

**This is an electronic reprint of the original article.
This reprint *may differ* from the original in pagination and typographic detail.**

Author(s): Alanen, Riikka; Huhta, Ari; Taalas, Peppi; Tarnanen, Mirja; Ylönen, Sabine

Title: Toimijuus ja asiantuntijaksi kasvaminen monimediaisessa kielenopettamisessa

Year: 2011

Version:

Please cite the original version:

Alanen, R., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M., & Ylönen, S. (2011). Toimijuus ja asiantuntijaksi kasvaminen monimediaisessa kielenopettamisessa. In E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari, & M. Skog-Södersved (Eds.), AFinLA vuosikirja 2011 (pp. 23-39). AFinLa. AFinLA vuosikirja, 69.

All material supplied via JYX is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all or part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorised user.

Toimijuus ja asiantuntijaksi kasvaminen monimediaisessa kielenopettamisessa

Riikka Alanen, Ari Huhta, Peppi Taalas, Mirja Tarnanen & Sabine Ylönen

Jyväskylän yliopisto

AFinLAn vuosikirja 2011

This case study investigates the role of agency in the development of two students' expertise during their participation in the year-long KOO-KIT program (Language Technology for Language Teachers) for pre-service language teachers at the Centre for Applied Language Studies of the University of Jyväskylä in the 2000s. The curriculum of the program was organized around project-based learning, with theoretical and pedagogical lessons and hands-on technology courses alternating with practical team work in web-based design. The data consist of the teachers' observations and narrative assessments of the students' performance, and the students' self-reports during the one-year course. The findings show that the development of the students' expertise was highly dynamic, situated and closely linked to the quality of agency they were able to construct with other participants and their team mates, in particular. Finally, the implications of the findings for the execution and development of such programs for pre-service language teachers will be discussed.

Keywords: multimodal language pedagogy, language teacher education, development of expertise, agency

1. Johdanto

Toimijuus ja asiantuntijuus ovat ilmiöinä laaja-alaisia ja tutkijan tiedonkäsityksestä riippuen monin eri tavoin määriteltävissä. Toimijuus viittaa yleensä yksilön kykyyn toimia, mutta se saa merkityksensä nimenomaan yksilön ja yhteisön käytänteissä, onhan yksilö aina myös jonkin yhteisön jäsen. Sosiaalisten oppimiskäsitysten myötä asiantuntijuus ja asiantuntijaksi kehittyminen on sekin saanut uudenlaisen, yhteisöllisen tulkinnan. Asiantuntijalle – ekspertille – eivät riitä enää syvälliset tiedot omasta alastaan eikä nopea, tehokas ja taitava rutiinien suorittaminen, vaan hänen täytyy yhä useammin olla luova, tilanteen ja käyttäjäyhteisön käytänteet huomioon ottava monitaitaja.

Monien tieteenalojen tutkijat ovat kiinnostuneita siitä, mitkä seikat vaikuttavat yksilön kykyyn toimia oppijana tai opettajana niin yksilönä kuin erilaisten yhteisöjen jäsenenä. Viime aikoina mielenkiintoa on herättänyt muun muassa se, millaista on opettajan asiantuntijuus muuttuvassa ja teknologistuvassa yhteiskunnassa, sillä uudet tekstitaidot ja monimediaiset tavat esittää ja rakentaa tietoa rikkovat perinteisten oppijayhteisöjen rajoja ja asettavat siten haasteen luokkahuoneessa tapahtuvalle opetukselle (Luukka ym.

2008, Taalas & Aalto 2007). Koska kielellä on niin keskeinen asema kaikessa kouluoppimisessa, ne asettavat erityisen haasteen niin äidinkielen kuin toisen/vieraiden kielten opettajille. Miten opettajasta tulee asiantuntija monimediaisessa kielenopetuksessa? Missä suhteessa opettajan toimijuus on hänen kasvuunsa asiantuntijana?

Artikkelissa seuraamme kahden kieliaineen opettajaopiskelijan, Ingridin ja Emman (peitenimet), kasvamista uusien, monimuotoisten tekstitaitojen asiantuntijoiksi vuoden kestäväen kurssin aikana monimediaisen kielipedagogiikan opiskeluohjelmassa (KOO-KIT). Tapaustutkimuksessamme vastaamme seuraaviin kysymyksiin: 1. Miten asiantuntijuus ja toimijuus ilmenevät käyttäjäyhteisöön osallistumisen ja siinä toimimisen kautta? 2. Mikä on toimijuuden suhde asiantuntijuuden kehittymiseen?

2. Monimediainen pedagogiikka: monimuotoiset tekstitaidot ja kielenopettaminen

Monimediainen pedagogiikka (*multimodal pedagogy*) on kansainvälisesti jatkuvasti laajeneva kehityksen ja tutkimuksen ala. Siihen liittyy oleellisesti lukutaidon käsitteen laajeneminen, sillä uusien medioiden – tietokone, internet, mobiililaitteet – mukanaan tuomat monimuotoiset tekstit ja tekstitaidot ja niihin liittyvät sosiaaliset prosessit vaativat monipuolista näkemystä lukemisesta. Näistä uusista lukutaidoista on käytetty nimityksiä monilukutaito, digitaalinen lukutaito tai media- ja informaatiolukutaito. Vähitellen suomen kieleen on vakiintumassa käsite monimuotoiset tekstitaidot (*multiliteracies*; Luukka ym. 2008). Tulevaisuuden tekstitaidot (ToLP) -tutkimushankkeessa on tutkittu laajasti äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteitä koulussa. Hankkeen tulokset paljastavat, että opettajien ja oppilaiden tekstikäytänteet ovat varsin erilaiset.

