

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

Author(s): Jalkanen, Juha; Järvenoja, Marjaana; Litola, Kristiina

Title: Muuttuva maailma, erilaisia oppijoita - millainen oppimisympäristö?

Year: 2012

Version:

Please cite the original version:

Jalkanen, J., Järvenoja, M., & Litola, K. (2012). Muuttuva maailma, erilaisia oppijoita - millainen oppimisympäristö?. In T. Murtorinne, & M. Mäki-Paavola (Eds.), *Tämä toimii!* (pp. 67-80). Helsinki, Finland: Äidinkielen opettajain liitto.

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.

Muuttuva maailma, erilaisia oppijoita – millainen oppimisympäristö?

Muutos on ajankohtainen puheenaihe monilla areenoilla. Eikä ihme, sillä yhteiskuntamme on merkittäväällä tavalla monikielisempi, monikulttuurisempi ja monimediaisempi kuin koskaan aikaisemmin. Oppilasaines on entistä heterogeenisempää, mikä luo tarpeen erilaisille oppijanpoluille. Koulun ja oppijoiden vapaa-ajan teksti- ja mediamaailmojen eriytyminen toisistaan haastaa kielikouluttajat pohtimaan oppimisen sisältöjä, toimintatapoja ja -ympäristöjä uudelleen. Kielenoppimiseen ja -opetukseen tarvitaan myös uudenlaista jatkumoajattelua (ks. Aalto et al. tässä julkaisussa), jotta kielikoulutuksen¹ eri vaiheet niveltäisivät mielekkääksi kokonaisuudeksi. Fokusta on aika siirtää sisällöistä oppimisen tiloihin, niissä tapahtuvaan toimintaan ja ennen kaikkea toiminnan tavoitteisiin.

Pohdimme tässä artikkelissa oppimisympäristöjen kehittämisen tarpeita ja haasteita. Esittelemme affordanssin käsitteen ja pyrimme sen avulla valottamaan erilaisten oppimisympäristöjen etuja ja haittoja erilaisille oppijoille ja oppijaryhmille. Erittelemme muutamia konkreettisia ympäristöjä ja työkaluja, joita olemme käyttäneet äidinkielen ja s2:n opetuksessa yläkoulussa ja yliopistossa.

Näkökulmia oppimisympäristöihin

Perinteisesti oppimisympäristön käsite on tavattu liittää erilaisiin tiloihin - tyypillisesti luokkahuoneeseen, kouluun tai johonkin verkkoympäristöön. Nykynäkemyksen mukaan oppimisympäristö nähdään laajempänä kokonaisuutena. Niin luokkahuoneesta kuin verkkoympäristöstäkin oppimisympäristön tekevät vasta ne pedagogiset ratkaisut, joiden varaa oppiminen ympäristössä rakentuu.

Oppimisympäristöajattelua löytyy sisäänkirjoitettuna useimpien koulutusasteiden opetussuunnitelmista. Niiden auki kirjoittaminen ja käsittely vaatisi oman artikkelinsa, joten olemme valinneet tätä artikkelia varten kaksi keskeistä opetussuunnitelmatekstiä: perusopetuksen ja lukion.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004: 18) mukaan oppimisympäristön tavoitteena on

- tukea oppilaan oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta,
- edistää hänen aktiivisuuttaan, itseohjautuvuuttaan ja luovuuttaan tarjoamalla kiinnostavia haasteita ja ongelmia,
- ohjata oppilasta asettamaan omia tavoitteitaan ja arvioimaan omaa toimintaansa,
- antaa oppilaalle mahdollisuus osallistua oppimisympäristönsä rakentamiseen ja kehittämiseen ja
- tukea opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta.

Jo tämän perusteella voidaan todeta, että opetussuunnitelman perusteiden näkemys oppimisympäristöstä on hyvin oppijalähtöinen. Edellisen kanssa jatkumoon asettuvassa lukion

