

Suomea oppimassa WordDiven avulla - kielenoppimishjelmiston käyttäjien käsityksiä ja kokemuksia opiskelustaan

Maisterintutkielma

Maiju Mäkelä

Suomen kieli

Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto

2015

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Maiju Mäkelä	
Työn nimi – Title Suomen kieltä oppimassa WordDiven avulla – kielenoppimishjelmiston käyttäjien käsityksiä ja kokemuksia opiskelustaan	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year 4/2015	Sivumäärä – Number of pages 73
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkielmassa tarkastellaan 20:n S2-oppijan kokemuksia ja käsityksiä suomen kielen oppimisesta ja WordDive-kielenoppimishjelmiston käyttämisestä. WordDive on samannimisen yrityksen julkaisema multimodaalinen oppimateriaali. Tutkielman tarkoituksena on etsiä WordDiven suomen kielen harjoitusten kehittämiskohteita ja pohtia, miten niitä voisi kehittää.</p> <p>Tutkimuskysymykset ovat, millaisia käsityksiä ja kokemuksia WordDivea käyttävillä S2-oppijoilla on suomen kielen oppimistarpeista, mitä oppijoiden käsitysten ja kokemusten mukaan WordDivella voi ja ei voi oppia, miten oppijat kokevat WordDiven ominaisuuksien vaikuttavan oppimiseen ja opiskeluun ja miten kielitietoisuus, motivaatio, äidinkieli ja kielenkäyttöympäristöt näkyvät oppijoiden käsityksissä ja kokemuksissa. Käsitykset ja kokemukset määritellään fenomenologisen tutkimusperinteen mukaan. Teoreettisena viitekehystenä on sosiokulttuurinen kielenoppimisteoria, jonka mukaan erilaiset sosiaaliset, kulttuuriset, vuorovaikutukselliset ja psykologiset tekijät vaikuttavat kielikompetenssiin ja siten siihen liittyviin käsityksiin ja kokemuksiin (Lantholf & Appel 1994: 4–6; Kohonen, Lehtovaara & Jaatinen 2005: 340–344).</p> <p>Tutkimuksen osallistujat asuvat Suomessa, ja he puhuvat äidinkielineen eri kieliä. Osa heistä on käyttänyt WordDivea useita vuosia, kun taas osa kokeili WordDivea ensimmäistä kertaa osallistuessaan tutkimukseen. Aineistoa keräsin puolistrukturoidun haastattelun ja oppimispäiväkirjojen avulla, ja sen analyysissä hyödynsin teemoittelua ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.</p> <p>Tutkielma osoittaa, että oppijoiden kokemukset kielitaitotarpeista ovat yksilöllisiä, ja ne perustuvat kielenkäyttöympäristöihin ja kielitaidon tasoon. WordDiven koettiin tukevan enemmän produktiivisten kuin reseptiivisten taitojen oppimista. Lisäksi sen nähtiin tukevan sanastonoppimista, mutta sen sisältämä sanavarasto koettiin suppeaksi ja morfologisten seikkojen oppimismahdollisuudet heikoiksi. Sosiokulttuurisista tekijöistä kielitietoisuus vaikutti käsityksiin ja kokemuksiin kokonaisvaltaisesti. Motivaatio ja kieliympäristö vaikuttivat erityisesti kokemuksiin kielenkäyttötarpeista, ja äidinkieli vaikutti kielenoppimiskokemuksiin niin fonologian, morfologian kuin semantiikan kohdalla. WordDivea tulisi tutkielman perusteella kehittää laajemmaksi ja eri taitotasot huomioivaksi erityisesti teksti- ja äänimateriaaleja muokkaamalla.</p>	
Asiasanat – Keywords suomi toisena kielenä, käsitykset, kokemukset, verkko-oppimateriaali, sosiokulttuurinen lähestymistapa	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta	1
1.2 WordDive-kielenoppimishjelmisto	3
1.3 Tutkimusongelma	4
1.4 Käsitukset ja kokemukset tutkimuskohteena	5
1.5 Opetuksen kehittämiseen tähtäävä S2-tutkimus	7

2. TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Keskeisiä käsitteitä	10
2.2 Sosiokulttuurinen näkemys toisen kielen oppimisesta	12
2.3 Psykologiset ja sosiokulttuuriset tekijät kielenoppimisessa	13
2.3.1 Kielitietoisuus	14
2.3.2 Motivaatio	16
2.3.3 Lähdekielet	18
2.3.4 Kieliympäristö ja oppimisen oikea-aikainen tuki	21

3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Haastattelut	23
3.2 Oppimispäiväkirjat	24
3.3 Sisällönanalyysin toteutus	25

4. ANALYYSI

4.1 Käsitukset ja kokemukset kieliympäristöön perustuvista kielitaitotarpeista	
4.1.1 Suomea käytetään	27
4.1.2 Suomea ei käytetä	28
4.1.3 Englannin käyttäminen	30

4.2 Käsitukset ja kokemukset kielitaitoon perustuvista kielitaitotarpeista	
4.2.1 Produktiiviset ja reseptiiviset kielitaitotarpeet	33
4.2.2 Fonologiset kielitaitotarpeet	34
4.2.3 Sanastolliset ja morfologiset kielitaitotarpeet	36
4.3 Käsitukset ja kokemukset suomen oppimisesta ja opiskelusta WordDiven avulla	
4.3.1 WordDivella on opittu	40
4.3.2 WordDivella ei ole opittu	41
4.4 Käsitukset ja kokemukset WordDiven ominaisuuksien vaikutuksista oppimiseen	
4.4.1 Äänimateriaali, kuvat ja sanojen kirjoittamismahdollisuus	42
4.4.2 Tekstimateriaali	44
5. PÄÄTÄNTÖ	
5.1 Psykologiset ja sosiokulttuuriset tekijät käsityksissä ja kokemuksissa	47
5.2 Miten WordDiven suomen kielen harjoituksia tulisi kehittää?	39
5.3 Tutkimuksen toteutuksen ja tulosten tarkastelua	54

LÄHTEET

LIITTEET

1. JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta

Tämän maisterintutkielman aiheena ovat WordDive-kielenoppimishjelmistoa käyttävien S2-oppijoiden kokemukset suomen kielen oppimisesta ja opiskelusta sekä WordDiven käyttämisestä. WordDive on WordDive Oy:n vuonna 2010 verkossa julkaisema, mobiililaitteilla tai tietokoneella käytettävä oppimateriaali, joka sisältää harjoituksia 11 eri kielen opiskeluun. Ohjelmisto sisältää runsaasti kuva-, ääni- ja tekstimateriaalia, ja sen luvataan soveltuvan Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK) mukaisesti A–C -tasoisille kielenoppijoille.

Tutkielman tarkoituksena on etsiä WordDiven suomen kielen ohjelmiston kehittämiskohteita ja pohtia ratkaisuja, joilla se vastaisi paremmin S2-oppijoiden oppimisen tarpeisiin ja haasteisiin. Kehittämiskohteiden ja -ratkaisujen löytämiseksi selvitän, millaisia kokemuksia ja käsityksiä WordDivea käyttävillä S2-oppijoilla on suomen kielen oppimisesta ja opiskelusta sekä WordDiven käyttämisestä. Lähtökohtanani on fenomenologinen näkemys, jonka mukaan kokemukset ovat yksilöllisiä ominaisuuksia, jotka syntyvät yhteisöllisistä merkityksistä (Kalaja, Dufva & Alanen 2005: 295, 312). Käsityksillä tarkoitan ajattelemalla muodostettua kuvaa ihmisen kokemuksista, jotka suuntaavat oppijan havaintoja ja vaikuttavat oppimismotivaatioon ja toimintaan kielellisissä tilanteissa (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995: 116–117; Aro 2009: 163).

Käsitykset ja kokemukset ovat tutkimukseni kohteena kahdesta syystä. Ensinnäkin tavoitteenani on saada suomen kielen ohjelmiston käyttäjien oma ääni kuuluviin, mikä on ollut tavanomainen lähtökohta myös muissa S2-opetuksen kehittämiseen tähtäävissä tutkimuksissa (ks. Seija Korhonen 2012, Partanen 2013 & Suvi Korhonen 2014) sekä opettajien käytännöllisen tutkimuksen piirissä (Fischer 2001: 24). Toiseksi opetuksen tai oppimateriaalin vaikuttavuutta tutkiessa reflektointiin perustuva käsitystutkimus on objektiiviseen taitojen kehittymisen mittaamiseen verrattuna hedelmällisempi lähtökohta, koska kielenoppiminen on moniulotteinen

ja monitekijäinen prosessi. Pelkästään kielitaidon kehittymistä seuraamalla olisi vaikeaa määrittää, miten taidot ovat kehittyneet oppimateriaalin ansiosta ja miten muiden kielenoppimiseen liittyvien tekijöiden vaikutuksesta. Ohjelmiston käyttäjien käsityksiä ja kokemuksia tutkimalla suomen oppimiseen liittyviin tekijöihin pääsee paremmin kiinni.

Tutkimuksessani tarkastellaan teknologiavälitteiseen kielenopiskeluun liittyviä kokemuksia ja käsityksiä. Englanninkielisessä kirjallisuudessa teknologiavälitteisestä kielenopiskelusta käytetään käytetään lyhenteitä CALL (computer assisted language learning) tai MALL (mobile assisted language learning), joilla tarkoitetaan mitä tahansa tai millaista tahansa tietokoneen tai mobiililaitteen välityksellä tapahtuvaa kielenoppimista (Egbert & Petrie 2005: 4–5). Taustateorianani on Lem Semjonovits Vygotskin ajatuksiin pohjautuva sosiokulttuurinen kielenoppimisteoria, jonka mukaan erilaiset sosiaaliset, kulttuuriset, vuorovaikutukselliset ja psykologiset tekijät vaikuttavat kielikompetenssiin ja siten siihen liittyviin käsityksiin ja kokemuksiin (Lantolf & Appel 1994: 4–6; Kohonen, Lehtovaara & Jaatinen 2005: 340–344). Taustateorian merkitys tutkimukselleni on se, että tarkastelen tässä, miten WordDivea käyttävien S2-oppijoiden kokemuksissa ja käsityksissä näkyvät valitsemani psykologiset ja sosiokulttuuriset taustatekijät, jotka ovat kielitietoisuus, motivaatio, äidinkieli ja kieliympäristö.

Aineistoni olen kerännyt vuoden 2014 aikana haastatteluiden ja oppimispäiväkirjojen avulla. Haastateltavia on yhteensä 16 ja oppimispäiväkirjan kirjoittajia neljä, ja he kaikki ovat aikuisikäisiä S2-oppijoita. Haastateltavista useat ovat käyttäneet WordDivea pitkänkin ajan, jotkut jopa vuosia, kun taas oppimispäiväkirjan kirjoittajat kokeilivat WordDivea ensimmäistä kertaa osallistuessaan tutkimukseen.

Tämä tutkielma on jatkoa kandidaatintutkielmalleni, jossa tarkastelin yhden WordDiven suomen kielen kurssin (suomi 1) tarjoamaa leksikaalista tietoa. Analysoin tutkielmassa, mitä suomen kielen fonologista, morfologista, syntaktista, semanttista ja pragmaattista tietoa harjoituksesta voi omaksua. Tutkielma osoitti, että suomi1-harjoituksessa ei esitelty täysin foneemien fonotaksia, fonologiaa, morfologiaa ja syntaksia. Sen sijaan semanttista ja pragmaattista tietoa opeteltavista sanoista tarjoihtiin kattavasti. (Mäkelä 2014: 3.) WordDiven suomen kielen harjoitusten kehittämisehdotuksia määritellessäni otan huomioon kandidaatintutkielmassa tekemäni havainnot.

Tutkimukseni liittyy S2-tutkimuksiin, jotka on laadittu opetuksen tai oppimateriaalien kehittämistä silmälläpitäen. Tällaista tutkimusta ovat viime vuosina tehneet muun muassa Suvi

Korhonen (2014) ja Partanen (2013). Tähänastisista laajin on Seija Korhosen (2012) tutkimus, jossa tarkasteltiin 345:n Suomessa tai ulkomailla suomea opiskelevan opiskelijan suomen kielen opiskeluun liittyvien kokemusten ja käsitysten yhteyksiä heidän suomen kielen peruskursseilla saavuttamaansa kielitaitoon. Tutkimuksessa selvitettiin myös, miten lähtökulttuurin etäisyys, kielellinen tausta, eli äidinkieli ja muut opiskellut kielet, suomen kielen ja muiden kielten opetus, mahdollisuus käyttää suomen kieltä sekä opiskelu- ja oppimismotivaatioon liittyvät asiat näkyvät introspektiovastauksissa sekä virheanalyysin tuloksissa (Seija Korhonen 2012: 29). Oman tutkimukseni intressi on samankaltainen, sillä tarkoitukseni on löytää tutkimustietoa WordDiven kehittämistyön tueksi, ja lisäksi tutkimuksia yhdistävät aikuisikäisten S2-oppijoiden tutkimus ja sosiokulttuurinen näkökulma.

1.2 WordDive-kielenoppimishjelmisto

WordDive-kielenoppimishjelmisto on WordDive Oy:n 2010 verkossa julkaisema, kielenopiskeluun suunnattu ja käyttäjilleen maksullinen oppimateriaali, joka sisältää harjoituksia suomeen, englantiin, espanjaan, ranskaan, italiaan, saksaan, japaniin, kiinaan, venäjään, ruotsiin ja viroon. Suomen kielen kurseja ohjelmistossa on 13, jotka on nimetty suomi 1–suomi 4, suomen matkailukurssi 1 ja 2, ruoka ja juoma, taide ja kulttuuri, urheilu, työelämän suomi, pitkä suomi, kolme suomen sijamuotoa ja verbien preesenstaiutus -nimisiksi harjoituksiksi.

Suomen kielen harjoituksia voi tehdä yksikielisesti tai käyttää lähtökielinä amerikanenglantia, brittienglantia, espanjaa, japania, ranskaa, ruotsia, saksaa, venäjää tai viroa. Kussakin kurssissa on noin sata ”opeteltavaa asiaa”, jolla tarkoitetaan yhtä sanaa tai useampisanaista kokonaisuutta. Kurssit rakentuvat harjoituksista, jotka ovat kunkin opeteltavan asian kohdalla samanlaisia: jokaisessa harjoituksessa käyttäjän tulee kirjoittaa opeteltava asia sille varattuun kenttään suomenkielisen sanallisen kuvauksen, synonyymien ja kuvan avulla. Lisäksi sanalle voi halutessaan nähdä yhden käännösvastineen. (Ks. liite 1, kuva 1.) Kun pääteltävissä olevan sanan tai sanakokonaisuuden on kirjoittanut kenttään oikein, se näytetään sille sopivassa virkekontekstissa, joka liittyy tehtävässä olevaan kuvaan (ks. liite 1, kuva 3). Lisäksi opeteltavan asian sekä esimerkkivirkkeen kuulee lausuttuna. Harjoituksia tehdään itsenäisesti tietokoneella sekä kännykkäsovelluksella paikoissa, joissa on internetyhteys, ja

etenemisestään on mahdollista kertoa esimerkiksi sosiaalisessa mediassa, kuten Facebookissa tai Twitterissä.

WordDivea markkinoidaan kielenoppimismenetelmänä, jonka teho perustuu harjoitusten multimodaalisuuteen ja yksilölliseen suoriutumiseen. Opeteltavien asioiden harjoittelussa käyttäjä tavoittelee ”pysyvää oppimista”, jolla tarkoitetaan opeteltavien asioiden, eli sanojen ja sanayhdistelmien muistiinjäämistä. Kun sanastoa osataan pysyvästi, työmuistin todetaan vapautuvan käsittelemään vuorovaikutustilanteissa esimerkiksi lauserakenteeseen tai keskustelutyylisiin liittyviä asioita, ja samalla myös ymmärtämisen taidot kohenevat. (WordDive 2015.)

1.3 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, mihin suomen kielen harjoitusten kehittämisessä tulisi kiinnittää huomiota, jotta ne vastaisivat mahdollisimman hyvin S2-oppijoiden suomen kielen opiskelun tarpeisiin ja haasteisiin. Lähestyn aihetta kahdesta näkökulmasta: selvittämällä S2-oppijoiden suomen kielen opiskeluun liittyviä kokemuksia sekä WordDiven käyttökokemuksia. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä ja kokemuksia WordDivea käyttävillä S2-oppijoilla on suomen kielen oppimistarpeistaan?
2. Mitä oppijoiden käsitysten ja kokemusten mukaan WordDivella voi ja ei voi oppia?
3. Miten oppijat kokevat WordDiven ominaisuuksien vaikuttavan oppimiseen ja opiskeluun?
4. Miten oppijoiden kielitietoisuus, motivaatio, äidinkieli ja kielenkäyttöympäristö näkyvät käsityksissä ja kokemuksissa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkastelun kohteena ovat WordDivea käyttävien S2-oppijoiden käsitykset ja kokemukset suomenoppimistarpeistaan. Suomen kielen oppimistarpeilla tarkoitan suomea opiskellessa ja käyttäessä muodostuvia tarpeita, jotka riippuvat oppijoiden

kielenkäyttökonteksteista ja kielitaidon tasosta. Tarkoitukseni on selvittää, mitä asioita S2-oppijat kokevat suomen kielessä vaikeiksi ja ongelmallisiksi, missä tilanteissa he tarvitsevat suomea ja millaista kielitaitoa he näissä tilanteissa tarvitsevat.

Toinen ja kolmas tutkimuskysymys koskevat sitä, millaisia käsityksiä ja kokemuksia suomen kielen ohjelmistoa käyttävillä S2-oppijoilla on suomen kielen opiskelusta WordDiven avulla. Selvitän, mitä käyttäjät kokevat oppineensa ja eivät koe oppineensa WordDiven avulla, ja millaisia kokemuksia heillä on harjoitusten multimodaalisten elementtien, eli kuvien, tekstien ja äänimateriaalin vaikutuksista oppimiseen. Tarkoitukseni on saavuttaa S2-oppijoiden käsityksiin ja kokemuksiin pohjautuva kuvaus siitä, miten WordDive kehittää kielitaitoa, ja mitkä ohjelmiston elementit ovat merkityksellisiä suomen oppimisen kannalta.

Neljäs tutkimuskysymykseni liittyy sosiokulttuuriseen taustaoletukseen, jonka mukaan erilaiset psykologiset ja sosiokulttuuriset taustatekijät vaikuttavat käsityksiin ja kokemuksiin kielenoppimisesta. Tarkastelen tutkimuksessani, miten käyttäjien käsityksissä ja kokemuksissa näkyvät ja miten niihin vaikuttavat valitsemani psykologiset ja sosiokulttuuriset taustatekijät, eli kielitietoisuus, motivaatio, äidinkieli ja kieliympäristö. (Ks. luku 2.3.)

1.4 Käsitykset ja kokemukset tutkimuskohteena

1.4.1 Kokemukset ja käsitykset

Tutkimukseni filosofisena lähestymistapana on fenomenologia. Fenomenologialla tarkoitetaan Edmund Husserlin (1859–1938) ja hänen seuraajiensa filosofista perinnettä tai filosofian traditiota, joka alkoi 1900-luvun alusta ja jonka piirissä vaikuttavia henkilöitä ovat olleet muun muassa Edmund Husserl, Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty sekä Jean-Paul Sartren. Vaikka fenomenologian menetelmistä, käsitteistä tai kohdealueesta ei ole yksimielisyyttä, yleisesti ottaen fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita eletystä todellisuudesta, inhimillisestä elämismaailmasta ja sen rakenteista. Tarkastelun kohteena ovat ihmisen tiedostetut kokemukset, eli miten ihminen kokee asioita, tai kuinka asiat näyttäytyvät kokemuksissamme.

Fenomenologisessa tutkimuksessa ihminen on siten sekä tutkimuksen kohteena että tutkijana. (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010: 9, 19–21.)

Tarkemmin ottaen kokemus määritellään fenomenologiassa laajasti ihmisen intentionaalisen suhteen omaan todellisuuteensa, eli elämäntilanteisiin, joissa ihminen elää. Kokemukset ovat tutkittaville yksilöllisiä, tosia ja todellisia sekä samalla yhteisöllisiä siten, että merkitykset, joiden valossa kokemukset muodostuvat, ovat aina lähtöisin yhteisöstä, jossa jokainen ihminen elää ja kasvaa. Tutkimuksellinen ymmärrys tutkittavien kokemuksista on siten tutkijan tajunnan varassa. (Laine 2010: 29; Tuomi & Sarajärvi 2009: 34; Perttula 2006: 136.)

Käsityksillä tarkoitan ajattelemalla muodostettua kuvaa ihmisen kokemuksista, jotka suuntaavat hänen havaintojaan ja vaikuttavat oppimismotivaatioon ja toimintaan kielellisissä tilanteissa. Määritelmä on peräisin fenomenografisen tutkimuksen piiristä, jossa fenomenologian tavoin ollaan kiinnostuneita siitä, miten ihmiset käsittävät ympärillään olevan elämismailman. (Syrjälä ym. 1995: 116–117; Aro 2009: 163.) Vaikka käsitykset ovat ihmisen yksilöllistä ajattelua, niihin liittyy yhteisöllinen ulottuvuus. Käsitystutkimuksessa on 1980-luvulta saakka keskusteltu siitä, ovatko käsitykset kognitiivisia vai sosiaalisia vai ovatko ne kielellistä toimintaa, uskomista, jota oppija (tai opettaja) voi käyttää erilaisiin tarkoituksiin tilanteesta toiseen. Vieraan kielen oppimiseen liittyviä käsityksiä sisältävien tutkimusten perusteella näyttää siltä, että käsitykset ovat kulttuurisidonnaisia, ja oppijoilla on selkeästi yhteneväisiä käsityksiä kielen opiskeluun liittyen. (Kalaja, Dufva & Alanen 2005: 295, 312.)

Käsitysten ja kokemusten fenomenologiset määritelmät sopivat yhteen vygotskilaisen taustateorian kanssa, sillä molemmissa lähestymistavoissa kieli nähdään yhteisöllisesti rakentuneena (Lantolf 2000: 14–15 & Vygotsky 1982: 18, 220). Lisäksi vygotskilaisuudessa kielenoppimiseen nähdään vaikuttavan sekä yksilölliset että yhteisölliset tekijät, eli kognitiiviset, sosiaaliset, kulttuuriset ja vuorovaikutukselliset elementit, mikä sopii yhteen fenomenologisen näkemyksen kanssa käsitysten ja kokemusten yksilöllisyydestä ja yhteisöllisyydestä (Korhonen 2012: 30).