Viime vuosina on ryhdytty puhumaan monimediaisesta kielipedagogiikasta. Taalaksen (2007) mukaan monimediaiseen pedagogiikkaan liittyy erilaisten medioiden ja työtapojen ohella myös uudenlaisia oppilaiden ohjauksen, arvioinnin ja palautteenannon käytänteitä, joiden avulla oppilaille tarjoutuu mahdollisuuksia rakentaa itselleen uusia, hänelle itselleen merkityksellisiä oppimispolkuja ja -tilaisuuksia. Monimediaisessa

opetuksessa kasvokkainen vuorovaikutus on edelleen keskeinen osa oppimistapahtumaa, mutta siihen niveltäy uusia tiedon haun ja lukemisen tapoja, jotka eivät välttämättä kuulu perinteiseen luokkahuonekeskeiseen, oppikirjapainotteiseen ja opettajajohtoiseen tapaan oppia ja käyttää kieltä. Tieto ei ole enää pelkästään kirjan sivulla tai opettajan tai oppilaan päässä, jollaisena se vielä koulukäytänteiden synnyttämissä oppilaiden arkikäsitäyksissä näyttäytyy (ks. esim. Dufva, Alanen & Aro 2003; Aro 2009; Brown & Duguid 2002), vaan se rakentuu merkitysneuvotteluissa, dialogissa, jota kielen käyttäjät jatkuvasti käyvät eri tekstien, toisten kielenkäyttäjien ja omien kokemustensa kanssa. Tällainen lähestymistapaa oppimiseen ja opetukseen vaatii kuitenkin rakenteiden, käytänteiden ja käsitysten muutosta niin koululaitoksissa kuin opettajankoulutuksessa (Taalas & Aalto 2007). Esimerkiksi ilmiö- tai projektipohjainen oppiminen (ks. esim. Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, Helle, Tynjälä & Olkinuora 2006) poikkeaa monella tapaa oppilaitosten perinteisistä, usein oppimateriaalivetoisista ja/tai opettajajohtoisista opetusmuodoista. Se sopisi kuitenkin paremmin verkottuneen, monimerkityksisen tiedon etsimiseen ja haltuun ottamiseen (Cope, Kalantzis & Cloonan 2010).

Monet tutkijat ovat viime vuosina tarkastelleet monimuotoisten tekstitaitojen ja koulujen kieltenopetuksen suhdetta (ks. Cope & Kalantzis 2000; Cope, Kalantzis & Cloonan 2010; Hampel & Hauck 2006; Taalas 2007, Taalas & Aalto 2007; Taalas, Tarnanen & Pöyhönen 2011). Monimediaisen kielipedagogiikan opettamista kielten opettajaopiskelijoille kokeiltiin Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa vuosina 2001-2006. Tarkoitusta varten perustettiin Opetusministeriön rahoittama ja Peppi Taalaksen johtama opetusohjelma *KOO-KIT – Kielenoppimisen ja -opettamisen teknologian opintokokonaisuus*. Opintokokonaisuus toteutettiin projektipohjaisesti: opiskelijat suunnittelivat ja toteuttivat yhden lukuvuoden kestäneen opinto-ohjelman aikana monimediaisen, verkkopohjaisen opintokokonaisuuden. Artikkelin kirjoittajat ovat kaikki toimineet ohjelmassa opettajina. KOO-KIT -ohjelma on myös esimerkki siitä, kuinka hankkeessa ymmärrettiin ja toteutettiin monimediaista opetusta.

KOO-KIT-opinto-ohjelman tavoitteena oli opettaa kieltenopiskelijoita hyödyntämään informaatioteknologiaa ja verkkopohjaisia resursseja kieltenopetuksen suunnittelussa,

toteutuksessa ja arvioinnissa. Ohjelma perustui projektipohjaiseen oppimiseen. Saman kohdekielen pää- tai sivuaineopiskelijat muodostivat syyslukukauden alussa tiimejä, joiden tehtävänä oli suunnitella ja toteuttaa vuoden aikana verkkopohjainen kurssi osaksi laajempaa Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen ja kielten laitoksen kursseja. Tiimit olivat useimmiten pieniä, vain kahdesta tai kolmesta opiskelijasta koostuvia ryhmiä, jotka saivat ohjausta kielenopettajalta verkkosivujen sisällöstä. Luennoilla ja pysäkeillä osallistujat saivat apua tovereiltaan ja kielen oppimisen ja opettamisen, kieliteknologian, digitaalisen median ja verkkosivujen suunnittelemisen asiantuntijoilta. Lisäksi opiskelijoille järjestettiin helpdeskejä.

Kurssin päätteeksi opiskelijat saivat kirjallisen arvion opettajilta ennalta laadittujen kriteerien pohjalta (kuvio 1). Arviointi oli jatkuvaa ja prosessinomaista luonteeltaan ja se perustui havaintoihin opiskelijoiden tunti- ja projektityöskentelystä ja aktiivisesta osallistumisesta palautteenantoon, keskusteluihin ja neuvotteluihin. Lisäksi opiskelijat arvioivat kirjallisesti sekä kurssin alussa ja sen lopussa omia tavoitteitaan ja niiden toteutumista, suoriutumistaan kurssitöistä ja projekteista (ks. Ylönen ym. 2009).

KOO-KIT -ARVIOINNIN PERIAATTEET



KUVIO 1. KOO-KIT -opinto-ohjelman arviointikriteerit.