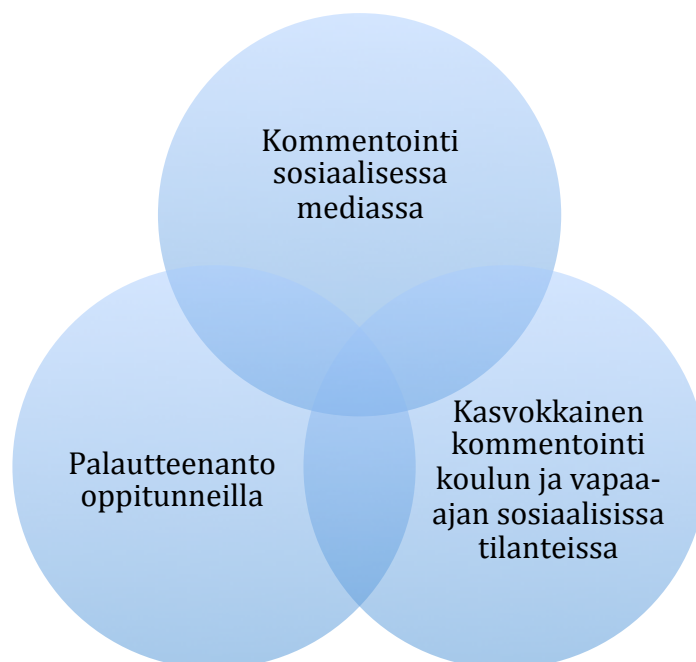
¹ Käytämme tässä artikkelissa termejä *kielikoulutus* ja *kielenopetus*, joilla pyrimme viittaamaan paitsi suomen kielen opetukseen eri koulutusasteilla myös kielenopetukseen laajempänä kokonaisuutena mukaan lukien vieraat kielet.

opetussuunnitelman perusteissa (2003: 14) todetaan², että tavoitteena on luoda sellaisia opiskeluympäristöjä, joissa opiskelijat

- oppivat työskentelemään itsenäisesti ja yhteistoiminnallisesti erilaisissa ryhmissä ja verkostoissa ja
- saavat tilaisuuksia kokeilla ja löytää omalle oppimistyylilleen sopivia työskentelymuotoja.

Monimuotoinen oppimisympäristö tukee ja jäsentää oppijan oppimisprosseja. Oppimisympäristön laajentamisessa on kyse oppimisen mahdollisuuksien tunnistamisesta ja tunnustamisesta sekä oppimisprosessin tekemisestä läpinäkyväksi. Muun muassa Aron (2009) väitöstutkimus osoittaa, että oppijat eivät miellä vapaa-ajalla tapahtuvaa kielenoppimista oppimiseksi. Haasteena onkin **tehdä oppiminen näkyväksi, tunnistaa ja tunnustaa myös koulun ulkopuolella opittu.**

Vaikutussuunta tulisi olla molemminpuolinen, jolloin myös vapaa-ajalla opittu aines otettaisiin taidon rakentamisen pohjaksi koulussa. Valotamme asiaa esimerkin avulla. Opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokkien 6-9 tavoitteissa todetaan seuraavasti: *oppilas rohkaistuu tuomaan esille ja perustelevaan näkemyksiään sekä kommentoimaan rakentavasti muiden ajatuksia.* Kommentointitaidon voidaan ajatella koostuvan useista tilanteisista taidoista (kuvio 1). Nähdäksemme näissä tilanteisissa taidoissa on toistensa kanssa yhtymäkohtia ja mielestämme oppijan jo hallitsema tilanteinen taito kannattaa ottaa uuden taidon kehittämisen pohjaksi. Tällainen lähestymistapa tukee myös ajatusta siitä, että jokainen kielenoppija on samalla myös kielenkäyttäjä.



Millainen oppija, sellainen oppimisympäristö

² Olemme jättäneet tästä listauksesta pois ne kuvaukset, jotka sisältyvät jo edelliseen listaukseen, mm. oman toiminnan arviointi ja omien tavoitteiden asettaminen.

Viimeaikainen tutkimus (esim. Luukka et al. 2008) on valottanut kiinnostavalla tavalla tämän päivän oppijoiden teksti- ja media-arkea. Tuloksissa koulun näkökulmasta huolestuttavaa on se, että vapaa-ajan tekstit ja mediat sekä toiminta niiden parissa ovat eriytyneet niin kauas koulussa tapahtuvasta toiminnasta. Vuosien saatossa äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöjä on vähitellen lisätty, mutta samaan aikaan entisestä ei juurikaan ole luovuttu. Tämän seurauksena sisällöt ovat osittain pirstaloituneet, ja sisältöjen ydin voi olla vaikeasti hahmotettavissa. Äidinkielessä kuten monissa muissakin oppiaineissa on paljon sellaista ainesta, jonka oppimisen tärkeyttä on vaikea perustella oppilaille.

