eroja. Arvioinnin suunnittelun kannalta opetus- ja opiskelumateriaaleissa on suuri periaatteellinen ero. Arviointi tarjoaa oppijoille mahdollisuuden oppia kurssin kriittisissä kohdissa (Macdonald 2002: 220). Mikäli verkko-kurssi on toteutettu opiskelumateriaalina, formatiivisen arvioinnin (kuten sen käsitämme vuorovaikutuksellisenä toimintana opettajan ja oppijan välillä) rakentaminen materiaalin osaksi hyvin haastavaa.

Opiskeluprosessin aikainen dialogi opetuksessa antaa oppijoille mahdollisuuden vertailla omia käsityksiään ja suorituksiaan opettajan käsityksiin. Verkko-materiaaleissa tällaisen dialogin luominen on haasteellista, sillä lukuun ottamatta erityisiä chat-toimintoja, jotka mahdollistavat ajantasaisen keskustelun internetin välityksellä, viestintä verkko-opetusjärjestelmissä tapahtuu asynkronisesti, esimerkiksi sähköpostitse tai erillisillä keskustelualueilla. Verkko-opetusmateriaalissa on kuitenkin mahdollisuus edes tällaiseen asynkroniseen dialogiin. Charman (1999) kuitenkin toteaa, että palautteen tulee olla oikea-aikaista, mikäli siitä halutaan olevan hyötyä oppijalle ennen seuraavaa oppimishaastetta. Onkin syytä pohtia, onko asynkroninen dialogi riittävän oikea-aikaista tukemaan verkko-oppijaa, vaikka tukea ja uutta tietoa saataisiin ennen materiaalin seuraavaa haastetta.

### 2.6.2. Prosessien arviointi laajentamassa summatiivinen-formatiivinen-jakoa

Jako summatiiviseen ja formatiiviseen arviointiin ei riittävästi kata arvioinnin dimensioita. Siksi on syytä arvioida myös käsitystä arvioinnista ja arvioimiskäytänteitä.

Taulukossa 1 on Thelwallilta (2000: 39) mukailtu taksonomia tietokonepohjaisen arvioinnin eri tyypeistä. Vaikka tietokonepohjainen arviointi (*computer-based assessment* eli CBA) ei olekaan varsinaisesti tämän tutkielman lähtökohta, jaottelu kertoo summatiivinen-formatiivinen-jaon riittämättömyydestä.

Arvioinnin tyyppi	Tehtävätyyppi	Kuvaus
Summatiivinen	Koe	Pelkästään arvioimistarkoitukseen tarkoitettu arviointi, esim. opiskelujakson loppukoe
formatiivinen/summatiivinen	Arviointitesti	Arvioimistarkoituksiin suunniteltu testi, joka kuitenkin tarjoaa palautetta tulevia opintoja varten
Formatiivinen	Avoin koe	Koe, jota oppijat saavat harjoitella etukäteen
Formatiivinen	Harjoitustehtävät	Tehtäväpatteristo, jonka tavoitteena on vahvistaa opintokokonaisuuden oppimistavoitteiden hallintaa
Formatiivinen	TAO-testi (TAO, tietokoneavusteinen oppiminen)	Tietokoneavusteisen oppimispaketin osaksi integroitu testi, esimerkiksi uuden oppimisalueen jälkeen uutta sisältöä testaava monivalintakysymys
Formatiivinen	Diagnostinen testi	Ennen opintokokonaisuuden alkua suoritettava arviointi

**Taulukko 1.** Tietokonepohjaisen arvioinnin sovelluksia. (Mukaillen Thelwall 2000: 39)

Jaottelussaan Thelwall (2000: 39) määrittelee formatiiviseksi kaiken, millä on muukin kuin puhtaasti summatiiviseen arvosteluun pyrkivä funktio. Tämä näkemys formatiivisesta arvioinnista on hieman erilainen kuin Bellillä ja Cowiella (2001), mutta silti määriteltävissä (ainakin osin) formatiiviseksi. Ongelmana onkin summatiivinen-formatiivinen-jaon kapea-alaisuus ja toisaalta myös laveus.

Jako summatiiviseen ja formatiiviseen arviointiin ottaa lähinnä kantaa siihen, mitä tarkoitusta varten ja millä keinoin arviointi suoritetaan. On kuitenkin tärkeää ottaa laajemmin huomioon myös arvioimisen kohde ja funktiot. Formatiivisen arvioinnin voidaan sanoa huomioivan nämä asiat – tai se ei ainakaan sulje niitä pois. Arvioinnin suunnittelu ja toteutus riippuu arvioijan käsityksistä tiedosta, oppimisesta ja arvioinnin tarkoituksesta (Tarnanen 2009).

Taulukossa 1 esitetyille arvioinnin sovelluksille on yhteistä samantapainen tietokäsitys: asiat ovat dikotomisesti osoitettavissa joko oikeiksi tai vääriksi. Min-kälaisesta oppimisesta on tällöin kyse? Mikäli opittava aines koostuu oikeiksi tai vääriksi osoitettavista väittämistä, millaisia taitoja tai valmiuksia oppijan on mahdollista kehittää kyseisen oppijakson tai opiskelumateriaalin avulla? Tässä yhteydessä täytyy muistaa, että tarkastelemme kysymystä erityisesti peruskoulun ja S2-opetuksen näkökulmasta. ”Elämärelevantsi” on siis tärkeä kriteeri opetus- ja opiskelumateriaalien sisällöissä.

Käsitys tiedoista ja taidoista on muuttunut, eivätkä aiemmat (oikeisiin ja väärin vastauksiin perustuvat) arviointijärjestelmät kykene mittaamaan nyky-yhteiskunnassa mitattavia tietoja ja taitoja. Tällaiset testit mittaavatkin lähinnä oppijan kykyä tehdä testejä. (Kalantzis, Cope ja Harvey 2003: 16, 21–24.) Tästä syystä on tärkeää pyrkiä arvioimaan laajempia taitoja ja kokonaisuuksia, *prosesseja*. Kuten aikaisemmin todettiin, arvioiminen mahdollistaa oppimisen verkkomateriaalin kriittisissä kohdissa. Mikäli arviointi kohdistuu yksittäisiä tiedonmurusia laajemmalti prosesseihin, oppijan on mahdollista oppia tiedollisten sisältöjen lisäksi yhteiskunnassa tarvittavia taitoja, kuten ongelmanratkaisua, projektinhallintaa ja ryhmätyöskentelyä – myös verkkomateriaalien avulla. Kalantzis, Cope ja Harvey ehdottavatkin uusiksi arviointimenetelmiksi *projektiarviointia* (*project assessment*), *suoritusarviointia* (*performance assessment*), *ryhmäarviointia* (*group assessment*) ja *portfolioarviointia* (*portfolio assessment*). Nämä arviointimuodot keskittyvät mittaamaan uuden oppimisen (termin tarkempi määritelmä, ks. Kalantzis ym. 2003) vaatimuksia, kuten yhteistyötaitoja, tiedonhakua ja ongelmanratkaisua, perinteisen sisällönhallinnan ohella. (Kalantzis ym. 2003: 23–24)

### 3. MEDIAMATKA-OPETUSMATERIAALI

#### 3.1. *Mediamatkan* tavoitteita ja taustaa

*Mediamatka* on verkko-opetusmateriaalipaketti peruskoulun suomi toisena kieleinä -oppijoille. *Mediamatkan* aiheena ovat materiaalin nimenkin mukaisesti mediatekstitaidot. Viestintä ja mediataito mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa yhtenä eheyttävänä aihekokonaisuutena, jotka leikkaavat läpi usean oppiaineen (POPS: 38–40). *Mediamatka* onkin suunniteltu auttamaan opetussuunnitelman perusteissa mainittujen mediataitojen tavoitteiden saavuttamiseksi ja keskeisten sisältöjen tuomiseksi S2-opetukseen. Opetussuunnitelman perusteissa mainitut viestintä- ja mediataitojen tavoitteet on lueteltu alla:

#### TAVOITTEET

Oppilas oppii

- ilmaisemaan itseään monipuolisesti ja vastuullisesti sekä tulkitsemaan muiden viestintää
- kehittämään tiedonhallintataitojaan sekä vertailemaan, valikoimaan ja hyödyntämään hankkimaansa tietoa
- suhtautumaan kriittisesti median välittämiin sisältöihin ja pohtimaan niihin liittyviä eettisiä ja esteettisiä arvoja viestinnässä
- tuottamaan ja välittämään viestejä ja käyttämään mediaa tarkoituksenmukaisesti
- käyttämään viestinnän ja median välineitä tiedonhankinnassa, -välittämisessä sekä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

**(POPS: 39)**

*Mediamatkan* tehtäväosioiden sisältöjen ja harjoitusten (joita tarkastellaan myöhemmin tässä luvussa) kautta on mahdollista saavuttaa kaikkia yllä lueteltuja opetussuunnitelman tavoitteita.

*Mediamatkan* toinen tärkeä aspekti on suomi toisena kielenä -opetus. Se on tarkoitettu Eurooppalaisen viitekehyksen määrittelemien tasojen B1 ja B2 kielenkäyttäjille. Tavoitteena on antaa oppijoille kehittää kielitaitoaan kohti tasoa C1. Tarnasen (2009) mukaan C-tason kielitaitoa ei ole olemassa ilman ns. asiantuntijan substanssitietoa. *Mediamatkan* tarkoitus on antaa käyttäjilleen mahdollisuus

syventää tietojaan mediasta ja mediateksteistä sekä sitä kautta kehittää kielitaitoaan C1:n suuntaan.

*Mediamatkan* tekijänoikeudellista suojaa on lievennetty. Julkaisemme *Mediamatkan* erään Creative Commons -lisenssin variaation<sup>3</sup> (Nimeä-Epäkaupallinen 3.0 Muokkaamaton) alla. Se antaa halukkaille luvan levittää *Mediamatkaa* ja tehdä siitä jälkiperäisteoksia epäkaupalliseen tarkoitukseen, kunhan vain alkuperäisten tekijöiden nimet tulevat aina esiin. Halusimme antaa luvan jälkiperäisteosten tekemiseen, sillä opettajilla saattaa olla tarve tai halua laajentaa *Mediamatkaa* esimerkiksi uusilla tehtäväosiolla tai lisätuella. Täysin tekijänoikeussuojatun teoksen laajentaminen ilman tekijän lupaa ei olisi sallittua, mutta käyttämämme lisenssi mahdollistaa sen.

### 3.2. *Mediamatkan* kehittyminen nykymuotoonsa

Nykymuotoinen *Mediamatka* on toinen versio alkuperäisestä ideasta, joka toteutettiin yhtenä osana OECD:n koordinoimaa Digital Learning Resources as Systemic Innovation -hanketta<sup>4</sup>. Ensimmäistä versiota kokeiltiin Jyväskylän Kuokkalan koululla keväällä 2008. Pilottijaksossa me tutkielman kirjoittajat toimimme pääsääntöisesti opettajina. Mukana oli lisäksi Kuokkalan koulun lehtori Marjaana Järvenoja. Perusajatukseltaan *Mediamatkan* ensimmäinen versio oli nykyisen kaltainen, mutta nykyversiossa tehtävien jaksotusta on pyritty yksinkertaistamaan ja virtaviivaistamaan. Erityistä huomiota on myös kiinnitetty käyttäjien kielelliseen ja tekniseen tukemiseen sekä varsinkin tuen oikea-aikaisuuteen.

Ensimmäisen version kantavana ideana oli rakentaa olemassa olevia digitaalisia resursseja hyödyntävä oppimateriaali perusopetuksen käyttöön. Syntyi ajatus verkko-opetusmateriaalista, joka käsittelisi medioita ja hyödyntäisi internetissä olevia mediasivustoja, kuten Ylen Areenaa, YouTubea ja vastaavia. Toisin kuin nykyisessä *Mediamatkassa*, jossa oppijat toimivat yksin ja täysin internetissä, ensimmäisessä versiossa toimittiin pareittain ja pienryhmissä. *Mediamatkaa* käytettiin myös ainoastaan koulun oppitunneilla. Tarkoitus oli työstää meneillään olevia tehtäviä myös koulun ulkopuolella, mutta huomasi pian, että perus-

<sup>3</sup> Ks. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/>

<sup>4</sup> Ks. [http://www.oecd.org/document/47/0,3343,en\\_2649\\_35845581\\_38777391\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/47/0,3343,en_2649_35845581_38777391_1_1_1_1,00.html)



koululaisilla ei ollut tähän motivaatiota. Tehtävien työstäminen jäi siis koulun oppituntien varaan.