1.5 Opetuksen kehittämiseen tähtäävä S2-tutkimus

Suomi toisena kielenä -alan tutkimus on kulkenut pitkälti käsi kädessä opetuksen kanssa, ja useat S2-tutkijat ovatkin alan opettajia, opettajien kouluttajia, kielitaidon arvioijia tai työskentelevät muissa alan tehtävissä. Osa tutkimuksesta on saanut alkunsa käytännöllisenä, opetuksen tai oppimateriaalien kehittämistä varten tehtynä tutkimuksena, jollaisena myös tätä tutkimusta on syytä pitää. (Korhonen 2012: 18.) Käytännöllisessä tutkimuksessa ovat Fischerin (2001: 34) luokituksen mukaan usein intressinä halu tietää, kuinka opiskelijat oppivat, halu uudistaa opetussuunnitelmia tai opintojaksoja, kaipaus muuttaa omaa opetusta ja etsiä oman työn merkitystä. Tämän tutkimuksen käytännöllisenä lähtökohtana on tarve uudistaa WordDiven suomen kielen harjoituksia.

Tähän asti laajin opetuksen kehittämiseen tähtäävä S2-oppijoiden kokemuksia ja käsityksiä selvittävä tutkimus on Seija Korhosen (2012) väitöstutkimus, jossa selvitettiin 345:n koulutetun aikuisen suomen kieleen liittyviä käsityksiä sekä analysoitiin heidän peruskielitaitokursseilla saavuttamaansa kielitaitoa. Tavoitteena oli saada tietoa, jonka avulla voitiin kehittää erityisesti koulutettujen aikuisten suomen kielen perusopetusta ja luoda eri taitotasojen kursseista tavoitteellista oppimista mahdollisimman hyvin tukeva linjakas kokonaisuus. Menetelmällisesti tutkimus oli urauurtava, sillä siinä yhdistettiin ensimmäistä kertaa introspektio ja virheanalyysi, kun selvitettiin, millä tavalla käsitykset ja kielitaito ovat yhteydessä toisiinsa. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, miten tietyt sosiokulttuuriset tekijät, eli lähtökulttuurin etäisyys, kielellinen tausta eli äidinkieli ja muut opiskellut kielet, suomen kielen ja muiden kielten opetus, mahdollisuus käyttää suomen kieltä sekä opiskelu- ja oppimismotivaatio, vaikuttavat oppilaiden käsityksiin ja kompetensseihin. (Seija Korhonen 2012: 29–30, 275.)

Tutkimuksen osallistajat olivat edistyneitä (B-tasoisia) kielenoppijoita, ja he mainitsivat suomen kielessä vaikeaksi ja helpoksi yhteensä 70 erilaista seikkaa. Lisäksi havaittiin, että kokemukset vaikeista ja helpoista asioista korreloivat hyvin oppijoiden kompetenssien kanssa, vaikka yksilöllisesti tarkasteltuna niissä oli suuriakin eri syistä johtuvia eroja. Sosiokulttuurisilla tekijöillä, kuten koulutustasolla, kieltenopiskelukokemuksella, suomen kielen opinnoilla, vähäisillä mahdollisuuksilla käyttää suomea vuorovaikutustilanteissa sekä motivaatiotekijöillä, ei

näyttänyt olevan merkittävää vaikutusta käsitysten tai kielellisten kompetenssien eroihin. (Seija Korhonen 2012: 29–30, 275.)

Maiju Partanen (2013) tutki viiden ammattikorkeakoulun englanninkielisessä tutkinto-ohjelmassa opiskelevan S2-oppijan käsityksiä suomen kielen taidon tarpeesta ja sen oppimista edistävästä ja ehkäisevästä tekijöistä. Hänen tarkoituksenaan oli selvittää, kuinka englanninkielisten korkeakouluohjelmien kielikoulutusta voisi kehittää. Tutkimuksen mukaan ammattikorkeakoulun suomen kielen kurssit olivat S2-oppijoiden mielestä hyödyllisiä ja tarpeellisia, mutta ne eivät täysin vastanneet oppijoiden suomen kielen taidon tarpeisiin. Lisäksi oppijat kokivat, että pääsy oppimisympäristöihin ja kieliyhteisön jäseneksi on ensiarvoisen tärkeää suomenoppimisen kannalta. Tutkimuksen lopussa suomen kielen kurssien kehittämisehdotukseksi esitetäänkin, että kielikoulutuksen tulisi vastata opiskelijoiden tarpeisiin, ja kurssien sisältöjä ja metodeja tulisi muovata lähemmäksi työ- ja arkielämää. Lisäksi opetuksen tulisi lisätä opiskelijoiden tietoisuutta ja tarjota välineitä siihen, kuinka havaita yhteyksiä luokassa käsitellyn ja luokan ulkopuolella vastaan tulevan välillä, ja kuinka hyödyntää näitä yhteyksiä tarkoituksenmukaisesti oppimisessaan. (Partanen 2013: 257–258, 266–267.)

Kolmas viimeaikainen oppijalähtöinen opetuksen kehittämiseen tähtäävä tutkimus on Suvi Korhosen (2014: 2) maisterintutkielma, jossa selvitettiin 23:n kotoutumiskoulutuksessa opiskelevan maahanmuuttajan kokemuksia neljä viikkoa kestävästä kieliharjoittelusta erilaisilla työpaikoilla. Työn tavoitteena oli selvittää kieliharjoittelun hyviä ja huonoja puolia sekä määrittellä kehittämisehdotuksia, joilla kotoutumiskoulutuksen kieliharjoittelua voisi parantaa. Tutkielma osoitti, että maahanmuuttajien suurimpia haasteita kieliharjoittelussa ovat suomen puhekielen ymmärtäminen ja puheyhteisön jäseneksi pääseminen, ja maahanmuuttajat totesivat oppineensa harjoittelun aikana erityisesti suomen puhekieltä. Kotoutumiskoulutuksen kielikoulutuksen kehittämiseksi tutkimuksessa esitetään, että kotoutumiskoulutuksen ja työelämän yhteistyötä voisi lisätä entisestään, ja että kieliharjoittelua voisi kehittää syventämällä työnantajan ja koulutuksentarjoajan yhteistyötä ja optimoimalla kieliharjoittelijan työtehtävät vahvemmin kielitaitoa kehittäviksi. (mp.)

Kaikkia edellä esiteltyjä tutkimuksia yhdistää subjektiivinen, oppijalähtöinen ja opetuksen kehittämiseen tähtäävä näkökulma, mikä luonnehtii myös omaa tutkimustani. Myös menetelmällisesti Partanen (2013) ja Suvi Korhosen (2014) tutkimukset ovat lähellä omaani, sillä molemmassa tutkimusmenetelmänä oli haastattelu ja niiden sisällönanalyysi. Seija Korhosen

(2012: 47–48) tutkimuksessa käsityksiä ja kokemuksia tutkittiin sen sijaan kirjallisella introspektiomenetelmällä. Vaikka käytetty menetelmä oli erilainen suhteessa omaan tutkimukseeni, käytin haastattellessani ja oppimispäiväkirjojen kirjoittamiseen innoittavina kysymyksinä osittain samoja kysymyksiä, joita Korhosen introspektiomenetelmässä käytettiin. (Ks. Korhonen 2012: 310–313 & liite 3.)

2. TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Keskeisiä käsitteitä

Tutkimukseni osallistajat opiskelevat suomea Suomessa eli toisena kielenä. Toisen kielen oppimisella tarkoitetaan useimmiten spontaanisti vuorovaikutuksessa valtaväestöön tapahtuvaa kielenoppimista, joka voi sisältää myös kielen formaalia opetusta, ja vieraan kielen oppimisella tarkoitetaan kohdekieltä puhuvien yhteisöstä erossa, tyypillisesti opetuksen avulla opittua kieltä. Sen sijaan englanninkielisessä kirjallisuudessa second language (toinen kieli) -käsitteellä tarkoitetaan uuden kielen oppimista ylipäätään, ja foreign language (vieras kieli) on tälle alisteinen käsite. (Sunni 2008: 29–30.)

Tutkimuksen kohteena ovat WordDivea käyttävien S2-oppijoiden suomen oppimiseen ja omaksumiseen liittyvät käsitykset. Suomalaisessa kirjallisuudessa oppimisella tarkoitetaan kaikenlaista kielen hallinnan kehitystä ja omaksumista pidetään vaihtoehtoisena käsitteenä sille, että ihmiselle kehittyy kieli (Sajavaara 1999: 75). Lisäksi käsitteiden käyttöön liittyy se, että omaksuminen merkitsee luonnollisessa kieliympäristössä tapahtuvaa tiedostamatonta kielenoppimista ja implisiittisen tiedon omaksumista kielestä, kun taas oppimisen katsotaan edellyttävän muodollista ohjausta, joka tuottaa eksplisiittistä tietoa kielestä. Omaksuminen siis edellyttää oppijan kielellisen syötöksen ymmärtämistä, ja oppiminen aikaa, prosessointia ja harjoitusta käsitellä opetettuja asioita. (Krashen 1981: 1–3.) En pyri tässä työssä tekemään selkoa käsitteiden välille, mutta tärkeää on se, että tutkin käsityksiä ja kokemuksia, jotka liittyvät sekä tiedostettuun että tiedostamattomaan omaksumiseen ja oppimiseen.

Tutkimukseen läheisesti liittyvät käsitteet ovat englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetyt CALL (computer assisted language learning) ja MALL (mobile assisted language learning) (Muttu, Peltari, Lintunen & Johansson 2014). Käsitteillä tarkoitetaan mitä tahansa tai millaista tahansa teknologian välityksellä tapahtuvaa kielenopiskelua ja -oppimista (Egbert & Petrie 2005: 4–5). CALL tai MALL voivat siten merkitä sekä omaksumista tai oppimista, kognitiivisesti implisiittistä tai eksplisiittistä, toimintaa. Koska WordDiven kielenoppimisharjoituksia voi tehdä sekä kännykällä että tietokoneella, tämän tutkimuksen opiskelu- ja oppimiskokemukset voivat

olla kumpaa tahansa. En kuitenkaan kerännyt osallistujilta tietoa siitä, tekivätkö he suomen kielen harjoituksia tietokoneella vai mobiililaitteella.

Toisen ja vieraan kielen oppimista ja omaksumista käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa kielenoppijan äidinkielestä käytetään termejä lähtökieli, lähdekieli ja ensikieli sekä opeteltavasta kielestä kohdekieli (Nissilä 2011: 38). Itse käytän tässä tutkimuksessa ensisijaisesti käsitteitä äidinkieli ja kohdekieli, mutta kirjallisuuteen viitatessani äidinkielestä puhuttaessa voi esiintyä myös muita termejä.

Tutkimushaastateltavistani käytän käsitettä oppijat ja viittaan sillä suomen kieltä opiskeleviin eri-ikäisiin ei-syntyperäisiin suomenpuhujiin (Seilonen 2013: 35). Oppijoiden puhumasta kielestä käytän termiä oppijankieli, jolle läheisiä käsitteitä ovat muun muassa välikieli, välivaihekieli, vierassuomi, ulkomaalaisuomi sekä oppijansuomi (Nissilä 2011: 39). Oppijankieli nähdään omana varioivana kielisysteeminään, jolle tyypillistä on kombinoita piirteitä oppijan lähdekielestä ja opittavasta kielestä sekä luoda erityisiä oppijankielelle ominaisia piirteitä (Larsen-Freeman & Long 1991: 81; Nissilä 2011: 39; Seilonen 2013: 35). Oma tutkimukseni ei edusta varsinaisesti oppijankielentutkimusta, mutta selvitän tutkimuksessani oppijankieleen liittyviä kokemuksia ja käsityksiä.

Oppijankielentutkimuksessa on selvitetty, että kielen kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi oppijan ikä, äidinkieli, oppimistyyli tai oppiminen informaalisti tai formaalisti (Larsen-Freeman & Long 1991: 81; Nissilä 2011: 39; Seilonen 2013: 35). Näillä lähtökohdilla on merkitystä omalle tutkimukselleni, sillä keskeinen taustaoletukseni on, että äidinkieli ja kielenopiskelu informaalisti oppijoiden sosiaalisessa ympäristössä Suomessa ja formaalisti WordDiven avulla näkyvät suomen kielen oppimis- ja opiskelukokemuksissa.

Kielitaidosta puhuessani tarkoitan moniulotteista kielen osaamista, jota käsitteet kielellinen viestintätaito tai kommunikatiivinen kompetenssi kuvaavat hyvin. Kielellisen viestintätaidon katsotaan muodostuvan kielellisestä, sosiolingvistisestä ja pragmaattisesta komponentista (EVK 2003: 33–34). Kommunikatiivinen kompetenssi on Canalen ja Swainin (1980: 29–30) kuvausmalli, jossa he jakavat kommunikatiivisen kompetenssin käsitteen (communicative competence) kieliopilliseen, sosiolingvistiseen, strategiseen sekä diskurssikompetenssiin. Kieliopilliseen kompetenssiin sisältyvät kielen leksikaalisten yksiköiden tunteminen sekä kielen fonologiset, morfologiset, syntaktiset ja lausesemanttiset säännöt. Sosiolingvistiseen kompetenssiin kuuluvat sosiokulttuuriset kielenkäytön säännöt, kuten muodon ja merkityksen

yhteydet ja kielirekisterit. Diskurssikompetenssiin kuuluvat kielen keinojen ja kielenkäytön konventioiden tuntemus puhuttujen ja kirjoitettujen tekstien tuottamiseksi ja strategiseen kompetenssiin tehokkaan ja tarkoituksenmukaisen viestinnän strategiat. (Canale & Swain 1980: 29–30.) Lisäksi jaan kielitaidon perinteisen näkemyksen mukaisesti reseptiivisiin ja produktiivisiin taitoihin. Reseptiiviset taidot tarkoittavat kykyä ymmärtää puhuttua tai kirjoitettua kieltä ja produktiiviset taidot merkitsevät kielen tuottamisentaitoja; taitoa puhua ja kirjoittaa (Davies 2011: 441.)

Puhun työssäni usein autenttisesta kielenopiskelumateriaalista, mikä siis tarkoittaa sitä, että materiaali sisältää kieltä, joka aitoa, oikeaa ja todellista kohdekieltä puhuvien keskuudessa. Autenttisessa oppimateriaalissa kohdekielestä ja sitä puhuvasta kulttuurista annetut tiedot vastaavat mahdollisimman hyvin todellisuutta, ja informaatio siitä, miten kohdekielinen vuorovaikutus toimii, vastaa mahdollisimman hyvin kohdekieltä käyttävien käytänteitä. (Mishan 2005: 10.)

2.2 Sosiokulttuurinen näkemys toisen kielen oppimisesta

Teoreettisena viitekehyksenä tutkimuksessani on kehityspsykologi Lev Semjonovits Vygotskyn (1896–1934) oppimisen teorian ajatuksia hyödyntävä sosiokulttuurinen lähestymistapa. Tässä teoreettisessa näkökulmassa, jota myös vygotskilaisuudeksi tai sosiaalisesti konstruktivismiksi kutsutaan, yhdistyvät näkemykset oppimisen sosiaalisesta, kulttuurisesta ja vuorovaikutuksellisesta perustasta näkemyksiin oppimisen kognitiivisista reunaehdoista (Korhonen 2012: 30). Lähestymistavalla on juurensa muun muassa semiotiikassa, neurolingvistiikassa, psykologiassa ja psykolingvistiikassa (Lantolf & Appel 1994: 2). Se ei kuitenkaan ole aivan yhtenäinen, vaan nykyisin voidaan nähdä olevan useita eri asioita painottavia sosiokulttuurisia lähestymistapoja, joille yhteistä on se, että niissä pyritään ymmärtämään ihmisen mentaalisen toiminnan ja kulttuurisen, historiallisen ja institutionaalisen ympäristön välillä vallitsevaa suhdetta (Lantolf & Thorne 2006: 1).

Vygotskyn (1982: 18, 220) mukaan kieli on vuorovaikutuksen ja ajattelun väline, joka ilmenee ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja yksilöiden sisäisenä puheena. Kielen oppiminen on aina sosiaalisesti välittyntä, sillä se edellyttää aina vuorovaikutusta, jossa taidot

kehittyvät jakamalla kieltä toisten kanssa (Vygotsky 1982: 18, 220). Sosiokulttuurisissa näkemyksissä tämä lähtökohta hyväksytään laajemminkin: oppiminen alkaa sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja etenee siitä yksilötasolle. Samalla häivytetään rajaa kielen oppimisen ja käyttämisen välillä ja sulautetaan yhteen yksilö ja sosiaalinen ympäristö sekä kielen käyttö ja kielitieto. (Ellis & Barkhuizen 2005: 229.)

Sosiokulttuurisissa kielenoppimisteorioissa keskeistä on tiedon sisäistämisen prosessi, eli se, kuinka yksilö sisäistää tietoa (Ansela 2004: 9; Byrnes 2006: 1; Martin 2009: 321). Esimerkiksi Lantolf (2000: 14–15), joka on korostanut sosiokulttuurisen näkökulman merkitystä toisen kielen oppimiselle, näkee toisen kielen oppimisen sosiokulttuurisesti yksilöiden ja yhteisöjen vuoropuheluna, jossa kielitaidon kehittyminen on toisen kielen sisäistämistä niin, että uusi kieli nivoutuu osaksi yksilöä ja hänen identiteettiään. Sisäistynyttä tietoa kielestä voidaan myöhemmin hyödyntää ympäristössä, ja oppija voi hakea ympäristöstään apua oppimiselleen sekä kehittää uusia tapoja ollakseen kielellisesti yhteydessä toisiin. Ihmismieli ja kielitaito siis rakentuvat ja toimivat vuorovaikutuksessa konstruoidun ympäristön kanssa. Siksi sosiokulttuuristen teorioiden mukaan oppijaa ja hänen (mentaalista) toimintaansa tulisi tarkastella sosiaalisessa toimintaympäristössä ja ottaa huomioon sekä luonnolliset että kulttuurisesti konstruoidut objektit ja artefaktit, abstraktit ideat sekä toiset ihmiset. (Lantolf 2000: mp.; Tammelin-Laine 2014: 25.)

Oppimiseen liittyy Vygotskyn mukaan olennaisena osana jäljittely, jolla tarkoitetaan sellaisen ilmauksen toistamista, jota oppija on juuri alkanut ymmärtää (Vygotsky 1982: 184–185). Jäljittelyä pidetään olennaisena myös toisen kielen oppimisessa (Lantolf & Thorne 2006: 179). Vygotskyn mukaan jäljittelyn ei kuitenkaan tarvitse olla sanatarkkaa, vaan vain sellaisia asioita voi jäljitellä, jotka ovat henkilön lähikehityksen vyöhykkeellä. Lähikehityksen vyöhykkeellä (zone of proximal development, ZPD) Vygotsky tarkoittaa sitä osaamisen aluetta, joka jää oppijan itsenäisesti saavuttaman taitotason ja tuetusti saavutettavissa olevan potentiaalisen taitotason väliin. Oppimista tapahtuu jäljittelyn avulla siten, että oppija voi ratkaista tuetussa vuorovaikutuksessa toisten kanssa omalla lähikehityksen vyöhykkeellään olevia ongelmia, jotka vähitellen muovautuvat itsenäiseksi toiminnaksi. (Vygotsky 1982: 187–188.)

Vygotskyn oppimisteorian mukaan oppijan aiemmilla tiedoilla, käsityksillä ja kokemuksilla sekä oppijan aktiivisella roolilla ja sosiaalisella ympäristöllä on merkitystä tiedon prosessoinnissa. Vierasta kieltä opitaan Vygotskyn mukaan äidinkielen merkitysrakenteiden

varassa ja vieraan kielen oppiminen taas vaikuttaa äidinkielen ominaisuuksien havaitsemiseen ja sen ilmiöiden yleistämiseen. (Vygotsky 1982: 154, 193–196, 247–249.) Nykytutkimuksen mukaan äidinkielellä ei ole näin yksiselitteistä vaikutusta uuden kielen oppimiseen (ks. luku 2.3.4), mutta Vygotskyn teorian pohjalta voi olettaa, että kaikilla oppijan aiemmin osaamilla kielillä tai muiden kielten opiskelulla on vaikutusta muiden kielten oppimiseen.

Sosiokulttuurisen kielenoppimisteorian mukaan oppimiseen vaikuttavat psykologiset ja sosiokulttuuriset tekijät ovat kielenoppimisessa oleellinen osa, minkä vuoksi ne vaikuttavat myös kokemuksiin ja käsityksiin kielen oppimisesta (Korhonen 2012: 31). Tämä lähtökohta on tutkimukseni keskeisin taustaoletus, joka näkyy työssäni siten, että kokemuksia ja käsityksiä tarkastellessani haluan ottaa huomioon erilaiset psykologiset ja sosiokulttuuriset, yksilön sisäiset ja yksilöä ympäröivät tekijät, jotka voivat vaikuttaa käsitysten ja kokemusten muotoutumiseen. Tarkastellessani käyttäjien käsityksiä ja kokemuksia pohdin, miten oppijoiden suomen kielen oppimiseen ja opiskeluun sekä WordDiven käyttämiseen liittyvissä käsityksissä ja kokemuksissa näkyvät kielitietoisuus, motivaatio, äidinkieli ja kielenopiskelu ympäristö. Seuraavaksi esittelen näitä valitsemiani psykologisia ja sosiokulttuurisia tekijöitä sekä oletuksia niiden roolista kielenoppimisessa.

2.3 Psykologiset ja sosiokulttuuriset tekijät kielenoppimisessa

2.3.1 Kielitietoisuus

Kielenoppimisessa keskeistä on se, että opiskelija itse prosessoi kieltä kognitiivisesti, emotionaalisesti ja fyysisesti, ja että kieltä käytetään ja harjoitellaan, jotta sitä oppii käyttämään (Gibson & Pick 2000: 178). Samalla tavalla ajattelee myös luokkahuoneessa tapahtuvaa kielenoppimista tutkinut Van Lier (2004: 40), jonka mukaan oppimisen edellytyksenä on, että altistuskieltä on pystyttävä sekä ymmärtämään että työstämään kontekstissa tai vuorovaikutustilanteessa. Kehittymisen kannalta ei siis riitä, että kieli affordanssi on ymmärrettävää, vaan oppimiseen vaikuttavat myös asenteet, kiinnostuksen kohteet,

analysointikyky, kommunikatiiviset taidot sekä sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö (Van Lier 2004: 40).