Toinen keskeinen haaste on oppilasaineksen heterogeenistyminen. Nähdäksemme ei ole olemassa normioppijan prototyyppiä, vaan jokainen oppija on erilainen oppija. Näin ollen on tarkasteltava oppijoita yksilöinä ja pohdittava, millaisia tarpeita kullakin oppijalla on ja millainen oppimisympäristö tukee kunkin oppijan yksilöllistä etenemistä. Ajatus henkilökohtaisesta oppimisympäristöstä mahdollistaa koulun ja vapaa-ajan ympäristön työkalujen ja tilojen integroimisen toisiinsa, ja näin oppija voi valjastaa esimerkiksi vapaa-aikaan kuuluvia sosiaalisen median työkaluja osaksi henkilökohtaista oppimisympäristöään. Lähtökohtana on, että oppija itse valitsee hänelle sopivimmat työkalut ja opiskelun muodot oppimisensa tueksi. Työkaluna voi siis toimia jokin sosiaalisen median ympäristö siinä missä kynä ja paperikin. Tällainen muutos vaatii kuitenkin opetuksen rakenteilta joustavuutta. Kokemuksemme mukaan haasteena on löytää jaettu tila, joka yhdistää oppijoiden yksilölliset oppimisen tilat.

Yksi lähestymistapa monien joukossa on tarkastella oppimisympäristöä sen tarjoamien **affordanssien** kautta. Käsite ei ole millään muotoa uusi, mutta nähdäksemme se on vielä toistaiseksi melko vähän hyödynnetty käytännön opetuksen tasolla. Affordanssi on alun perin havaintopsykologian termi, jolla tarkoitetaan kaikkia niitä toiminnan mahdollisuuksia, jotka ympäristö tarjoaa. Affordanssit ovat aina suhteessa toimijaan ja siten riippuvaisia hänen kyvyistään (Gibson 1979). Esimerkiksi korkea puu tarjoaa ruoan affordanssia kirahville mutta ei lampaalle. Affordansseja voi myös olla useita riippuen tilanteesta. Esimerkiksi omena tarjoaa muun muassa heittämisen tai syömisen affordanssia. Kaikki ympäristön ominaisuudet eivät kuitenkaan ole affordanssia. Kielenoppimisessa tämä tarkoittaa, että affordanssia ei ole kaikki ympäröivä kielellinen tarjonta, vaan se, jonka oppija kulloinkin havaitsee itselleen relevantiksi eli jota hän havaitsee tarvitsevansa (Sun 2008: 24). Oppimisympäristön tulisi tarjota oppijalle hyödyllistä affordanssia sekä tukea oppijan tulevista tietoisiksi ympäristönsä affordansseista.

Kartalle oppijan kieli- ja viestintätaidosta

Totesimme aiemmin, että oppijan jo hallitsema taito kannattaa ottaa uuden taidon rakentamisen pohjaksi. Jotta näin voidaan tehdä, on opettajan päästävä kartalle oppijan päivittäisistä viestintätilanteista. Opettajan on mahdollista päästä kiinni siihen osaan oppijan taitorepertuaarista, joka tulee näkyväksi erilaisissa koulun tilanteissa. Iso osa taitorepertuaarista jää kuitenkin tämän ulkopuolelle, mutta myös sen näkyväksi tekeminen ja liittäminen koulun arkeen on tärkeää.

Yksi keino jäsentää oppijan erilaisia kieli- ja viestintätilanteita on jakaa oppimisympäristöt kolmeen osa-alueeseen: formaaliin, informaaliin ja nonformaaliin. Formaaliin oppimisympäristöllä tarkoitetaan yleensä institutionaalituneita ympäristöjä, kuten koulu. Informaalin oppimisympäristön piiriin kuuluvat esimerkiksi harrastukset ja muu vapaa-ajalla tapahtuva

toiminta, jonka tavoitteena ei ensisijaisesti ole kielenoppiminen. Nonformaaleja ovat puolestaan sellaiset koulun ulkopuoliset toiminnot, joiden tavoitteena on kielenoppiminen (esimerkiksi kerhot tai kansalaisopiston kurssit).

Käsitteistä käytäntöön

Yläkoulun s2-tunnilla yritimme päästä käsiksi oppijoiden kielenkäyttö- ja viestintätilanteiden kirjoon mediakarttojen avulla. Oppijat ohjattiin tekemään mediakartat Bubbl.us-käsitekarttaohjelmalla (<http://bubbl.us>). Kartat olisi ollut mahdollista tehdä myös paperin ja kynän avulla, mutta halusimme tutustuttaa oppijat kyseiseen ohjelmaan, jota heidän olisi mahdollista hyödyntää myös muissa opinnoissaan. Oppijat innostuivatkin työkalusta; osittain siitä syystä, että saivat tehdä kartoista näköisiä asetuksia muokkaamalla. Työkalu on kätevä myös siksi, että se ei vaadi tunnusten luomista (paitsi jos käsitekartan haluaa tallentaa myöhempää muokkaamista varten) tai ohjelmien asentamista. Mediakartat rakentuivat kolmesta tasosta: sisimmällä tasolla olivat mediat (radio, televisio, sosiaaliset mediat), keskimmaisella tasolla medioiden käyttötarkoitukset (musiikin kuuntelu, lukeminen jne.) ja uloimmalla tasolla kielet, joilla medioita käytetään.