Tehtäviä oli alun perin kolmesta tekstilajista: uutisesta, arvostelusta ja haastattelusta. Uutistehtävät olivat interventiotehtäviä, joissa uutisesta tehtiin sarjakuva tai se kirjoitettiin uudestaan uudesta näkökulmasta. Haastattelutehtävänä oli joko gallupin tai syvähaastattelun (yksittäisen henkilön pidempi haastattelu) tekeminen. Arvostelutehtävänä oli yksinkertaisesti arvostelun kirjoittaminen. Lisäksi ensimmäisessä versiossa oli Pysäkki-tehtäviä, joissa ohjeistettiin oppijoita antamaan toisilleen vertaispalautetta.

Oletimme nuorten olevan taitavia mediankäyttäjiä, ja nuorille tekemämme ennakkotiedostelut myös vahvistivat tätä käsitystä. Blogin kirjoittaminen oli heille kuitenkin selvästi vierasta. Niinpä pilottivaiheessa törmättiin jatkuvasti tekniisiin vaikeuksiin. Tästä syystä nykyisessä *Mediamatkan* versiossa ohjeistusta onkin selkeytetty ja otettu käyttöön videotuki näiden ongelmien ehkäisemiseksi.

Opettajina voimme todeta, että tehtävien tekeminen pareittain oli – ja on varmasti vieläkin – hankalaa. Henkilökemiat näyttelevät yläkouluikäisillä vielä hyvin suurta osaa pari- ja ryhmätöissä, joten opettajalta vaadittiin usein kärsivällisyyttä ja sovittelijan taitoja. Lopputuloksia katsellessa voidaan kuitenkin todeta, että oppijat kuitenkin selviytyivät tehtävistä melko hyvin, vaikka vastaukset osin olivatkin lyhyitä.

Alla on eräs oppijoiden vastaus tehtävään, jossa on ollut tarkoituksena kirjoittaa uutinen uudesta näkökulmasta. Alkuperäinen teksti on oppijoiden vastauksen alapuolella.

Murhaajan näkökulma:

Miehen elävältä haudannut murhaaja on tuomittu taposta 10-vuoden vankeuteen.

Murhaaja on sanonut, että hän on syytön, koska hän väittää, että hän oli humalassa, kun hautasi miehen elävältä. Hän väittää, että hän on ollut mielisairaalassa kolme vuotta.

Sen perusteella hän sanoo, että häntä ei tarvitse vangita.

-----

**Kaveriporukka hautasi miehen elävältä**

27-vuotiaan syytetyin mukaan uhria oli tarkoitus vain pelotella.

OULUN käräjäoikeudessa aloitettiin eilen oikeudenkäynti, jossa kolmen oululaismiehen epäillään pahoinpitelyn jälkeen haudanneen 48-vuotiaan miehen elävänä pellolle viime vuoden kesäkuussa Oulun Hietasaarella. Syyttäjät vaatii kolmelle miehelle elinkautista tuomiota murhasta. Kaikki kolme syytettyä kiistävät teon.

Ainakin yksi syytetyistä oli uhrin kaveri jo vuosien takaa. Puolestaan kaikki syytetyt miehet olivat toisille tuttuja entuudestaan.

Tapahtumat saivat alkunsa viime vuoden juhannuksen aikoihin omakotitalon pihalle kerääntyneestä ryyppyporukasta. Syyttäjän mukaan 48-vuotiasta uhria oli pahoinpidelty omakotitalon pihalla retuuttamalla niin, että yksi hänen kaularangan nikamistään murtui.

Tämä jälkeen mieskolmikko kaivoi omakotitalon läheiselle pellolle 50 senttimetriä syvän kuopan, jonne he laittoivat uhrin ja lapioivat lopuksi maa-aineksen takaisin kuoppaan.

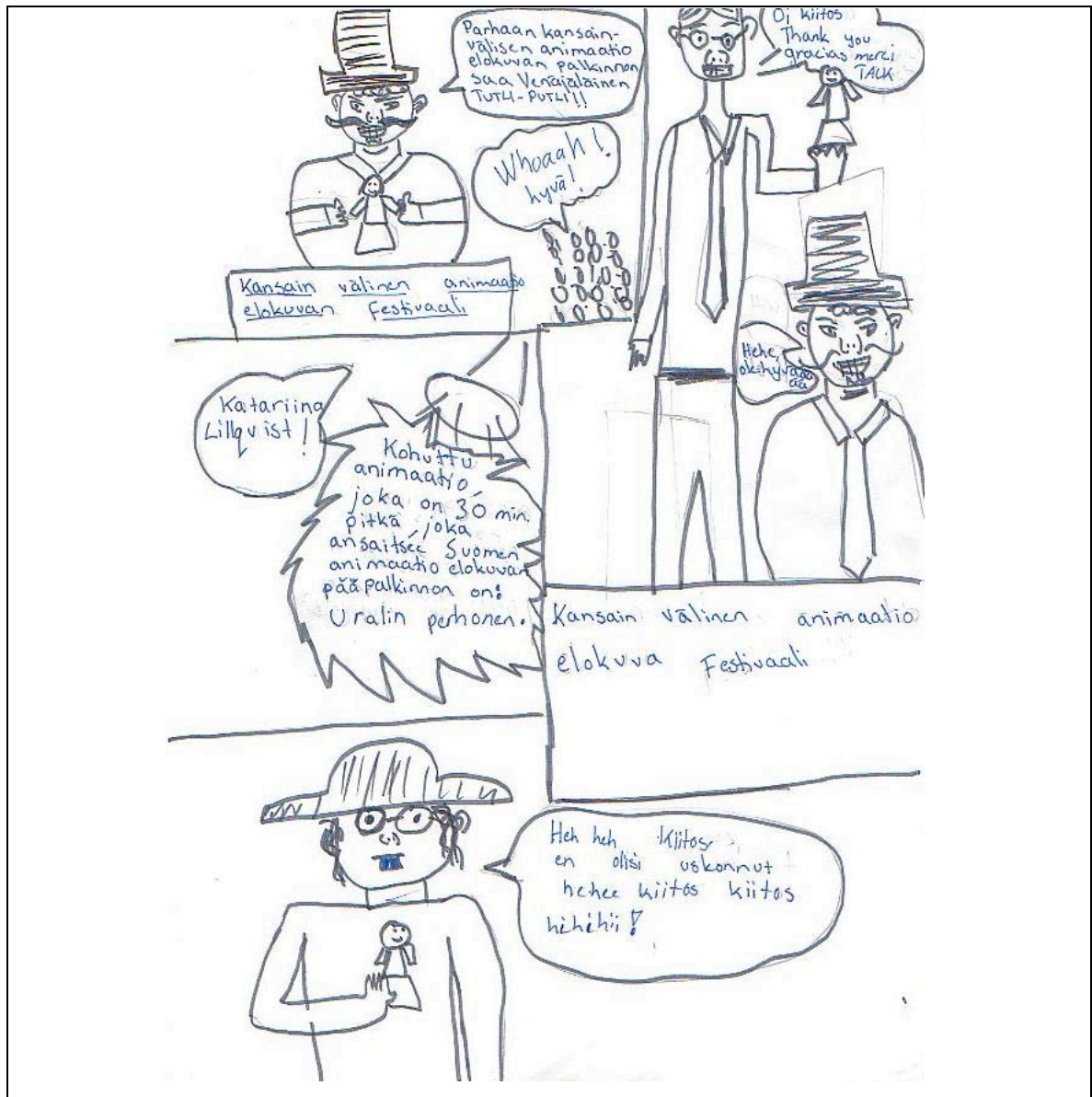
Uhri kuoli tukehtumalla. Oikeuslääketieteellisten tutkimusten mukaan uhrin ylimmissä hengitysteissä oli hiekkaa, mikä viittaa uhrin olleen elossa hautaamisen aikana.

Eilen oikeus käytti koko aamupäivän 27-vuotiaan miehen kuulemiseen. Syytetyin mukaan uhria oli tarkoitus pelotella, koska hän oli kuullut toiselta syytetyltä uhrin käyttäneen hyväksi lapsia. Mies kertoi olleensa hautaamassa uhria, mutta poistuneensa paikalta siinä vaiheessa, kun uhri oli vielä elossa, ja hiekkamaata oli vain uhrin alavartalon päältä.

- En ymmärtänyt, että hän (yksi syytetyistä) aikoi jättää miehen sinne, 27-vuotias mies oli kertonut poliisikuulusteluissa.

(LÄHDE: [http://www.iltalehti.fi/uutiset/200802147243158\\_uu.shtml](http://www.iltalehti.fi/uutiset/200802147243158_uu.shtml), luettu 14.3.2009)

Teksti osoittaa, että oppija on löytänyt uutisesta niitä seikkoja, jotka koskevat murhaajaa. Kerronnassa voisi olla vielä hiomista, mutta tärkeimmässä tehtävässä on kutakuinkin onnistuttu. Toisessa vastauksessa uutisesta oli tehty sarjakuva (kuva 2). Myös se osoittaa oppijoiden hahmottaneen uutisen tapahtumien kulun ja löytäneen pääasiat, mikä ei uutisen pituuden huomioon ottaen ole suurikaan yllätys. Alkuperäinen uutisteksti on kuvan alapuolella.



Kuva 3. Oppijan uutisen pohjalta tekemä sarjakuva.

Mannerheim-animaatio palkittiin Tampereella

Katariina Lillqvistin ohjaama Mannerheim-elokuva Uralin perhonen on saanut Tampereen elokuvajuhlilla parhaan animaation palkinnon.

Kotimaisten pitkien dokumenttielokuvien sarjan voitti Selma Vilhusen Ponitytöt. Palkinnonsaajista päättivät ohjaajat Petri Kotwica ja Kari Paljakka sekä käsikirjoittaja Johanna Sinisalo. Tampereen elokuvafestivaalin kansainvälisen kilpailun pääpalkinnon vei kanadalainen animaatio Madame Tutli-Putli. Sunnuntaina päättyneillä elokuvajuhlilla oli runsaat 29 000 kävijää. Yleisömäärä pysyi viime vuoden tasolla.

[http://yle.fi/uutiset/kotimaa/2008/03/mannerheim-animaatio\\_palkittiin\\_tampereella\\_285791.html](http://yle.fi/uutiset/kotimaa/2008/03/mannerheim-animaatio_palkittiin_tampereella_285791.html)

Oppijoiden toisilleen antama palaute oli sen sijaan pedagogisesti ajateltuna turhaa. Seuraavassa muutama esimerkki.

aika hyvää sarjakuva animaatio. (Palautteena kuvan 2 tehtävään)

paska elokuva hahahahahaha ..... (Palautteena elokuva-arvosteluun)

hyvä elokuva mutta kun te otitte sen se on nyt houno0 (Palautteena elokuva-arvosteluun)

X, ite oot huono (X = nimi poistettu; kommenttina edelliseen palautteeseen)

Palautteet olivat usein joko ympärilyöreitä tai sitten sävyiltään negatiivisia. Hyvä juttu -tyyppistä palautetta oli paljonkin, mutta emme pidä sitä oppijan kannalta erityisen rakentavana. Jos palautteessa oli mainittu jokin kehitystä kaipaava kohta, se oli tehty hyvin ilkeilevään, jopa halveksuvaan tyyliin.

Hyviin tuloksiin pyrkiminen oli vaivalloista ja aikaa vievää. Siitä syystä *Mediamatkan* nykyisessä versiossa oppijoiden tuottamat tekstit ovat yksinkertaisempia ja lyhyempiä, vaikka niissä vaaditaan edelleen samanlaisia lukutaitoja kuin ensimmäisessäkin versiossa. Erityistä huomiota on myös kiinnitetty palautteenannon ohjeistamiseen ja yksinkertaistamiseen, jotta vertaispalautteesta saataisiin oppimisen kannalta merkityksellistä.

*Mediamatkaa* ja erityisesti sen arvioivia tehtäviä suunniteltaessa on pyritty ottamaan huomioon Kalantziksen ym. näkemys arvioinnin funktioista. Ryhmätehtävistä on kuitenkin päätetty luopua, sillä peruskoululaisilla ei oman kokemuksemme - ja *Mediamatkan* ensimmäisen pilottivaiheen kokemusten - perusteella ole joko teknisiä tai motivaatioon liittyviä valmiuksia tehdä verkkotehtäviä ryhmässä kouluajan ulkopuolella.

Myös opettaja on otettu huomioon *Mediamatkan* suunnittelussa. Tietojaosiossa on linkki opettajanoppaaseen, joka antaa lisätietoa *Mediamatkan* teknisestä toteutuksesta ja vaatimuksista. Opettajaa neuvotaan lyhyesti myös *Mediamatkan* laajentamisessa ja hänelle annetaan lisätietoa opettajan roolista *Mediamatkalla*.

*Mediamatkan* molempien versioiden tehtäväosioihin on haettu inspiraatiota äidinkielen ja kirjallisuuden ja S2-alan oppikirjoista sekä pilottivaiheen kokemuk-

sista. Tutustuimme erityisesti tekstilajien hallintaa ja medioita käsitteleviin tehtäviin ja yhdistelimme erilaisia ideoita verkkotehtäviemme pohjaksi – mitään ei tietenkään ole kopioitu. Työn pohjana käytetty kirjallisuus on lueteltuna *Mediamatkan* Tietoja-osiossa. Seuraavassa luvussa tarkastelemme *Mediamatkan* rakennetta lähemmin.