Oppijan kielelliseen kognitiiviseen prosessointiin liittyy kielitietoisuus-käsite, joka tarkoittaa oppijan implisiittistä ja eksplisiittistä tiedostumista kielitaidon eri osa-alueista ja oppimaan oppimisesta. Laajasti ymmärrettynä sillä tarkoitetaan kielitajua, metakielellistä tietoisuutta sekä oppimistietoisuutta, joista englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään käsitteitä *language awareness*, *metalinguistic awareness* ja *learning awareness*. (Alanen 2000: 106–107.) Bialystok (2001: 126–127) määrittelee kielitietoisuuden erottamalla toisistaan metakielellisen tiedon (*metalinguistic knowledge*), taidon (*ability*) ja tietoisuuden (*awareness*). Metakielellisellä tiedolla tarkoitetaan abstraktia tietoa kielestä ja sen rakenteesta, mikä ei ole sama asia kuin kielioppitieto tai kielellinen tieto. Esimerkiksi ymmärrys siitä, että sanajärjestyksen muuttaminen lauseessa muuttaa lauseen merkitystä, on metakielellistä tietoa. Metakielellinen taito tarkoittaa kykyä soveltaa metakielellistä tietoa käytäntöön, ja metakielellinen tietoisuus merkitsee tarkkaavaisuutta, joka kohdistetaan tiettyihin kielen ominaisuuksiin. (Bialystok 2001: 126–127.) Metakielellinen tietoisuus voidaan jakaa esimerkiksi fonologiseen, syntaktiseen, semanttiseen ja pragmaattiseen tietoisuuteen, jolloin yksilö ohjaa ja suunnittelee tietoisesti kielellistä prosessointiaan näillä osa-alueilla, kuten Gombert (1992: 13) asian näkee.

Yksiselitteisiä tutkimustuloksia kielitietoisuuden ja kielen kehittymisen suhteesta ei ole olemassa, mutta voidaan olettaa, että kielitaito kehittyy sekä tavoitteellisen eksplisiittisen oppimisen että passiivisen implisiittisen omaksumisen kautta (Korhonen 2012: 27). Oppija siis omaksuu kieltä ympäristöstään, mutta kielenoppimista edistävät myös kielen ja sen käytön tarkkailu, sillä tiedostamalla havaintojaan kielestä pystyy sisäistämään helpommin myös uudenlaisia ilmiöitä (Sajavaara 2005: 20).

Kielellistä tutkistelua voidaan kuvata myös reflektio-käsitteen avulla. Reflektio on tiedostettua tai tiedostamatonta, ja siihen kuuluvat itsetutkistelu, omien käsitysten ja lähtökohtien pohdinta sekä kehittyneimpänä vaiheena tietämyksen rekonstruktio ja uutta tuottava oppiminen (Yrjönsuuri 2003: 66). Reflektiossa ja kielitietoisuudessa on siten pitkälti kyse saman ilmiön erilaisesta määrittelystä. Suurin ero lienee siinä, että käsitteet ovat peräisin erilaisista tutkimusperinteistä, ja niiden käyttöä ohjaa ajatus siitä, mitä asioita oppijan kognitiivisessa

prosessoinnissa halutaan korostaa: kieltä opittavana aineksena (kielitietoisuus) vai oppijan kokonaisvaltaista oppimista (reflektio).

Tässä työssä näen kielitietoisuuden Bialystokin (2001: 126–127) ja Gombertin (1992: 13) määritelmien mukaisesti tiedon, taidon ja tietoisuuden kokonaisuutena, joista tietoisuus voidaan jakaa fonologiseen, syntaktiseen, semanttiseen ja pragmaattiseen tietoisuuteen. En tutki työssäni, miten kielitietoisuus vaikuttaa osallistujien kielitaidon kehitykseen, mutta suomen kielen opiskeluun liittyviä käsityksiä ja kokemuksia tarkastellessani taustaoletukseni on, että kielitietoisuus on niiden taustalla ja niiden muotoutumiseen vaikuttava tekijä. Lisäksi kyse on reflektiokyvystä: miten paljon ja millä tavalla oppimisesta ja opiskelusta kerrotaan.

2.3.2 Motivaatio

Motivaatio on kompleksinen ihmisen käyttäytymistä ja merkityksellistä toimintaa kuvaava termi. Merkityksellistä käyttäytymistä ovat ihmisten tekemät valinnat sekä toiminta ja ponnistelut erilaisten asioiden saavuttamiseksi. Toisin sanoen motivaatiota tutkittaessa kiinnitetään huomio siihen, miksi ihminen päättää tehdä jotakin sekä miten pitkään ja millaisilla ponnisteluilla ihminen haluaa toimia jonkin asian eteen. (Dörnyei & Ushioda 2011: 4.)

Toisen kielen oppimiseen liittyvää motivaatiota on tarkasteltu tutkimushistoriassa sosiaalisesta, psykologisesta, käyttäytymisellisestä sekä kulttuurisesta näkökohdasta (Dörnyei & Ushioda 2011: 39). Esimerkiksi Gardnerin (1985: 82–83) sosiopsykologisessa, toisen kielen oppimismotivaatiota käsittelevässä teoriassa, motivaation nähdään koostuvan kolmesta osasta. Ensimmäinen on motivaation intensiteetti tai ponnistelun määrä, toinen halu oppia kieltä ja kolmas asenteet kielenoppimista kohtaan. Motivoituneen ihmisen käyttäytymistä voidaan selittää kaikkien näiden kolmen tekijän avulla, ja lisäksi Gardner jakaa kielenoppijan motivoituneisuuden instrumentaaliseen ja integratiiviseen motivaatioon. Instrumentaalisesti motivoitunut opiskelee kieltä saadakseen työpaikan, edetäkseen uralla tai päästäkseen vaikuttamaan ympäröivään yhteiskuntaan. Integratiivisesti motivoitunut haluaa sen sijaan mukautua toista kieltä puhuvien ryhmään eli samaistua heihin sekä sulautua uuteen kansallisuuteen. (Gardner 1985: 82–83; Dörnyei & Ushioda 2011: 40–41; Korhonen 2012: 40.)

Integratiivinen motivaatio jakautuu Gardnerin mukaan vielä kolmeen osaan, joista ensimmäinen on integroituvuus, toinen asenteet oppimistilannetta kohtaan ja kolmas motivaatio. Integroituvuuteen kuuluvat integatiivinen orientaatio, kiinnostus vieraita kieliä kohtaan ja asenteet kohdekieltä puhuvien yhteisöä kohtaan. Oppimistilanteeseen liittyviin asenteisiin kuuluvat esimerkiksi asenteet kielikurssia tai sen opettajaa kohtaan, ja motivaatioon halu oppia kohdekieltä, motivationaalinen intensiteetti sekä asenteet kohdekielen oppimista ja opiskelua kohtaan. (Gardner 1985: 82–83.)

Toisen kielen oppimisen tutkimuksessa on perinteisesti nähty, että motivaatio on yksi keskeisimmistä yksilöön vaikuttavista tekijöistä, joka tehostaa kielenoppimista (Piniel & Csizer 2013: 525–526). Esimerkiksi oppimismotivaatiota tutkineen Dörnyein (2005: 65) mukaan ilman motivaatiota lahjakkainkaan opiskelija ei voi saavuttaa pitkän tähtäimen oppimistavoitteita, eikä ainoastaan tarkoituksenmukaisella opiskelusuunnitelmalla tai hyvällä opetuksella päästä tarvittavaan lopputulokseen. Motivaatio on kuitenkin aina suhteessa moneen tekijään, kuten Gardnerin (ks. edellä) motivaatioteoriassa nähdään. Esimerkiksi englanninkielen opiskelua vieraana kielenä käsittelevissä tutkimuksissa on osoitettu, että opiskelijoiden motivoitunut oppiminen on osa syklistä prosessia, jossa muita vaikuttavia tekijöitä ovat opiskelijoiden kielenoppimiskokemus sekä minäpystyvyys (Piniel & Csizer 2013: 525–526).

Motivaatioon perustuvaa tutkimusta on viime vuosina kritisoitu. Esimerkiksi Norton (2000: 4) on kyseenalaistanut integratiivisen ja instrumentaalisen motivaation näkökulman, erityisesti toisen kielen oppimisen tutkimuksessa, liiaksi oppijalle vastuuta säilyttävänä sekä oppijaa historiattomana ja muuttumattomana kuvaavana. Hänen mukaansa toisen kielen oppimisen teoreetikot eivät ole kehittäneet kattavaa teoriaa, jossa otettaisiin huomioon sekä kielenoppijan identiteetti että kielenoppimiskonteksti, joten hän on korvannut motivaation panostuksen (investment) käsitteellä. Panostaessaan kielen oppimiseen yksilö panostaa samalla ajassa ja paikassa muuttuviin identiteetteihinsä, minkä vuoksi oppijan identiteettejä tarkastelemalla pystyttäisiin tutkimaan oppijoiden toimintaa syvällisemmin kuin motivaatioiden kautta. (Norton 2000: mp.)

Myös Pavlenkon (2002: 279) mukaan toisen kielen oppimisen motivaatiotutkimus ei heijastele modernia globalisoitunutta monikielistä maailmaa, jossa enemmän kuin puolet ihmisistä on monikielisiä. Saman näkemyksen jakaa Coezee-Van Rooy (2006), jonka mukaan

vallalla ollut yksinkertainen näkemys kielenoppijan identiteetistä ei ole linjassa kompleksisen sosiolingvistisen kielenoppimisen ja -käytön sekä kulttuurisen identiteetin näkemysten kanssa.

Näiden näkemysten mukaisesti myös Ushioda (2009: 354–355) näkee motivaation kielenoppijan konteksteista riippuvaiseksi. Määritellessään motivaatiota hän korostaa järjestelmän monimutkaisuutta ja kontekstin vaikutusta motivaatioon. Tällaisia vaikuttavia kontekstuaalisia tekijöitä on lukuisia, mutta niiden vaikutus ei ole aivan suoraviivaista, sillä samanaikaisesti motivaatioon vaikuttavat myös kielenoppijan henkilökohtaiset elämäkokemukset ja suhtautuminen ympärillä tapahtuviin asioihin. (Ushioda 2009: mp.)

Tässä tutkimuksessa näen motivaation Gardnerin (1985: 82–83) sekä Dörnyein ja Ushiodan (2011: 40–41) näkemysten mukaisesti ihmisen päätöksiin ja ponnisteluihin vaikuttavaksi tekijäksi, jonka voi jakaa integratiivisiin ja instrumentaalisiin tekijöihin. Lisäksi näen sen yksilöllisistä tekijöistä että sosiaalisesta kontekstista riippuvaiseksi ja kontekstuaalisten tekijöiden vaikutuksesta rakentuvaksi (Ushioda 2009: 354–355). Nortonin (2000: 4) identiteetin näkökulma olisi mielenkiintoinen oppijan toiminnan tarkasteluun, mutta oman tutkimukseni aineisto ei ole tarpeeksi narratiivinen, jotta siitä voisi tarkastella identiteettejä, motivaation intensiteettiä tai asenteita. Implisiittisesti näkökulmat ovat kuitenkin esillä, kun tarkastelen motivaation ja muiden taustatekijöiden roolia tutkimukseeni osallistuvien kokemuksissa ja käsityksissä.

2.3.3 Lähdekielet

Transfer-käsitteellä on kuvattu kielten välisiä vaikutusyhteyksiä ja sitä on määritelty aikojen saatossa eri näkökulmista. Tutkimushistoriassa on pohdittu, pitäisikö lähdekielen vaikutusta tarkastella esimerkiksi siirtämisen prosessina lähde- ja kohdekielen välillä (Odlin 1987: 27), oppijoiden hypoteesimallien rajoituksena (Schachter 1993: 32) vai strategiana, jolla oppija täyttää tiedoissaan olevia aukkoja (Krashen 1985: 9–10).

Odlinin (1987: 27) mukaan transferilla tarkoitetaan omaksuttujen kielten ja omaksuttavan kielen yhteneväisyyksistä ja eroista johtuvaa vaikutusta. Kun lähde- ja kohdekieli konvergoivat, puhutaan lähdekielen positiivisesta vaikutuksesta, transferista, ja kun ne divergoivat, on kyseessä negatiivinen vaikutus, eli interferenssi (Odlin 1987: 26–27). Kaivapalu (2005: 30) käyttää transferin synonyymina käsitettä lähdekielen vaikutus ja viittaa sillä nimenomaan positiiviseen

siirtovaikutukseen. Hänen mukaansa kielten välinen vaikutus on kuitenkin laajempaa ja kompleksisempaa kuin pelkästään rakenteellisten elementtien siirtoa kielestä toiseen. Lisäksi hänen mukaansa kyseessä on lähdekielen vaikutus kohdekielen omaksumiseen eikä lähde- ja kohdekielen molemminpuolinen siirtovaikutus. (Kaivapalu 2005: mp.)

Transferia on tutkittu paljon toisen kielen oppimisen tutkimuksessa, mutta edelleenkin ei ole selviä tuloksia siitä, milloin, missä, missä muodossa ja missä määrin lähdekieli vaikuttaa toisen tai vieraan kielen osaamiseen (Jarvis 2000: 246). Yksimielisiä ollaan tällä hetkellä siitä, että oppijankielessä esiintyy systemaattisia eroja, jotka riippuvat muun muassa erilaisista lähde- ja kohdekielen typologisista ja geneettisistä suhteista, ja useat tutkijat ovat sitä mieltä, että kohdekielelle läheisen lähdekielen kieliopillisesta kompetenssista on oppijalle kohdekielen oppimisessa apua: lähdekielen mallin hyödyntäminen voi hyvinkin johtaa hyväksyttävään tulokseen kohdekielessä (esim. Lomax 1993: 25; Jarvis & Odlin 2000: 539; Schmidt 2001: 25).

Kielten typologinen ja geneettinen tausta luo kielenoppijalle odotuksia, joihin liittyvät oppijan käsitykset kielten samankaltaisuudesta ja erilaisuudesta. Käsitykset kielten samankaltaisuudesta tai erilaisuudesta taas vaikuttavat käsityksiin omaksumisen vaikeudesta tai helppoudesta, vaikka todellinen oppimisen vaikeus ei ole rinnastettavissa kielten typologiseen etäisyyteen, eikä kielten kuvailtavissa olevan typologisen etäisyyden tarvitse olla sama kuin kielenoppijan tajuama etäisyys, eli oppijan käsitys tai havainto lähde- ja kohdekielen välisestä etäisyydestä. (Kaivapalu 2005: 26.)

Esimerkiksi Ringbomin (2007: 1) mukaan läheistä sukukieltä oppivalle lähtökielestä on johdonmukaisesti hyötyä, koska oppijat, tietoisesti tai tiedostamattaan, eivät etsi eroja, vaan samanlaisuuksia kaikkialta sieltä, mistä vain voivat niitä löytää. Kuviteltu sukulaisuus voikin luoda positiivisia asenteita kielen oppimista kohtaan (Lomax 1993: 11). Joskus havainnot ovat kuitenkin virheellisiä, eli oppija voi olettaa myös kielten välillä olevan samankaltaisuuksia, jotka eivät välttämättä pidä paikkaansa, mikä voi aiheuttaa viivästymistä rakenteiden omaksumisessa. Tällaisia kielenoppijan uskomuksia ja käsityksiä kielten samanlaisuudesta kutsutaan subjektiiviseksi samankaltaisuudeksi. Käsiteparina tälle on objektiivinen samankaltaisuus, mikä tarkoittaa kielten välistä todellista ja kokonaisvaltaista samankaltaisuutta. (Jarvis & Pavlenko 2008: 177–178, 182.)

Suomen osalta transfer-tutkimukset koskettavat suomen lähisukukieltä puhuvia. Eräs laajimmista on Kaivapalun (2005) virolaisten suomen kielen taivutusmorfologian omaksumista

tarkasteleva tutkimus ja Nissilän (2011) tutkimus, jossa tarkasteltiin virolaisten suomenoppijoiden suomen kielen verbien ja niiden rektioiden oppimista. Kaivapalun (2005: 3–6) tutkimuksessa havaittiin, että virolaisten on helppo omaksua suomen kielen taivutusmorfologiaa, sillä viron ja suomen morfologisissa järjestelmissä on jotain, joka oppijan mielessä on siirrettävissä. Nissilän (2011: 293–294) tutkimuksessa havaittiin, että transferilla on suuri osuus lähisukukielen oppimisessa erityisesti silloin, kun transferin laukaiseva kieli on äidinkieli. Nissilän (2011: 294) mukaan virolaiset suomenoppijat hyödyntävät lähtökielen mallia tuloksettaasti silloin, kun virossa on sama rektio kuin suomessa, ja negatiivista transferia ilmenee silloin, kun virossa on eri rektio kuin suomessa, jolloin lähtökieli on johtanut oppijoita harhaan.

Näiden tutkimusten lisäksi on osoitettu, että esimerkiksi monia indoeurooppalaisia kieliä puhuvien suomenoppijoiden kohdalla paikallissijojen morfologiassa transfer on hyvin vähäistä, sillä morfologiset yhtäläisyydet ovat melkein olemattomat (Lauranto 1994: 40). Suomen kielen taivutusmorfologian olemassaolon ja funktion hahmottaminen sekä käytön omaksuminen voivatkin olla isoivan kielen puhujille vaativia askelia, sillä esimerkiksi suomen kielen päätteillä ilmaistaan monia sellaisia seikkoja, jotka indoeurooppalaiset kielet tuovat ilmi yksittäisten sanojen avulla (White 1993: 12; Suni 2006: 103).

Oma tutkimusaineistoni ei anna mahdollisuuksia transferin tai kieltenvälisen siirtovaikutuksen tutkimiselle oppijankielessä, mutta pidän lähtökohtanani sitä, että aiemmin osatuilla kielillä, kuten äidinkielellä, on vaikutusta suomen kielen oppimiseen ja opiskeluun liittyviin kokemuksiin ja käsityksiin (Vygotsky 1982: 193–196). Käsityksiä ja kokemuksia analysoidessani oletan, että sosiaalisten, psyykkisten ja emotionaalisten tekijöiden ohella oppijoiden äidinkieli vaikuttaa siihen, mitä käsityksiä kieltenvälisistä yhteyksistä syntyy ja millaiseksi kohdekielen opiskeleminen koetaan, kuten helpoksi tai vaikeaksi (ks. Aalto 1994: 96; Martin 1996: 114).

2.3.4 Kieliympäristö ja oppimisen oikea-aikainen tuki

Kielenoppijan sosiaalinen ympäristö, johon kuuluvat kaikki hänen sosiaaliset verkostonsa ja ihmiset, joiden kanssa hän keskustelee, vaikuttaa siihen, millaiselle kielitaidolle ja millaisille ilmauksille oppijalla on tarvetta (Suni 2008: 201). Esimerkiksi työelämän näkökulmasta kielitaito voidaan nähdä osana ammatillista kompetenssia, lainsäädännön mukaan se voi tarjota täysivaltaisen yhteisön jäsenyyden, kuten kansalaisuuden, ja maahanmuuttaja itse voi puolestaan nähdä kielitaitotarpeensa siitä näkökulmasta, pärjääkö jokapäiväisessä elämässään (Härmälä 2008: 248; Tarnanen & Pöyhönen 2011: 5).

Kielenkäyttötarpeiden lisäksi kieliympäristö tarjoaa oppimisen mahdollisuuksia. Sosiokulttuurisen oppimisen näkökulmasta uudet tiedot ja taidot, kuten kieli, omaksutaan osaavamman tuella sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Vygotsky 1978: 86; Suni 2008: 26, 123). Oppiakseen kieltä yksilön tulisi voida hyödyntää kaikkea tietoa kielestä ja sen käytöstä, jota hänen ympärillään on. Tämä johtuu siitä, että tieto kielestä, merkityksistä ja käytöstä on ympäröivässä maailmassa, eli osa jaettua kognitiota, jota oppijan tulisi voida hyödyntää tehokkaasti oman ajattelunsa ja kielenkäyttönsä resurssina. (Aaltonen, Mustonen & Tuki 2009: 411.)

Vygotsky (1978: 86) näkee oppimisen sosiaalisena toimintana, joka tapahtuu lähikehityksen vyöhykkeellä. Edellytyksenä on useimmiten oppijan osaavammalta saama tuki, jota uusvygotskilaisessa tutkimuksessa kuvataan käsitteellä oppimisen oikea-aikainen tuki (scaffolding) (Suni 2008: 116; 2010: 10). Käsitettä on määritelty lukemattomin tavoin (Suni 2008: 117), ja alun perin Wood, Bruner ja Ross (1976: 90) selittivät sen tarkoittavan tukea, joka mahdollistaa, että lapsi tai muu aloittelija ratkaisee ongelman, suorittaa tehtävän tai saavuttaa tavoitteen, joka olisi ollut ilman apua hänen yritystensä saavuttamattomissa. Sunin (2008: 117) mukaan scaffolding tarkoittaa vuorovaikutuksellista tuen tarjoamista ja sen asteittaista vähentämistä ongelmanratkaisutilanteissa: tukea tarvitaan, jotta taidoissa päästään korkeammalle, mutta tuki ei jää ympäröimään oppimistuloksia, vaan väistyy sitä mukaa, kun oppija alkaa selviytyä omin avuin tai tarjota itse omalle opiskelulle tukea. Tarvittaessa tukea tarjotaan uudelleen, mutta vain tarpeellisen ajan (Suni 2008: 117).

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta on analysoitu myös affordansseja, joita oppimisympäristöt voivat tarjota kielenoppijalle. Affordanssi on vastavuoroinen suhde yksilön ja jonkin hänelle relevantin ympäristön ominaisuuden välillä (Gibson & Pick 2000: 15). Kielenoppimisessa affordanssia ei siis ole kaikki ympärillä oleva kieli, vaan se, jonka oppija kokee itselleen relevantiksi, eli jota hän havaitsee tarvitsevansa (Suni 2008: 24). Pedagogisesta näkökulmasta affordanssilla tarkoitetaan myös opetuksen tarjoamia kielellisiä resursseja, eli oppimisympäristön kielellistä ja toiminnallista tarjontaa, jonka oppija havaitsee, kokee relevantiksi ja voi valjastaa eri tasoilla käyttöönsä oppimisensa resurssiksi (Aaltonen, Mustonen & Tukia 2009: 405).

Tässä työssä tarkastelen, miten S2-oppijoiden kielenkäyttöympäristöt, eli kielenkäyttökontekstit, -ympäristöt ja vuorovaikutustilanteet, näkyvät WordDivea käyttävien S2-oppijoiden kokemuksissa ja käsityksissä. Affordanssin ja oikea-aikaisen tuen käsitteitä sovellan kielenoppimishjelmiston kontekstiin pohtiessani, miten WordDivea tulisi kehittää, jotta se vastaisi mahdollisimman hyvin S2-oppijoiden kielenopiskelun tarpeisiin.

3. Tutkimuksen toteutus

3.1 Haastattelut

Haastattelin tutkimukseeni yhteensä 16 Suomessa asuvaa maahanmuuttajataustaista WordDiven suomen kielen ohjelmiston käyttäjää. Heidän äidinkieltensä ovat espanja, tsekki, ranska, englantia (3 henkilöä), persia, puola, ukraina, viro, ruotsi, kiina, arabia ja malajalam. Osallistuessaan tutkimukseen keväällä 2015 haastateltavat olivat asuneet Suomessa eri aikoja, lyhimmillään 3 kuukautta ja pisimmillään 14 vuotta. Jotkut heistä olivat käyttäneet WordDivea jopa neljä vuotta, kun taas osa vain yhden kuukauden. Kustakin haastateltavasta on löydettävissä tarkemmat tiedot liitteestä 7. Tässä työssä käytän heistä lyhenteitä H1–H15 (ks. liite 7).