Mediakartat tekivät sekä oppijoille itselleen että meille kurssin opettajina näkyväksi millaisia suomenkielisiä **ymmärtämisen** ja **tuottamisen** tilanteita oppijat päivittäin kohtaavat ja millaisia oppimisen mahdollisuuksia nämä tilanteet tarjoavat. Lisäksi kiinnostavaa oli valottaa sitä, millaista kieltä oppijat päivittäin käyttävät erilaisissa ympäristöissä ja ymmärtää sitä kautta, minkälaiset kielenkäytön konventiot oppijoille mahdollisesti ovat tuttuja ja mitkä ehkä eivät. Karttojen perusteella valitsimme myös kurssilla käsiteltävät mediatekstit, joista esimerkiksi blogi nousi keskeiseksi tekstiksi sillä perusteella, että vain harvat olivat lukeneet saati tuottaneet niitä.

Mediakartat ovat visuaalinen tapa esittää omaa mediankäyttöä eivätkä tällöin vaadi mittavia tuottamisen taitoja. Saario (2009: 58) toteaa, että s2-oppijalle asioiden visualisoinnista voi olla hyötyä siksi, että asioita voi tällöin prosessoida useamman aistin varassa. Tunnin lopuksi kukin oppija esitteli karttansa muulle luokalle. Kiinnostavaa oli, että verrattuna oppijoiden myöhemmin pitämiin esityksiin, joita he olivat saaneet valmistella huomattavasti kauemmin, nämä mediakarttoihin pohjautuvat esitykset olivat merkittäväällä tavalla luontevampia, ja kielitaidoltaan heikoimpien oppijoidenkin esitykset olivat sujuvia. Tämä puoltaa ajatusta siitä, että oppijat tarvitsevat työkaluja myös asioiden jäsentämiseen ja ajattelun tukemiseen. Käsitekartta avainsanoineen auttaa oppijaa kertomaan kulloisestakin asiasta oman ilmaisuvarantonsa keinoin, jolloin oppija voi helpommin keskittyä esiintymistilanteeseen.

Tällä kurssilla tarkoitus oli keskittyä nimenomaan sosiaaliseen median ja siksi karttojen fokukseen nostettiin erilaiset mediat. Kartat on mahdollista toteuttaa myös toisenlaisella fokuksella; esimerkiksi äidinkielen opetuksen kannalta keskiöön voisi olla kiinnostavaa nostaa erilaiset toimintaympäristöt ja niihin liittyvät kielenkäyttötilanteet.

Tavoitteista taidon kehittymiseen

Kokonaisvaltaisen oppimisympäristön näkökulmasta on keskeistä, että tavoitteet, toiminta ja arviointi ovat linjassa keskenään. Toisin sanoen toiminta on sellaista, joka tukee asetettujen tavoitteiden saavuttamista ja näiden tavoitteiden toteutumista myös arvioidaan. Kun rakennetaan

oppijan eri oppimisympäristöt yhdistävää kokonaisuutta, on tavoitteiden, toiminnan ja arvioinnin suhde määriteltävä uudesta näkökulmasta.

Tavoitteenamme on ollut ohjata oppimista ulos luokasta. Tämä on edellyttänyt oppimisen tilojen ja tehtävien uudelleen pohtimista. Erilaisia tiloja, työkaluja ja tehtävätyyppejä yhdistämällä olemme pyrkineet luomaan tavoitteellista jatkumoa, jolla saavutetaan aitoa lisäarvoa oppimisen kannalta. Kyse on siis myös yksittäisten opetuskokeilujen liittämisestä osaksi laajempaa kokonaisuutta.

Käsitteistä käytäntöön

Pyrimme konkretisoimaan edellä kuvaamiamme tavoitteita yliopiston suomi toisena kielenä -tekstinymmärtämisen kurssilla. Kurssin päätavoitteena oli tukea oppijoiden tekstinymmärtämistaitojen kehittymistä, joten oppijoita pyrittiin ohjaamaan toimimaan mahdollisimman paljon erilaisten tekstien parissa kontaktiopetuksen ulkopuolella. Tämän lisäksi oppijoita pyrittiin tekemään tietoisiksi omista tekstikäytännöistään. Tavoitteiden saavuttamiseksi kurssin työskentely jaettiin kahtia kontaktiopetuksen ja verkossa toimimisen kesken.