### 3.3. *Mediamatkan* rakenne

*Mediamatka* rakentuu tehtävöosion ja mediapäiväkirjan ympärille. Mediapäiväkirja on koko *Mediamatkan* suorittamisen ajan jatkuva tehtävä, joka ohjeistaa oppijaa seuraamaan omaa mediankäyttöään. Päiväkirjan ideana on tiedostuttaa oppijaa omasta mediankäytöstään ja sen motiiveista. Päiväkirjan tehtävänanto on seuraavanlainen:

Mediamatkan ajan sinun tulee seurata omaa mediankäyttöäsi. Pidä joka viikko kirjaa siitä, mitä medioita (tv, internet, radio, lehdet, kännykkä jne.) käytit ja kuinka paljon. Mitä mediaa käytit eniten, mitä vähiten? Kerro mediankäytöstäsi kerran viikossa blogiisi. Kerro samalla muille lyhyesti seuraavista aiheista:

1. Miksi käytät internetiä?
  2. Mitä katsot televisiosta ja miksi?
  3. Millaisia lehtiä luet mielelläsi? Mikä tekee lehdestä mielenkiintoisen?
  4. Millaista on huono musiikki? Kerro myös, mitä musiikkia tai millaisia radio-ohjelmia kuuntelet mielelläsi.
- Vastaa joka viikko eri kysymykseen. :)

Pohdintakysymysten tarkoitus on jäsentää mediapäiväkirjan pitoa ja tuoda siihen uutta merkityksellisyyttä uusien näkökulmien kautta, sillä useamman viikon kestävä seurantatehtävä voi hyvinkin tuntua puuduttavalta, varsinkin yläkouluikäisestä.

Mediapäiväkirja ja tehtävät, joita käsitellään tarkemmin myöhemmin tässä luvussa, tallennetaan oppijoiden henkilökohtaisiin blogeihin. *Mediamatkassa* ei kuitenkaan ole mukana blogijärjestelmää, sillä blogijärjestelmät ja muut vastaavat tekniset ratkaisut vanhenevat nopeasti. *Mediamatka* kestää vanhenemista paremmin, mikäli tekninen toteutus pidetään mahdollisimman yksinkertaisena. Onkin siis käyttäjän vastuulla etsiä ja asentaa sopiva blogijärjestelmä *Mediamatkaa* varten. *Mediamatkassa* blogin käyttämiseen on annettu teknistä tukea videoin, jotka

on kuvattu pilottivaiheessakin käytössä ollutta Wordpress MU:ta<sup>5</sup> käyttäen. Tietoja-osiossa kerromme, että suosittelemme kyseistä järjestelmää käytettävän *Mediamatkan* kanssa.

Ensimmäinen varsinainen osio on *Mediamatkalle*-osio. Siinä käydään läpi *Mediamatkan* rakenne ja selitetään, mitä eri tehtäviä *Mediamatkan* aikana tehdään, ja annetaan myös ohjeet mediapäiväkirjaa ja arviointia varten. Oppijan on tarkoitus tutustua tähän osioon huolella, sillä siinä selitetään *Mediamatkassa* toimimisen ydin.

Toisessa varsinaisessa osiossa, *Apua!*-osiossa, selvitetään, mitä eri oppimateriaalin tarjoamia tukimuotoja ja tuen hakemisen keinoja oppijalla on käytettävissä. Näitä eritellään ja tarkastellaan tarkemmin luvussa 4.

Kolmas varsinainen osio on *Tietoja*-osio, jossa käydään läpi *Mediamatkan* teknisiä vaatimuksia sekä tekijät ja lähdekirjallisuus. Osion tärkein anti on kuitenkin opettajanopas, joka selvittää opettajalle tämän roolia tukeen ja arviointiin liittyvissä seikoissa *Mediamatkalla*. Osiossa on maininta myös käytössä olevasta Creative Commons -lisenssistä sekä linkki itse lisenssitekstiin.

*Mediamatkan* ytimen muodostavat tehtäväosiot. Seuraavassa esitellään tarkemmin tehtäväosioiden yleistä rakennetta, minkä jälkeen *Mediamatkan* tehtäväosioiden sisällöt esitellään oleellisilta osiltaan taulukossa 2.

Jokainen tehtäväosio alkaa *lämmittelykysymyksellä*. Lämmittelykysymyksen aihe liittyy käsiteltävään tekstilajiin. Kysymyksen tarkoituksena on aktivoida oppijan skeemoja ja saada toisaalta myös tietoa tämän lähtötasosta ja -tietämyksestä. Oppija siirtää lämmittelykysymysten vastaukset blogiinsa tehtäväosion puolivälissä. Vastaukset eivät tallennu automaattisesti, sillä se olisi vaatinut *Mediamatkan* sitomista teknisesti johonkin tiettyyn blogijärjestelmään, mitä on haluttu välttää teknologian – myös blogijärjestelmien – jatkuvan ja nopeatahtisen kehityksen vuoksi. Katsoimme siis parhaaksi luoda tallennuspisteen tehtäväosion puolivälisiin, jotta oppijan ei tarvitse olla koko ajan siirtämässä vastauksiaan blogiin, mutta koko osiota ei myöskään tarvitsisi käydä läpi kerralla.

---

<sup>5</sup> Ks. <http://mu.wordpress.org/>

Lämmittelykysymystä seuraa *opastus* kyseisen tekstilajin rakenteisiin, käyttöön tai molempiin. Olemme vältäneet antamasta pitkiä ja raskaita, oppikirjamaisia selostuksia. Painotus ei ole niinkään päähän kaadettavalla tiedolla vaan elämyksellisyydellä ja tekemällä oppimisella, joten ns. teoriaosuudet on pidetty tiiviinä. Niiden on kuitenkin tarkoitus auttaa oppijaa luomaan peruskäsitys kustakin tekstilajista, jotta hänen valmiutensa suoriutua *Mediamatkan* tehtävistä – ja laajemmin ajatellen selvitä yhteiskunnassa – paranevat.

Opastuksen jälkeen oppijaa odottaa *välitehtävä*, joka liittyy kiinteästi edeltävään opastukseen. Luonteeltaan välitehtävät ovat lähinnä mekaanisia, ja niiden tavoitteena on tukea oppijaa tekstilajin ottamisessa haltuun.

Välitehtävän jälkeen tulee pysäkki *vertaisarvioinnin* muodossa. Oppijat ohjeistetaan vierailemaan toistensa blogeissa kommentoimassa ja antamassa palautetta mediapäiväkirjan havainnoista sekä myös välitehtävistä ja aikaisempien tehtäväosioiden produktiivisista tehtävistä. Vertaisarvioinnin toteutusta ja merkitystä *Mediamatkassa* pohditaan tarkemmin luvussa 5. Oppijoiden on tarkoitus odottaa opettajan kanssa sovittu ajanjakso ennen siirtymistä seuraavaan osaan, jotta kaikilla on aikaa antaa ja saada vertaispalautetta.

Tämän jälkeen oppija pääsee *produktiivisen tehtävän* kimppuun. Produktiivisessa tehtävässä tuotetaan (toivottavasti myös oppijan mielestä) merkityksellisen arjen tekstilajin teksti, esimerkiksi tekstiviesti tai sähköpostiviesti. Produktiiviset tehtävät ovat interventiotehtäviä, joissa yhden tekstilajin tekstin pohjalta tehdään toisen tekstilajin (se merkityksellinen arjen tekstilaji) teksti, esimerkiksi uutisesta tekstiviesti. Interventiotehtävässä onnistuminen edellyttää, että oppija hallitsee alustavasti sekä lähde- että kohdetekstilajit ja niiden käytänteet. Siksi se soveltuu mittaamaan opeteltavan mediatekstilajin hallintaa. Lähtökohtanamme on, että oppija (B-tason kielenkäyttäjä) hallitsee jo entuudestaan arjen tekstilajit, eikä niihin siksi anneta tukea.

Viimeinen oppijaa koskettava osio on **itsearviointi**. Siinä oppijan on tarkoitus arvioida onnistumistaan kyseisessä tehtäväosiossa ja erityisesti produktiivisessa tehtävässä. Kuten vertaisarvioinnissakin, myös itsearvioinnissa oppijaa ohjeistetaan vertaamaan omaa suoriutumistaan tehtäväosion alussa mainittuihin tavoitteisiin, jotka näkyvät myös ohjeistuksessa.

Tehtävösimen päättää *opettajan arviointi*. Opettajan on mahdollista arvioida ja antaa palautetta myös muissa tehtävösimen vaiheissa, mutta opettajan oletetaan antavan oppijalle vähintään loppupalautte tehtävösimessä suoriutumisesta. Aihtta käsitellään laajemmin luvussa 5.

Osion aihe	Lämmittelykysymys	Opastus	Välitehtävä	Produktiivinen tehtävä
<b>Blogi</b>	Mitä eroa on blogilla ja päiväkirjalla?	Blogin peruspiirteitä ja visuaalinen rakenne	Blogin osien nimeäminen.	Mielenkiintoisen blogitekstin etsiminen ja sen kommentoiminen ( <i>Mediamatkan</i> ulkopuolella).
<b>Uutinen</b>	Mitä uutinen kertoo?	Uutiskriteerit, uutistekstin osat	Uutisen osien tehtävien tunnistaminen	Interventio: tekstiviestin tekeminen uutisen pohjalta.
<b>Mainos</b>	Millaisesta mainoksesta tykkäät ja millainen ärsyttää?	Erilaisia mainoksia, mainoksen vaikuttamisen keinoja	Pohdinta erään mainoksen vaikuttamisen keinoista	Kirjeen kirjoittaminen mainostajalle ärsyttävän mainoksen poistamiseksi.
<b>Arvostelu</b>	Miten päätät, mikä elokuvan haluat vuokrata seuraavaksi?	Arvostelun osia	Arvostelijan mielipiteen tunnistaminen arvostelusta.	A) Sähköpostiviesti, jossa perustellaan elokuvavalmintaa arvostelun tietoja käyttäen. TAI B) Muistilappu jonkin tuotteen ominaisuuksista arvostelun tietojen pohjalta.

**Taulukko 2.** *Mediamatkan* tehtävösimien keskeiset sisällöt.



## 4. LÄHIKEHITYKSEN VYÖHYKE JA OIKEA-AIKAINEN TUKI *MEDIAMATKASSA*

Tässä osiossa tarkastellaan lähikehityksen vyöhykkeen hyödyntämistä ja oikea-aikaisen tuen toteuttamista *Mediamatkassa*. Ensin tarkastellaan, miten *Mediamatkassa* on pyritty luomaan sosiaalinen tilanne opetuksessa ja kuinka lähikehityksen vyöhykettä ja vuorovaikutusta on hyödynnetty. Osiossa pohditaan myös sitä, mille tasolle lähikehityksen vyöhykkeellä päästään oikea-aikaisen tuen välityksellä. *Mediamatkassa* ilmenevää oikea-aikaista tukea tarkastellaan sekä yksittäisten tehtäväosioiden että niiden muodostaman kokonaisuuden kautta.

### 4.1. *Mediamatkan* sijoittuminen lähikehityksen vyöhykkeelle

Pedagogisesti ajateltuna opetuksen pitää kohdentua oppijan lähikehityksen vyöhykkeellä oleviin taitoihin ja asioihin. Vygotskin (1956: 278, lainattu Wertsch ja Stone 1985: 165) mukaan opetuksen pitäisi jopa kulkea oppijan kehityksen edellä, jotta sillä voitaisiin aktivoida toimintoja, jotka ovat kypsymisen tilassa lähikehityksen vyöhykkeellä. Tämä tuo opetukseen oman haasteensa, sillä yksilöllisen lähikehityksen vyöhykkeen tunnistaminen eri oppijoiden kunkin taidon tai tehtävän kohdalla ei ole yksinkertaista.

Lähikehityksen vyöhyke on *Mediamatkan* tapauksessa ymmärrettävä laajemmin kuin vain kielitaidon näkökulmasta. Kysymys on myös tekstitaitojen hallinnasta, jotka ovat opittavia asioita *Mediamatkassa*. Lämmittelykysymysten avulla opettaja voi saada viitteitä siitä, onko oppija tietoinen *Mediamatkassa* eteen tulevista tekstilajeista, vaikkakin lämmittelykysymysten avulla pyritään myös aktivoimaan oppijan skeemoja. Vaikka oppijan kielitaito olisikin riittävä, opeteltavien tekstilajien tuntemus tai niiden analyysitaidot voivat vielä olla kehitysasteella. Tekstilajit ovat kulttuurisidonnaisia, joten suomalaisten välittymisen konventioiden on tultava toisen kielen oppijalla tutuksi, jotta hän kykenee tutustumaan tekstilajeihin suomalaisen kulttuurin välittäjinä. *Mediamatkassa* tämä toteutuu eri tekstilajien rakenteiden esittelyn ja niihin liittyvien harjoitusten välityksellä.