Tein haastattelut Skype:n avulla ja nauhoitin ne Skype-recorderilla. Tarkoitukseni oli käydä kaikki haastattelukeskustelut puhumalla, mutta heikon internetyhteyden vuoksi kaksi haastattelua (H15, H16) käytiin Skype:n pikaviestiominaisuutta käyttämällä sekä kolme haastattelua (H8, H12 ja H14) sekä puhumalla että pikaviestien avulla (ks. liite 7).

Kaikki haastattelut käytiin englanniksi, ja ne kestivät 20–50 minuuttia. Haastateltavilla oli mahdollisuus valita haastattelukieli joko englantia tai suomi, sillä halusin antaa haastateltaville mahdollisuuden käyttää kieltä, joka tuntui heistä helpoimmalta ja paremmalta itseilmaisuuksiin ja keskustelun käymiseen. Tarkoitukseni oli pitää haastattelukutsu motivoivana ja lisätä tutkimuksen informaatioarvoa siinä mielessä, ettei haastattelukieli estäisi tutkimukseen osallistumista. Haastatteluaineistoa kerätessäni pyrin haastattelutilanteissa olemaan sosiaalisesti neutraali, jolloin haastateltavien ei tarvinnut etsiä kokemuksilleen sosiaalis-kulttuurisesti ymmärrettyjä kuvaustapoja (ks. Perttula 2006: 136–149).

Haastattelumenetelmänäni oli puolistrukturoitu haastattelu. Karkeasti ottaen puolistrukturoidussa haastattelussa informanteille esitetään likipitään samat kysymykset suunnilleen samassa järjestyksessä. Formaaliudessaan se sijoittuu täysin strukturoidun lomakehaastattelun ja teemahaastattelun välille. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 47.) Vaikka avointa haastattelua, jossa haastateltavaa ohjaillaan mahdollisimman vähän, pidetään fenomenologisessa tutkimuksessa teemahaastattelua ja strukturoitua haastattelua parempana, puolistrukturoitu

menetelmä sopi paremmin tämän tutkimuksen tarpeisiin. Syynä tähän oli se, että halusin tietoa juuri tietyntylaisista käsityksistä ja kokemuksista, joten haastattelua oli ohjailtava melko paljon. Jokaisessa haastattelussa kysymykset olivat samat, mutta niiden sanamuodot ja järjestys vaihtelivat, ja haastateltavat saivat vastata niihin vapaasti. (Ks. Eskola & Suoranta 1998: 87; Hirsjärvi & Hurme 2001: 47; Lehtomaa 2006: 170.)

Haastattelun teemat ja kysymykset laadin tutkimuskysymysten mukaisesti (liite 2.). Kahden ensimmäisen teeman tarkoituksena oli saada vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja kolmannen ja neljännen toiseen tutkimuskysymykseen. Ensimmäinen teema oli, kuinka oppija käyttää ja opiskelee suomen kieltä, ja toinen koski haastateltavan omaa suomen kielen osaamista, oppimistarpeita ja mahdollisia oppimistavoitteita. Kolmantena teemana oli, miksi WordDive nähtiin hyväksi kielenoppimisen kannalta ja neljäntenä teemana WordDiven avulla tapahtunut oppiminen: mitä WordDiven avulla oli opittu ja mitä ei.

Haastatteluiden jälkeen litteroin puheluäänitteet ja yhdistelin samoihin tekstitiedostoihin litteroinnit ja pikaviestimällä käydyt keskustelut. Litteroin haastattelut sanatason tarkkuudella, mikä riittää keskusteluiden merkitysisältöjen avaamiseen ja tulkintaan. Käyttämäni litterointimerkistö on mukaelma Seppäsen (1995: 22–23) luomasta litterointimerkistöstä, ja se on nähtävissä liitteessä 4.

3.2 Oppimispäiväkirjat

Haastatteluiden lisäksi keräsin aineistoa neljältä Suomessa asuvalta maahanmuuttajataustaiselta yliopisto-opiskelijalta oppimispäiväkirjojen avulla. Opiskelijoiden äidinkielet ovat unkari, venäjä, viro, romanian ja kiina ja he ovat iältään 20–30 -vuotiaita. Heidän itsearviointiinsa perustuvan arvion mukaan jokaisen kielitaito on vähintään EVK:n B-tasolla.

Osallistuessaan tutkimukseen oppimispäiväkirjan kirjoittajat käyttivät WordDivea ensimmäistä kertaa, ja he kokeilivat eri sanastokursseja melko monipuolisesti yhden kuukauden aikana (ks. liite 8.). Oppimispäiväkirjaa tuli kirjoittaa jokaisen WordDiven käyttökerran jälkeen, ja sen kysymykset koskivat suomen kielen oppimista WordDiven avulla. Lisäksi pyysin havaintoja opeteltavista sanoista ja sanakokonaisuuksista, käänkösvastineista, kuva- ja äänimateriaalista sekä käyttäjille suunnatusta palautteesta. (Ks. liitteet 5. ja 6.)

3.3 Aineiston luokittelu ja analyysi

Analysoin haastattelu- ja oppimispäiväkirja-aineistot sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysillä tarkoitetaan väljää teoreettista kehystä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikonaisuuksiin, tai yksittäistä tutkimuksen metodia, joka voi olla teorialähtöinen, teoriaohjaava tai aineistolähtöinen metodi. Ero diskurssianalyysiin on siinä, että sisällönanalyysissä pitäydytään merkityskokoelmissa, kun taas diskurssianalyysissä kiinnitetään huomiota siihen, miten merkityksiä tekstissä tuotetaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 91, 104.)

Luokittelin aineistoni etsimällä haastattelu- ja oppimispäiväkirja-aineistoista tutkimusongelmani kannalta relevantteja aiheita, jotka toistuivat usein litteraateissa ja päiväkirjoissa. Luokittelu- ja analyysitapoina olivat siten aineistolähtöinen metodi ja teoriaohjaava metodi, sillä liitin haastatteluaineiston ja oppimispäiväkirjojen sisällöt sosiokulttuuriseen taustateoriaan vasta aineiston keruun jälkeen (Sajavaara 1980: 6). Käyttämäni menetelmän ero teorialähtöiseen menetelmään on siinä, että teorialähtöisessä analyysissä aikaisempi tutkimus vaikuttaa täydellisesti myös aineistonkeruuseen, ja analyysissä testataan abduktiivisesti aikaisempaa hypoteesia tai teoriaa (Tuomi & Sarajärvi 2009: 95, 98, 108–113). Lähtökohtanani pidin sitä, että kokemukset ja käsitykset suomen kielen opiskelusta ja oppimisesta ylipäätään sekä WordDiven avulla kertovat osallistujien eksplisiittisestä kielellisestä tietoisuudesta (Alanen 2000: 106–107). Vaikka muodostuneet aihepiirit (kieliympäristöön ja kielitaitoon liittyvät kielitaitotarpeet) nousivat aineistosta, kielitietoisuusoletus ja kielikompetenssin määritelmä näkyvät luokitteluissani siten, että luokittelin kielitaitoon liittyvän aineiston fonologiaan, morfologiaan ja sanastoon, syntaksiin sekä kielitaidon osa-alueisiin. Luokitteluani ohjasi Gombertin (1992: 13) näkemys kielellisen tietoisuuden osa-alueiden jaottelusta sekä Canalen ja Swainin (1980: 29–30) kielikompetenssin määritelmä, jossa kieliopilliseen kompetenssiin sisältyvät kielen leksikaalisten yksiköiden tunteminen sekä kielen fonologiset, morfologiset, syntaktiset ja lausesemanttiset säännöt.

Toiseen tutkimuskysymykseen vastaaviksi, WordDivea oppimisympäristönä koskettaviksi aiheiksi, muodostuivat WordDiven avulla opitut ja ei opitut asiat sekä WordDiven hyvät ominaisuudet ja kehittämiskohteet. Lisäksi osallistujat kommentoivat WordDiven harjoituksissa olevia sanoja ja sanayhdistelmiä, ääni- ja kuvamateriaalia, sanallisia kuvauksia ja

esimerkkilauseita, käänkösvastineita ja merkityssuhteiden esittelyä, jotka muodostuivat omiksi aihepiireikseen. Tutkimuksen osallistujat eivät vastanneet kaikkeen haastattelu- ja oppimispäiväkirjoissa kysytyyn kovin runsaasti: esimerkiksi harjoitusten sisältämää palautetta ei kommentoitu juuri ollenkaan, mikä vaikutti hieman tutkimuksen lopputulokseen. Osa kerätystä aineistosta taas jäi analyysissä käyttämättä, koska se ei sisältänyt tutkimuskysymysten kannalta olennaista sisältöä. Sen sijaan osa sisällöistä sijoittui useamman otsikon alle.

Lukiessani aineistoa pyrin välttämään ennakkooletuksieni vaikutusta osallistujien vastausten ymmärtämiseen ja analyysilukua kirjoittaessani pyrin mahdollisimman tarkkaan sanalliseen kuvaukseen. Valitsin siis haastatteluista ja oppimispäiväkirjoista vain sellaiset kohdat, joiden merkityssisällöstä olin mahdollisimman varma.

Seuraavassa luvussa vastaan tutkimuskysymyksiini esittelemällä aineistosta tutkimuskysymyteni kannalta oleellimmat sisällöt. Luvuissa 4.1–4.3 esittelen osallistujien kielitaitotarpeita koskevat kokemuksia ja käsityksiä ja luvuissa 4.4 ja 4.5 käsityksiä ja kokemuksia, jotka koskevat suomen oppimista ja opiskelua WordDiven avulla. Samalla analysoin aineistoa neljännen tutkimuskysymyksen mukaisesti sosiokulttuurisesta näkökulmasta, eli tarkastelen, miten kielitietoisuus, motivaatiotekijät, äidinkieli ja kielenopiskelu ympäristö näkyvät kokemuksissa ja käsityksissä. Pohdin myös, miten kielenoppimishjelmistoa tulisi ongelmakohtien ratkaisemiseksi kehittää.

4. Analyysi

4.1 Käsitukset ja kokemukset kieliympäristöön perustuvista kielitaitotarpeista

4.1.1 Suomea käytetään

Puolet tutkimukseen osallistuneista S2-oppijoista kertoi käyttävänsä suomea Suomessa asuessaan lähes joka päivä. Suomen kieltä kerrottiin käytettävän pankissa, postissa, neuvolassa tai lääkärissä, tavatessa ystäviä sekä työpaikalla ja kotona. Tutkimukseen osallistuneilla S2-oppijoilla on siis monenlaisia mahdollisuuksia käyttää ja oppia suomea vuorovaikutuksessa, mikä luonnollisesti luo kielenopiskelumotivaatiota ja toisaalta kielitaitotarpeita. Näiden kymmenen päivittäin suomen kieltä käyttävän maahanmuuttajan tulisi siis hallita sellaisia ilmauksia ja kieltä, jota tarvitaan edellä mainituissa arkisissa konteksteissa.

Nämä päivittäin suomen kieltä käyttävät S2-oppijat luettelivat monenlaisia syitä sille, miksi opiskelivat suomea. Integratiiviseksi motivaatiotekijäksi he mainitsivat Suomessa asumisen. Instrumentaaliseksi syiksi luettiin, että suomen kielen taidon koettiin helpottavan Suomessa elämistä ja tehostavan työpaikalla työskentelyä. Lisäksi haluttiin läpäistä suomen kielen kurssi tai päästä läpi YKI-kielitaitotestistä. Eräs osallistujista kuvasi myös, miten suomen kielen ymmärtämättömyys johti eristettynä olemisen tunteeseen työpaikalla, minkä voi ajatella sisältävän sekä instrumentaalisen että integratiivisen syyn kielenopiskelulle:

(1) I was working for one year here there I felt I really need to learn Finnish I was kind of separated from the team cos it was difficult for some Finnish guys there to talk in English I felt a little isolated (H8)

Tässä esimerkissä haastateltu persiankielinen S2-oppija toteaa tarvitsevänsä suomen kieltä kipeästi, sillä hän tuntee olonsa eristetyksi työporukasta, sillä kaikki työkaverit eivät puhu englantia. Suomen kielen osaaminen on hänelle tärkeää sosiaalisista syistä, sillä suomenkieliset työkaverit voivat käyttää suomen kieltä keskustellessaan muista kuin työasioista. Syy suomen kielen opiskeluun on siten integratiivinen. Suomen oppiminen voi kuitenkin olla tärkeää työuran

kannalta, joten kielenoppimismotivaatio on siinä mielessä instrumentaalista. Persiänkielisen S2-oppijan kokemus heijastelee myös sitä, ettei suomenkielisiin puheyhteisöihin pääseminen työpaikalla ole helppoa, sillä hänen mukaansa suomenkielisissä vuorovaikutustilanteissa vastassa on tunne eristäytyneisyydestä muuhun työyhteisöön. Tällainen kokemus on maahanmuuttajille otaksuttavasti yleistä. Esimerkiksi Suvi Korhosen (2014) tutkimuksessa maahanmuuttajat kokivat suomenkielisessä työharjoittelussa ollessaan haastavimmaksi puheyhteisön jäseneksi pääsemisen (Suvi Korhonen 2014: 257–258).

Tässä luvussa mainitut suomen kielen opiskelun motivaatiotekijät (instrumentaaliset: Suomessa elämisen helpottuminen, työnteon tehostuminen, kielikurssin läpäiseminen ja integratiiviset: työyhteisöön sopeutuminen, Suomessa asuminen) viittaavat arkielämän sujuvoitumiseen ja työelämässä pärjäämiseen. Suomea halutaan oppia Suomessa asumisen ja sosiaalisen integroitumisen tähden sekä työpaikan vuoksi. Myös kielikurssin suorittamisen taustalla voi olla haave työ- tai opiskelupaikasta tai Suomen kansalaisuudesta, jotka edellyttävät riittävää kielitaitoa. Nämä motivaatiotekijät ovat samankaltaisia, kuin Korhosen (2012: 2) tutkimuksessa, jossa Suomessa joko pysyvästi tai väliaikaisesti asuvat tutkittavat halusivat opiskella suomea tutustuakseen suomalaisiin sekä integroitua koti- tai opiskelumaahansa. Lisäksi he opiskelivat suomea työelämän tarpeita varten (Korhonen 2012: 41–45). Myös Partasen (2013: 261–262) tutkimuksessa maahanmuuttajat kokivat, että suomen kielen taito on väline tärkeiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Näiden tutkimusten perusteella näyttääkin siltä, että maahanmuuttajat opiskelevat suomea yleensä jotakin instrumentaalista tai integratiivista tarkoitusta varten eikä kielen itsensä vuoksi.

Laajemmin tarkasteltuna maahanmuuttajien suomen kielen opiskelu on tärkeää, sillä se luo tasa-arvoa ja on tarpeellista Suomessa työskennellessä (ks. Suni 2011: 2; Mela 2003: 55). Esimerkiksi työllistymisen kannalta vuonna 2013 lähes kaikissa (97 %) Elinkeinoelämän keskusliiton jäsenyrityksissä käytettiin työkielenä suomea (EK = Elinkeinoelämän keskusliitto 2013: 8–9). Lisäksi työkykyisiä ja kielitaitoisia maahanmuuttajia tarvitaan tulevaisuudessa, kun eläkkeelle poistuvat ikäluokat ovat työelämään siirtyviä suurempia. Tällä hetkellä enemmistö maahanmuuttajista on työikäisiä, mutta heidän työllisyysasteensa on vain noin 50%, jonka nostaminen talouden kestävyuden näkökulmasta olisi tavoiteltavaa. (EVA = Elinkeinoelämän valtuuskunta 2015: 6–7.)

Tässä luvussa esitellyt tutkimukseen osallistuneiden S2-oppijoiden suomen kielen käyttöympäristöt ja opiskelun motivaatiotekijät viittaavat siihen, että WordDiven käyttäjät hyötyisivät oppimateriaalista, joka olisi entistä funktionalisempi, eli se olisi kohdennettu erilaisissa tilanteissa tarvittavaan kieleen (Aaltonen, Mustonen, Tukia 2009: 402). Kokemusten ja käsitysten perusteella näyttää siltä, että oppijat tiedostavat hyvin, kenen kanssa ja millaisissa konteksteissa suomea käyttävät. Ohjelmisto voisi siis sisältää harjoituksia, jotka olisi kohdennettu erilaisissa tilanteissa tarvittavaan kieleen, ja opiskeltavan sanaston aihepiirin voisi harjoitusta tehdessään valita itse. WordDiven suomen kielen harjoitukset sisältävät tällä hetkellä erityiskurssit matkustamiseen, ruokaan ja juomaan, urheiluun ja työelämään, mutta aihepiirejä voisi lisätä esimerkiksi arkielämän kieleen, kuten asiointikieleen esimerkiksi kaupoissa, virastoissa ja terveydenhuollossa, opiskelu- ja työpaikkakieleen, kuten työtehtävien ja -alojen erikoiskieleen, työturvallisuuskieleen, neuvottelu- ja kokoustamiskieleen, argumentointikieleen sekä yhteisöihin sosiaalistumisessa, kuten kahvipöytäkeskusteluissa tai uusiin ihmisiin tutustussa tarvittavaan kieleen. Lisäksi voisi tarkistaa harjoitusten sisältämän sanaston ja kielen autenttisuutta, eli hyödyllisyyttä ja käytettävyyttä todellisessa kielenkäytössä.

4.1.2 Suomea ei käytetä

Vaikka kaikki osallistujat asuivat Suomessa ja he kaikki ilmaisivat motivaationsa suomen kielen opiskeluun, kuusi osallistujaa totesi käyttävänsä suomea Suomessa asuessaan vain vähän tai ei lainkaan. Tämä osoittaa, etteivät suomen kielen osaamisen tarve ja käyttämisen mahdollisuudet ole kaikkien maahanmuuttajien kohdalla itsestään selviä asioita. On luonnollista, ettei suomen kieltä käytä, jos esimerkiksi omassa lähiympäristössä ja asioita hoitaessa pärjää muilla osaamillaan kielillä, kuten omalla äidinkielellä tai vaikkapa englannilla.

Kolme näistä kuudesta vähän tai ei lainkaan suomea käyttävästä osallistujasta mainitsi käyttämättömyyden syiksi työpaikkaan liittyvät syyt. Kaksi heistä mainitsi, että työpaikalla työkaverit puhuvat heidän kanssaan englantia, mikä voi johtua esimerkiksi siitä, että englantia on sujuvin yhteinen kieli, työkaverit käyttävät tilanteen mielellään kieliharjoitteluun tai organisaation työskentelykielenä on englantia. Kolmas heistä, ranskankielinen haastateltava,

mainitsi syyksi sen, että puhuu työpaikallaan ranskalais-suomalaisessa koulussa ranskaa ja suomea vain vähän käydessään kaupoissa tai keskustellessaan kollegoidensa kanssa.

- (2) Maiju: yea (.) so do you speak Finnish every day now
 H3: no no no no (.) no because its not required in my job and I'm im working as a teacher
 Maiju: okay
 H3: but in a (.) something called ranskalaissuomalaistenopetus so my classes have been studying French since a kind of päiväkoti he he so they are fluent
 Maiju: yea yea and then you use French
 H3: yea that's the point so that's why I'm not speaking Finnish every day due every day and then speaking little bit a like every time I go to shops and with some of my colleaques at lunch time I try to speak little bit Finnish and its not a regular very intensive any way

Tämä ranskankielisen haastateltavan kokemus osoittaa, että jos omissa kielenkäyttöympäristöissä, kuten perheen kanssa ja työpaikalla, ei käytetä suomea, voi olla, että suomen käyttäminen ei ole säännöllistä eikä kovin intensiivistä. Koska suomenkieliset vuorovaikutustilanteet jäävät vähäisiksi, oppimisen mahdollisuuksiakaan ei ole paljon tarjolla.

Työpaikkaan liittyvien käyttämättömyyssyiden lisäksi haastateltavat mainitsivat, ettei suomen kielen käyttämiselle ole mahdollisuuksia. Mahdollisuuksien puutteen syyksi eräs haastateltava näki integratiivisen syyn, ettei suomenkielisiä ystäviä ole kovin paljon ja useimmiten heidän kanssaan puhutaan englantia. Aivan kuten työpaikoillakin, suomenkieliset ystävät voivat puhua englantia ulkomaalaisen ystävänsä kanssa esimerkiksi siksi, että Englanti on sujuvin yhteinen kieli, tai sitä käytetään kohteliaisuussyistä, koska Englanti on yhtä vaikeaa tai helppoa molemmille osapuolille, tai tilanne halutaan käyttää kieliharjoitteluun.

Toinen haastateltava taas näki, ettei oma kielitaito riitä suomen kielen käyttämiseen. Tällainen kokemus kielitaidon riittämättömyydestä on yleistä alkeistason kielenoppijalle, jonka kielikompetenssi on vielä alkeellinen, omia taitoja ei välttämättä tunnusteta eikä luottamusta uuden kielen osaamiseen vielä ole. Lisäksi voi olla niin, että keskustelutilanteita syntyperäisten kielenpuhujien kanssa vältellään, sillä syntyperäinen kielenpuhuja koetaan oman kielitaidon kriittiseksi tarkastelijaksi (Sjöberg 2004: 139).

Neljä näistä kuudesta suomea vähän käyttävästä haastateltavasta kertoi käyttävänsä suomea satunnaisesti työpaikalla, ostoksilla ja sosiaalisista syistä. Tämä viittaa siihen, että suomen harjoittelemiselle on mahdollisuuksia, vaikka omassa elinpiirissä pärjäisi pitkälti muilla kielillä. Vaikka tällaiset asioimistilanteet voivat olla kovin lyhyitä, olisi ihanteellista, että sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäröiviltä ihmisiltä saataisiin apua, tukea ja konkreettisia ilmauksia

kielenoppimisen tueksi (ks. Suni 2008: 32). Vuorovaikutuksessa muiden kielenkäyttäjien ja tekstien kanssa voisi myös rakentaa ja testata omia hypoteesejaan kielestä sekä olla aktiivinen kielenkäytön uudistaja. Jotta kieliympäristöstä saatava syötös olisi saatavissa oman oppimisen ja kielenkäytön resurssiksi, vuorovaikutustilanteet olisivat siihen oiva väylä (ks. Suni 2008: 189–193; Aaltonen, Mustonen & Tukia 2009: 411).