Halusimme myös vahvistaa ajatusta siitä, että lukeminen on kasvavassa määrin sosiaalinen ja vuorovaikutteinen ilmiö. Tästä syystä oppijat pitivät blogia koko kurssin ajan. Muutamissa kohdissa kurssia oppijoita pyydettiin kertomaan tekstikäytännöistään blogissa, mutta muuten he saivat vapaasti kirjoittaa sellaisista teksteistä ja aiheista, joista olivat kiinnostuneita. Oppijat liittyivät myös toistensa blogien lukijoiksi ja kävivät kommentoimassa toistensa kirjoituksia. Blogilla haluttiin tukea myös sekä oppituntien että niiden ulkopuolisten tekstitapahtumien reflektointia. Oppijat käyttivät blogeja aktiivisesti; he muun muassa linkittivät blogeihinsa kiinnostavia uutisia, kuvia ja videoita.

Verkko-oppimisympäristöön laadittujen tehtävien³ avulla kielitaidoltaan edistyneet oppijat pystyivät osoittamaan osaamistaan valitsemalla muun muassa haastavampia tekstejä. Niin ikään heikoimmat opiskelijat pystyivät näyttämään sellaista osaamista, joka ei muutoin olisi ehkä tullut esille.

Esimerkiksi erään kurssin opiskelijan ymmärtämisen taitoon oli hyvin vaikea päästä kiinni kontaktiopetustunneilla, sillä oppijan suulliset tuottamistaidot olivat varsin heikot. Kontaktiopetuksen rinnalle rakennetussa verkko-oppimisympäristössä oppija pystyi kuitenkin näyttämään osaamistaan. Syynä tähän voi olla esimerkiksi se, että tuntien ulkopuolella oppija saattoi käyttää tehtävän tekemiseen enemmän aikaa ja hänellä oli käytettävissään erilaisia resursseja. Kurssin edetessä niin kyseisen oppijan kuin muidenkin kielitaidoltaan heikoimpien oppijoiden kyky operoida luokahuonetilanteessa kehittyi huomattavasti. Tähän nojaten voidaan todeta, että erilaiset ympäristöt tarjosivat erilaisille oppijoille affordanssia.

Kurssilla pyrittiin myös vahvistamaan oppijan kykyä arvioida omaa etenemistään. Kurssin alussa oppijat tutustuivat kurssin tavoitteisiin ja asettivat itselleen henkilökohtaisia tavoitteita. Kurssin puolivälissä oppijat pysäytettiin tarkastelemaan tavoitteidensa toteutumista sekä korjaamaan ja tarkentamaan niitä tarvittaessa. Tällaisten tarkastuspisteiden rakentaminen kurssipolun varrelle auttaa oppijaa näkemään arvioinnin oppimisen työkaluna ja asettamaan realistisia tavoitteita

³ Esimerkkejä tehtävistä: ks. Vaarala & Jalkanen 2010.

suhteessa omaan **oppijanpolkuunsa** (oppijanpolkuajattelusta tarkemmin: ks. Taalas 2007, Aalto & Taalas 2005).

Arvioinnin näkökulmasta verkko-oppimisympäristö toi selkeää lisäarvoa. Koska oppijoiden toiminta dokumentoitui verkko-oppimisympäristössä, pystyivät he seuraamaan omaa kehittymistään. Pedagoginen haaste tässä on kuitenkin se, että oppijat eivät aina itse pysty havaitsemaan omaa kehittymistään, jolloin tarvitaan aiemmin mainittuja tarkastuspisteitä, joissa oikeanlaisilla kysymyksillä oppijoita ohjataan näkemään ”sekä kuljettua että edessä olevaa polkua” (Aalto et al. 2010).

”Miten tää muhun liittyy?”

Oppimisen kannalta yhtenä keskeisenä haasteena on tehdä oppiminen merkitykselliseksi oppijalle. Suni (2008: 201) toteaa, että vaikka ”sosiaaliselta kannalta tarkastellen kielenoppija elää jatkuvan ja monipuolisen kielellisen tarjonnan keskellä, vain osa siitä voi kerrallaan muuttua hänelle affordanssiksi – käyttökelpoiseksi oman oppimisen ja kielenkäytön kannalta”. Sunin väitöskirja keskittyy toisen kielen oppimiseen, mutta oikeastaan samasta ilmiöstä on kyse myös äidinkielen oppimisessa. Suomea äidinkielenä käyttävä oppija törmää päivittäin lukuisiin teksteihin, joista vain harvat ovat oppijalle merkityksellisiä ja muuttuvat tällöin oppimisen resurssiksi. Oppijan sosiaalistuessa uusiin yhteisöihin näiden yhteisöjen tekstit ja niiden konventiot tulevat oppijalle vähitellen tutuksi. Käsittelemme seuraavaksi merkityksellisyyttä **sisältöjen** ja **toiminnan** merkityksellisyyden kautta.