Opetus tulisi suunnata lähikehityksen vyöhykkeelle, jotta opetettavat asiat on ylipäättänsä mahdollista oppia. On siis turhaa opettaa sellaisia asioita, jotka eivät sisälly senhetkiseen oppimispotentiaaliin. (Smagorinsky 1995: 193.) Toisaalta opittavien asioiden pitäisi olla tarpeeksi haastavia, jotta ne motivoivat oppijaa (Suni 2008: 117). *Mediamatkassa* tehtävät on pyritty rakentamaan niin, että ne tarjoavat riittävän haasteen eritasoisille oppijoille, koska jokainen voi tehtävän tuottamisosiossa tehdä tehtävän oman tasonsa mukaan.

Lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvassa opetuksessa pyrkimyksenä on luoda sosiaalinen tilanne, jossa oppijalle on mahdollista tarjota tukea (Lehtonen 2006: 26). *Mediamatkan* avulla luodaan yhteinen tila, jossa oppijoiden eli noviisien on mahdollista oppia asiantuntijalta ja toisiltaan. Tässä tapauksessa oppimateriaalin voidaan katsoa välittävän opettajan asiantuntijuutta, sillä opettaja ei ole välittömästi läsnä *Mediamatkassa*.

Tehtävien on oltava tarpeeksi haastavia, jotta oppija motivoituu suoriutumaan niistä (Suni 2008: 26). *Mediamatkan* tehtävätyypit eivät anna mahdollisuutta pelkkään jo olemassa olevan tiedon kopioimiseen. Tehtävien vastaukset näyttävät, onko oppija todella ymmärtänyt asian. Esimerkiksi uutisen tapahtumat tekstiviestinä kerrottuna ilmentävät sitä, onko oppija osannut poimia uutisesta pääasiat ja rakentaa niistä loogisen viestin. Oikea-aikaisen tuen tarkoitus onkin saada oppija *mallintamaan* tuen antajaa. Mallintamisessa<sup>6</sup> kyse ei ole passiivisesta tiedon vastaanottamisesta tai taitavan yksilön antaman mallin kopioimisesta, vaan oppijan toimimisesta aktiivisena viestijänä asiantuntijan mallia luovasti hyödyntäen, ts. toimintamallin tunnistamisesta ja sen soveltamisesta. (Lantolf 2000: 17, 18.) *Mediamatkan* tehtävissä oppijaa tuetaan tuottamaan vastaus, jonka kielellisestä sisällöstä voidaan havaita, onko hän mallintamisen avulla sisäistänyt opittavan asian.

Tehtävät sijoittuvat oletuksemme mukaan oppijoiden lähikehityksen vyöhykkeelle ainakin tekstitaitojen hallinnan osalta, mahdollisesti myös kielitaitovaatimuksiltaan. Tämä päätelmä perustuu pilottivaiheessa saatuihin kokemuk-

---

<sup>6</sup> Lantolf (2000:17) käyttää termiä *imitation*. Suomennos *mallintaa* esiintyy Lehtosen lisensointityössä (2006: 20). Alkuperäinen termi *imitation* on jo jossain määrin harhaanjohtava ja pitää tulkita juuri lähikehityksen vyöhykkeen kontekstissa. Sama koskee myös *mallintamista*, jonka merkitys on samalla tapaa sidottu lähikehityksen vyöhykkeen kontekstiin.

siin, jotka osoittivat oppijoiden tarvitsevan tukea *Mediamatkasta* selviytyäkseen. Jokaisen oppijan lähikehityksen vyöhyke on toki yksilöllinen, mutta oppimateriaalin suunnittelussa on lähdettävä oletetusta keskiarvosta lähikehityksen vyöhykkeestä; kaikkia tilanteita ja oppijakohtaisia muuttujia ei vain voi ottaa huomioon.

## 4.2 Oikea-aikainen tuen vaiheet *Mediamatkassa*

### 4.2.1. Alustava ohjaus *Mediamatkassa*

*Mediamatkassa* tukea tarjotaan sekä yksittäisten tehtäväkokonaisuuksien että koko *Mediamatkan* aikana. Aikaisemmin mainitut oikea-aikaisen tuen eri vaiheet (Wood ym. 1976: 98, lueteltu alla) on pyritty toteuttamaan myös *Mediamatkassa*.

1. Oppijan huomion suuntaaminen tehtävään
2. Tehtävän vaatimusten rajoittaminen
3. Motivaation ylläpito ja tavoitteita kohti eteneminen
4. Oppijan huomion kiinnittäminen tehtävän keskeisiin piirteisiin
5. Oppijan turhautumisen lievittäminen
6. Suositeltavien toimintamallien antaminen oppijalle

*Mediamatkan* alussa kerrotaan, kuinka opiskelu tulee etenemään. Oppijoille esitellään lyhyesti tehtäväosioden aihealueet ja rakenne ja annetaan ohjeet mediapäiväkirjan pitämiseen. Oppijat saavat lisäksi ohjeet itse- ja vertaisarviointia varten, ja heitä muistutetaan siitä, että arvioinnin tulee olla tehtäväosioden tavoitteisiin suhteutettu. Näin arvioinnin kriteerit pyritään tuomaan oppijoiden tietoisuuteen sellaisessa muodossa, että heidän on mahdollista ymmärtää ne ja tehdä arviointia sen mukaisesti.

*Mediamatkalle*-osiossa kaikki oikea-aikaisen tuen vaiheet (1–6) toteutuvat tarkasteltaessa *Mediamatkasta* suoriutumista kokonaisuutena: oppijoiden huomio suunnataan siihen, mistä tehtävistä *Mediamatka* muodostuu. Osiossa korostetaan sitä, että jokaisella tehtäväkokonaisuudella on omat tavoitteensa ja rajatut vaatimuksensa (oikea-aikaisen tuen vaiheet 1, 2 ja 4). Nämä ohjeet toimivat myös motivaation ylläpitäjänä ja turhautumisen lievittäjänä (vaiheet 3 ja 5), sillä oppijat tietävät, mitä on odotettavissa. Opetuksessa on tärkeää tehtävänantojen lisäksi

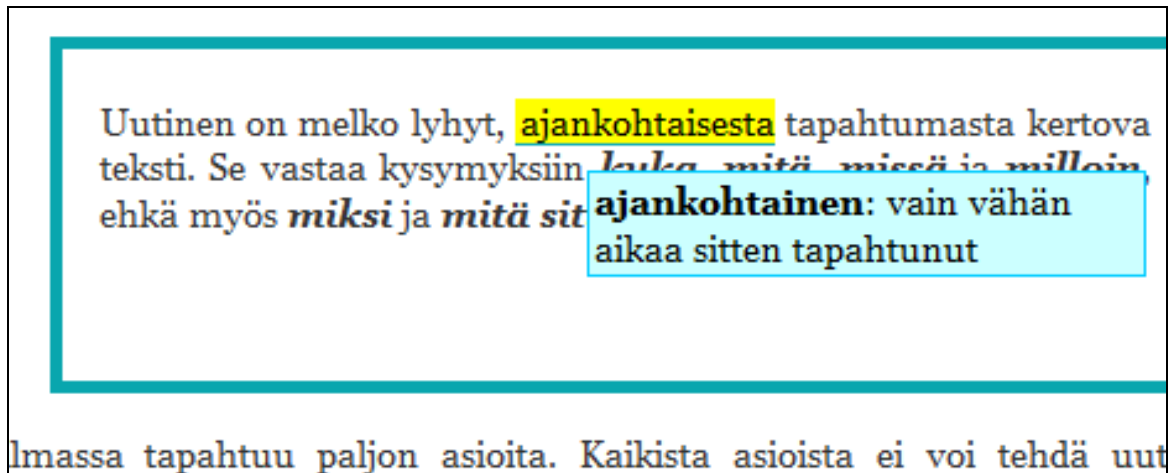
kertoa ne tavoitteet, joita kohti tehtäviä tekemällä pyritään. Verkko-opetuksessa tämä korostuu erityisesti, koska oppija ja opettaja eivät käy reaaliaikaista keskustelua keskenään.

Tehtävien suorittamisjärjestys vaikuttaa oikea-aikaiseen tukeen *Mediamat-kassa*. Ensimmäisenä on blogitehtävä, koska *Mediamatkan* aikana oppijat tallentavat vastauksiaan omiin blogeihinsa ja täyttävät lisäksi mediapäiväkirjaa. Arvostelu taas on tehtävistä viimeisenä, koska tekstilajina se sisältää elementtejä sitä ennen opetetusta uutisesta ja mainoksesta. Uutistehtävien avulla oppijat ovat tiedostuneet tiedottavasta tekstilajista ja siinä käytettävistä keinoista, ja mainostehdävä puolestaan on tutustuttanut matkaajat vaikuttamisen keinoihin. Tekstilajina arvostelu tiedottaa, mutta myös pyrkii vaikuttamaan lukijaansa. Koska oppijat ovat jo *Mediamatkan* avulla harjoitelleet näitä taitoja, heidän on helpompi suoriutua arvostelutehtävästä. Lisäksi arvostelutehtävä on kielellisestikin haastavin, sillä se sisältää hyvin kuvailevia ja puhekielisiä ilmauksia. *Mediamatkan* aikana oppijat ovat jo omaksuneet tietoja ja taitoja, joita he tarvitsevat kyetäkseen suoriutumaan tehtävästä kielellisesti. Näin *Mediamatkan* tehtäväosioiden järjestyksellä on rakennettu asteittaista tukea aina seuraavasta tehtävästä mutta myös kokonaisuudesta suoriutumiseen ja matkaamisen mielekkyyteen.

#### **4.2.2. Apua!-osion elementit oikea-aikaisessa tuessa**

*Apua!*-osiossa esitellään jokaisessa tehtäväkokonaisuudessa käytettävissä oleva tuki. Oppijoille annetaan näin kokonaiskuva tehtävissä käytettävissä olevasta tuesta. Näin oikea-aikaisen tuen vaiheet 3, 5, ja 6 toteutuvat jo ennen kuin oppijat lähtevät tekemään yhtäkään tehtäväkokonaisuutta. Tämä auttaa ennaltaehkäisemään mahdollista turhautumista haastavien tilanteiden eteen tullessa. Ei ole kuitenkaan sanottua, että oppija hyödyntäisi tukimahdollisuuksia ajattelemallamme tavalla.

Vaikeiden sanojen ymmärtämistä tuetaan niin, että sanasta saa tarvittaessa helppotajuisen selityksen viemällä hiiren sanan päälle.



**Kuva 4.** Oikea-aikaista sanastotukea *Mediamatkassa*.

Tämä tuki on helposti oppijoiden saatavilla ja auttaa nopeasti haastavan tilanteen yli, mikäli vaikeus on sanan ymmärtämisessä. Tämä yksinkertaistaa oppijan roolia tehtävästä suoriutumisessa, jolloin heikommankin kielitaidon omaava oppija kykenee suoriutumaan tehtävästä. Tuen nopealla saamisella on suora yhteys motivaation ylläpitoon tehtävää tehtäessä (vaiheet 3 ja 5). Selitettyjen sanojen määrä on luonnollisesti rajallinen, joten tuki perustuu meidän käsityksemme siitä, mitkä sanat ovat vaikeita ja oleellisia tekstin pääajatuksen ymmärtämisen kannalta. Avoimeksi jää, onko näin annettu tuki riittävää ja olemmeko valinneet *Mediamatkan* käyttäjien kannalta oikeat ilmaukset selitettäväksi.