WordDiven tulisikin huomioida tällaiset S2-oppijat, jotka pääsevät harvoin suomenkielisiin vuorovaikutustilanteisiin erilaisista syistä johtuen, tai jos pääsevätkin, keskustelut voivat olla lyhyitä eivätkä edellytä A-tasoa kummempaa kielitaitoa. Tällaiset kielenoppijat tarvitsisivat tuekseen oppimateriaalia, joka sisältäisi monipuolista sekä käyttöfunktioltaan helposti ymmärrettävää ja relevanttia kieltä, oikea-aikaista tukea sekä rohkaisua suomen käyttämiseen. WordDiven harjoitukset mukautuvat tällä hetkellä yksilöllisesti, mikä on hyvä asia, mutta harjoitukset voisivat sisältää enemmän arkipäivän konteksteissa (esim. kaupoissa, instituutioissa, ystävien seurassa, työpaikalla) tarvittavaa kieltä ja palautetta, joka todella kannustaisi käyttämään suomea.

4.1.3 Englannin käyttäminen

Jopa kahdeksan osallistujaa kertoi käyttävänsä englantia Suomessa asuessaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, kuten yliopisto-opinnoissa, työpaikalla tai suomalaisten ystäviensä kanssa. Kokemukset kertovat englannin roolista suomalaisessa kieliympäristössä: englannin käyttäminen on yleistä työpaikoilla ja yliopistomaailmassa (Nikula & Leppänen 2008: 424). Esimerkiksi suomalaisessa yritys-elämässä englantia on keskeinen työskentelykieli, sillä Elinkeinoelämän keskusliiton mukaan vuonna 2013 76%:ssa sen jäsenyrityksistä käytettiin työkielenä englantia (EK 2013: 6–7).

Kuten kokemukset osoittavat, englantia on Suomessa yleisesti käytetty kieli myös maahanmuuttajien ja suomea äidinkielenään puhuvien tuttavien välillä. Seuraavassa esimerkissä puolankielinen haastateltava toteaa käyttävänsä suomea pääosin kaupoissa ja englantia suomenkielisen ystävänsä kanssa.

(3) I don't really have many Finnish friends so I don't use it I like have one good Finnish friend but we speak English so honestly in the shops (H9)

On selvää, että englannilla kommunikointi helpottaa ystäväysten välistä viestintää, jos se on ainut sujuva yhteinen kieli. Totta on kuitenkin myös se, että suomalaiset tarttuvat melko hanakasti tilanteisiin, joissa englannin käyttäminen on mahdollista. Aikaisemmin on selvitetty, että Suomessa kieli vaihtuu usein englanniksi, jos valtaväestön edustaja huomaa puheessa vieraan korostuksen tai takeltelua, ja jopa ulkonäkökin voi laukaista englannin kielen käytön (Korhosen 2012: 273 mukaan Keryell 2004).

Neljä näistä kahdeksasta englantia käyttävästä tutkimusosallistujasta kertoi kohdanneensa tilanteita, joissa englanninkielellä kommunikointi ei onnistu, ja suomen kielen taito olisi paikallaan. Esimerkiksi asioidessaan neuvolassa, lääkärissä tai kaupoissa tai keskustellessaan vanhempien ihmisten kanssa haastateltavat olivat kohdanneet tilanteita, joissa englantia ei voinut käyttää. Lisäksi persiankielinen haastateltava kertoi käyttävänsä pääsääntöisesti Suomessa asuessaan englantia, ja koki, että suomen kielen osaaminen helpottaisi ymmärtämään ympärillä olevia ihmisiä. Nämä kokemukset osoittavat, että työllistymisen näkökulmasta sekä arkielämän sujuvuuden ja sosiaalisen integroitumisen kannalta maahanmuuttajien suomenoppiminen on perusteltua. WordDiven olisikin hyvä sisältää oppimateriaalia tilanteisiin, joissa englannin käyttäminen ei ole mahdollista ja yhteinen kieli olisi tärkeää, kuten neuvola- tai lääkärikäynneillä, kaupoissa asioidessa tai keskusteluissa ikääntyneiden suomalaisten kanssa.

4.2 Käsitukset ja kokemukset kielitaitoon perustuvista oppimistarpeista

4.2.1 Produktiiviset ja reseptiiviset kielitaitotarpeet

Jopa 15 osallistujaa mainitsi oppimistarpeekseen suulliseen tuottamiseen liittyvät taidot, eli puhumisen, lausumisen tai ääntämisen, sekä 12 osallistujaa puheen ymmärtämisentaidot, eli kuuntelemisen tai puheen ymmärtämisen. Lukemisen mainitsi neljä henkilöä ja kirjoittamisen vain yksi. Osallistajat puhuivat siten suulliseen kielitaitoon liittyvien taitojen kehittämisestä huomattavasti enemmän verrattuna kirjallisiin taitoihin, mikä viittaa siihen, että suulliseen vuorovaikutukseen liittyvät taidot ovat heille tärkeämpiä.

Motivaatio kirjoittamisen ja suullisen tuottamisen taitojen oppimiseen voi juontua siitä, että vaikka ihmiset pystyvät usein hyvin arvioimaan kielikompetenssiaan, tuottamistaidot arvioidaan usein todellisuutta heikommiksi. Tämä johtuu siitä, että ihminen on yleensä tottunut siihen, että pystyy äidinkielellään sanomaan, minkä haluaa ja toisella kielellä se ei aina onnistu, vaikka kielitaitoa olisi runsaasti. Vaikka kuulija tai lukija olisikin tyytyväinen ja vuorovaikutus toimisi, toisen kielen käyttäjälle jää usein tunne vaillinaisesta ilmaisusta. (Martin 2003: 63–64.)

Toiveet puheen ymmärtämistaitojen oppimisesta liittyvät siihen, että ihmisten välinen vuorovaikutus asettaa aina haasteita kompleksisen perusluonteensa vuoksi. Vaikka kielitaito olisi melko hyvä, myös sujuvasti puhuva ja paljon sanavarastoa ja rakenteita hallitseva kielenoppija voi kokea ymmärtämisentaitonsa heikoksi, sillä yksityiskohtaisia, monimutkaisia ja kontekstittomia asioita sisältävät keskustelut ovat kognitiivisesti vaativampia kuin konkreettiset ja kontekstisidonnaiset keskustelut. (Martin 2003: 63–66.)

Kieliympäristön vaikutusta ymmärtämistaitojen kehittymiseen tarkastellessa on huomioitava, että ne 12 osallistujaa, jotka toivoivat puheen ymmärtämisentaitojensa paranemista, olivat olleet Suomessa lyhimmillään kolme kuukautta ja pisimmillään 14 vuotta. Tämä osoittaa, ettei pitkä asumisaika Suomessa oletusarvoisesti kehittä suomen kielen ymmärtämisentaitoja. Tähän vaikuttaa tietysti se, että Suomessa asuvien S2-oppijoiden kieliympäristöt ovat erilaisia: toiset voineet harjoitella suomea erilaisissa vuorovaikutustilanteissa joka päivä, kun taas toisilla altistumista, harjoittelua ja käyttöä on huomattavasti vähemmän. Lisäksi asiaan vaikuttaa tarjolla ollut suomen kielen määrä ja laatu sekä oppijan kognitiiviset kyvyt: suomenkielisillä

vuorovaikutustilanteilla on positiivista vaikutusta ymmärtämisentaitojen kehittymiseen erityisesti, jos tarjolla on kullekin oppijalle oikea-aikaista tukea (Suni 2008: 117). Lisäksi Longin (1996: 425) mukaan kielenoppiminen ei juuri koskaan ole kiinni pelkästään kieliympäristöstä, vaan asiaan vaikuttavat usein kielenoppijan attentio, tietoisuus ja kognitiivinen prosessointi.

Osallistujat mainitsivat kielenoppimistoiveita, jotka edellyttävät monipuolista kielitaitoa ja osaamista monella kielitaidon osa-alueella. Useat heistä toivoivat, että pystyisivät kommunikoimaan helpommin ja paremmin suomen kielellä, voisivat keskustella suomalaisten kanssa, käyttää kieltä itsenäisesti ja selviä arkipäiväisissä keskusteluissa. Lisäksi osallistujat mainitsivat haluavansa saavuttaa sellaisen suomen kielen taidon, jolla pystyisivät käyttämään internetiä, katsomaan tv:tä sekä käymään työssä. Nämä toiveet ovat vaativia siksi, että ne edellyttävät laajaa kielikompetenssia: reseptiivisiä ja produktiivisia taitoja sekä kieliopillista kompetenssia että tilannekompetenssia. On muun muassa hallittava kielen kielioppia, mutta lisäksi osattava käyttää kieltä tilanteeseen sopivalla tavalla. (Nissilä 2003:114.)

4.2.2 Fonologiset kielitaitotarpeet

Yhteensä yhdeksän osallistujaa kertoi suomen kielen opiskeluun liittyvistä fonologisista oppimishaasteista, joista otan esille kolme esimerkkiä. Ensinnäkin kolme haastateltavaa, äidinkieltään espanjaa ja englantia puhuvat, kokivat vaikeaksi /a/- ja /ä/- sekä /o/- ja /ö/-foneemit.

(4) for example with the ä and ö I always forget when you have to put the dots and when you are not supposed to double-vowel and grammar has always been the issue for me as well (H1)

Tässä esimerkissä espanjankielinen haastateltava kertoo, ettei hallitse pisteellisiä vokaaleja, pitkiä vokaaleja eikä suomen kielen kielioppia. Ongelma pisteellisten vokaalien suhteen voi johtua siitä, ettei espanjassa ole /ä/- tai /ö/-foneemeja, joten niiden erottaminen on hänelle uusi asia (Sarlin 2010: 29). Haastateltava ei kerro tarkalleen, miten ongelma kielitaidossa ilmenee, mutta ilmaus *when you have to put the dots* viittaa erityisesti tuottamisentaitoihin.

Myös äidinkieleltään englanninkielinen osallistuja kokee suomen kielessä vaikeaksi saman kuin espanjankielinenkin, /a/- ja /ä/-foneemien erottamisen.

(5) double consonants which don't have lot of in English a and a with dots so I'm starting to kind of recognize differents between them (H7)

Englanninkieliselle ongelma voi johtua siitä, että suomen kielessä foneettinen äänne, lavea väljä etuvokaali, [æ] merkitään suomessa ä-kirjaimella, kun englannissa äännettä vastaa usein a-kirjain (Wiik 1981: 35–42). Toiseksi hän kertoo kokevansa vaikeaksi sellaiset foneemien kvantiteetit, joita englannissa ei esiinny. Asiaan voi vaikuttaa se, että suomen murteissa äänteiden kvantiteetti on erilainen kuin yleiskielessä, sekä se, että joissain tapauksissa suomen kielessä äänteiden kvantiteetilla on distinktiivinen funktio, kun taas englannin kielessä kyse vokaalin kvaliteetin vaihtelusta (esim. sanat *feel* ja *fill*) (Lieko 1992: 94–96; Finn Lectura 2014).

Toinen foneemien omaksumisen vaikeudesta kertova esimerkki on tsekinkielisen haastateltavan kokemus: hän kertoo kokevansa lukemisen helpoksi ja arvelee tämän johtuvan suomen ja tsekin samankaltaisuudesta. Vain /y/- ja /i/-foneemit tuottavat hänelle vaikeuksia.

(6) I think for me its easy to read because its very similar to Czech language so except some vowels like y or i its easy for me to read and its hard like if there are double consonants but I think its easy to read in Finnish for me (H2)

y:n ja i:n kohdalla kyseessä voi olla näiden vokaaleiden erottamisen ongelma, mikä johtuu todennäköisesti siitä, että tsekin kielessä /y/-foneemi lausutaan kuten suomen /i/-foneemi, joten suomenkielessä oleva /y/-foneemi sekä /i/-foneemin suomenkielinen ortografia ovat hänelle uusia opittavia asioita (Sgall 2001).

Nämä espanjaa, englantia ja tsekkiä äidinkielenään puhuvien esimerkit viittaavat siihen, että suomen kielen foneemijärjestelmä tuottaa oppimistarpeita erityisesti niille opiskelijoille, joiden täytyy oppia kuulemaan sellaisia distinktioita, joihin äidinkielessä ei ole tottunut (Lieko 1992: 55). Lisäksi on nähtävissä, että kokemus uuden kielen fonologian oppimisesta vaikuttaisi sävyttyvän lähtökielen mukaisesti: haastateltavat, jotka puhuvat äidinkielenään espanjaa tai englantia, kertoivat kokevansa vaikeaksi suomen erilaisuudesta johtuvat seikat, kun taas

tsekinkielinen kertoi kokevansa suomen kielen lukemisen helpoksi suomen ja tsekin samankaltaisuudesta johtuvien syiden vuoksi.

WordDiven olisi siis hyvä sisältää suomen kielen foneemijärjestelmän ja ortografian harjoittelumahdollisuuksia, koska ne tuottavat erilaisia vaikeuksia oppijoille muun muassa taustakielestä riippuen. WordDiven sisältämä äänimateriaali sekä sanojen kirjoittamismahdollisuus ohjaavat foneemi-kirjainvastaavuuden oppimiseen, mutta ohjelmistossa voisi olla harjoitus, jossa olisi mahdollisuus harjoitella esimerkiksi tässä esille tulleiden *i:n* ja *y:n* erottamista tai pisteellisten vokaalien erottamista. Lisäksi harjoituksesta olisi hyvä saada käsitys ylipäätään foneemien fonotaksista, eli siitä, miten vokaalisointu toimii ja miten vokaaliyhtymät ja diftongit esiintyvät suomen kielessä, sekä konsonanttien osalta siitä, mitkä konsonantit voivat esiintyä sanan alussa ja miten geminaatat ja konsonanttiyhtymät esiintyvät suomen kielessä (Laaksonen & Lieko 2011: 17–19). Esimerkiksi Suomi1-harjoituksessa fonotaktisista ilmiöistä esitellään sananloppuiset konsonantit sekä tavunsisäiset konsonanttiyhtymät. Sen sijaan diftongeista ja vokaaliyhtymistä sekä tavunsisäisistä konsonanttiyhtymistä tietoa ei välity juuri lainkaan. (Mäkelä 2014: 27.) Oppijalle ei kuitenkaan välttämättä riitä se, että suomen kielen fonotaktiset piirteet esiintyvät kattavasti harjoitusten tekstimateriaalissa, vaan kielenoppimisen kannalta olisi tehokkaampaa, jos fonotaktisia ilmiöihin voisi tutustua johdonmukaisesti ja niitä voisi harjoitella erikseen.

4.2.2 Sanastolliset ja morfologiset kielitaitotarpeet

Kahdeksan tutkimusosallistujaa totesi sanaston kehittämisen oppimistoiveekseen. Sanastoa toivottiin opittavan lisää, ja he toivoivat oppivansa erityisesti sanojen merkityksiä ja taivuttamista. Lisäksi yksi toivoi oppivansa sanastoa, jotta suomenkielisen puheen ymmärtäminen ja tuottaminen paranisi. Toive on osuva, sillä sanasto on keskeinen kielen ymmärtämis- ja vastaanottamistaitojen oppimisen kannalta, ja se voi olla myös kommunikaation kannalta kielioppia tärkeämpi, koska kieliopillinen tieto on mahdollista jättää ilmauksesta pois pelkkiä perusmuotoja käyttämällä (Ringbom 2007: 14).

Toiveet sanaston kehittämisestä ovat luonnollisia myös siinä mielessä, että oppija tarvitsee alussa runsaasti sanoja, koska ilman sanoja ei voi opettaa esimerkiksi kielioppia, kysymistä, pyytämistä tai kohteliasta kielenkäyttöä (Aalto 1994: 93). Lisäksi on todettu, että kielenoppinen

lähtee liikkeelle sanoista ja niiden suhteiden hahmottamisesta. Sanojen oppiminen on väylä sanastolliseen tietoon, mutta lisäksi opittu sana voi olla avain tai johtolanka muihin sanoihin ja ehkä koko lauseeseen tai laajempaan kokonaisuuteen. (Martin 1996: 42 & Puro 1999: 154–157.)

Viisi osallistujaa koki suomen kielessä vaikeaksi puhekielen tai murteet, ja useat osallistujat halusivat oppia suomen kielen fraaseja, idiomeja ja tyypillisiä sanontoja. Tämä on selvää sikäli, että suomen kielen murrevariaatio on suuri, vaikka erot ovat tasoittuneet väestön liikkuvuuden ja tiedonvälityksen vuoksi. Lisäksi murteiden rinnalle on kehittynyt monenlaisia ikään, ammattiin, tilanteen muodollisuuteen ja muihin muuttujiin sidoksissa olevia kielen muotoja, joiden hallitseminen on osa nykypäivän kielitaitoa. (Kotimaisten kielten keskus 2014.) Tyypilliset ja vakiintuneet fraasit, idiomit ja sanonnat tulevat kielenoppijoille ajan mittaan tutuiksi, mutta kielenoppijat ovat kiinnostuneita niistä jo oppimisen alkuvaiheessa. Idiomaattista kieltä sisältävälle oppimateriaalille näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella olevan kysyntää, ja sitä olisi syytä upottaa jo aivan alkeistason kielenoppijalle suunnattuun materiaaliin.

Osallistujat luettelivat erilaisia morfologian ilmiöitä, jotka olivat heille haastavia sanojen opiskelun yhteydessä. Esimerkiksi kaksi äidinkieleltään englanninkielistä haastateltavaa totesi suomen kielen pitkien sanojen olevan haastavia. Heistä toinen koki pitkien sanojen ääntämisen vaikeaksi.

(7) vocabulary grammar and also pronunciation because the long words are difficult to say and how people actually talk puhekieli (H15)

Pitkien sanojen ääntämisen vaikeus voi johtua siitä, että suomen äännejärjestelmä on vielä outo. Sanojen ääntämisen haastavuus ei kuitenkaan yksioikoisesti ole liitettävissä sanapituuteen: kun äännejärjestelmä pikkuhiljaa tulee tutuksi, ja kun pitkä sana koostuu tutuista äänneistä ja osista, se voi olla helpommin hahmotettavissa kuin vieraampi lyhyempi sana (Aalto 1994: 96). Toinen englanninkielisistä osallistujista koki ylipäätään pitkät sanat haastaviksi. Jos asiaa tarkastelee opiskelijoiden äidinkielen kannalta, syy voi olla kielten erilaisessa morfologiassa. Englannin kielessä esiintyy suomen kielen tavoin merkitystä muuttavia päätteitä ja etuliitteitä, ja sanoja kyllä taivutetaan, mutta suomen kielen morfologia on monimuotoisempaa, mikä asettaa oppimishaasteita (ks. Payne 2011: 84). Vaikeuden tuntu pitkien sanojen kohdalla voi siis johtua esimerkiksi siitä, ettei englanninkielinen haastateltava tunne suomen sanojen johtamiseen ja yhdistämiseen eikä taivuttamiseen liittyviä seikkoja, jotka vaikuttavat sanan pituuteen. Pitkä,

erilaisia tunnuksia, päätteitä ja johtimia sisältävä suomenkielinen sana voi siis perusmerkityksensä lisäksi sisältää paljon muutakin oppijalle uutta informaatiota, jolloin sana voi tuntua informaatorikkautensa vuoksi hankalalta.

Ukrainaa ja viroa äidinkielenään puhuvat haastateltavat mainitsivat vaikeaksi verbien taivutusmuodoista passiivin ja nominien taivutuksesta partitiivin ja genetiivin. Lisäksi malajamia äidinkielenään puhuva mainitsi vaikeudekseen verbien taivutuksen. Erityisesti vironkielisen haastateltavan kohdalla kysymys voi olla negatiivisesta interferenssistä, joka voi jopa neutraloida muiden kielenoppimiseen vaikuttavien tekijöiden vaikutuksen (Kaivapalu 2005: 259). Hän voi siis olettaa suomen kielen passiivin, partitiivin ja genetiivin taipuvan viroa muistuttavasti. Molempia haastateltavia koskettava seikka on se, että passiivin, partitiivin ja genetiivin taivutuskategorioiden haastavuuteen vaikuttaa se, että tutkimusten (esim. Martin 1995; Kaivapalu 2005.) mukaan sanoja taivuttaessa aikuiset kielenopiskelijat turvautuvat analogiaan tai taivuttavat sääntöjen avulla. Kun sanoja taivutettaessa analogiaa tai sääntöä ei tiedetä tai muisteta, passiivi, partitiivi tai genetiivi voi tuntua uudelta, hankalaltakin.

Lingvistikannalta taivutuksen mainitseminen oppimishaasteeksi on odotettavaa, sillä sanojen sisältämän morfologisen tiedon lisäksi on hallittava myös niiden sisältämää syntaktista ja semanttista tietoa. Lisäksi arkikeskusteluissa ja puhemielessä muotoja on luonnollisesti vielä enemmän. (Karlsson 2009: 19–21; Suni 2008: 34.) Helputusta voi toki tuoda se, että monet äännevaihtelut toistuvat pitkälti samankaltaisina eri paradigmoissa (esim. astevaihtelutyypit nominin ja verbintaivutuksessa toistuvat samanlaisina, ja monikon, superlatiivin sekä imperfektin i-tunnus vaikuttaa vartalovokaaleihin pitkälti samalla tavalla), mutta suomen morfologiassa on valtavan paljon opittavaa myös lähisukukieltä puhuvalle (Korhonen 2012: 85). Esimerkiksi nominien kohdalla asiaan vaikuttavat paitsi sanan morfofonologinen kompleksisuus, mutta myös vaihteluiden erottuvuus, sanan, muodon ja sanatyypin frekvenssi, muotojen lähekkäinen sijainti, sanan tuttuus, sanan merkitys, luokittelun helppous, ongelmapotentiaali ja sanamuotojen vierekkäisyys (Martin 1995: 186). Kielenoppija voi hallita esimerkiksi yhden partitiivin merkityksen ja käyttötavan tai vaikkapa yhden sanatyypin partitiivitaivutuksen, jolloin opittavaa partitiiviksi kutsutusta kielen ilmiöstä on vielä paljon.

Sen sijaan kokemus passiivin vaikeudesta voi johtua siitä, että suomen passiivilla on erityisluonne muiden kielten vastaavanimiseen rakenteeseen. Uutta oppijoille voi olla se, että passiivilla ei yleensä voi viitata muihin kuin inhimillisiin tarkoitteisiin ja että sen referentti on

yleensä monikollinen. (Seilonen 2013: 43.) Kielen piirteenä se ei kuitenkaan ole mahdoton omaksuttava alkeistason oppijallekaan. Seilosen (2013: 184–185) mukaan EVK:n A-taitotasolla olevalle suomenoppijalle on tyypillistä käyttää passiivia, nollapersoonaa ja geneeristä 2.persoonaa epäsuorassa henkilöön viittauksessa. Vaikka epäsuorat henkilöön viittaamisen tavat lisääntyvät B-tasolle tultaessa, ne näyttäisivät tulevan jossakin määrin S2-oppijalle tutuksi heti suomen kielen omaksumisen alkuvaiheesta lähtien. Muodot opitaan luonnollisesta kieliympäristöstä, vaikka niitä ei formaalissa opetuksessa opiskeltaisikaan. (Seilonen 2013: 184–185, 192–193.)