Opiskelijoita arvioitiin sen perusteella, miten he suoriutuivat seuraavilla kolmella osa-alueella: *osallistuminen* (kuinka paljon opiskelijat olivat läsnä kurssilla, miten sitoutuneita ja aloitteellisia he olivat), *toiminta* kurssilla erilaisten tehtävien parissa ja *projektityöskentely* (missä määrin opiskelijat kykenivät työskentelemään yhdessä, ottamaan ja jakamaan vastuuta ja miten sitoutuneita he olivat projektityöhön ja sen edistämiseen). Heidän kehittymistään eri osa-alueilla arvioitiin kolmiportaisella *asteikolla*. Esimerkiksi toimintaa erilaisten kurssitehtävien yhteydessä luonnehdittiin asteikolla suoriutuminen, tiedon omaksuminen ja tiedon itsenäinen soveltaminen. Arviointikriteerit heijastavat asiantuntijuuden eri puolia, ja niissä korostuvat yhtäältä sosiaaliseen oppimiseen olennaisesti kuuluva käyttäjäyhteisöön osallistuminen, yhdessä tekeminen ja aktiivinen osallistuminen yhteisiin töihin ja tilaisuuksiin ja toisaalta oma-aloitteisuus ja autonomia.

Arviointi oli luonteeltaan jatkuvaa ja prosessinomaista, ja se perustui havaintoihin opiskelijoiden tunti- ja projektityöskentelystä sekä aktiivisesta osallistumisesta palautteenantoon, keskusteluihin ja neuvotteluihin. Lisäksi opiskelijat arvioivat kirjallisesti kurssin alussa ja sen lopussa omia tavoitteitaan ja niiden toteutumista, suoriutumistaan kurssitöistä ja projekteista (ks. Ylönen, Alanen, Huhta, Taalas & Tarnanen 2009).

Asiantuntijuuden kehittymisen perusteella opiskelijat jakaantuivat kolmeen ryhmään (taulukko 1): *kopioijiin, tuottajiin ja uudistajiin*.

TAULUKKO 1. Monimediaisen kielipedagogiikan asiantuntijuuden tasot KOO-KIT -ohjelmassa.

I Kopioijat
– osallistui opetukseen ja pystyivät sen perusteella jossain määrin kopioimaan oppimaansa projektityössään
II Tuottajat
– kykenivät ottamaan haltuun monimediaisen suunnittelun resursseja siinä määrin, että pystyivät soveltamaan näitä projektityöskentelyssään
III Uudistajat
– pyrkivät kokeilemaan uusia ratkaisuja ja laajentamaan tietämystään uusista tekstitaidoista ja monimediaisten merkitysten rakentamisesta yli projektityön rajojen

Enemmistö kaikista Ingridin ja Emman vuosikurssin suorittaneista opiskelijoista (N=18) asettui tasoille I (*kopioijat*) ja II (*tuottajat*), kun taas kolmannes saavutti tason III (*uudistajat*). Nämä opiskelijat osoittivat ottaneen haltuunsa alan tietämystä siinä määrin, että pystyivät sekä soveltamaan osaamistaan käytännön suunnittelutyöhön että kokeilemaan uusia ratkaisuja ja laajentamaan tietämystään.

3. Toimijuus ja asiantuntijaksi kasvaminen

Monimediaisen kielipedagogiikan, asiantuntijuuden ja toimijuuden käsitteet heijastuvat KOO-KIT-opinto-ohjelman rakenteessa ja arviointikriteereissä. Käsitteenä *toimijuus* juontaa juurensa yhteiskuntatieteisiin, jossa se nähdään yhteiskunnan rakenteiden vastapainona (Giddens 1984), mutta vuosien varrella se on saanut hiukan erilaisia painotuksia. Tässä tutkimuksessa se on määritelty sosiokulttuurisesti välittyneeksi kyvyksi toimia (Ahearn 2001: 112). Monia tutkijoita ovat askarruttaneet kysymykset siitä, mitkä seikat yhtäältä ruokkivat, toisaalta rajoittavat toimijuutta. Vaikka yksilö rakentaa itse omaa toimijuuttaan, se on kuitenkin myös sosiaalisten ja kulttuuristen käytäntöjen ja resurssien välittämää. Tällaisia resursseja ovat esimerkiksi oppimisen, opettamisen ja arvioinnin sisällöt ja käytänteet (Thorne 2005; Ylönen 2008).

Toimijuutta voidaan pitää asiantuntijaksi kehittymisen ja oppimisen kannalta keskeisenä käsitteenä, joka liittyy suoraan itsesäätelyn ja oppija-autonomian käsitteisiin (ks. esim. Hunter & Cooke 2007). *Asiantuntijuus* on sekin monitahoinen ilmiö. Tiedollisesti asiantuntijuus koostuu kolmesta tiedon alueesta: teoreettisesta tietämyksestä, käytännöllisestä tietotaidosta ja itsesäätelystä, reflektiiviset ja metakognitiiviset taidot mukaan lukien (Bereiter 2002; Bereiter & Scardamalia 1992). Nopeutta ja tehokkuutta on usein pidetty asiantuntijuuden tunnusmerkkinä, mutta ne ovat vain eräitä asiantuntijuuden monista aspekteista (Eteläpelto ja Collin 2004). Esimerkiksi adaptiivisella asiantuntijalla on halu ja kyky laajentaa jatkuvasti osaamistaan ydinkompetenssien ulkopuolelle, uskallusta poistua hallitsemaltaan alueelta ja ryhtyä uudelleen noviisiksi (Bransford ym. 2006). Tällaista asiantuntijuutta leimaa innovaatio, halu ja kyky etsiä uusia ratkaisuja. Asiantuntijuuden kehittyminen ei kuitenkaan ole ainoastaan kognitiivinen vaan myös sosiaalinen ja tilanteinen kasvuprosessi, jossa

asiantuntijuus rakentuu osallistumalla käyttäjyhteisön toimintaan (Lave and Wenger 1991; Wenger 1998).