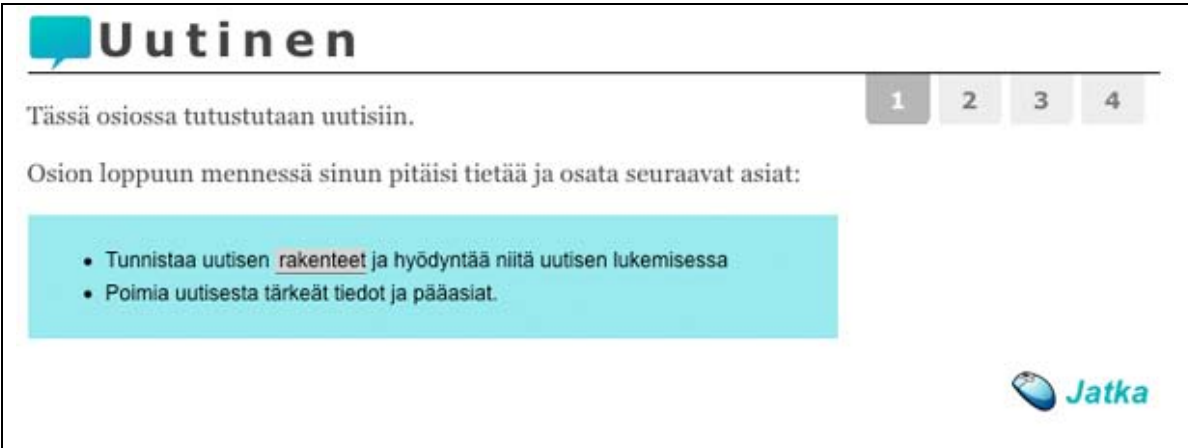
*Kysy opelta* -osion avulla pyritään täydentämään sananselityksiä ja muuta valmista tukea. Jos oppija ei tunne saavansa riittävää tukea, hän voi esittää opettajalle kysymyksen nettilomakkeen välityksellä. Tämä koskee mitä tahansa matkan aikana eteen tulevaa ongelmaa. Näin tuki pyritään tekemään yksilöllisiä tarpeita vastaavaksi, sillä kuten aiemmin on mainittu, oppijoilla on erilaiset taidot ja valmiudet niin kielellisesti kuin kulttuurisestikin. Kysymyksen lähettäminen vaatii oppijalta aktiivista toimintaa, sillä tuen tarve täytyy itse kertoa. Näin oppija ei ole vain tiedon passiivinen vastaanottaja, vaan rakentaa itselleen suotuisaa oppimisympäristöä. Opettajan vastuulla on antaa tukea mahdollisimman nopeasti, ettei oppija turhaudu: viestinnän on siis oltava vastavuoroista. Tämä osio auttaa antamaan oikea-aikaista tukea erityisesti vaiheen 4 kautta, sillä opettaja voi oppijan yksilöllisen tuen tarpeen havaitessaan auttaa kiinnittämään huomion tehtä-

vän keskeisiin piirteisiin juuri oppijan näkökulmasta. Luonnollisesti tämä myös motivoi etenemään kohti tavoitteita (vaiheet 3 ja 5).

*Tukivideot* ovat käytettävissä eri tehtäväosioissa antamassa teknistä ohjausta. *Mediamatkassa* tämä on tärkeää, sillä tietokoneen käyttö oppimisen välineenä on yksi lisähaaste oppimisessa. Erityisen tärkeää tekninen tuki on siksi, että oppija ei *Mediamatkassa* ole suorassa, samanaikaisessa vuorovaikutuksessa opettajan kanssa. Tähän sisältyy riski, että oppija turhautuu siitä, ettei kykene teknisesti tallettamaan vastaustaan, jonka hän on kielellisesti ja tekstilajien konventioita hyödyntäen kyennyt tuottamaan. Tukivideoilla on siis tärkeä merkitys motivaation ylläpitämisessä ja turhautumisen estämisessä (vaiheet 1, 2 ja 5), sillä kielen oppimisen väline ei saa estää itse oppimista ja tavoitteita kohti etenemistä.

#### 4.2.3. Oikea-aikainen tuki tehtäväosioissa

Tehtävien rakenne noudattaa tiettyä mallia, joka mahdollistaa oikea-aikaisen tuen antamisen. Tarkastelemme seuraavaksi tehtäväosion rakentumista vain uutistehtävän kautta; samat elementit toistuvat ja toimivat kaikissa tehtäväosioissa. Tehtäväosion alussa kerrotaan oppimistavoitteet, jolloin oikea-aikaisen tuen avulla kiinnitetään oppijan huomio tehtävän keskeisiin piirteisiin (vaihe 4). Uutistehtävässä tavoitteet kerrotaan seuraavasti:




**Uutinen**

Tässä osiossa tutustutaan uutisiin.

Osion loppuun mennessä sinun pitäisi tietää ja osata seuraavat asiat:

- Tunnistaa uutisen **rakenteet** ja hyödyntää niitä uutisen lukemisessa
- Poimia uutisesta **tärkeät tiedot ja pääasiat**.

 **Jatka**

**Kuva 5.** Uutistehtävän tavoitteet *Mediamatkassa*.

Tehtäväosio jatkuu lämmittelykysymyksellä *Mistä uutinen kertoo?*, joka aktivoi oppijat miettimään uutisen keskeisiä piirteitä (vaihe 4). Lämmittelykysymyksen vastaus antaa lisäksi opettajalle tietoa oppijan valmiuksista suorittaa tehtäväosio,

joten opettajan on mahdollista toteuttaa oikea-aikaista tukea antamalla suositeltavia toimintamalleja oppijalle (vaihe 6). Heti tehtävien alussa siis luodaan sellainen sosiaalinen vuorovaikutustilanne, jossa tehtävää on mahdollista lähestyä oppijan näkökulmasta, ja tämä auttaa tehtävien tavoitteita kohti etenemisessä (vaihe 3).

Seuraavaksi oppijalle annetaan perustiedot uutisesta. Tuen avulla autetaan kiinnittämään huomio tehtävän keskeisiin piirteisiin (vaiheet 2 ja 4). Kuten luvussa 3 totesimme, olemme tietoisesti välttäneet pitkien ja raskaiden selostusten antamista. Tärkeintä on kunkin tekstilajin keskeisten piirteiden ymmärtäminen, eikä oppijaa haluta turhauttaa liian raskaalla tietomäärällä (tuen vaihe 5). Uutistehävissä tekstilajin keskeisten piirteiden opetus näyttää tältä:

**Sairaala hukkasi potilaana olleen vanhuksen**

**OULU.** Potilaaksi tullut iäkäs mies katosi Oulun yliopistollisen sairaalan potilasrekisteristä. Tapauksesta kertoi oululainen Forum24-lehti tiistaina.

Kesäkuun loppupuolella 82-vuotias mies tuli päivystykseen iäkkään vaimonsa kanssa, joka oli miehen omaishoitaja. Lääkärikäynnin jälkeen vaimolle kerrottiin, että mies siirretään hoidettavaksi tarkkailuosastolle.

**Seuraavana päivänä** vaimo ja tytär tulivat tervehtimään vanhusta sairaalaan. Heidän yllätyksekseen neuvonnassa sanottiin, että heidän läheisensä nimistä ihmistä ei ole hoidettavana koko sairaalassa.

Päivystyksestä vaimolle ja tyttärelle tosin kerrottiin, että vanhus oli siirretty Oulun Diakonissalaitoksen sairaalaan. Diakonissalaitoksella kuitenkin todettiin, että heillä ei ole mitään tietoa vanhuksesta.

**Tilanteesta hämmentyneet** läheiset päättivät kysyä vanhusta Oulun Seudun Kuntoutussairaalasta, jossa hän oli ollut aikaisemminkin hoidettavana. Sieltä vanha mies lopulta löytyi, joskin erittäin huonokuntoisena.

★*Helsingin Sanomien Verkkoliite 8.7.2008*

Näytä apu
Kätke apu

Alla olevassa taulukossa on uutistekstin osien nimiä. Valitse jokaiselle osalle oikea selitys. Painamalla nappia "Näytä apu" saat näkyviin värit, jotka auttavat tunnistamaan uutisen eri osat.

Otsikko	Kertoo uutisen tärkeimmän asian, joskus myös syyn. ▼
Alku	Antaa lisätietoja tapahtumista. ▼
Leipäteksti	Kertoo, mistä jutussa on kyse ja herättää lukijan mielenkiinnon. ▼
Loppu	Kertoo, mitä tapahtumasta seurasi. ▼


**Kuva 6.** Uutistekstin keskeisten piirteiden opetusta *Mediamatkassa*.

Tekstilajin rakenteen ymmärtämiseksi tehtäväsivulle on liitetty esimerkkiuutinen, johon liittyvän välitehtävän avulla oppijan on tarkoitus tutustua uutisen pääpiirteisiin. Sananselitystukea on käytetty tehtävän kannalta keskeisissä, vaikeiksi olettamissamme sanoissa. Uutistehtävässä oppijan täytyy löytää selitys uutisen eri osille (otsikko, alku, leipäteksti, loppu). Oikea-aikaisen tuen avulla (vaihe 2) tehtävän vaatimuksia rajoitetaan niin, että oppijan ei oleteta osaavan itse tuottaa selityksiä, joten selitykset on annettu valmiiksi, ja oppijan tulee osata liittää oikeat asiat toisiinsa. Mallintamisen ajatus (Lantolf 2000: 17–18) kuitenkin toteutuu, sillä pelkkä mekaaninen kopioiminen ei riitä, vaan annettua tietoa on kyettävä soveltamaan. Jos tehtävä tuntuu liian haastavalta, oikea-aikaista tukea voidaan saada värikoodien avulla. Esimerkkiuutisen osat (otsikko, alku, leipäteksti, loppu) värjäytyvät osien nimien mukaisesti, jolloin oppijan on mahdollista pohtia, missä osassa mikäkin asia toteutuu: minkä värinen osa esimerkiksi kertoo, *mitä tapahtumasta seurasi*. Värikoodien avulla saatavan tuen pitäisi motivoida oppijaa suoriutumaan tehtävästä (vaiheet 2 ja 5), sillä tuki on helposti ja nopeasti saatavilla ja auttaa etenemään tehtävässä.

Seuraavaksi vastaus tallennetaan blogiin. Tarvittaessa oppija saa tukivideos- ta oikea-aikaista tukea tallentamiseen. Tässä vaiheessa oppijoita ohjeistetaan viereilemaan toistensa blogeissa tutustumassa toisten vastauksiin ja myös kommentoimaan niissä olevia välitehtäviä ja mediapäiväkirjaa. Vertaisarviointi on oikea-aikaista tukea parhaimmillaan, sillä sen myötä oppijat voivat oppia myös toisiltaan, eivät ainoastaan asiantuntijalta, ja tämä motivoi jatkamaan kohti tehtävän tavoitteita (tuen vaihe 3). Lisäksi toteutuu oikea-aikaisen tuen vaihe 6, sillä vertaisarvioinnin kautta voidaan antaa ja saada suositeltavia toimintamalleja.

Tehtäväosion seuraava vaihe on tuottamistehtävä.




 *Tee-se-itse!*


Etsi internetistä uutinen. Kirjoita uutisesta kaverillesi tekstiviesti, jossa kerrot uutisen pääasiat. (Kirjoita viesti alla olevaan laatikkoon, älä kännykkään. ;D)

Ennen kuin alat etsiä uutista, vastaa seuraaviin kysymyksiin:

**Miten aiot etsiä uutista?**




**Jos käytät hakukonetta, mitä hakusanoja aiot käyttää?**



Kun olet löytänyt uutisen, kirjoita tekstiviesti alla olevaan tekstikenttään. Tekstikenttään mahtuu vain 160 merkkiä, joka on tekstiviestin enimmäispituus.

Kun olet saanut viestin kirjoitettua, siirrä **vastaukset kysymyksiin ja valmis viesti** blogiisi.



**Kuva 7.** Uutisosion produktiivinen tehtävä *Mediamatkassa*.

Produktiivisessa tehtävässä oppijat tuottavat arjelle tyypillisen tekstilajin kirjoittamalla valitsemastaan uutisesta tekstiviestin kaverilleen. Oppijoilta edellytetään tässä vaiheessa aktiivista tiedonhakuja, sillä heidän on itse etsittävä heitä kiinnostava uutinen internetistä. Tehtävän vaatimuksia kuitenkin rajoitetaan oikea-aikaisen tuen avulla niin, että kysymysten (*Miten aiot etsiä uutista?* ja *Jos käytät hakukonetta, mitä hakusanoja aiot käyttää?*) avulla oppijaa ohjeistetaan uutisen etsimisessä (tuen vaihe 2). Interventiotehtävän avulla voidaan nähdä, onko oppija osannut poimia pääajatuksia etsimästään uutisesta. Oppijoita ei kuitenkaan vaadita tuottamaan kovin laajaa vastausta, joten tämänkään vaiheen tekemisen ei pitäisi turhauttaa oppijaa (tuen vaihe 5). Tuotettava tekstilaji (tekstiviesti) on osa oppijan omaa elämää, joten oletettavasti tällaisen tekstin tuottaminen on motivoivaa (tuen vaihe 3).

Viimeistä vaihetta – itsearviointia – kohti mentäessä oppijaa motivoidaan etenemään kohti lähestyvää tavoitetta, jolloin oikea-aikaisen tuen vaihe 3 toteutuu kuvassa 7 osoitetulla tavalla.



**Kuva 8.** Verbaalista motivointia *Mediamatkassa*.

Tehtäväosion viimeisellä sivulla oppija arvioi onnistumistaan tehtävissä. Apuna on kysymyksiä, joiden avulla oppijaa tuetaan oikea-aikaisesti kiinnittämään huomio tehtävän keskeisiin piirteisiin (tuen vaihe 4). Lisäksi oppijaa muistutetaan tehtäväosion alussa mainituista tavoitteista, joiden pohjalta itsearviointi tulee suorittaa (tuen vaihe 6).

Arvioi...