Tässä luvussa esitellyt haastateltavien kokemukset morfologiaan liittyvistä oppimishaasteista sekä se tosiasia, että suomen morfologia on monimuotoinen ja sen osaaminen on osa sanaston ja lauserakenteiden osaamista, merkitsevät sitä, että WordDive-kielenoppimishjelmiston olisi syytä vastata suomen kielen oppijoiden morfologianoppimistarpeisiin. Erityisesti isoloivia kieliä, kuten kiinaa tai vietnamia ja muita Kaukoidän kieliä, puhuville sanojen päätteet, liitteet ja vartalonmuutokset ovat uusia ja todennäköisesti haastaviakin (Anhava 2005: 17–18). Kielenoppimishjelmistossa tulisi olla oppimateriaalia taivuttamiseen sekä sanojen johtamiseen ja liittämiseen liittyen. Tällä hetkellä harjoitukset eivät tue taivutuksen tuottamisen oppimista paljoakaan, sillä sanoja näkee taivutettuina vain esimerkkivirkkeissä, mutta käyttäjä pääsee kirjoittamaan niitä vain perusmuodossa. Kielenoppimishjelmistossa voisikin olla harjoitus, jossa aikaisemmin opeteltuja sanoja voisi taivuttaa, ja tulisi huolehtia siitä, että taivutettavat sanat edustaisivat mahdollisimman monia verbien ja nominien taivutuskategorioista. Lisäksi harjoituksissa voisi olla tehtävä, jossa voisi opetella sanajohdosten ja yhdyssanojen tuottamista sekä niiden merkitysten ymmärtämistä.

4.3 Käsitukset ja kokemukset suomen oppimisesta ja opiskelusta WordDiven avulla

4.3.1 WordDivella on opittu

Kaikki tutkimuksen osallistujat kokivat oppineensa WordDiven avulla uusia sanoja. Esimerkiksi espanjankielisen haastateltavan mukaan WordDivella voi oppia sanastoa, jolle espanjankielessä ei ole vastinetta.

- (8) and sometimes even simple things has words that maybe don't exist in my mother language, which is Spanish so it is interesting kind of I would have never told that I need a translation for that word (H1)

Tämä espanjankielisen haastateltavan kokemus koskee kaikkia WordDiven käyttäjiä, jotka suomen kieltä opiskellessaan oppivat uudet sanat vanhoille asioille, osittain tutuille asioille uudet sanat ja mahdollisesti uusia tarkoituksia – he oppivat siis nimeämään ja näkemään asioita ikään kuin suomen kielen kautta (Martin 1996: 42 & Puro 1999: 154–157). WordDiven kannalta tähän asiaan on syytä kiinnittää huomiota: koska oppijoiden taustakielet vaikuttavat sanojen merkitysten ymmärtämiseen, opetettavan sanan tai sanakokonaisuuden merkitystä määrittävien elementtien, eli kuvan, sanallisen kuvauksen, synonyymien ja käännösvastineiden, tulisi olla mahdollisimman lähellä suomenkielistä, käyttökelpoista ja frekventtiä merkitystä.

Kahdeksan osallistujaa koki oppineensa syntaktisia seikkoja WordDive-harjoittelun avulla. Heistä neljä koki WordDiven auttaneen heitä oppimaan sanojen esiintymisestä erilaisissa lauseympäristöissä, ja toiset neljä koki esimerkkilauseet kielenoppimisen kannalta merkityksellisiksi, mikä ainakin jonkin verran viittaa syntaktisten seikkojen oppimiseen. Nämä kahdeksan osallistujan kokemukset osoittavat, että opetettavien sanojen esittäminen esimerkkilauseissa erilaisissa lausekonteksteissa on eräs WordDiven harjoitusten positiivinen ominaisuus. Kokemukset eivät kuitenkaan kerro siitä, mitä asioita esimerkkilauseista on opittu: onko esimerkiksi opittu jokin kielen syntaktinen tai morfologinen ominaisuus, joka on sattumalta esiintynyt esimerkkilauseissa useammin, vai ovatko esimerkkilauseet jääneet muistiin

semanttisesti ymmärrettyinä, mutta morfologisesti ja syntaktisesti analysoimattomina kokonaisuuksina (ks. luku 4.4.3).

Kun tarkastellaan kokemuksia kielitaidon osa-alueiden kehittymisestä, näyttää siltä, että WordDive tukee enemmän produktiivisten kuin reseptiivisten taitojen kehittymistä. Jopa 11 osallistujaa koki oppineensa kirjoittamista ja 15 osallistujaa suullista tuottamista. Eräs suullista tuottamista oppinut osallistuja totesi, että hänellä on taide ja kulttuuri -kurssin suoritettuaan nyt valmiuksia puhua paremmin taiteeseen ja kulttuuriin liittyvistä asioista sekä keskustella urheilusta. Kokonaisuudessaan produktiivisia taitoja oppineiden lukumäärä on merkittävä: näyttää siltä, että WordDiven suomen kielen harjoitukset todella auttavat oppimaan kieltä niin, että opittua on mahdollista hyödyntää kirjoittaessa ja suullisessa ilmaisussa.

Reseptiivisistä taidoista sen sijaan vain kuusi osallistujaa arveli oppineensa kuuntelemisen taitoja: esimerkiksi yksi oppimispäiväkirjan kirjoittaja koki kuulevansa paremmin *e:n* ja *ä:n* sekä lyhyiden ja pitkien äänteiden erot. Tämä on hyvä tulos, mutta kuuntelemisen taitoja oppineiden lukumäärä voisi olla korkeampi, jos harjoituksen sisältämä äänimateriaali ohjaisi oppimaan paremmin luonnollisessa kielenkäyttöympäristössä kuultua puhekieltä.

Kukaan osallistujista ei maininnut WordDiven auttaneen lukemisessa. On mahdollista, että tutkittavat eivät haastatteluissa tai oppimispäiväkirjoissaan vain maininneet asiaa, sillä WordDiven harjoitukset sisältävät paljon tekstimateriaalia, jonka ajattelisi edistävän lukemisen oppimista. Tekstimateriaali koostuu kuitenkin lyhyistä virkkeistä tai yksittäisistä sanakokonaisuuksista, joten se ei varsinaisesti kehitä pidempien tekstien lukutaitoa, eli asiakokonaisuuksien ymmärtämistä pitkistä suomenkielisistä teksteistä.

4.3.2 WordDivella ei ole opittu

Kaksi osallistujaa totesi, että WordDiven suomen kielen harjoitukset sisältävät sanastoa liian vähän ja seitsemän osallistujaa mainitsi aihepiirejä, joihin liittyvää sanastoa haluaisivat oppia: tavallinen elämä, taide, kulttuuri, musiikki, teatteri, harrastukset, media, sanomalehdet, tekniikka ja yritys-elämä. Lisäksi erään osallistujan mukaan osa WordDiven sanavarastosta on liian syvällistä ja vaikeaa, ja hän epäili sanaston hyödyllisyyttä arkielämän kannalta.

Merkillepantavaa on, että yksikään tutkimukseen osallistuneista ei maininnut oppineensa morfologisia, kuten taivuttamiseen, sanajohdoksiin tai -liitoksiin liittyviä seikkoja, ja jopa kahdeksan osallistujaa totesi, ettei WordDivella voinut oppia kielioppia. Kieliopin mainitessaan kaikki osallistujat eivät eritelleet, mitä sillä tarkkaan ottaen tarkoittivat. Useat heistä listasivat kuitenkin kieliopillisia seikkoja, joita WordDivella ei voinut oppia: kolme tutkittavaa totesi, että WordDivella voi oppia sanalle vain yhden käyttökontekstin, ja toiset kolme kokivat, ettei WordDivella voi oppia verbien tai nominien taivuttamista, mistä kertoo seuraava tšekinkielisen osallistujan kommentti.

(9) okay, I haven't learnt the (.) for example the conjugations of the verbs and like I learnt it myself via other sources so I can when I read the sentences I notices the grammar but its not because of the worddive because of my other sources my learning so basically I didn't learn like the grammar not much and it it helps when you know something and you can check it together but you basically don't learn the grammar little bit (H2)

Esimerkissä tšekinkielinen haastateltava kokee, ettei ole oppinut esimerkiksi verbien taivuttamista, ja näkee, että kieliopin oppiminen on tapahtunut muuten kuin WordDiven ansiosta. Kokemus voi perustua siihen, ettei WordDivessa ole järjestelmällistä verbien taivutuskategorioiden esittelyä eikä käyttäjän ole mahdollista harjoitella verbien taivuttamista itse, vaikka sanoja näkee taivutettuna esimerkivirkkeissä. Morfologian oppimiseen suunnattujen harjoitusten vähäisyys WordDiven suomen kielen ohjelmistossa on ikävää, sillä suomen kieli on agglutinoiva kieli, jonka morfologisten ominaispiirteiden hallitseminen on olennainen osa kielen osaamista.

4.4 Käsitukset ja kokemukset WordDiven ominaisuuksien vaikutuksesta oppimiseen

4.4.1 Äänimateriaali, kuvat ja sanojen kirjoittamismahdollisuus

Jopa 15 osallistujaa koki suullisen kielitaitonsa parantuneen WordDivella harjoittelun ansiosta, ja heistä viisi totesi tämän johtuvan WordDiven sisältämästä äänimateriaalista. Negatiivista palautetta äänimateriaalista antoi yhteensä neljä käyttäjää, joista kaksi koki temmon liian hitaaksi, sillä he kokivat tottuneensa oikeaan puherytmiin. Toiset kaksi totesivat, ettei WordDivella voinut oppia slangia tai puhekieltä.

Nämä kokemukset osoittavat, että WordDiven äänimateriaalin avulla on helposti opittavissa suullista tuottamista esimerkiksi jäljittelemällä (ks. Vygotsky 1982: 187–188). Jäljittelyn harjoitteluun äänimateriaali on siinä mielessä ihanteellinen, että sanat ja esimerkkivirkkeet on äännetty huolellisesti ja hitaalla tempolla, ja siitä on hahmotettavissa, miten suomen kielen foneemeja ja niiden variantteja lausutaan erilaisissa äänneympäristöissä. Aidosta puhekielestä äänimateriaali on kuitenkin kaukana, sillä se ei sisällä muun muassa puhekielen variantteja, taukoja, sävelkorkeuden nousuja ja laskuja eikä sanajärjestysten, painotusten tai temmon vaihtelua, mikä näkyy neljän negatiivista palautetta antaneen käyttäjän kokemuksissa. Jos äänimateriaalia kehittäisi, siihen voisi lisätä esimerkiksi puheentunnistusominaisuuden, mahdollisuuden muuttaa äännetyn puheen tempoa sekä murteellisia tai yleispuhekielisiä ilmauksia.

Yhteensä kahdeksan osallistujaa koki oppimisen kannalta merkityksellisiksi harjoitusten sisältämät kuvat. Ensinnäkin kuvien nähtiin auttavan uusien sanojen merkityksen hahmottamisessa, ja yksi oppimispäiväkirjan kirjoittaja koki, että kuvat ovat selkeitä ja relevantteja ja ne lisäävät motivaatiota ja mielenkiintoa ohjelmaa kohtaan. Negatiivista palautetta kuvista antoi kolme oppimispäiväkirjan kirjoittajaa, jotka näkivät ongelmia kuvien ja sanojen vastaavuuksissa. He totesivat, että esimerkiksi tuli-sanaa esittävä kuva ohjaa ajattelemaan tulipaloa, kuvaajaa esittävä henkilö näyttää kuvassa elokuva-ohjaajalta ja stuertti ja lentoemäntä muistuttavat tarjoilijoita. Lisäksi yksi osallistuja mainitsi, että sanojen mennä ja tulla -kuvista ei saa selvää, kummasta verbistä on kysymys.

Kuten haastateltavat kuvasivat, kuvilla on merkitystä mielenkiinnon ja motivaation herättäjänä ja lisääjänä. Lisäksi ne ovat erinomaisia välineitä sanojen merkityksenosoittamiseen sekä harjoituksen autenttisuuden ja lisäinformaation lisäämiseen, sillä puhuttu tai kirjoitettu kieli on usein ainoastaan yksi osa kielikontekstista saatavaa informaatiota (Wright 1989: 2–3). Kielenopettamisessa kuvat eivät kuitenkaan ole aivan ongelmattomia, sillä aivan kuten haastateltavien kokemukset osoittavat, ne voivat helposti olla merkitykseltään harhaanjohtavia. Lisäksi ne kantavat mukanaan sivumerkityksiä (konnotaatioita), jotka eivät välttämättä liity opeteltavan sanan varsinaiseen merkitykseen (denotaatioon), jolloin ne saattavat häiritä merkityksen ymmärtämistä (Barthes 1997: 10). Jotta kuvat toimisivat tarkoituksenmukaisesti, ne tulisi valita huolella, jotta ne kuvaisivat mahdollisimman hyvin opeteltavan sanan suomenkielistä merkitystä.

Harjoitusten kirjoittamisominaisuutta kommentoitiin siten, että 11 osallistujaa koki oppineensa WordDivella kirjoittamista, ja viisi heistä arveli sen johtuvan harjoituksissa olevasta kirjoittamismahdollisuudesta. Positiivisiksi seikoiksi kirjoittamismahdollisuudessa nähtiin, että sanoja kirjoitetaan kuullun pohjalta, kirjoittamastaan sanasta näkee oikein ja väärin menneet kohdat ja että sanan näkee oikeinkirjoitettuna.

Yhden sanan kirjoittamista harjoitettava WordDiven kirjoittamismahdollisuus tukeekin niitä A-tasoisia kielenoppijoita, jotka pystyvät kirjoittamaan suomen kielellä esimerkiksi omat henkilötietonsa sekä muutaman sanan mittaisia viestejä (EVK 2003). B- ja C-tasoiset kirjoittajat kaipaisivat kuitenkin lisähaastetta, sillä yksittäisten sanojen kirjoittaminen ei tue lauserakenteiden kirjoittamista varmasti paljoakaan. Voi olla, että osa osallistujista koki näin, sillä he esittivät kirjoittamismahdollisuuteen liittyviä varteenotettavia kehittämissuhteita. Käyttäjät ehdottivat esimerkiksi, että WordDivessa olisi harjoitus, jossa sanan voisi kirjoittaa virkkeeseen oikeassa muodossa, yhden sanan sijaan voisi kirjoittaa kokonaisen virkkeen, sanoja opeteltaisiin liittämään yhteen, saman sanan voisi kirjoittaa erilaisiin lausekonteksteihin sekä harjoitus, jossa sovellettaisiin ja kirjoitettaisiin edellisissä harjoituksissa opittuja sanoja. WordDiven sanastonoppimisharjoitus saisi lisäpotkua ja kohtaisi käyttäjiensä kielitaitotarpeet paremmin esimerkiksi taivutettavien sanojen tai kokonaisten virkkeiden kirjoittamisen mahdollistamisesta tai siitä, että samaa opeteltavaa sanaa kirjoitettaisiin erilaisiin lausekonteksteihin eri tavoin taivutettuna.

4.4.2 Tekstimateriaali

Kaikki oppimispäiväkirjojen kirjoittajat, eli neljä osallistujaa, käyttivät suomea opiskellessaan taustakielenä jotakin muuta osaamaansa kieltä, eli englantia, venäjää tai ruotsia. He kaikki totesivat WordDiven sisältämät käännösvastineet joko hyviksi tai hyödyllisiksi. Englantia taustakielenään käyttäneet totesivat, että käännösvastineet antavat paremman ymmärryksen sanasta ja sanan arvaaminen niiden avulla on helppoa.

Venäjää taustakielenä käyttänyt oppimispäiväkirjan kirjoittaja näki, etteivät venäjänkieliset käännökset toimineet kaikilta osin. Hänen mukaansa *toimittaja*-sanan venäjänkielinen käännös журналист tulisi olla редактор ja *myrsky*-sanan käännös шторм eikä harjoituksessa esitetty споза. Tämä esimerkki kertoo tutkimusosallistujan kielenkäyttökokemuksista ja metakielellisestä

tiedosta. Hänellä on kokemusta suomen kielestä niin paljon, että kykenee arvioimaan äidinkieltänsä ja suomen kielen sanojen merkitysvastaavuuksia toisiinsa.

Osallistujat kommentoivat jonkin verran ohjelmassa olevia sanojen ja sanayhdistelmien synonyymejä. Eräs haastateltava koki synonyymit lause-esimerkkejä hyödyllisemmiksi, koska ne antavat hänen mukaansa mahdollisuuden oppia uusia asioita ja tukevat uuden sanan oppimista. Lisäksi hän totesi, että kun kuvat eivät olleet aivan selviä, synonyymit ja lause-esimerkkien konteksti auttoivat hänen mielestään selvittämään sanan.

Osallistujat totesivat, että sanalliset kuvaukset antavat opeteltaville sanoille tai sanayhdistelmille kontekstin ja paremman ymmärryksen niiden merkityksistä. Kaksi oppimispäiväkirjan kirjoittajaa näki, että joillakin sanoilla on harhaanjohtava selitys. He kirjoittivat, että esimerkiksi sanan *kulttuuri* kuvaus *yhteiskunnan tavat* voisi viitata myös sanaan perinne, ja sanan *huumori* sanallinen kuvaus *huvittava asia*, voisi johdatella myös sanaan *vitsi*. Lisäksi *varjo*-sanan kuvaus *esineen heittäjä*, koettiin oudoksi, sillä varjo voi tulla muustakin kuin esineestä. Näiden lisäksi toivottiin tarkempaa kuvausta musiikin tyylilajeille.

WordDiven kielenopiskeluharjoituksessa olevat käänkösvastineet, synonyymit ja sanalliset kuvaukset luovat siis opeteltaville sanoille ja sanayhdistelmille käyttökontekstin ja rakentavat niiden merkityksiä. Kuten kokemukset osoittavat, ohjelman käänkösvastineissa on joitakin ongelmia ja sanalliset kuvaukset voivat oppijan mielestä ohjata harhaan. On totta, ettei ikään kuin tyhjentäviä sanallisia kuvauksia, vedenpitäviä synonyymeja tai käänkösvastineita ole olemassakaan, mutta niitä valitessa tulisi pyrkiä siihen, että ne olisivat selkeitä ja vastaisivat mahdollisimman hyvin opeteltavan sanan tai sanayhdistelmän suomenkielistä merkitystä. Lisäksi sanat tulisi esittää mahdollisimman frekventissä virkeyhteydessä.

Yhteensä 12 osallistujaa koki esimerkkilauseet kielenoppimisen kannalta merkityksellisiksi, ja ainakin osa heistä pyrki niiden omaksumiseen ja hyödyntämiseen kielenkäytössään. Esimerkkilauseet ovatkin loistava mahdollisuus tarjota oppijalle oikea-aikaista tukea, koska ne ikään kuin vievät opeteltavasta sanasta tai sanayhdistelmästä saatavaa tietoa hieman eteenpäin ja lisäävät sitä; oppija näkee, millaisessa merkityskontekstissa, minkä sanojen yhteydessä ja miten taivutettuna opittua sanaa voi käyttää.

Sanojen esittäminen erilaisissa konteksteissa edistää myös alkeistason oppijan produktiivista fraasioppimista, mikä tarkoittaa monisanaisten sanaketjujen oppimista, jolloin oppija saa nopeasti kieltä käytettäväkseen. Lisäksi sanojen esiintyessä kontekstissaan opitaan

sanojen merkityksistä, fonologisesta ja morfologisesta muodosta, syntaktisesta käyttäytymisestä sekä semantiikasta (Puro 1999: 156–157). Esimerkkilauseet ovatkin fraasioppimisen näkökulmasta perusteltuja, vaikka fraasiopetus tai analysoimattomien kielikokonaisuuksien opettaminen ei välttämättä tue kielen käyttöä, sillä tutkimusten mukaan näyttäisi siltä, että kielenoppijat eivät välttämättä pysty segmentoimaan ja analysoimaan fraaseina oppimaansa (Granger 2008: 37–38).

Esimerkiksi yhden oppimispäiväkirjan kirjoittajan mukaan esimerkkilauseet voisivat olla yksinkertaisempia, jotta ne olisi helpompi muistaa ja niitä voisi hyödyntää arkielämässä. Lisäksi hän näki ongelmia joidenkin lause-esimerkkien käytettävyydessä ja yleisyydessä. Esimerkkeiksi hän mainitsi seuraavat (opeteltava sana alleviivattu):

- (10) näkymä avaruuteen
insinööri on käymässä rakennustyömaalla
entisaikoina maa tällä alueella oli meren peitossa
onko sinulla kokemusta erilaisten metallien kanssa työskentelemisestä

Kuten kaiken WordDivella opiskeltavan kielen, niin myös esimerkkilauseiden hyödyllisyys ohjelmiston käyttäjälle riippuu hänen kielenoppimistarpeistaan, kuten konteksteista, joissa kieltä käyttää. Esimerkkilauseiden käytettävyyttä ja mielekkyyttä moittiva tutkimusosallistuja ei koe tarvitsevänsä edellä olevia esimerkkejä. Jotta esimerkkilauseet siis tukisivat kielenoppimista parhaimmin, niiden tulisi olla käytettävyydeltään mielekkäitä ja mahdollisimman frekventtejä, jotta kielenoppija voisi siirtää niitä kielenkäyttöönsä omassa elämässään. Lisäksi alkeistason kielenoppijan materiaalissa esimerkkilauseet voisivat olla yksinkertaisia, jotta ne sisältäisivät affordanssia mahdollisimman sopivasti ja tarjoaisivat uuden sanan oppimiseen relevanttia oikea-aikaista tukea (ks. Aaltonen, Mustonen & Tukia 2009: 405; Suni 2008: 117).

Kolmanneksi opeteltavia sanoja voisi esittää monipuolisesti erilaisissa lausekonteksteissa, sillä esimerkiksi Puron (1999: 156–157) mukaan sanaston oppimista todennäköisesti edistää, jos tuottamisen oppimiseksi korostettaisiin sanoja erilaisissa rakenteissa ja konteksteissa ja vastaanottamisen oppimiseksi korostettaisiin sanojen suhteita toisiinsa semanttiselta pohjalta, kuten esimerkiksi sanoja semanttisina merkityskenttinä eli semanttisina suhteina toisiinsa tai sanaluetteloina. Opeteltavalle sanalle voisi esittää monipuolisemmin esimerkkivirkkeitä, joissa sana esiintyy.