Vaikka muiden alojen opettajien asiantuntijuuden kehittymistä monimediaisessa pedagogiikassa on Suomessa jonkin verran tutkittu (esim. Rasku-Puttonen ym. 2004), erityisesti kieltenopettajien monimediaisen asiantuntijuuden kehittymistä on meillä tarkasteltu hyvin vähän (esim. Kuure, Saarenkunnas & Taalas 2002, Taalas 2007). Kieltenopettajien ammatillista kasvua koskevissa tutkimuksissa on kuitenkin paljastunut, miten suuri merkitys toisaalta opettajuutta koskevalla käsityksillä (Kaikkonen 2004, Nyman 2009), toisaalta toimijuudella (Ruohotie-Lyhty 2009) on opettajien pyrkimyksille laajentaa omaa osaamistaan. Oppimiskäsitykset, kielenoppimiskokemukset, kansalliset ja institutionaaliset kielipoliittiset ja -ideologiset diskurssit ja muut yhteisöjen sosiaaliset ja kulttuuriset käytännöt vaikuttavat nekin siihen, millaiseksi oppijoiden toimijuus ja sitä kautta myös asiantuntijuus muodostuu (ks. esim. Aro 2009; Kalaja, Alanen, Dufva & Palviainen, painossa; Tarnanen, Luukka, Pöyhönen & Huhta 2010).

4. Tutkimuskysymykset ja aineisto

Tapaustutkimuksessa keskityimme seuraaviin tutkimuskysymyksiin: 1. Miten asiantuntijuus ja toimijuus ilmenevät käyttäjyhteisöön osallistumisen ja siinä toimimisen kautta? 2. Mikä on toimijuuden suhde asiantuntijuuden kehittymiseen? Pyrimme valottamaan toimijuuden suhdetta asiantuntijuuteen tarkastelemalla kahden asiantuntijuudeltaan kurssin lopussa eritasoiseksi arvioidun opiskelijan, Ingridin ja Emman toimijuuden rakentumista opiskeluvuoden aikana. Ingrid ja Emma olivat jo opintojensa loppuvaiheessa olevia nuoria naisia. Kurssin aikana he työskentelivät eri tiimeissä ja erilaisen aiheen parissa. Kurssin alussa molemmat olivat monimediaisilta taidoiltaan vasta-alkajia, vaikka Ingrid oli alun pitäen hiukan taitavampi ja lisäksi valmiimpi oppimaan uutta. Tämä arvio perustuu opettajien havaintoihin ja opiskelijoiden syyslukukaudella itselleen asettamiin tavoitteisiin: Ingrid halusi sanojensa mukaan ”käyttää jo minulla olevia tietoja ja taitoja ja yhdistää niitä uuteen opittavaan” kun taas Emma kertoi muun muassa haluavansa oppia ”käyttämään

tietokonetta vähän paremmin”. Ingrid eteni opintovuoden aikana tasolle III (*uudistaja*) monimediaisessa kielipedagogiikassa (taulukko 1). Emma puolestaan saavutti loppujen lopuksi lähes tason II (*tuottaja*).

Aineisto koostuu opettajien havainnoista, huomioista, kirjallisista arvioista, opiskelijoiden suorituksista, pohdinnoista ja kirjallisista itsearvioinneista. Analyysi kohdistuu ennen kaikkea siihen, millaisena toimijuus ilmenee, kun kyse on osallistumisesta ja sitoutumisesta käyttäjyhteisön ja tiimin toimintaan sekä asennoitumisesta monimediaiseen kielipedagogiikkaan. Pohdimme lopuksi myös sitä, mitä opettajien arviot kertovat kurssin rakenteesta, arviointiperusteista ja niiden onnistuneisuudesta.

5. Tulokset ja pohdinta: Ingrid ja Emma toimijoina

Ingrid ja Emma olivat KOO-KIT -opintojen ajan eri projektitiimien jäseniä (yksityisyyden suojaamiseksi emme mainitse projektien aiheita emmekä kohdekieliä tarkemmin). Ingrid työskenteli yhdessä parin kanssa, jolla oli ilmeisesti alusta pitäen matalammat odotukset ja vähemmän intoa työstää yhteistä hanketta. Niinpä vuoden aikana Ingrid päätyi kantamaan päävastuun projektin etenemisestä. Ingrid oli myös halukkaampi kuin parinsa käyttämään ylimääräistä aikaa ja vaivaa perehtyä hankkeen aihepiiriin ja etsiäkseen uudenlaisia keinoja sen monimuotoiseen pedagogisointiin, minkä myös opettajat havaitsivat:

(1) On sanomattakin selvää, että olit projektityönne veturi ja suunnannäyttävä. Otit vastuun projektin etenemisestä ja oman ”pessimistisen vaiheesikin” aikana veit työtä määrätietoisesti eteenpäin. Oma kunnianhimosi työskentelyyn ja lopputuotokseen oli suurempi kuin projektiparillasi ja pienten ongelmien jälkeen saitte kuitenkin neuvoteltua ainakin kohtalaisen työrauhan molemmille.