1
2
3
4

**...itseäsi!**

Kirjoita lyhyt teksti, jossa mietit, miten tehtävä onnistui. Käytä apuna seuraavia kysymyksiä:

1. Mikä oli helppoa ja mikä vaikeaa?
2. Miten tehtävä mielestäsi onnistui?
3. Mitä opit tehtävää tehdessäsi?

Muista verrata onnistumistasi kriteereihin!

- Osaatko tunnistaa uutisen **rakenteet** ja hyödyntää niitä uutisen lukemisessa?
- Osaatko poimia uutisesta tärkeät tiedot ja pääasiat?

Kirjoita teksti blogiisi.

**Kuva 9.** Uutisosion itsearvioinnin ohjeistus *Mediamatkassa*.

Tehtäväosio päättyy opettajan tekemään arviointiin, ja tämä auttaa oppijaa asiantuntijan tuen avulla tiedostumaan suorituksensa onnistumisista ja ongelmista. Tätä oikea-aikaista tukea oppijan on mahdollista – ja toivottavaa – hyödyntää seuraavia tehtäväosioita tehdessään, joten opettajan arviointi tukee *Mediamatkasta* suoriutumista (tuen vaihe 6).

### 4.3. Yhteenvetoa

Verkkomateriaalina *Mediamatka* jättää pohdittavaksi lähikehityksen vyöhykkeen osalta sen, voidaanko oppijat sitouttaa materiaalin välityksellä sosiaaliin oppimistapahtumaan niin, että he ovat aktiivisia tuen vastaanottajia, toisin sanoen, kyetäänkö tämänikäisille ylipäättään tarjoamaan riittävää tukea verkossa. Tämänikäiset oppijat tuskin voivat edes päästä lähikehityksen vyöhykkeellä itsesäätelyn tasolle. Itsesäätelyn tasolla olemisen pitäisi ilmetä siten, että mediatekstejä lukiessaan oppija kykenee itsenäisesti ja tietoisesti analysoimaan tekstilajin rakenteita ja vaikuttamisen keinoja.

*Mediamatkassa* voisi olla enemmänkin vuorovaikutteista tukea. Opettajalla voisi olla aktiivisempi rooli tehtäväosioiden eri vaiheissa, mikä estäisi paremmin oppijan ajautumista sivuraiteille. Voihan toki olla, että opettaja toimii *Mediamatkassa* hyvinkin aktiivisesti, mutta sisäänkirjoitettuna tällaista aktiivista roolia ei opettajalla ole.

Vaikka eri oppijoiden tuen tarvetta on mahdotonta etukäteen määrittää, ja moni asia aukenee vasta tehtävien suorittamisen aikana, *Mediamatkassa* on pyritty huomioimaan tuen antaminen ja saaminen mahdollisimman oikeaan aikaan sekä yksittäisten tehtävien että kokonaisuuden kannalta katsottuna. Tuen saaminen on pyritty tekemään helpoksi, jotta se motivoisi tehtävien suorittamisessa. Oppijoilta kuitenkin edellytetään oma-aloitteisuutta, sillä kaikkea tukea ei voida tarjota valmiiksi.

## 5. ARVIOINNIN TOTEUTTAMINEN *MEDIAMATKASSA*

Tässä luvussa tarkastellaan arvioinnin toteutumista *Mediamatkassa*. Ensin tarkastellaan *Mediamatkassa* esiintyviä arvioinnin elementtejä erityisesti Bellin ja Cowellin (2001: 1, 6, 65, 74) esittämien formatiivisen arvioinnin piirteiden kautta, ja sen jälkeen tarkastellaan, millaisen arviointiprosessin voi näiden piirteiden kautta nähdä muodostuvan.

Voi tuntua oudolta, että aikaisemmin esitetyn formatiivisen-summatiivinen-jakoon kohdistuneen kritiikin jälkeen oppimateriaalia tarkastellaan formatiivisen arvioinnin näkökulmasta. Kuten myöhemmin tässä luvussa selitetään, näemme formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin osana arvosteluprosessia, joka koostuu useasta palasta. Siksi on perusteltua tarkastella myös arvosteluprosessin formatiivista tai summatiivista luonnetta.

Tässä kappaleessa formatiivisuutta tarkastellaan lähinnä oikea-aikaisena arvioinnin muotona erotukseksi summatiivisesta arvioinnista, joka kohdistuu ns. lopputuotteisiin. Formatiiivisella ja summatiivisella arvioinnilla on myös muita ulottuvuuksia ja eroja, kuten luvussa 2.6 on todettukin, mutta *Mediamatkan* tarkastelussa kiinnitämme huomiota arviointiin erityisesti oikea-aikaisen tuen ja reagoimisen näkökulmasta.

### 5.1. Arvioinnin elementit *Mediamatkassa*

Luvussa 3.2 esiteltiin *Mediamatkan* rakennetta. *Mediamatkan* toiminnallinen yksikkö on tehtäväosio, joten myös arvostelu jäsentyy tehtäväosioden ja niiden jakotuksen mukaisesti. Luvussa 2.6 puolestaan esitettiin ajatus arvioinnin kohdentamisesta prosessiin. Se edellyttää, että myös arviointi nähdään prosessina, joka koostuu useammasta osatekijästä. Nämä pienemmät elementit voivat olla luonteeltaan summatiivisia tai formatiivisia. Koska summatiiviset elementit ovat tietyllä tapaa itsestään selviä – ja formatiivisen arvioinnin elementit verkko-opetuksen kannalta mielenkiintoisempia – tarkastellaan formatiivisen arvioinnin elementtejä tässä yksityiskohtaisemmin.

**Summatiivisen arvioinnin** osia ovat oppijoiden blogeihinsa tallentamat vastaukset *Mediamatkan* väli- ja produktiivisiin tehtäviin. Vaikkei näihin tehtäviin ole välttämättä oikeita vastauksia (joihinkin on), niitä kuitenkin arvioidaan vertaamalla suoritusta kyseisen tehtäväosion tavoitteisiin. Tarkoituksena on määrittellä oppijan suoriutumista arvosanan antamista varten, mikä tekee arvioinnista summatiivista. Arvioinnin pohjalta annetun palautteen laadun ja luonteen olemme jättäneet opettajan harkintaan, mikä todetaan opettajanoppaassa.

**Formatiivisen arvioinnin** elementtejä tarkastellaan Bellin ja Cowien (2001) mainitsemia formatiivisen arvioinnin piirteitä. Niitä ei ole laadittu erityisesti formatiivisen arvioinnin kriteeristöksi tai käytettäväksi verkko-opetusmateriaalien yhteydessä, mutta ne soveltuvat hyvin *Mediamatkan* tarkasteluun erityisesti sosiokulttuurisen näkemyksen ja vuorovaikutuksen näkökulmista.

**1) Oppija saa tietoa omasta oppimisestaan** (Bell & Cowie 2001: 6). *Mediamatkassa* oppijan on mahdollista saada palautetta oppimisestaan vertaisarvioinnin ja opettajan antaman palautteen ja arvioinnin myötä. Vertaisarviointi tapahtuu aina kunkin tehtäväosion puolivälissä, kun tekstilajin rakenteisiin liittyvä tehtävä on tehty. Tehtävän tehtyään oppijat ohjataan vierailemaan toistensa blogeissa kommentoimassa toistensa tehtäviä ja myös mediapäiväkirjoja. Vertaisarvioinnin tukemiseksi oppijoita muistutetaan arviointiohjeistuksessa tehtäväosion tavoitteista. Vertaistuen ohjeistus on toteutettu samalla mallilla joka osiossa, tehtäväkohittaiset tavoitteet vain vaihtuvat. Alla on esimerkki uutisosion arviointiohjeistuksesta:

Käy katsomassa, mitä kurssikaverisi ovat kirjoittaneet blogeihinsa. Kirjoita kommentit, joissa annat palautetta uutistehtävästä ja tämän viikon mediapäiväkirjan tehtävästä.

Kun arvioit uutistehtävää, ota huomioon tavoitteet. Osion loppuun mennessä pitäisi osata:

- Tunnistaa uutisen rakenteet= minkälaisista osista uutinen koostuu ja hyödyntää niitä uutisen lukemisessa
- Poimia uutisesta tärkeät tiedot ja pääasiat.

Opettajan tehtävänä on antaa loppupalautetta sekä tehtäväkohtaisesti että *Mediamatkan* lopuksi. Yhden tehtäväosion kannalta tätä voidaan pitää summatiivisena arviointina, mutta kun katsotaan koko *Mediamatkaa*, nähdään näillä arvioilla myös tehtäväosiosta toiseen ulottuva formatiivinen funktio: yhden tehtäväosion onnistumisista ja epäonnistumisista saatu palaute ohjaa oppijaa seuraavaan osioon siirryttäessä. Lisäksi opettajan tulisi myös reagoida pitkin matkaa oppijoiden implisiittisiin ja eksplisiittisiin tukipyyntöihin, mikä voidaan myös nähdä formatiivisena arviointina.

**2) Oppija joutuu itse arvioimaan ja tunnistamaan omaa oppimistaan** (Bell & Cowie 2001: 6). Medimatassa on oikeastaan kolme elementtiä, jotka panevat oppijaan pohtimaan omaa edistymistään ja oppimistaan: pysäytinkysymykset, vertaisarviointi ja itsearviointi.

Pysäytinkysymyksiä ovat jokaisen osion alusta löytyvä lämmittelykysymys sekä joissakin tehtäväosioissa myös myöhemmin esiintyvät tehtävän metatasoon liittyvät kysymykset. Alla on esimerkkinä uutisosion lämmittelykysymys ja produktiivisen tehtävän yhteydessä olevat metatason kysymykset:

**Lämmittelykysymys:**

Mitä uutinen kertoo?

**Metatason kysymykset:**

Miten aiot etsiä uutista?

Jos käytät hakukonetta, mitä hakusanoja aiot käyttää?

Lämmittelykysymysten tehtävänä on aktivoida oppijan skeemoja ja valmistella niitä tiedon omaksumiseen vaadittavaa assimilaatiota ja akkommodaatiota varten. Oppijalla on kuitenkin samassa yhteydessä mahdollisuus tiedostua oman osaamisensa senhetkisestä tasosta ja myöhemmin verrata myöhempää tasoaan siihen tasoon. Tehtävien metatasoon liittyvät kysymykset taas pyrkivät tekemään oppijan tietoiseksi niistä tavoista ja strategioista, joita hän aikoo tehtävän tekemiseen käyttää, minkä pitäisi – yhdistettynä opettajan antamaan loppupalauttee-

seen – auttaa oppijaa arvioimaan suoriutumisstrategioidensa tehokkuutta ja toimivuutta.

Vertaisarviointi ei tietenkään kohdistu oppijaan itseensä, mutta antaa oppijalle silti välillisen mahdollisuuden arvioida omaakin osaamistaan. Validia vertaisarviointia antaakseen oppijan tulee tutustua kunnolla tehtäväosion tavoitteisiin. Tämä auttaa oppijaa myös näkemään paremmin oman suoriutumisen tason. Se tietenkin vaatii oppijalta realistista käsitystä omista taidoistaan, sillä omaa ja muiden suoriutumista tulisi verrata kriteereihin; mittatikuksi ei tulisi siis ottaa omaa suoritusta. Periaatteessa *Mediamatka* kuitenkin antaa tässäkin kohtaa mahdollisuuden tehdä havaintoja omasta oppimisesta.

Itsearviointiin tulisi jo nimensäkin perusteella kohdistaa oppijan huomio omaan oppimiseensa. Tässäkin yhteydessä oppija ohjataan arvioimaan toimintaansa suhteessa tehtäväosion tavoitteisiin. Apuna on lisäksi tukikysymyksiä. Esimerkkinä tästä on mainososion itsearviointiin ohjeistus:

Kirjoita lyhyt teksti, jossa mietit, miten tehtävä onnistui. Käytä apuna seuraavia kysymyksiä:

1. Mikä oli helppoa ja mikä vaikeaa?
2. Miten tehtävä mielestäsi onnistui?
3. Mitä opit tehtävää tehdessäsi?

Muista verrata onnistumistasi kriteereihin!

- Tiedätkö, millä tavoilla mainos yrittää vaikuttaa lukijaan?
- Tunnistatko näitä keinoja mainoksesta ja osaatko esitellä niitä muille?

### **3) Opettaja kerää tietoa oppijan oppimisen edistymisestä** (Bell & Cowie 2001:

1). Luokkatilanteessa opettajan on mahdollista tehdä jatkuvasti havaintoja oppijoiden edistymisestä ja työskentelyssä. Verkkoympäristössä havaintojen tekeminen vaatii, että oppija tuottaa tätä tietoa toimimalla aktiivisesti ja tekemällä määrättyjä tehtäviä. *Mediamatkan* tapauksessa on tärkeää myös raportoida tekemistään blogitekstien ja -kommenttien muodossa. Arviointitiedon lähteiksi Bell ja Cowie mainitsevat viestinnän sekä havainnot oppijan työskentelystä ja valmiista töistä (2001: 65).