5. Päätäntö

5.1 Psykologiset ja sosiokulttuuriset tekijät käsityksissä ja kokemuksissa

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten WordDive-kielenoppimishjelmistoa voisi kehittää WordDiven käyttäjien oppimiskokemusten ja käsitysten perusteella. Olen lähestynyt aihetta kahdesta näkökulmasta: tarkastelemalla kielenoppijoiden käsityksiä ja kokemuksia suomen kielen opiskelusta ja suomen kielen käyttämisestä Suomessa sekä selvittämällä, miten WordDive koetaan S2-oppimisen tukena kahdessa eri aineistossa. Kuudentoista haastattelun ja neljän oppimispäiväkirjan avulla olenkin saanut suhteellisen kattavan kuvan WordDiven S2-oppijoiden käsityksistä ja kokemuksista heidän suomen kielen oppimistarpeistaan sekä WordDiven vahvuuksista ja heikkouksista oppimateriaalina.

Taustateorianani on vygotskilainen näkökulma kielen käyttöön, oppimiseen ja osaamiseen, ja tarkastelen analyysissäni, miten kielitietoisuus, äidinkieli, motivaatio ja kieliympäristöön liittyvät seikat näkyvät haastateltavien kokemuksissa ja käsityksissä (Vygotsky 1982: 18, 220). Kielitietoisuudesta on todettava, että se jo lähtökohtaisesti määritteli tutkimustuloksia: osallistujien kielitietoisuus ja reflektointikyvyt määrittivät, miten kattavasti kielenopiskeluun liittyvistä kysymyksistä kerrottiin ja WordDivea arvioitiin.

Tutkimukseni osoittaa, että S2-oppijoiden kielenoppimistarpeiden taustalla vaikuttaa useimmiten yksi tai useampi instrumentaalinen tai integratiivinen motivaatiotekijä, joista keskeisimpänä voisi mainita työssäkäynnin. Kielenoppimismotivaatio näyttääkin tutkimukseni perusteella olevan kielenkäyttökonteksteista rakentuva ilmiö, vaikka siihen vaikuttavat myös yksilölliset tekijät, kuten kielenoppijan kognitiiviset kyvyt ja kielikompetenssi (Ushioda 2009: 354–355). Tilanne, jossa kielenoppija tahtoo oppia kieltä puhtaasta kiinnostuksesta kieltä kohtaan, näyttää harvinaiselta S2-oppijoiden parissa, sillä useimmat tämän tutkimuksen osallistujista näkevät kielitaidolla olevan käyttöarvoa, kuten myös Partasen (2013: 261–262) tutkimuksessa on.

Tutkimukseni osoittaa, miten S2-oppijan kieliympäristö – sen sisältämien vuorovaikutustilanteiden laatu ja määrä sekä puhutut kielet – vaikuttavat kielitaitotarpeiden syntyyn. Ensinnäkin osa osallistujista kertoo käyttävänsä suomen kieltä päivittäin, kun taas osa

heistä ei käytä sitä lainkaan, eli suomen kielen osaamistarpeet vaihtelevat suuresti. Kontekstuaalisia suomen kielen käyttämiseen ja tarvitsemiseen ohjaavia tekijöitä ovat esimerkiksi työssäkäynti, asiointitilanteet ja sosiaaliset verkostot. Käyttämättömyyteen sen sijaan ohjaavat edellä mainittujen tilanteiden puuttuminen sekä englannin tai jonkin muun kielen käyttäminen suomenkielisen puhekaverin kanssa. Verrattuna tähän, yksilöllisistä tekijöistä suomen kielen käyttämättömyydelle osallistujat mainitsevat vain kielitaidon puutteen, mikä voi olla myös luottamuksen puutetta omaan kieliosaamiseen. Tämän tutkimuksen perusteella näyttääkin siltä, että S2-oppijoiden tarpeet opiskella suomen kieltä rakentuvat ensisijaisesti kieliympäristöstä. Kukaan ei esimerkiksi maininnut opiskelevansa suomea henkilökohtaisen kiinnostuksensa pohjalta, ilman käyttökontekstia tai tarvetta kielen käyttämiselle.

Äidinkieli näyttää aineistoni analyysin perusteella asettavan kielenoppijoille joitakin haasteita. Ensinnäkin foneemitasolla osalle tutkimuksen osallistujista ovat haastavia sellaiset suomen kielen foneemit, joita heidän äidinkielissään ei esiinny. Tällöin erojen tekeminen tuntemattomien foonivarianttien välille tuottaa kokemusten mukaan hankaluuksia.

Morfologian tasolla ongelmalliseksi nimetään partitiivi, genetiivi ja passiivi, joiden oppimiseen vaikuttavat lingvistiset ja oppijan taustakieleen liittyvät tekijät. Esimerkiksi taivutusmuodot voivat sisältää ennen tuntematonta kielenaineista fonologisesti, morfologisesti, syntaktisesti ja semanttisesti taustakielestä riippuen. Erityisesti tämä ongelma on passiivin kohdalla, sillä sen avulla ilmaistaan suomen kielessä merkityksiä, joita muissa kielissä ei esiinny. Lisäksi kahdeksan tutkimusosallistujaa toteaa sanaston kartuttamisen oppimistavoitteeseen, mikä on eri äidinkielisille luonnollisesti taustakielestä riippuen haastavaa: S2-oppijoiden on opittava uusia sanoja uusille asioille, uusia sanoja vanhoille asioille ja osittain tutuille asioille uusia sanoja.

On selvää, että WordDiven asiakaskuntana oleva laaja ja taustakieliltään kirjava oppijajoukko kokee kielessä vaikeaksi hyvin erilaisia asioita, jotka osittain johtuvat taustakielten, kuten äidinkielen vaikutuksista. Jotta kielenoppimishjelmistoa voisi kohdentaa erilaisille oppijaryhmille sopivaksi, tulisi olla tietoa esimerkiksi siitä, miten äidinkielet vaikuttavat suomen opiskeluun. Olisi kiinnostavaa tietää, miten typologisesti läheinen tai etäinen kieli vaikuttaa suomen kielen oppimiseen ja onko tiettyä taustakieltä puhuvilla tavanomaisia omaksumisen ongelmia. Olisi myös hauskaa tietää, miten tietyillä äännejärjestelmillä tai kirjainmerkistöillä varustettuja kieliä puhuvat opiskelijat kokevat WordDiven avulla opiskelun.

Oma tutkimukseni antaa myös viitteitä siitä, että englantia on yleinen maahanmuuttajien puhuma kieli Suomessa, sillä jopa kahdeksan tutkimusosallistujaa kertoo käyttävänsä sitä päivittäin Suomessa asuessaan ja tutkielmaan osallistuneista S2-oppijoista osa on asunut Suomessa pitkiäkin aikoja, eivätkä he ole oppineet kommunikoimaan suomeksi. Tämä on ikävää siinä mielessä, että esimerkiksi työllistymisen kannalta maahanmuuttajien suomen kielen taito olisi tärkeää. Kiinnostavaa olisi tietää, miten maahanmuuttajien suomen kielen oppimista voisi edistää. Tähän liittyen Suni (2008: 11, 200) on esimerkiksi tutkinut vietnaminkielisten ja suomea äidinkielenään puhuvien välisissä merkitysneuvotteluissa esiintyviä toistoja ja selvittänyt, millaisia oppimismahdollisuuksia neuvottelut tarjoavat. Mielenkiintoista olisi kuitenkin myös se, millaiset vuorovaikutustilanteet S2-oppijat itse kokevat tehokkaiksi ja tarkoituksenmukaisiksi kielenoppimisen kannalta ja millaiset vuorovaikutustilanteet tai vuorovaikutustilanteiden piirteet edistäisivät maahanmuuttajien kielen oppimista.

5.2 Miten WordDiven suomen kielen harjoituksia tulisi kehittää?

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, mihin WordDiven suomen kielen harjoitusten kehittämisessä tulisi kiinnittää huomiota, jotta harjoitukset vastaisivat paremmin S2-oppijoiden kielenoppimistarpeisiin. Tutkimukseni tarkastelukohteet, S2-oppijoiden käsitykset kokemukset kielitaitotarpeista ja WordDivesta oppimisympäristönä sekä sosiokulttuuriset ja psykologiset tekijät niiden taustalla, avaavat monenlaisia mahdollisuuksia ja suuntaviivoja ohjelmiston kehittämiseen.

Kun tarkastellaan osallistujien kokemuksia kielenopiskelun motivaatiotekijöistä, ne ohjaavat siihen, että WordDiven tulisi sisältää enemmän arkipäiväiseen elämään ja työpaikkaan liittyvää sanastoa ja kieltä. Arkielämän kieli voisi olla asiointikieltä esimerkiksi kaupoissa, virastoissa ja terveydenhuollossa. Opiskelu- ja työpaikkakieli voisi olla työtehtävien ja -alojen erikoiskieltä, työturvallisuuskieltä, neuvottelu- ja kokoustamiskieltä, argumentointikieltä sekä yhteisöihin sosiaalistumisessa, kuten kahvipöytäkeskusteluissa tai uusiin ihmisiin tutustuesssa tarvittavaa kieltä. Lisäksi englantia puhuvien ja sitä Suomessa käyttävien tutkimusosallistujien näkökulmasta ohjelmiston olisi hyvä sisältää sanastoa tilanteisiin, joissa englanninkielellä kommunikoiminen ei onnistu. Tällaisia tilanteita ovat osallistujien mukaan muun muassa

neuvola- ja lääkärikäynnit, kaupoissa asioinnit sekä keskustelut ikääntyneiden suomalaisten kanssa.

Motivaatiotekijöiden lisäksi osallistujien sanastonoppimistoiveet ohjaavat kielikurssien lisäämiseen ja jakamiseen erilaisiin aihepiireihin. Huomionarvoista on, että kaikki 20 osallistujaa kokevat oppineensa sanastoa harjoitellessaan WordDivella, mutta samalla yhdeksän heistä näkee WordDiven sisältävän sanastoa liian vähän omiin tarpeisiinsa nähden. Tutkimuksen osallistujat haluavat oppia muun muassa tavalliseen elämään, taiteeseen, kulttuuriin, musiikkiin, teatteriin, mediaan, sanomalehtiin, tekniikkaan ja yritys-elämään liittyvää sanastoa. WordDiven sanastokursseja voisi siis kehittää ensisijaisesti kontekstuaalisesta näkökulmasta: niitä voisi lisätä, laajentaa entisiä ja tarkistaa sanaston käytettävyyttä. Tämä lisäisi käyttäjille mahdollisuuden valita opiskeltavaksi kieltä, joka vastaa omia kielitaitotarpeita ja jonka opiskelemiseen on motivoitunut. Samaa sanastoa voisi lisätä useampaan sanastokurssiin, mikäli olisi vaikeaa määrittellä, mihin kurssiin mikin sanasto kuuluu. Kussakin sanastokurssissa voisi olla samaan aihepiiriin ja kaikkiin sanaluokkiin kuuluvia sanoja, mutta tulisi huomioida se, että sanat edustaisivat mahdollisimman monia verbien ja nominien taivutuskategorioista (Mäkelä 2014: 28).

Yksittäisiä kielikursseja voisi kohdentaa eritasoisille kielenoppijoille. Tämä on siinä mielessä haastavaa, että ei ole olemassa yksiselitteistä kuvausta siitä, mikä kielitaidossa on haastavaa alkeistason kielenoppijalle tai pidemmälle ehtineelle. Oppijan kielen osaaminen voi vaihdella esimerkiksi aihepiireittäin, joten sanastokursseja voisi rakentaa esimerkiksi kolmiportaisiksi vastaamaan EVK:n mukaisesti A–C -tasoisten oppijoiden tarpeita erilaisten muutosten avulla. Seuraavaksi pohdin, miten WordDiven ominaisuuksia voisi kehittää kauttaaltaan ja kolmiportaisiksi.

WordDiven tekstimateriaali, johon kuuluvat esimerkkivirkkeet, käännösvastineet, synonyymit ja sanalliset kuvaukset, luo WordDiven harjoituksissa osallistujien kokemusten mukaisesti opeteltaville sanoille ja sanayhdistelmille käyttökontekstin ja rakentaa niiden merkityksiä. Tämä tapahtuu siten, että sanan denotaatiomerkitys osoitetaan ensin irrallaan virkekontekstista sanallisen kuvauksen, synonyymien ja mahdollisen käännösvastineen avulla. Tämän jälkeen sana tai sanayhdistelmä esitetään esimerkkivirkkeessä, jossa sanan merkitys fokuoittuu kontekstuaaliseksi. (Mäkelä 2014: 29.) WordDiven tekstimateriaalilla on siten erityinen tehtävä sanojen ja sanayhdistelmien semanttisen tiedon välittäjänä, joten tärkeää olisi

se, että esimerkkilauseet, sanalliset kuvaukset ja käännösvastineet olisivat mahdollisimman autenttisia, käytettävyydeltään mielekkäitä ja mahdollisimman frekventtejä, jotta kielenoppija voisi siirtää niitä kielenkäyttöön omassa elämässään.

Tekstimateriaalin osalta harjoituksia voisi kehittää kolmiportaisiksi siten, että morfologinen, syntaktinen ja semanttinen informaatio, jota kustakin sanasta tai sanayhdistelmästä esimerkkivirkkeiden ja sanallisten kuvausten avulla annetaan, lisääntyisi siirryttäessä taitotasolta toiselle. Esimerkiksi alkeistason kielenoppijan materiaalissa esimerkkivirkkeet ja sanalliset kuvaukset voisivat olla yksinkertaisia: lyhyitä ja taivutukseltaan pelkistettyjä virkkeitä, jotta ne voisivat jäädä sellaisenaan oppijan mieleen ja oppija pystyisi analysoimaan niiden sisältämän informaation. Seuraaville tasoille siirryttäessä opetettava sana voisi esiintyä eri tavoin taivutettuna erilaisissa, pidemmissä ja monimutkaisemmissa esimerkkivirkkeissä. Sanalliset kuvaukset voisivat myös muuttua pidemmiksi, ja ne voisivat sisältää enemmän esimerkiksi tiettyihin sanan käyttökonteksteihin liittyvää informaatiota. Lisäksi ne voisivat varioida, eli sama sana voitaisiin kuvailla eri tavoilla eri tehtävissä.

WordDiven sisältämät kuvat ovat merkityksellisiä sanoista saatavan tiedon rakentajia. Harjoitusten kuvat ovat tämän tutkielman perustella pääosin onnistuneita, sillä tutkittavien kokemukset osoittavat, että WordDiven kuvat ovat pääosin relevantteja ja selkeitä ja ne lisäävät motivaatiota ja mielenkiintoa ohjelmaa kohtaan. Kuvien valitseminen on kuitenkin haastavaa, sillä siinä missä ne avartavat kirjoitetusta kielestä saatavaa informaatiota, niiden herättämät konnotaatiot voivat sotkea denotaatiomerkitystä, eivätkä harjoituksia tekevät kielenopiskelijat välttämättä ymmärrä kuvia tarkoitettulla tavalla. Kuvien tulisikin kuvata mahdollisimman hyvin opeteltavan sanan tai sanayhdistelmän suomenkielistä merkityskenttää, joten niitä valitessa tulisi kiinnittää huomio siihen, että kuva sisältää tarkalleen sen informaation (ei liikaa eikä liian vähän), mitä kielenoppijalle halutaan opeteltavasta sanasta välittää.

Eräs tutkimuksen päähuomio on se, että WordDive kehittää produktiivisia taitoja enemmän kuin reseptiivisiä; 11 osallistujaa kokee oppineensa kirjoittamista ja 15 osallistujaa puheen tuottamista, kun taas vain kuusi osallistujaa kuuntelemista ja vain yksi osallistuja lukemista. Vaikka WordDive on fonologian opettamisessa jo onnistunutkin, koska 15 osallistujaa kokee oppineensa suullista tuottamista ja kuusi osallistujaa kuuntelemisen taitoja, äänimateriaalia kannattaisi kehittää, sillä fonologian oppiminen kiinnostaa. Kielitaidon osa-alueista jopa 15 osallistujaa mainitsee oppimishaasteeksi suulliseen tuottamiseen liittyvät taidot ja 12 osallistujaa

puheen ymmärtämisentaidot, ja toisaalta se näyttää tuottavan kokemusten mukaan erilaisia vaikeuksia oppijoille muun muassa taustakielestä riippuen.

Ohjelmistoon voisi siis esimerkiksi lisätä foneemien, niiden foonivarianttien ja fonotaksin ilmiöiden opiskeluun tarkoitettua harjoitusta. Esimerkiksi tutkimuksessani esiin tulleiden fonologisten oppimishaasteiden, kuten *i:n* ja *y:n* erottamisen, pisteellisten vokaalien erottamisen sekä pitkien foneemien tunnistamisen harjoitteluun voisi rakentaa erityisen harjoituksen. Lisäksi voisi rakentaa harjoitukseen, jossa olisi mahdollisuus harjoitella, miten vokaalisointu toimii ja miten vokaaliyhtymät, diftongit, geminaatat ja konsonanttiyhtymät esiintyvät suomen kielessä sekä mitkä konsonantit voivat esiintyä sanan alussa (Laaksonen & Lieko 2011: 17–19). Tällä hetkellä WordDiven sanastokurssit eivät välttämättä tarjoa kielenoppijalle kaikkea keskeistä tietoa suomen kielen fonologiasta. Esimerkiksi kandidaatintutkielmani osoitti, että suomi 1 -harjoituksessa fonotaktisista ilmiöistä esitellään vain sananloppuiset konsonantit ja tavunsisäiset konsonanttiyhtymät. Sen sijaan diftongeista ja vokaaliyhtymistä sekä tavunsisäisistä konsonanttiyhtymistä tietoa ei välity juuri lainkaan. (Mäkelä 2014: 27.) Oppijalle ei kuitenkaan välttämättä riitä se, että suomen kielen fonotaktiset piirteet esiintyvät kattavasti harjoitusten tekstimateriaalissa, vaan kielenoppimisen kannalta olisi tehokkaampaa, jos fonotaktisia ilmiöihin voisi tutustua johdonmukaisesti ja niitä voisi harjoitella erikseen.

Tutkielmani osoitti myös, että S2-oppijat kaipaisivat puhekielen oppimiseen suunnattua oppimateriaalia. On selvää, että suomen puhekielen variaatio on niin suuri, ettei kaikenkattavaa menetelmää ole mahdollista tuottaa, mutta äänimateriaalia voisi kehittää esimerkiksi siten, että puhetempoa pystyisi säätämään ja äänimateriaaliin lisättäisiin yleispuhekieltä, jolla tarkoitetaan normittamatonta puhuttua kieltä, joka sisältää murteiden laajimmin levinneitä äänne- ja muotoasuja (Mielikäinen 1986). Tällä hetkellä äänimateriaali vaikuttaisi kokemusten pohjalta parantavan opiskelijoiden suullista tuottamista (puhumista, ääntämistä ja lausumista) sekä puheen ymmärtämistä, foneemien kvaliteetin ja keston tunnistamista ja oikeinkirjoitusta. Puhuttu kieli on kuitenkin harvemmin kirjakielistä, ja äänimateriaali ei sisällä tietoa esimerkiksi siitä, mitä sanoille tapahtuu, kun ne lausutaan nopeassa puheessa (Mäkelä 2014: 28). Puhekielisen äänimateriaalin ja puhetempoon määrittelemisen mahdollisuus kehittäisi ohjelmistoa enemmän autenttisten puhetilanteiden suuntaan sekä vastaisi myös niiden oppijoiden tarpeisiin, joille suomen fonologia on jo tuttua.

Tutkimukseni osoittaa, että harjoituksen kirjoittamisominaisuus ohjaa oppimaan suomen kielen ortografiaa: 11 osallistujaa kokee oppineensa WordDivella kirjoittamista, ja viisi heistä arvelee sen johtuvan harjoituksissa olevasta kirjoittamismahdollisuudesta. Kirjoittamisominaisuuteen liittyy se, että yksittäisten sanojen kirjoittaminen ei välttämättä tue pidemmällä olevia kielenopiskelijoita, jotka jo hallitsevat suomen kielen foneemi-kirjain-vastaavuuden ja tarvitsisivat morfologian oppimiseen kehittävän harjoituksen. Kuten tutkimukseni osallistujat kokevat, WordDivella ei voi juuri oppia morfologiaan liittyviä seikkoja, mikä johtuu todennäköisesti siitä, että tällä hetkellä ohjelmiston käyttäjä pääsee kirjoittamaan harjoituksen sanoja vain perusmuodossa.

Kirjoittamismahdollisuutta olisi siis syytä kehittää morfologianoppimistarpeita varten siten, että kirjoitettava sana, sanayhdistelmä ja ehkä kokonainen lause olisi kompleksisempi seuraavalle taitotasolle siirryttäessä. Käytännössä tämä voisi tapahtua esimerkiksi niin, että alkeistason materiaalissa sanojen kirjoittamisessa lähdetäisiin perusmuodoista tai yksinkertaisesti taivutetuista sanoista. Seuraavilla taitotasoilla aikaisemmin opetellun sanan voisi kirjoittaa erilaisiin lausekonteksteihin tai valmiisiin virkkeisiin oikeassa muodossa, yhden sanan sijaan kirjoitettaisiin kokonainen virke tai sanoja opeteltaisiin liittämään yhteen. Kun sanastokurssit olisi rakennettu vielä niin, että ne sisältäisivät sanoja kaikista mahdollisista nominien ja verbien taivutuskategorioista, harjoitusten tekijä saisi tietoa suomen sanaston varioivasta morfologiasta ja myös syntaktisesta käyttäytymisestä.

Kokonaisuutena WordDiven suomen kielen kurseja voisi siis uudistaa niin, että kurseja lisättäisiin ja kohdennettaisiin eri aihepiireihin. Lisäksi jokainen kurssi jaettaisiin vaatimustasoltaan esimerkiksi kolmeen osaan, joissa opeteltavista sanoista ja sanayhdistelmistä saatava ja opiskeltava tieto lisääntyisi vaativampaan kurssiin siirryttäessä. Sanoista saatavaa informaatiota voisi kasvattaa erityisesti tekstimateriaalin avulla, mutta myös kuvien, äänimateriaalin sekä sanojen kirjoittamismahdollisuuden kehittämisen avulla, jotta WordDive pystyisi tarjoamaan S2-oppijoille tarvittaessa autenttista affordanssia entistä paremmin.

5.3 Tutkimuksen toteutuksen ja tulosten tarkastelua

Tutkimusmatka WordDiven S2-oppijoiden käsityksiin ja kokemuksiin alkaa olla loppuillaan. Tavoitteenani oli saavuttaa tietoa, jonka avulla pystyisin rakentamaan kuvauksen WordDiven kehittämis ehdotuksista. Päädyinkin tutkimaan S2-oppijoiden käsityksiä ja kokemuksia kielenoppimisen moniulotteisuuden vuoksi ja siksi, että halusin saada ohjelmiston käyttäjiin oman äänen kuuluviin.