Esimerkissä 1 heijastuu arviointikriteereiden mukainen vastuunotto projektista ja kyvystä raivata tietä. Tällainen arvio voi vaikuttaa varsin yksilökeskeiseltä, sillä se korostaa yksilön omaehtoista toimijuutta ja luovuutta, mutta kurssilla otettiin huomioon tiimin kyky neuvotella työnjaosta, joka loppujen lopuksi onnistui ainakin kohtalaisesti.

Käsitys Ingridin osaamisesta heijastuu selvimmin opettajien arvioissa tämän osallistumisesta opintoihin:

(2) Olet osallistunut kiitettävän aktiivisesti opetukseen ja tehnyt siihen liittyvät tehtävät erinomaisesti. Olet myös oma-aloitteisesti laajentanut ymmärrystäsi käsiteltävistä asioista ja tuonut keskusteluun uusia näkökulmia. Olet ollut tämän vuotisen kurssin kärkihahmo ja osallistumisellasi on ollut suuri merkitys koko ryhmän dynamiikkaan.

Ingrid osallistui kurssin aikana keskusteluihin nostamalla esiin uusia ja mielenkiintoisia kysymyksiä ja osoitti oma-aloitteisuutta työskentelyssään. Arviossa korostuu kriteerien mukaisesti odotukset kurssilaisten aktiivisesta osallistumisesta ryhmän toimintaan.

Ingridin suhtautumista monimuotoisiin tekstitaitoihin ja niiden tarjoamiin mahdollisuuksiin pidettiin hänen vahvuutenaan:

(3) Suhtautumisesi uusiin asioihin on ollut esimerkillistä ja olet nähnyt vaivaa ymmärtääksesi, ei vain itse asiaa, vaan myös sen merkitystä ja sovellettavuutta laajemmaltikin.

Emma puolestaan työskenteli yhdessä parin kanssa, joka ei monesta syystä kyennyt osallistumaan projektiin haluamallaan tavalla. Loppujen lopuksi kumpikin väitti kantaneensa päävastuun hankkeen etenemisestä ja valitti, että toinen parista ei ollut tehnyt osaansa työstä. Tämä näkyi myös Emman saamasta palautteesta:

(4) Projektityönne on ollut hämmentävää seurattavaa, koska siinä ei tunnu olevan merkkejä yhteistyöstä ja neuvottelutaidoista. Me kouluttajat olemme saaneet jatkuvasti teiltä kahdelta keskenään ristiriitaista raportointia työn etenemisestä ja vastuista. [...] Myös työn viivästyminen on osoitus siitä, että tekeminen ja sen aikataulus ei ole ollut hallinnassanne.

Opettajat huomasivat jo varhaisessa vaiheessa, että pari ei jostain syystä kyennyt työskentelemään yhdessä. He eivät kuitenkaan voineet enää hajottaa tiimiä, vaan yrittivät muuten auttaa työskentelyä. Loppujen lopuksi Emma onnistui yhdessä parinsa kanssa saattamaan projektin loppuun. Emma itse koki joutuneensa puurtamaan tietoteknisten ratkaisujen suunnittelun ja toteutuksen kanssa yksin mutta toisaalta myös oppineensa paljon. Opettajat arvioivat itse projektityön aivan toimivaksi kokonaisuudeksi:

(5) [...] Työnne ei ole yhteinen tuotos vaan kahden erillisen, itsenäisesti tehdyn osion kooste. Loppukäyttäjälle tämä ei kuitenkaan häiritsevästi näy, eli kokonaisuus toimii. Kaiken kaikkiaan

voi sanoa, että saitte vaikeasta aiheesta kasaan toimivan kokonaisuuden, joka täyttää ne tavoitteet, jotka sisällöllisesti työllenne jo ihan alussa asetitte.

Opettajat siis joka tapauksessa arvostivat Emman panosta ja halua tehdä oma osuutensa hankkeesta. Mutta kuten opettajat hyvin tiesivät, projekti oli pikemminkin kahden erillisen osan yhdistelmä kuin joustavan ja rakentavan yhteissuunnittelun tulos. Emman tapauksessa tiimityön epäonnistuminen johtivat opettajat antamaan tälle negatiiviseen arvion tämän kyvystä toimia yhdessä toisten kanssa, jota vain osittain paikkasi Emman sisukas työskentely vaikean aiheen parissa.

Emman osallistuminen ryhmäkeskusteluihin ja muuhun yhteiseen toimintaa oli vähäistä:

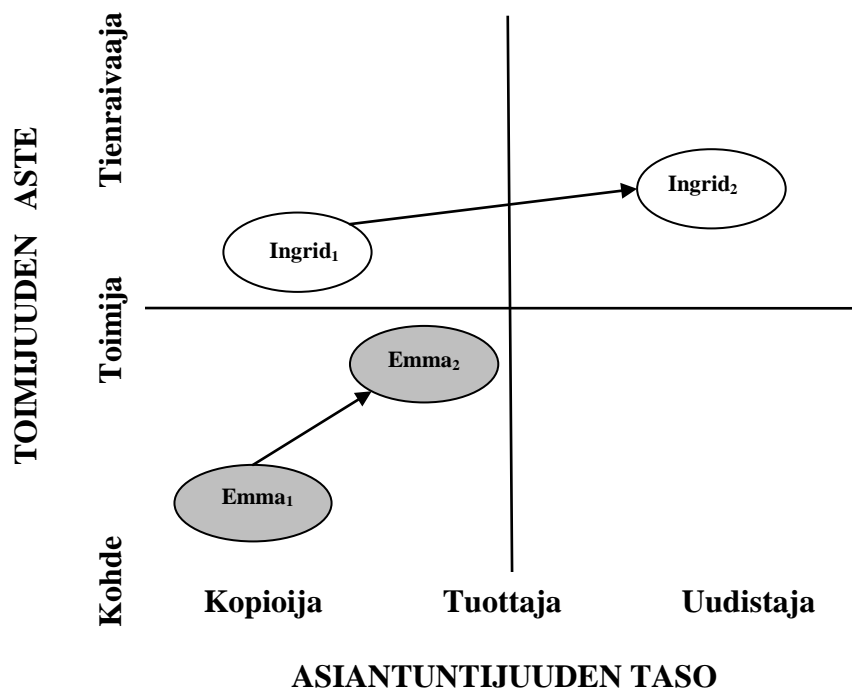
(6) Olet ollut läsnä opetuksessa kiittävästi, mutta aktiivisuutesi on ollut lähinnä tyydyttävää tasoa. Et ole osallistunut yhteisiin keskusteluihin oikeastaan ollenkaan ja onkin vaikea tietää, mitä kaikkea olet itse asiassa KooKit-vuoden aikana oppinut tai miten olet omatoimisesti laajentanut ymmärrystäsi käsiteltävistä asioista.

Emman omat pohdinnat viittaavat siihen, että hän on suhtautunut opetusryhmään ja muihin yhteisöihin osallistumiseen ikään kuin ne olisivat olleet yliopiston opettajajohtoista luennointia, jossa hän voi istua hiljaa ja kuunnella. Opintojen alussa hän myös mainitsi omaksi tavoitteekseen ryhmätyötaitojen ja tiimityön kehittämisen, sillä hän katsoi olevansa ”yleensä sellainen, että jos ryhmässä joku puhua pälpättää lakkaamatta, niin mieluummin vetäydyn ja hyväksyn ideat ja ehdotukset.” Ingridin ja Emman kehityskaaret antavat mahdollisuuden erottaa toimijuudessa eri asteita. Itsenäisen, omaehtoisen toimijuuden asteita voidaan kuvata seuraavasti (taulukko 2) :

TAULUKKO 2 Monimediaisen kielipedagogiikan toimijuuden asteet KOO-KIT -ohjelmassa.

<p>I Kohteet</p> <ul style="list-style-type: none"> – tekivät mitä pyydettiin, suorittivat tehtävät, mutta eivät osoittaneet oma-aloitteisuutta ryhmässä tai tiimityössä – olivat toiminnan ’kohteita’ pikemminkin kuin toimijoita <p>II Toimijat</p> <ul style="list-style-type: none"> – suorittivat tehtävät ja olivat kykeneviä ja halukkaita laajentamaan oppimistaan uusille alueille – olivat aktiivisia toimijoita <p>III Tienraivaajat</p> <ul style="list-style-type: none"> – pystyivät arvioimaan kriittisesti tavoitteitaan ja asettamaan ne uudelleen – halusivat laajentaa oppimistaan uusille alueille luodakseen jotain uutta
--

Ingridin ja Emmen asiantuntijuuden ja toimijuuden kehittymistä kurssin aikana voidaan hahmottaa liikkeenä nelikentässä (kuvio 2), jonka yhden akselin muodostavat asiantuntijuuden eri tasot *kopioija – tuottaja – uudistaja* ja toisen akselin itsenäisen toimijuuden eri asteet *kohde – toimija – tienraivaaja*.



KUVIO 2. Toimijuuden ja asiantuntijuuden kehitys opintojakson alussa (1) ja lopussa (2).

Ingrid ja Emma kehittivät kumpikin asiantuntijuuttaan ja toimijuuttaan kurssin aikana. Vaikka Ingridin kehitys oli moniulotteisempaa ja näkyvämpää, Emma pystyi sisukkaasti työskentelemällä nostamaan itsensä päteväksi tuottajaksi ja toimijaksi tai ainakin lähelle sitä. Emmen ongelmia olivat toisaalta oma-aloitteisuuden toisaalta yhteistyökyvyn ja aktiivisen osallistumisen puute. Nämä eivät kuitenkaan ole välttämättä yksittäisen opiskelijan ongelma, vaan koko tiimin ongelma. Voidaankin kysyä, olisiko Emma kehittynyt oma-ehtoisemmaksi, itsenäisemmäksi toimijaksi jonkun toisen tiimin jäsenenä, jossa hän olisi voinut saada enemmän tukea ja tilaa omalle äänelleen. KOO-

KIT -ympäristö oli suunniteltu toimijoiden yhteisöiksi, mutta oliko se sitä kaikille osallistujille?

Opiskelijoiden oppimiskäsitykset ja –historia vaikuttivat todennäköisesti siihen, kuinka hyvin he onnistuivat toimijoina hyödyntämään kurssin tarjoamia oppimistilaisuuksia. Sellaisten opiskelijoiden, jotka ovat tottuneet ulkoa ohjattuun ja opettajajohtoisempaan työskentelyyn, on voinut olla erityisen vaikea sopeutua KOO-KIT -opinto-ohjelmaan, jossa sovellettiin periaatetta, jonka mukaan asiantuntijaksi kasvetaan osallistumalla käyttäjäyhteisöjen toimintaan. Tällaiseen toimijuuteen kuuluu myös kyky työskennellä toisten ihmisten kanssa ja ymmärtää toisten ihmisten tarjoamat mahdollisuudet tukea toimintaa (*relational agency*, Edwards 2005: 172). Projektioppimisen yhtenä heikkoutena pidetäänkin mm. ryhmien kokoonpanon, järjestäytymiseen ja työnjakoon liittyviä ongelmia (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999). Jos opiskelijat eivät osanneet sopia tavoitteista ja neuvotella keskenään siitä, kuinka parhaiten hyödyntää toistensa tietoja ja taitoja, asiantuntijaksi kasvaminen hankaloitui. Tällaisissa tapauksissa eivät kurssin tukirakenteetkaan, kuten helpdeskit, välttämättä auttaneet.