*Viestintää Mediamatkassa* voidaan tarkastella oppijan ja opettajan sekä oppijoiden välillä. Oppijan ja opettajan välinen viestintä riippuu paljon opettajan asenteesta: joku opettaja voi käydä kommentoimassa oppijoiden tekemisiä pitkän matkaa ja aktiivisesti, toinen vain kun on pakko. Opettajan voidaan kuitenkin vähintään olettaa vastaavan niihin tukipyyntöihin, joita hän oppijalta saa tai tulkitsee saavansa. Oppijan tuen tarpeen analyysi antaa opettajalle käsityksen tämän osaamisen tasosta, ja sitä voidaan käyttää myös oppijan oppimisen edistymisen mittarina.

Oppijoiden keskinäinen viestintä ilmenee lähinnä heidän blogeihin jättämistään kommentteista. Jokaisen oppijan on tehtävät suorittaakseen käytävä kommentoimassa muiden blogeja, mutta oppijat saattavat (ideaalitulanteessa) käydä itsenäistä, etukäteen ohjaamatontakin keskustelua toistensa blogeissa. Opettajan on mahdollista päätellä erityisesti vertaisarviointia käsittelevistä viesteistä, millä tapaa oppija on sisäistänyt tehtäväosion tavoitteet ja millä tapaa hän pystyy vertaamaan muiden suorituksia niihin.

Opettajan *havainnot oppijan työskentelystä ja valmiista töistä* perustuvat lähinnä siihen, mitä oppija blogiinsa – ja toisten blogeihin – kirjoittaa. *Mediamatkan* puitteissa ei ole mahdollista kerätä samanlaista numeerista dataa kuin varsinaisissa oppimisympäristöissä (kuten esimerkiksi aikaisemmin mainitsemassamme *Discendum Optimassa*). Opettaja voi kuitenkin kontrolloida, että oppija on tehnyt työnsä ajallaan ja arvioida, miten oppija on tehtävistä suoriutunut.

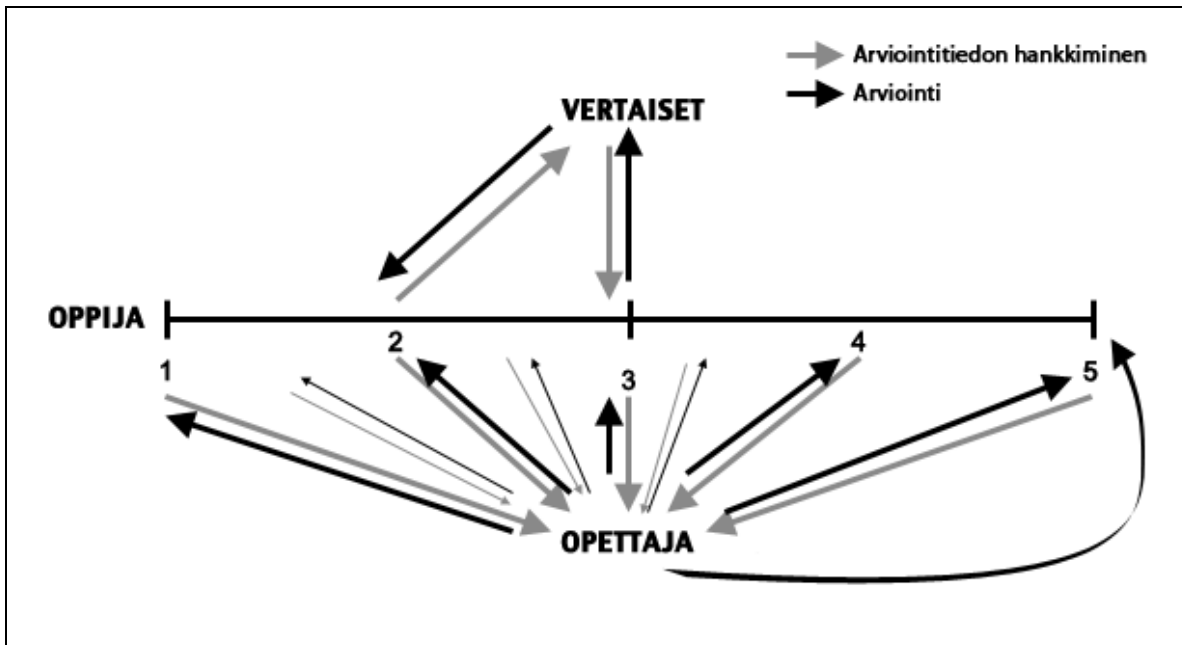
*Mediamatkaan* on siis rakennettuna monta arvioinnin elementtiä, joita voi pitää formatiivisina. Bell ja Cowie kuitenkin antavat arvioinnin formatiivisuudelle vielä yhden, mielestämme erittäin kriittisen, ehdon: opettaja tekee saamansa tiedon perusteella johtopäätöksiä oppijan edistymisestä ja toimii niiden pohjalta (2001: 1). *Mediamatkan* opettajanoppaassa kehoitetaan opettajaa ottamaan aktiivinen rooli *Mediamatkan* aikana ja reagoimaan tekemiensä havaintojen pohjalta. Opettajan toiminnan ohjaaminen on luultavasti vaikeampaa kuin oppijoiden, joten takeita tämän viimeisen ehdon täyttymisestä ei ole.



## 5.2. Arviointiprosessi *Mediamatkassa*

Edellisessä luvussa tarkasteltiin sitä, millaisista formatiivisista elementeistä arviointi *Mediamatkassa* koostuu. Tässä luvussa tarkastellaan, millainen prosessi näistä elementeistä muodostuu.

Kuten aikaisemmin mainittiin, *Mediamatka* ja sen arviointiprosessi jaksottuvat tehtäväosioden rytmin mukaan. Tätä rytmitystä havainnollistaa kuva 2.



**Kuva 2.** Yksittäisen tehtäväosion arviointielementit *Mediamatkassa*: 1) lämmittelykysymys, 2) rakennetehtävä, 3) vertaisarviointi, 4) produktiivinen tehtävä ja 5) itsearviointi. Paksut nuolet kuvaavat *Mediamatkan* tarkoituksellisesti mahdollistamaa arviointia ja ohuet nuolet spontaania arviointia.

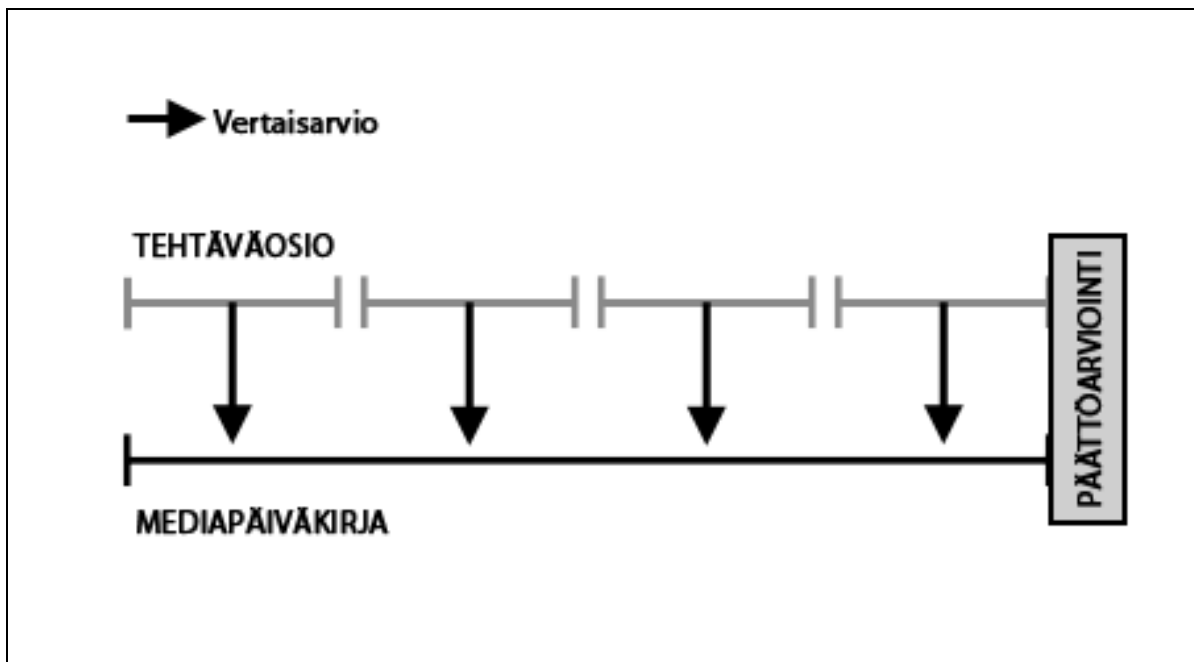
Opettajan on mahdollista saada informaatiota arvionsa pohjaksi ainakin viidessä yksittäisen tehtäväosion kohdassa. Lämmittelykysymyksen ja rakennetehtävän vastaukset, vertaisarviointi, produktiivinen tehtävä ja itsearviointi päätyvät kaikki oppijoiden blogeihin, joten opettajan on mahdollista arvioida ja kommentoida oppijan suorituksia tehtäväosion eri vaiheissa. Tämän lisäksi on oletettavaa, tai ainakin mahdollista, että oppija tuottaa muutakin (formatiiviseen) arviointiin soveltuvaa tietoa tehtäväosion aikana esimerkiksi kysymysten muodossa.

Oppijat arvioivat toistensa tehtäviä vertaisarvioinnin yhteydessä. Arvioinnin pohjana ovat oppijoiden blogimerkinnät, joita verrataan tehtäväosion tavoitteisiin. Yksittäinen oppija siis tuottaa arviointitietoa ja saa vertaisiltaan arviointia

sen perusteella. Samalla tapaa oppijan täytyy tulkita vertaisiltaan saamaansa arviointitietoa ja arvioida heitä sen perusteella.

Kun tarkastellaan kuvassa 2 näkyvää janaa, joka kuvaa oppijan etenemistä yksittäisessä tehtäväosiossa, voidaan todeta oppijan tuottavan melko paljon arviointitietoa. Onkin opettajasta kiinni, hyödyntääkö hän tätä tietomäärää oppijan oikea-aikaiseen tukemiseen vai tyytyykö antamaan pelkän summatiivisen loppuarvioinnin tehtäväosion päätyttyä.

Yhden tehtäväosion tarkasteluväli on ajallisesti verrattain lyhyt, sillä tehtäväosiot ovat kooltaan kompakteja. Kuvassa 3 tarkastellaankin arviointia koko *Mediamatkan* mitalta; mukana on myös mediapäiväkirja-tehtävä.



**Kuva 3.** Arviointiprosessin kulku *Mediamatkassa* lineaarisesti esitettynä.

*Mediamatkan* neljä ajallisesti peräkkäistä tehtäväosiota muodostavat pitkän ja monivaiheisen arviointiprosessin. Tehtäväosioden aikana oppijoita ohjataan kommentoimaan muiden oppijoiden mediapäiväkirjoja, jotka on kuvattu mustana janaana kuvassa 3. Koko tämä prosessi on pohjana päättöarvioinnille, jonka opettaja tekee *Mediamatkan* päätteeksi. Päättöarvioinnin pitäisi siis perustua laajamittaiseen formatiiviseen arviointiin, jota on tapahtunut pitkin (*Media*)matkaa.

### 5.3. Oppimisprosessin arviointi

Käsitystämme oppimisprosessista on kuvattu luvussa 2.3. Oppimisprosessia ei ole helppoa, jos edes mahdollista, havainnoida luotettavasti. *Mediamatka* kiinnittää arvioinnissa huomion kyllä *prosessiin*, mutta onko tämä prosessi yhteneväinen oppijan sisäisen, omaa tahtiansa kulkevan oppimisprosessin kanssa? Antaako *Mediamatka* työkaluja oppimisprosessin arvioimiseen?

Jonkinlaista oppimista voidaan varmasti havaita. Esimerkiksi uutistehtävän lämmittelykysymys saattaa osoittaa uutisen olevan oppijalle vieras tekstilaji, mutta produktiivisessa tehtävässä hän osaakin jo käsitellä uutista tottuneesti. Opettaja voi tästä päätellä oppijan oppineen jotain uutisesta, mutta voi hyvin olla, että oppija on vain yksinkertaisesti ollut motivoituneempi produktiivista tehtävää tehdessään kuin lämmittelykysymykseen vastatessaan.

Kaikkea oppimista ei voida myöskään ennakoida. Opettaja saattaa esimerkiksi havaita, että oppijan tietotekniset taidot kehittyvät huimasti *Mediamatkan* aikana, mikä ei varsinaisesti ole ainakaan *Mediamatkan* oppisisältöjen ansiota. Silloin opettajalle jää vastuu pohtia, millä tapaa suhtautua tähän yllättävään oppimiseen ja millaista oppimista pitäisi rohkaista ja palkita.