Käsitteistä käytäntöön

Sisältöjen merkityksellisyys voi syntyä esimerkiksi sen kautta että oppija saa itse valita käsiteltävän sisällön. Tähän pyrittiin sekä aiemmin käsitellyllä tekstinyymmärtämisen kurssilla että yläkoulun opetuskokonaisuudessa muun muassa tehtävässä, jossa oppijat saivat valita itse blogin, jota halusivat seurata. Sisältöä voidaan myös tehdä oppijalle merkitykselliseksi rakentamalla aktiviteettipolkuja, jotka rakentavat oppijan omaa suhdetta käsiteltävään asiaan. Tätä lähestymistapaa hyödynnettiin tekstinyymmärtämisen kurssin rakenteen suunnittelussa: jokainen teemakokonaisuus aloitettiin osiolla, jossa erilaisin tehtävin (mm. keskusteluin ja äänestyksin) käsiteltiin teemaa, johon kyseisen osion tekstit liittyivät. Lisäksi monissa tehtävissä oppijaa pyydettiin pohtimaan, miten asia kytkeytyy hänen elämäänsä.⁴ Sisältö voi joissain tapauksissa olla sellaisenaan oppijoille merkityksellinen, jolloin huomio voidaankin kiinnittää sisältöjen parissa tapahtuvan toiminnan merkityksellisyyteen.

Toiminnan merkityksellisyydellä tarkoitetaan yksinkertaisesti sellaista toimintaa, jonka oppija kokee tavoitteidensa ja kulloisen elämäntilanteensa kannalta relevantiksi. Tähän olemme pyrkinneet yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa monin tavoin. Kahdeksannen luokan mediakokonaisuuden yhteydessä oppilaat pitivät blogeja ja kirjoittivat niihin sekä itse valituista että yhteisistä teemoista. Osa oppilaista – erityisesti tytöistä – koki blogin kirjoittamisen merkitykselliseksi ja päivitti blogia myös vapaa-ajalla. Oppilaat omaksuivat nopeasti blogin omistajuuden, ja monet alkoivat käyttää muun muassa blogin kommentointiosiota samaan tapaan kuin muita heidän vapaa-aikaansa kuuluvia sosiaalisen median ympäristöjä (esim. Facebook).

⁴ Samanlaista lähestymistapaa noudatetaan myös suomi2-oppikirjasarjassa (Tukia et al. 2007, 2008, 2009). Kirjasarjassa on pyritty sellaiseen toimintaan, joka tähtää nimenomaan oppimisen prosessien aitouteen.

Kuitenkin monille, varsinkin heikommille oppilaille, blogin kirjoittaminen oli epämieluisaa, eikä tekstejä oikein tahtonut syntyä. Monet oppilaat eivät myöskään halunneet jakaa blogia muille.

Yhtä blogikokemusta viisaampina lähestyimme toiminnan merkityksellisyyttä seuraavalla kerralla hieman erilaisesta näkökulmasta. Annoimme oppilaille vapaammat kädet tuotettavan tekstin suhteen ja olemme saaneet suunnitelmia muun muassa lehdistä, blogeista ja videoista. Toiminnan merkityksellisyys tuki myös oppilaiden itseohjautuvuutta: oppilailta löytyi intoa, taitoa ja välineitä toteuttaa tehtäviä myös kouluajan ulkopuolella.

Kyse ei siis ole mistään uusista hokkuspokkus-tempuista, vaan tavoitteellisesta suunnittelusta ja perinteistenkin toimintatapojen sijoittamisesta osaksi yksilöllisiä tarpeita palvelevaa laajempaa kokonaisuutta. Tässäkin kyse on yksilöllisten tarpeiden tunnistamisesta. Esittelemissämme esimerkeissä olemme pyrkineet linkittämään erilaisia työkaluja työskentelyyn kulloisenkin tarpeen mukaan. Tarvitaan ymmärrystä siitä, millaiset työkalut tarjoavat affordanssia ja mitkä eivät. Oppimiskulttuurien törmäyksiä tulee varmasti uusien työkalujen ja käytänteiden myötä, ja niiden hiominen vaatii aikaa ja työtä.