Lopuksi voidaankin kysyä, missä määrin esittämämme toimijuuden asteet heijastavat käsitteen sosiaalista puolta, joka ilmenee dialogisena prosessina yhteisön jäsenten kesken ja kyynä pyytää ja antaa apua toiselle ihmiselle (Emirbayer & Mische 1998). Nelikentän avulla tätä on vaikea vangita. Asiantuntijuus kasvaa ainoastaan merkitysneuvotteluissa, eri yhteisöjen jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa. Yhteisössä syntyvää dialogia voidaan pitää lähikehityksen vyöhykkeen ilmentymänä, jolloin ryhmään muodostuu vuorovaikutuksellinen tila, jossa opiskelijat neuvottelevat esimerkiksi tehtävänasettelusta ja sen saavuttamisesta (ks. esim. Häkkinen & Arvaja 1999). Ingridin ja Emman tapaukset osoittavat, kuinka tärkeää tällaisen dialogisen tilan synty on.

6. Pohdinta

Monimediaisen opetuksen asiantuntijoiksi kasvaminen edellyttää opiskelijoilta teoreettista ja käytännöllistä tietämystä, kuten esimerkiksi tietoteknisten tietojen ja

taitojen hallintaa. Opiskelijoille järjestettiin runsaasti opetusta digitaalisen median ja tietoteknisten sovellusten käytössä, ja he myös kokivat tulleen tietotekniikan paremmiksi ja tehokkaammiksi käyttäjiksi ja soveltajiksi kurssin aikana (Ylönen ym. 2009). Projektiluonteisen, toiminnallisen kurssimuodon yhtenä pedagogisena tarkoituksena oli kuitenkin erityisesti ymmärtää ja harjoitella monimediaista kielenopettamista, koska opettajat opettavat usein, niin kuin heitä on opetettu (Kennedy 1991; Schocker- v. Ditfurth 2001). Koulutus siis edellytti osallistujilta valmiutta irrottautua omasta oppimishistoriastaan, mikä osoittautui joillekin vaikeaksi.

Projektipohjainen lähestymistapa oppimiseen ja arvioinnin käytänteisiin ja ennen kaikkea arvioinnin prosessinomainen luonne auttoivat tekemään opiskelijoiden toimijuuden ja asiantuntijuuden näkyväksi. Samalla paljastuivat niin projektipohjaisen oppimisen vahvuudet – tehokas, tavoitteellinen toiminta, joka parhaimmillaan johtaa opittujen tietojen ja taitojen transformaatioon – kuin heikkoudet. Ohjelma antoi tilaa yksittäisille opiskelijoille laajentaa omaa oppimistaan. Niinpä Ingrid kasvoi kohti adaptiivista asiantuntijuutta, uusia haasteita etsivää oppijaa, kun taas Emma kehittyi passiivisen tiedon vastaanottajasta itsenäiseksi toimijaksi. Yhteisön tuki saattoi kuitenkin jäädä oletettua pienemmäksi, jos tiimityöskentely ei sujunutkaan odotetusti.

Tiimejä muodostettaessa opiskelijoiden kieli-asiantuntijuus oli ollut tärkeintä, ja ne koostuivatkin lähes poikkeuksetta saman kielen pää- tai sivuaineopiskelijoista. Tällä perusteella kootut tiimit eivät kuitenkaan olleet aina toimivia, kuten Emman tapaus osoittaa. Ohjaajien oli kuitenkin vaikea purkaa näin syntyneitä ryhmiä, vaikka siihen olisi ollut ryhmädynaamiset perusteet. Osittain tämä johtui siitä, että vaikeudet ilmenivät vasta kun kurssi oli jo pitkällä, osittain myös siitä, että myös tilaajayhteisöt, yliopiston kielikeskus ja kielten laitos, jäsentävät opetustoimintansa kieli-asiantuntijuuden pohjalta. Monimediaisten pedagogisten taitojen kehittämisen kannalta oppiainerajoihin pitäytyvä sisältöasiantuntijuus ei ehkä näin jälkikäteen arvioituna ollut paras mahdollinen pohja tiimien suunnittelutyölle vaan joltain osin jopa ristiriidassa sen kanssa (ks. esim. Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999).

Opettajien koulutuksessa olisikin tärkeää painottaa entistä enemmän asiantuntijuuden systemaattista kehittämistä niin yksilöllisenä kuin yhteisöllisenäkin prosessina. Kuten tapaustutkimuksemme tulokset osoittavat, laajempi toimintakulttuurien muutos edellyttää niin opettajaksi opiskelevilta ja opettajankouluttajilta kuin kouluilta ja koulutusjärjestelmiltä uudentyyppisen ymmärrystä toimijuuden ja asiantuntijuuden luonteesta. Tarvitsemme uudenlaisia toimintamalleja ja niihin liittyvää tutkimustietoa siitä, miten monimediaista opetusta suunnitellaan ja toteutetaan ja millaisia muutoksia sen soveltaminen opetuskulttuureilta ja koulutuksen rakenteilta todellisuudessa vaatii.