*Mediamatkan* aikana on kuitenkin mahdollista saada monenlaista tietoa oppimisprosessin arvioinnin pohjaksi ja tueksi. *Mediamatkan* pitäisi myös tarjota mahdollisuus tutkia oppijoiden vuorovaikutusta, joka on kriittinen elementti tarkasteltaessa oppimisprosessia sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Jotta kuitenkin saataisiin parempi kuva *Mediamatkasta* arvioinnin työkaluna, tulisi sitä testata käytännössä. Tämän tutkielman puitteissa emme käytännön testausta kuitenkaan kykene järjestämään. Pidämme realistisena ajatusta, että *Mediamatka* saattaisi antaa edes vihjeitä oppijoiden oppimisprosessien kulusta – ja siten tehdä mahdolliseksi niiden arvioimisen.

## 6. PÄÄTÄNTÖ

Pro gradu -tutkielmassamme olemme esitelleet *Mediamatka*-oppimateriaalin suunnittelun periaatteita ja materiaalin tavoitteita. Olemme myös tarkastelleet oikea-aikaista tukea lähikehityksen vyöhykkeellä sekä formatiivisen arvioinnin toteutumista *Mediamatkassa*.

*Mediamatka* on pitkän prosessin tuotos. Ensimmäisen version suunnittelu alkoi jo syksyllä 2007, ja sitä testattiin keväällä 2008 Kuokkalan koulussa Jyväskylässä. Testivaiheessa saatujen kokemusten perusteella *Mediamatkaa* muokattiin edelleen, ja tuloksena on nykyinen, gradun liitteenä oleva versio.

*Mediamatka* on suunnattu perusopetuksen yläkoulun S2-oppijoille mediataitojen opiskeluun. Kielitaitovaatimuksiltaan materiaali sijoittuu Eurooppalaisen viitekehyksen tasolle B1–B2. *Mediamatkan* tavoitteet ja sisällöt pohjautuvat perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa mainittuihin mediataitojen tavoitteisiin (POPS: 39). Tärkeä aspekti on myös autenttisuus, mikä ilmenee materiaalin tekstien ja tekstinkäyttötilanteiden valinnoissa.

Sekä *Mediamatkan* kielellisten että tekstitaidollisten sisältöjen nähdään olevan yläkouluikäisten B1–B2-tasoisten S2-oppijoiden lähikehityksen vyöhykkeellä. Opettavien asioiden tulisi kuitenkin olla hieman oppijan kehityksen edellä (Vygotski 1956: 278, lainattu Wertsch ja Stone 1985: 165), jotta oppiminen voisi edetä. Uuden oppiminen vaatii myös tukea, jonka pitää olla oikea-aikaista. Tuen tarve korostuu verkkomateriaalissa, jossa toimijat (opettaja ja oppijat) eivät ole välittömässä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.

*Mediamatkassa* on kiinnitetty erityistä huomiota tuen tarjoamiseen. Materiaalista löytyy oikea-aikaista sanaston tukea sananselitysten muodossa sekä teknistä tukea mm. ohjevideoiden muodossa. Lisäksi tekstilajien rakenteita ja sisältöjä opeteltaessa tarjotaan apua rakenteiden hahmottamiseen esimerkiksi värikoodauksen avulla. Oppija voi myös lähettää tukipyyntöjä heti ongelmatilanteen ilmetessä verkkolomakkeen kautta. Lisäksi *Mediamatkassa* on mahdollista saada tukea vertaisiltaan. Vertaispalautteen antaminen on osa jokaista tehtäväosiota, joten vertaisten tukea saadaan ja annetaan koko *Mediamatkan* ajan. Näiden tukitoimien

myötä *Mediamatkassa* on mahdollista opiskella tuetusti, vaikka kyseessä onkin verkkomateriaali.

Tarkastelun fokuksina erityisesti lähikehityksen vyöhyke sekä oikea-aikainen tuki soveltuvat tähän tutkielmaan, sillä ne ovat olleet lähtökohtia *Mediamatkan* suunnittelussa. Lähikehityksen vyöhykkeen määrittäminen osoittautui ongelmalliseksi sen yksilöllisyyden ja abstraktin luonteen vuoksi. Oppimateriaalin suunnittelussa pitää kuitenkin lähteä jostakin lähtötaso-oletuksesta. Tutkielma ja materiaali edustavatkin meidän näkemystämme oppijoiden – eli materiaalin oletettujen käyttäjien – lähikehityksen vyöhykkeistä ja tuen tarpeesta, joten todellisen soveltuvuuden toteaminen vaatisi materiaalin koekäyttöä.

Arviointia *Mediamatkassa* tarkasteltiin erityisesti formatiivisuuden näkökulmasta, sillä formatiivinen oppimista tukeva arviointi on verkkomateriaalissa luokkahuonetilannetta haastavampaa. Huomio pyrittiin kiinnittämään niihin keinoihin, joilla arviointi voitaisiin saada aidosti formatiiviseksi, oppimista tukevaksi vuorovaikutteiseksi arvioinniksi.

*Mediamatkasta* on löydettävissä useita Bellin ja Cowien (2001) mainitsemia formatiivisen arvioinnin piirteitä. Oppija saa tietoa omasta oppimisestaan ja joutuu arvioimaan ja tunnistamaan oppimistaan. Opettaja myös kerää tietoa oppijan oppimisen etenemisestä.

Yhteenvetona voidaan todeta, että *Mediamatkassa* käytetyt tekniset ratkaisut mahdollistavat formatiivisen arvioinnin. Opettajan on mahdollista saada arviointitietoa useassa kohtaa jo yhden tehtäväosion aikana. Arviointitietoa saa paitsi oppijoiden vastauksista myös oppijoiden keskinäisestä kommunikoinnista blogeissa ja opettajan kanssa. Arviointitietoa on siis saatavilla paljon, mutta on opettajasta kiinni, käyttääkö hän tätä tietoa formatiivisen arvioinnin pohjana. Formatiivisen arvioinnin kannalta opettaja on tärkeä toimija mediamatkalla, joten *Mediamatkan* suunnittelussa olisikin voinut kiinnittää enemmän huomiota nimenomaan opettajan ohjeistamiseen. Opettajanoppaassa kiinnitetään kyllä huomiota myös opettajan toiminnan ohjaamiseen *Mediamatkassa*, mutta oppaan ohjeistuksen lisäksi opettajien olisi hyvä tutustua myös tähän tutkielmaan.

*Mediamatkan* nykyistä versiota ei ole testattu käytännössä, joten ei ole varmuutta siitä, miten oikea-aikainen tuki tai formatiivisen arvioinnin elementit toimivat käytännössä. Ensimmäisen version kokemusten perusteella kuitenkin uskomme, että nykyversio toimii paremmin.

Toivomme, että *Mediamatkaa* käytetään tulevaisuudessa ahkerasti ja että joku innokas vielä jatkaa *Mediamatkan* kehittämistä, kun lisensiointikin antaa siihen mahdollisuuden.

## LÄHTEET

### Kirjallisuus

- ALANEN, RIIKKA 2002: Lev Vygotski: Kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. – Dufva, Hannele & Lähteemäki, Mika (toim.), Kielentutkimuksen klassikoita: Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- BEATTY, KEN 2003: Teaching and Researching Computer-assisted Language Learning. Harlow: Longman.
- BELL, BEVERELY – COWIE, BRONWEN 2001: Formative Assessment and Science Education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- CHARMAN, DAN 1999: Issues and impacts of using computer based assessments for formative assessment. – Brown, S., Race, P. & Bull, J. (toim.), Computer assisted assessment in higher education s. 85-93. Lontoo: Kogan Page.
- GREENFIELD, P. M. 1984: A theory of the teacher in the learning activities of everyday life. – Rogoff, B. – Lave, J. (toim.) Everyday cognition: Its development in social context s. 117- 138. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- HARLEN, WYNNE – JAMES, MARY 1997: Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. Internet-osoitteessa <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=69918&loginpage=Login.asp&site=ehost-live>> [luettu 3.7.2008]
- HAKAMÄKI, LEENA 2005: Scaffolded assistance provided by an EFL teacher during whole-class interaction. Jyväskylä Studies in Humanities 32. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- KALANTZIS, MARY – COPE, BILL – HARVEY, ANDREW 2003: Assessing Multiliteracies and the New Basics. – Assessment in Education Vol. 10 (1) s. 15-26.
- KNIGHT, PETER 2002: Summative assessment in higher education: practices in disarray. – Studies in Higher Education 27 (3) s. 275-286.
- LEHTONEN, TUIJA 2006: Erilaista kielenoppimista? Suomi vieraana kielenä -verkko-opetuskokeilu. Suomen kielen lisenssiaattityö. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- LL = Lexicon of Learning. Internet-osoitteessa <[http://www.ascd.org/Publications/Lexicon\\_of\\_Learning/Lexicon\\_of\\_Learning.asp](http://www.ascd.org/Publications/Lexicon_of_Learning/Lexicon_of_Learning.asp)> [Luettu 14.3.2009]
- MACDONALD, JANET 2004: Developing competent e-learners: the role of assessment. – Assessment & Education in Higher Education Vol. 29 (2) s. 215-226.
- MARTIN, MAISA 2007: A Square Peg into a Round Hole? Fifteen years of research into Finnish as a second language. – Nordand 1/2007 s. 63-86.
- MASON, ROBIN 2002: E-learning: what have we learnt? Improving Student Learning using Learning Technologies. – Proceedings, 9<sup>th</sup> Improving Student Learning Symposium s. 27-34.
- NURMINEN, ELINA – TOIVONEN, HEIDI 2008: *Mikael rokkaa!* -verkko-opiskelumateriaali – lähtökohtien, tavoitteiden ja toteutuksen selvittelyä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Internet-osoitteessa <<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-200805151466>> [luettu 5.7.2008]
- POPS = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Internet-osoitteessa <[http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf)> [luettu 5.7.2008]
- RAUSTE-VON WRIGHT, MAIJALIISA – VON WRIGHT, JOHAN – SOINI, TIINA 2003: Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

- SADLER, ROYCE 1989: Formative assessment and the design of instructional systems. – *Instructional Science* 18 s. 119–144.
- SAJAVAARA, KARI 1999: Toisen kielen oppiminen. – Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 73–102. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- SMAGORINSKY, P. 1995: The social construction of data: Methodological problems of investigating learning in the Zone of Proximal Development. *Review of Educational Research* 65 (3) s. 191–212 .
- SUNI, MINNA 2008: Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- SWAIN, M. 2000: The output hypothesis and beyond. – Lantolf, J. P. (toim.) *Sociocultural theory and language learning* s. 97–113. Oxford: Oxford University press.
- TARNANEN, MIRJA 2002: Arvioija valokiilassa: suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- THELWALL, MIKE 2000: Computer-based assessment: a versatile educational tool. – *Computers & Education* Vol. 34 s. 37–49.
- VYGOTSKY, L. S. 1978: *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Toim. Cole, M. – John-Steiner, V –Scribner S. – Souberman, E. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VYGOTSKI, L. S. 1982: *Ajattelu ja kieli*. (Käännös K. Helkama & A. Koski-Jännes.) (Alkut. 1934) Helsinki: Weilin+Göös.
- 1997: *Genesis of higher mental functions*. – Rieber, R.W. (toim.) *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 4. The history of the development of higher mental functions* s. 97–119. New York: Plenum Press.
- WELLS, G. 1998: Using L1 to master L2: A response to Antón and Dicamilla's "Sociocognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom". *Canadian Modern Language Review* 54 s. 343–353.
- 2000: *Dialogic inquiry in education: Building the legacy of Vygotsky*. – Lee, C. D. – Smagorinsky P. (toim.): *Vygotskian perspectives on literacy research: constructing meaning through collaborative inquiry* s. 51–85. New York: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J. V. 1985. *Vygotsky and the social information of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 1991: *A sociocultural approach to socially shared cognition*. – Resnick, L.B – Levine, J. L. – Teasley, S. D. (toim). *Perspectives on socially shared cognition* s. 85–99. Washington DC: American Psychological Association.
- 1998: *Mind as action*. New York: Harvard University Press.
- WERTSCH, J. V. – STONE, C. A. 1985: The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. – Wertsch, J.V. (toim). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* s. 162–179. New York: Cambridge University Press.
- WOOD, D., BRUNER, J. & ROSS, G. 1976: The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 s. 89–100.
- WYER, ROBERT S. – SRULL, THOMAS K. 1984: *Handbook of social cognition*, Vol 1. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

### Suulliset lähteet

- TARNANEN, MIRJA 2009: Puhumisen arviointi. Luento 30.1.2009 kurssilla Kielitaidon arviointi. Jyväskylän yliopiston kielten laitos, Jyväskylän yliopisto.