Kielestä kiinni

Oppimisympäristöt tulisi suunnitella niin, että ne tarjoaisivat toisaalta tilan erilaisten kielellisten resurssien osoittamiselle ja jakamiselle, toisaalta tarjoaisivat kielenoppijoille merkityksellistä kielellistä ainesta. Jaetut kielelliset resurssit voivat toimia oppimisen resurssina toisille oppijoille (Sunni 2008). Tyypillinen luokkahuoneen kielellinen toiminta, kuten jäsentämätön opetuspuhe, tiivis oppikirjateksti tai operointi näiden kahden välillä, voi aiheuttaa s2-oppijalle kielellisiä haasteita (Saario 2009). Olemme myös pyrkineet siihen, että oppijat saavat käyttää omaa äidinkieltään työskentelynsä tukena; esimerkiksi, kun siitä on heille hyötyä toisten samankielisten oppijoiden kanssa kommunikoinnissa.

Käsitteistä käytäntöön

Eräässä opetuskokeilussamme oppijoiden tehtävänä oli tutustua jatkokoulutusmahdollisuuksiin perehtymällä eri oppilaitosten verkkosivuihin. Etsittävää tietoa jäsentämään oppijoille annettiin kysymyslomakkeet, joihin oppijoiden tuli etsiä vastaukset. Tehtävä oli sekä kielellisesti että kognitiivisesti haastava. Opettajan ohjauksen lisäksi yhdeksi tukiresurssiksi valittiin yhdessä kirjoittamiseen tarkoitettu Etherpad-verkkotyökalu. Kaikki oppijat avasivat Etherpadin oppilaitosten sivujen rinnalle, ja tarkoituksena oli, että oppijat voivat kirjoittaa itselleen vieraita ilmaisia ympäristöön ja toiset voivat täydentää sanojen merkityksiä samanaikaisesti. Kyseessä on siis ikään kuin yhdessä luotu sanasto - erotuksena kuitenkin, että sanasto on kaikkien käytettävissä ja sitä voidaan helposti työstää edelleen.

Myös blogeihin tutustuminen mahdollisti kielitaidoltaan heterogeenisen ryhmän yksilölliset oppimisprosessit. Heterogeenisyys näkyi mm. siinä, millaisia blogeja oppilaat päätyivät tutkimaan. Esimerkiksi peruskielitaidon omaava oppija valitsi blogin sen luettavuuden ja ymmärrettävyyden perusteella ja päätyi tutkimaan blogia, joka sisälsi paljon kuvia. Itsenäisen kielitaidon omaavat valitsivat bloginsa pikemminkin tekstin sisällön perusteella. Blogien tarkastelussa oppilaita ohjattiin ymmärtämään tekstilajin konventioita mm. blogin omistajuutta, kuvan ja tekstin yhdistelmää, kommentointia ja mielipiteen ilmaisemista. Oppijat saivat seurata blogia viikon ajan,

jonka jälkeen jokainen esitteli blogin muille. Sisältö oli oppijoille myös merkityksellistä, sillä osa oppijoista on jatkanut blogin seuraamista vapaa-ajallakin.

Affordansseista oppimiseen

Arki tarjoaa jokaiselle meistä lukuisia oppimisen mahdollisuuksia. Koska suuri osa oppimisesta tapahtuu koulun ulkopuolella, on nämä toimintaympäristöt tärkeää sidostaa toisiinsa ja rakentaa koulun oppimisympäristöt sellaisiksi, että ne tukevat oppijan oppimisprosesseja ja että niissä tarjoutuu tilaa myös muualla opitun analysoimiseen ja jäsentämiseen.

Kaiken kaikkiaan on hyvä muistaa, että jokaisella oppijalla on käytössään lukuisia toiminnan resursseja, mutta vain osa niistä tulee kerrallaan näkyväksi. Jotta oppimista voitaisiin arvioida kokonaisvaltaisesti, tarvitaan sellaisia tehtäviä ja ympäristöjä, jotka tekevät oppijan erilaisia kielellisiä resursseja, henkilökohtaisia työkaluja ja ympäristöjä näkyväksi.

Haasteellista on se, että uudenlaiset opetuksen, oppimisen ja arvioinnin käytänteet saavat usein aikaan oppimiskulttuurien törmäyksiä – etenkin, jos oppijat tulevat eri kulttuureista. Tarvitaan oppijoiden ja opettajien välistä merkitysneuvottelua, jotta päästäisiin yhteiseen käsitykseen siitä, mitä oppimisella tarkoitetaan.

Etenkin äidinkielessä, jonka opiskelu muodostaa pohjan kaikkien muiden aineiden opiskelulle, oppimisympäristöä tulisi tarkastella oppiainerajat ja luokkahuoneen seinät ylittävänä kokonaisuutena. Tavoitteellisesti hyödynnettynä erilaiset oppimisen tilat ja välineet ovat merkittävä resurssi. Esimerkiksi lähes jokaiselta oppijalta löytyvien mobiililaitteiden käyttäminen oppituntien aikana on tavattu kieltää sen sijaan, että ne valjastettaisiin oppimisen resurssiksi. Toiminnan tulisi tarjota oppijoille niin kielellistä kuin kognitiivistakin haastetta, mutta samalla oppimisympäristön tulisi tukea kumpaakin osa-aluetta.