Kirjallisuus

- Ahearn, L.M. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109-137.
- Aro, M., 2009. *Speakers and Doers: Polyphony and Agency in Children's Beliefs about Language Learning*. Jyväskylä Studies in Humanities 116. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Bereiter, C. 2002. *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia 1993. *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature of expertise*. Chicago, IL: Open Court.
- Bransford, J. ym. 2006. Learning theories and education: toward a decade of synergy. Teoksessa P.A. Alexander & P. H. Winne (toim.) *Handbook of educational psychology. Second Edition*. New York: Routledge, 209-244.
- Brown, J. S. & P. Duguid. 2002. *The social life of information*. Harvard, MA: Harvard Business School Press.
- Cope, B. & M. Kalantzis (toim.) 2000. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Cope, B., M. Kalantzis & M. Cloonan 2010. A multiliteracies perspective on the new literacies. Teoksessa E. A. Baker (toim.) *The new literacies. Multiple perspectives on research and practice*. New York: Guilford Press, 61-87.
- Dufva, H., R. Alanen & M. Aro 2003. Kieli objektina – miten lapset mieltävät kielen. Teoksessa K. Merja & P. Nina (toim.) *Kieli ja asiantuntijuus*. Afinkan vuosikirja 2003. 2007. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 61. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 295-315.
- Edwards, A. 2005. Relational agency: learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43, 168-182.
- Emirbayer, M. & A. Mische 1998. What is agency? *The American Journal of Sociology*, 103, 962-1023.
- Eteläpelto, A. & K. Collin 2004. From individual cognition to communities of practice. Teoksessa H.P.A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) *Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert*. New York: Kluwer Academic Publishers, 231-250.

- Eteläpelto, A. & H. Rasku-Puttonen. 1999. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 181-205.
- Giddens, A. 1984. *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hampel, R. & M. Hauck 2006. Computer-mediated language learning: Making meaning in multimodal virtual learning spaces. *The JALT CALL Journal*, 2, 3-18.
- Helle, L., P. Tynjälä & E. Olkinuora 2006. Project-based learning in post-secondary education – theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51, 287–314.
- Hunter, J. & D. Cooke 2007. Through autonomy to agency: Giving power to language learners. *Prospect*, 22, 72-88.
- Häkkinen, P. & M. Arvaja. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 206-221.
- Kaikkonen, P. 2004. *Kielenopetus kielikasvatuksena – nuoren vieraan kielen opettajan kehityspotkut*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 80.
- Kalaja, P., R. Alanen & H. Dufva 2008. Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A. Barcelos (toim.) *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 186-198.
- Kalaja, P., R. Alanen, Å. Palviainen & H. Dufva (painossa) From milk cartons to English roommates. Context and agency in L2 learning beyond the classroom. Teoksessa P. Benson & H. Reinders (toim.) *Beyond the Language Classroom*. London: Palgrave Macmillan.
- Kennedy, M. 1991. Some surprising findings on how teachers learn to teach. *Educational Leadership*, 49, 14-17.
- Kuure, L., M. Saarenkunnas & P. Taalas 2002. Negotiating a new culture of doing learning? A study of interaction in a web learning environment with special focus on teacher approaches. *Applied Language Studies – Apples*, 2, 25-41.
- Lave, J. & E. Wenger 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Luukka, M-R, S. Pöyhönen, A. Huhta, P. Taalas, M. Tarnanen & A. Keränen 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Nyman, T. 2009. *Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 368. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Saatavana verkosta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3664-8>
- Rasku-Puttonen, H., A. Eteläpelto, O. Lehtonen, U. Lehtilä & P. Häkkinen 2004. Developing teachers' expertise through collaboration in an innovative ICT-based learning environment. *European Journal of Teacher Education*, 27, 47-60.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2009. Newly qualified foreign language teachers' agency and professional development during the first years at work. Teoksessa R. Kantelinen & P. Pollari (toim) *Language education and lifelong learning*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Schocker-v. Ditfurth, M. 2001. *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen Narr.
- Taalas, P. 2007. Joustavat oppimisen mallit ja teknologian integraatio - kielenopetuksen muuttuvat mediamaisemat. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto, 413-429.
- Taalas, P. & E. Aalto 2007. Opettajuus.nyt – toiminnallisen opettajankoulutuksen haasteita. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto, 153-195.
- Taalas, P., M. Tarnanen & S. Pöyhönen. 2011. Onks tää oppimista? – Opetuskokeiluja yläkoulussa. Teoksessa K. Pohjola (toim.) *Uusi koulu – oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja.
- Tarnanen, M., M.-R. Luukka, S. Pöyhönen & A. Huhta 2010. Yläkoulun tekstikäytänteet kielten opettajien näkökulmasta. *Kasvatus*, 2, 154-165.
- Thorne, S.L. 2005. Epistemology, politics, and ethics in sociocultural theory. *Modern Language Journal*, 89, 393-409
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ylönen, S. 2008. Von Strukturwissen und Edutainment zum Interaktionstraining: Was kann Sprachlernsoftware leisten? Ergebnisse einer Feedback-Analyse zum deutschen EUROMOBIL-Programm. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 13, 2. Saatavana verkosta [luettu 6.4. 2011] <http://zif.spz.tu-darmstadt.de>
- Ylönen, S. R. Alanen, A. Huhta, P. Taalas & M. Tarnanen 2009. Entwicklung kritischer Medienkompetenz in der Sprachenlehrerausbildung: "Es kommt mir vor, als sei mein berufliches Selbstverständnis viel klarer geworden [...] ich schätze mein eigenes Fach jetzt höher ein." *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 34, 185-210.