Muutostarpeita syntyy jatkuvasti ympäröivän maailman muuttuessa. Meneillään on mittava oppimisen ja opettamisen paradigman muutos. Käsitys tiedosta, sen omistajuudesta ja tekijyydestä on muutoksen tilassa. Pääsy tiedon äärelle on merkittävästi lisääntynyt, ja verkossa kehittyvät jatkuvasti uudenlaiset osallistuvan julkaisemisen muodot, jotka pohjautuvat jakamiseen, yhteistoimintaan, palautteeseen, lisääntyneeseen vuorovaikutukseen ja arviointiin. Näiden potentiaalia oppimiselle pystyy tuskin kukaan yksin ratkaisemaan, joten jakaminen on tärkeää tässäkin tapauksessa. On myös hyväksyttävä, että kun kokeillaan uutta, se ei aina toimi ja joskus saatetaan mennä metsään oikein toden teolla. Nämä ”harharetket” ovat kuitenkin aina oppimiskokemuksia. Uusien käytänteiden etsiminen vaatii uteliaisuutta ja tutkivaa otetta omaan työhön, eikä epämurkavuudensietokykykään ole pahitteeksi.

Olemme tätä artikkelia varten joutuneet tekemään monia yksinkertaistuksia käsitellyistä esimerkeistä. Suosittelemmekin tutustumista lähteisiin, joihin olemme viitanneet artikkelissa sekä erityisesti artikkeleihin, joissa esimerkkitapauksia on käsitelty tarkemmin.

Tulevaisuuden oppimisen tilojen ja niissä tapahtuvan oppimisen tutkimus on siinä mielessä kiehtovaa, että se luotaa vielä pitkälti tuntematonta aluetta. Tietoa rakennetaan aidosti yhdessä, ja tutkimus pyrkii piirtämään suuntaviivoja ohjaamaan kehittämistyötä. Niin tutkijat kuin opettajatkin hakevat jatkuvasti tuntumaa uusiin toimintaympäristöihin ja pyrkivät rakentamaan

niiden ympärille uusia pedagogisia käytänteitä lisäarvon toivossa. Käsitteitä, lähestymistapoja ja käytännön toteutuksia on lähes yhtä monta kuin on opettajia ja tutkijoitakin, mutta tavoite on yhteinen: oppiminen.

Lähteet

Aalto, E. & Tukia, K. & Mustonen, S. 2010. Oppimisen prosessia ohjaamassa. Teoksessa H. Tani & L. Nissilä (toim.), Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa. Helsinki: Opetushallitus.

Aalto, E. & Taalas, P. 2005. Tavoitteelliseksi opiskelijaksi monimuotoisella ja –mediaisella kurssilla. Teoksessa Kuure, L., Kärkkäinen, E. & M. Saarenkunnas (toim.), Kieli ja sosiaalinen toiminta. AFinLAN vuosikirja 63.

Aro, M. 2009. Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning. *Jyväskylä Studies in Humanities* 116. University of Jyväskylä. Saatavilla verkossa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3532-0>

Gibson, J. J. 1979. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.

Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Saario, J. 2009. Suomi toisena kielenä -oppilas ja luokkakeskustelun haasteet. Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.), Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni. Helsinki: Opetushallitus.

Suni, M. 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 94. University of Jyväskylä. Saatavilla verkossa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3209-1>

Taalas, P. 2007. Joustavat oppimisen mallit ja teknologian integraatio - kielenopetuksen muuttuvat mediamaiset. Teoksessa S. Pöyhönen & Luukka M-R. (toim.). Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Centre for Applied Language Studies. University of Jyväskylä.

Tukia, K., Aalto, E., Taalas, P. & Mustonen, S. (2007). *suomi2 - Minä ja arki*. Helsinki: Otava.

Tukia, K., Aalto, E., Taalas, P. & Mustonen, S. (2008). *suomi2 - Minä ja media*. Helsinki: Otava.

Tukia, K., Aalto, E., Taalas, P. & Mustonen, S. (2009). *suomi2 - Minä ja yhteiskunta*. Helsinki: Otava.

Vaarala, H. & Jalkanen, J. 2010. Changing spaces, expanding mindsets: towards L2 literacies on a multimodal reading. *Language Value*, 2 (1), 68-99. Saatavilla verkosta: <http://www.e-revistas.uji.es/languagevalue>