Tutkimuskysymykset olivat mielestäni onnistuneet, ja ne palvelivat tutkimustavoitetta. Laadin kysymykset tarkentaakseni kokemusten ja käsitysten luonnetta, sillä en halunnut selvittää mitä tahansa S2-oppimiseen tai WordDiven käyttämiseen liittyviä käsityksiä ja kokemuksia, vaan halusin fokusoida ne kielitaitotarpeisiin sekä WordDiven hyviin ominaisuuksiin ja kehittämiskohteisiin. Olisin siis voinut pysytellä pelkästään WordDiven käyttökokemuksissa, mikä olisi voinut johtaa hyvään lopputulokseen, mutta tehdä selvityksen myös suomen kielen opiskeluun liittyvistä kokemuksista, koska ajattelin siten saavani moniulotteisempaa tietoa WordDiven kehittämistyön tueksi. Olisin myös voinut laajentaa tutkimustani kokemusten ja käsitysten tutkimisen rinnalla WordDiven käyttäjien kielitaidon tason testaamiseen, mutta sellainen tutkimus olisi vaatinut runsaasti enemmän aikaa. Tutkimuskysymysten lailla myös aineistonkeruumenetelmäni olivat mielestäni linjassa tutkimustavoitteeni kanssa: halusin tietoa WordDiven S2-oppijoiden kokemusmaailmasta, joten haastattelut ja oppimispäiväkirjat sopivat tähän tarkoitukseen hyvin.

Tutkimukseni haastavin osuus oli mielestäni ensimmäisen aineiston kerääminen. Tämä johtui englannin kielen käyttämisestä ja teknisistä ongelmista. Haastatteluita aloittaessani englannin käyttäminen jännitti minua ja koin, että en ensimmäisissä haastatteluissa osannut käyttää tutkimukseeni liittyvää sanavarastoa tarkoituksenmukaisesti enkä esittää haastateltaville kiinnostavia jatkokysymyksiä tai tarvittavia tarkennuksia. Ongelmallista englantia oli myös siitä syystä, että haastateltavieni ääntämyksestä tai oman sanavarastoni puutteista johtuen en litteraatteja tehdessäni kaikissa äänitteiden kohdissa saanut selvää, mitä haastateltavat sanoivat. Joskus myös heikko internetyhteys vaikutti litterointeihin, jolloin pyrin ratkaisemaan ongelman pikaviestiohjelman avulla. Hyvää haastatteluissa oli se, että henkilökohtaiset, välillä pitkätkin (45–50 min.) puhelut haastateltavien kanssa antoivat haastateltaville mahdollisuuden kertoa kokemuksistaan syvällisesti. Tämä asia oli positiivista myös oppimispäiväkirjojen kohdalla:

vaikka pyysin kertomaan tarkasti tietyistä asioista, oppimispäiväkirjaa sai täyttää rauhassa omaan tahtiin.

Aineiston analyysissä hyödynsin sisällönanalyysiä ja teemoittelua. Analyysitapani sijoittuu johonkin aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan metodin väliin, sillä luokittelin aineistoni pitkälti aineiston pohjalta, ja luokitteluani ohjasivat Canalen ja Swainin (1980: 29–30) näkemys kielikompetenssista sekä Gombertin (1992: 13) näkemys kielitietoisuusajattelun ulottuvuuksista. Mielestäni valitsemani analyysitapa oli toimiva ratkaisu, sillä teemoittelussa käyttämäni aihepiirit löytyivät melko helposti ja tutkimusraportin kirjoittaminen oli niiden avulla helppoa.

Olen iloinen siitä, että tutkimuksellani on sovellettavuutta WordDiven kehittämistyössä. Tutkimustulokset antoivat niin runsaasti pohjaa WordDiven kehittämistyölle, että päätännössä esittämäni kehittämissuhteet ovat perusteltuja. Tutkimuksessani on samanlaisuutta suhteessa Seija Korhosen (2012), Partasen (2013) ja Suvi Korhosen (2014) tutkimuksiin, jotka oman työni lailla ovat osoituksia siitä, että oppijoiden käsityksiä ja kokemuksia tutkimalla on mahdollista saada eväitä opetuksen tai oppimateriaalin kehittämistyöhön.

LÄHTEET

- Aalto, Eija 1994: Alussa on sana – systemaattisuutta sanaston opettamiseen. Minna Suni & Eija Aalto (toim.), *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen* s. 93–117. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita n:o 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aalto, Eija, Mustonen, Sanna & Tukia, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113 (9) s. 402–423.
- Alanen, Riikka 2000: Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. – Paula Kalaja & Lea Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa* s. 95–120. AFinLAN vuosikirja 2000/n:o 58. Jyväskylä: AFinLA.
- Anhava, Jaakko 2005: *Maailman kielet ja kielikunnat*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ansela, Maarit 2004: *Virtual job application: yksilön verkostopohjaisen kielenopiskelun sosiaaliset dimensiot*. Lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-2004941792> 13.10.2014
- Aro, Mari 2009: *Speakers and doers: plyphony and agency in children’s beliefs about language learning*. Jyväskylä studies in humanities 1459-4331; 116. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Barthes, Roland 1997: *Roland Barthes on photography: the critical tradition in perspective*. Gainesville: University Press of Florida.
- Bialystok, Ellen 2001: *Bilingualism in development: language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, Anneli, Lepämaa, Anna-Liisa & Silfverberg, Leena 2008: *Miten sanoja johdetaan. Suomen kielen johtopäätös*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Canale, Michael & Swain, Merrill 1980: Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. – *Applied Linguistics* 1 (1) s.1–47.
- Crystal, David 1980: *A first dictionary of linguistics and phonetics*. London: Andre Deutsch.
- Coezee-Van Rooy, Susan 2006: Integrativeness: untenable for world Englishes learners. – *World englishes* 50 (3–4). – <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-971X.2006.00479.x/full> 28.2.2015
- Davies, Norman 2011: Receptive versus productive skills in foreign language learning. – *The modern language journal* 60(8) s. 440–443.
- Dörnyei, Zoltan 2005: *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Zoltan & Ushioda, Ema 2011: *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- 2009: Motivation, language identities and the L2 self: Future research Directions. – Zoltan Dörnyei & Ema Ushioda (toim.), *Motivation, language identity and the L2 self* s. 350–356. Bristol: Multilingual Matters.
- Egbert, Joy & Petrie, Gina 2005: *CALL research perspectives*. New Jersey: Washington State University.
- EK = Elinkeinoelämän keskusliitto 2013: Kielitaito on kilpailuetu. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu. – <http://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf> 14.2.2015
- Ellis, Rod 1996: *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- EVA = Elinkeinoelämän valtuuskunta 2015: Tulevaisuuden tekijät – Suomi ei pärjää ilman maahanmuuttoa. – <http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2015/01/Tulevaisuuden-tekijät.pdf> 5.3.2015

- EVK = Eurooppalainen viitekehys. *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003*. Helsinki: WSOY.
- Finn Lectura 2014: verkkokielioppi. – <http://www.finnlectura.fi/verkkosuomi/Fonologia/sivu171.htm> 12.10.2014
- Fischer, Joseph 2001: Action research rationale and planning: developing a framework for teacher inquiry. – Gail Burnaford, Joseph Fischer & David Hobson (toim.) *Teachers doing research: the power of action through inquiry*. s. 20–35. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Gardner, R. C. 1985: *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. The social psychology of language 4. London: Edward Arnold.
- Gibson, Eleanor J. & Pick, Anne D. 2000: *An ecological approach to perceptual learning and development*. Oxford: Oxford University Press.
- Gombert, Jean Emile 1992: *Metalinguistic development*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Granger, Sylviane & Paquot, Magali 2008: Disentangling the phraseological web. Meunier Fanny & Granger Sylviane (toim.), *Phraseology: An interdisciplinary perspective* s. 27–50. Amsterdam: John Benjamins.
- Grönholm, Maija 1996: The Swedish-speaking population's problems in learning Finnish. – Maisa Martin & Pirkko Muikku-Werner (toim.), *Finnish and Estonian – new target languages. Proceedings of the Fenno-Ugric Languages as Second and Foreign Languages Symposium* s. 41–53. Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies.
- Huttunen Irma, Jaakkola Hanna & Euroopan neuvosto 2003: *Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Härmälä, Marita 2008: *Riittääkö ett ögonblick näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa*. Jyväskylä studies in humanities. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jarvis, Scott & Pavlenko, Anita 2008: *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.
- Jarvis, Scott 2000: Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. – *Language Learning* 50 (2). – http://www.readcube.com/articles/10.1111%2F0023-8333.00118?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1 15.2.2015
- Jarvis, Scott & Odlin, Terence 2000: Morphological type, spatial reference and language transfer. – *Studies in Second Language Acquisition* 22 (4). – <http://journals.cambridge.org.ezproxy.jyu.fi/action/displayFulltext?type=1&fid=67468&jid=SLA&volumeId=22&issueId=04&aid=67467&bodyId=&membershipNumber=&societyETOCSession=> 2.3.2015
- Kaivapalu, Annekatrin 2005: *Lähdekieli kielenoppimisen apuna*. Jyväskylä studies in humanities 1459-4331; 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 2006: *Lähdekieli kielenoppimisen apuna*. Väitöksenalkajaisitelmä Jyväskylän yliopistossa 17. joulukuuta 2005. – *Virittäjä* 2006 (2). – http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/kaivapalu2_2006.pdf 10.7.2014
- Kalaja, Paula, Dufva, Hannele & Alanen, Riikka 2005: Käsitukset kielenoppimisesta oppijan ja opettajan työvälineenä – Viljo Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia* s. 295–314. Helsinki: WSOY.
- Karlsson, Fred 1992: *Suomen peruskielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kohonen, Viljo, Lehtovaara, Jorma & Jaatinen, Riitta 2005: Eurooppalainen viitekehys – hyvä renki, mutta huono isäntä. Viitekehys kielenopetuksen tukena. – Viljo Kohonen (toim.), *Eurooppalainen kielisalkku suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia* s. 327–345. Helsinki: WSOY.
- Korhonen, Vesa 2003: *Oppijana verkossa. Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä*. Tampere: Tampere University Press.

- Korhonen, Seija 2012: *Oppijoiden suomi. Koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit*. Kielikeskuksen julkaisuja 1797-9242; 3. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Korhonen, Suvi 2014: "Hyvä, mutta vaikea." *Maahanmuuttajien kokemuksia kieliharjoittelusta*. Pro gradu - tutkielma. Helsingin yliopisto. – <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/136312/hyvamutt.pdf?sequence=1> 7.2.2015
- Kotimaisten kielten keskus 2014: Murteet. – <http://www.kotus.fi/murteet> 3.12.2014
- Kotimaisten kielten keskus 2014: Kielitoimiston sanakirja. – <http://www.kielitoimistonsanakirja.fi> 5.12.2014
- Krashen, Stephen 1985: *The input hypothesis. Issues and implications*. Torrance: Laredo.
- Kuukka, Katri 1999: Suomen opettajan ja oppijan vuorovaikutuksesta. – Salla Kurhila (toim.), *Kymmenen tutkielmaa kielenomaksumisesta ja vuorovaikutuksesta* s.103–126. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Laaksonen, Kaino & Brown (Lieko), Anneli 2011: *Suomen kielen äänne- ja muoto-oppi*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Lantolf, James 2000: *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press.
- Lantolf, James & Appel, Gabriela 1994: Theoretical framework: An introduction to Vygotskian perspectives on second language research – James P. Lantolf & Gabriela Appel (toim.), *Vygotskian approaches to second language research* s. 1–32. Norwood: Ablex.
- Lantolf, James & Thorne, Steven 2006: *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane & Long, Michael 1991: *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman group.
- Latomaa, Sirkku 1993: Mitä hyötyä on oppilaiden kielitaustan tuntemisesta? – Eija Aalto & Minna Suni (toim.), *Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen* s. 9–31. Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus.
- Lauranto, Yrjö 1997: *Ensiaskelita paikallissijojen käyttöön: espanjankielisten suomenoppijoiden sisä- ja ulkopaikallissijat konseptuaalisen semantiikan näkökulmasta*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Lehtomaa, Merja 1996: Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen – Juha Perttula & Timo Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* s. 163–193. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Lieko, Anneli 1992: *Suomen kielen fonetiikkaa ja fonologiaa ulkomaalaisille*. Helsinki: Finn Lectura.
- Long, Michael 1996: The role of linguistic environment in second language acquisition. – Ritchie William & Bhatia Tej (toim.), *Handbook of second language acquisition* s. 413–468. San Diego: Academic press.
- Manninen, Jyri, Burman, Anne, Koivunen, Annukka, Kuittinen, Esko, Luukannel, Saara, Passi, Sanna & Särkkä, Hanna 2007: *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus ympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.
- Martin, Maisa 1995: *The map and the rope. Finnish nominal inflection as a learning target*. *Studia philologica Jyväskylälänsia* 0585-5462; 38. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- 2003: Kieli on kuin lammikko – johdatusta toisen kielen oppimiseen. – Leena Nissilä, Heidi Vaarala & Maisa Martin (toim.), *Suolla suomea: perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille* s. 75–90. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Matyas, Emese 1999: Suomi toisena kielenä -alan historiaa ja nykypäivää. – Maisa Martin & Kaarlo Voionmaa (toim.), *Yhdeksän tutkielmaa suomesta toisena ja vieraana kielenä* s. 17–37. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.

- Mela, Marjo 2003: Maahanmuuttajanuorten sijoittuminen jatko-opintoihin ja työelämään. – Leena Nissilä, Heidi Vaarala & Maisa Martin (toim.), *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille* s. 55–71. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Mielikäinen, Aila 1986: Nykysuomen murtuvat murrerajat. – *Kielikello* 1986 (2). – http://www.kielikello.fi/index.php?s_term=30&s_type=issue&mid=16&pid=4. 4.12.2014
- Miettinen, Timo, Pulkkinen, Simo & Taipale, Joonas 2010: *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Mishan, Freda 2005: *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol: Intellect Books.
- Mutta, Maarit, Peltari, Sanna, Lintunen, Pekka & Johansson, Marjut 2014: Tutkiva oppiminen ja vieraiden kielten opetus. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 2014 (10). – <http://www.kieliverkosto.fi/article/maailma-muuttuu-muuttuuko-opetus-nakokulmia-opetusteknologian-kayttoon-kielenoppimisessa-ja-opetuksessa/>
- Mäkelä, Maiju 2014: WordDive leksikaalisen tiedon opettajana: oppimateriaalianalyysi suomi1-harjoituksesta. Kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Niemikorpi, Antero 1991: *Suomen kielen sanaston dynamiikkaa*. Acta Wasaensia 0355-2667; 26. Vaasa: Universitas Wasaensis.
- Nikula, Tarja & Leppänen, Sirpa 2008: Tutkimuksen tuloksia ja haasteita. – Sirpa Leppänen, Tarja Nikula & Leila Kääntä (toim.) *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Tietolipas 224. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Nissilä, Leena 2011: *Viron kielen vaikutus suomen kielen verbien ja niiden rektioiden oppimiseen*. Acta Universitatis Ouluensis Humaniora 0355-3205; 99. Oulu: Oulun yliopisto.
- Nissilä, Leena & Kuparinen, Kristiina 2011: Suomen kielen opetus. – Kristel Kivisik, Helene Mentula & Leena Nissilä (toim.), *Opas aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutukseen* s. 25–36. Helsinki: Opetushallitus.
- Norton, Bonny 2000: *Indentity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Longman.
- Partanen, Maiju 2013: Kieli tulee kielen päälle: Kansainvälisten opiskelijoiden käsityksiä suomen kielen oppimisesta. – Maria Eronen & Marinella Rodi-Risberg (toim.), *Haasteena näkökulma, Perspektivet som utmaning, Point of view as challenge, Perspektivität als Herausforderung. VAKKI-symposiumi XXXIII 7.–8.2.2013* s. 275–268. Vaasa: VAKKI publications 2.
- Pavlenko, Aneta 2002: Poststructuralist approaches to study of social factors in second language learning and use. – Vivian Cook (toim.), *Portraits of the L2 user* s. 277–302. Clevedon: Multilingual Matters.
- Payne, Thomas 2011: *Understanding English grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perttula, Juha 1996: Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. – Juha Perttula & Timo Lomamaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* s. 115–162. Helsinki: Dialogia oy.
- Piniel, Katalin, Csizer, Kata 2013: L2 motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context. – *Studies in second language learning and teaching* 3 (4). – [http://www.sllt.amu.edu.pl/images/vol.3.no.4/SSLLT%203\(4\)%20523-550%20Piniel,%20Csizer.pdf](http://www.sllt.amu.edu.pl/images/vol.3.no.4/SSLLT%203(4)%20523-550%20Piniel,%20Csizer.pdf) 6.8.2014.
- Puro, Tarja 1999: Sanasto toisen kielen tutkimuksessa ja pedagogiikassa. – Maisa Martin & Kaarlo Voionmaa (toim.), *Yhdeksän tutkielmaa suomesta toisena ja vieraana kielenä* s. 143–158. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pälli, Pekka & Lomamaa, Sirkku 1997: *Aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taito: maahanmuuttajakoulutuksen arviointia*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ringbom, Håkan 2007: *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sajavaara, Kari 1999: Toisen kielen oppiminen. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 73–102. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

- 2005: *Kielivalinnat ja kielten opiskelu*. – <http://www.mv.helsinki.fi/home/niskanen/sajavaara.pdf> 5.8.2014
- Sarlin, Mika 2010: *Espanjan fonetiikkaa*. Helsinki: Books on Demand.
- Seilonen Marja 2013: *Epäsuora henkilöön viittaaminen oppijansuomessa*. Jyväskylä studies in humanities 1459-4323; 197. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Schachter, Jacquelyn 1993: A new account of language transfer. – Susan Gass & Larry Selinker (toim.), *Language transfer in language learner* s. 32–46. Amsterdam: John Benjamins Pub.
- Seppänen, Eeva-Leena 1995: Vuorovaikutus paperilla. – Liisa Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 22–23. Tampere: Vastapaino oy.
- Sgall, Petr 2001: Pronunciation specialities. – <http://www.czech-language.cz/alphabet/pron-spec.html> 10.12.2014
- Smicht, Richard 2001: Attention. – Peter Robinson (toim.), *Cognition in second language instruction* s. 3–32. Cambridge: Cambridge university press.
- Suni, Minna 2006: Miten produktiivisen syntaksin indeksi palvelee toisen kielen tutkimusta? – Annekatrin Kaivapalu & Külvi Pruuli (toim.), *Lähivertailuja 17*. Jyväskylä studies in humanities 53 s. 103–118. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä studies in humanities 1459-4331; 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 2010: Työssä opittua: työntekijän näkökulma ammatilliseen kieli- ja viestintätaitoonsa. – Mikael Garant & Mirja Kinnunen (toim.), *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2* s. 45–58. Jyväskylä: AFinLA. – <http://ojs.tsv/index/afinla/article/viewFile/3875/3657> 24.2.2015
- 2011: Maahanmuuttajakin tarvitsee työelämän kieli- ja viestintätaitoja. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 11 (11–12). – <http://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-marras-joulukuu-2011> 9.7.2014
- Syrjälä, Leena, Ahonen Sirkka, Syrjäläinen Eija & Saari, Seppo 1995: *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tammelin-Laine, Taina 2014: *Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa*. Jyväskylä studies in humanities 1459-4331; 240. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tarnanen, Mirja & Suni, Minna 2005: Maahanmuuttajien kieliympäristö ja kielitaito. Seppo Paananen (toim.), *Maahanmuuttajien elämää Suomessa* s. 9–21. Helsinki: Tilastokeskus.
- The best mobile service in Finland 2015: Voittajat 2014. – <http://www.bestmobileservice.fi/winners> 13.1.2015
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Van Lier, Leo 1996: *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- 2004: *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Vygotski, Lev Semjonovits 1982: *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin Göös.
- White, Leila 1993: *Suomen kielioppia ulkomaalaisille*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Wiik, Kalevi 1981: *Fonetiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Woodruff Smith, David 2013: Phenomenology. – <http://plato.stanford.edu/entries/phenomenology/#1> 9.10.2014
- WordDive 2015: Kuinka WordDive toimii. – <http://www.worddive.com/fi/lisatietoja-worddivesta?ref=#> 13.2.2015
- Wright, Andrew 1989: *Pictures for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yrjönsuuri, Raija & Yrjönsuuri, Yrjö 2003: *Opiskelu, oppiminen, osaaminen*. Helsinki: Oppilo.

Liite 1.

Kuva 1.

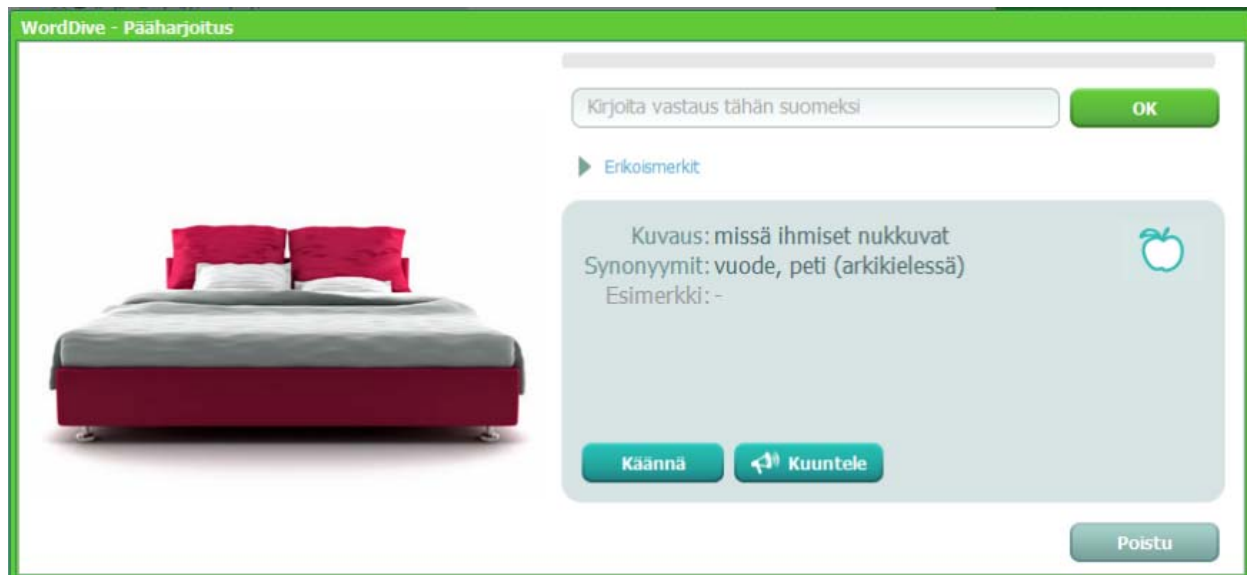
Sanan tai sanayhdistelmän opetusharjoitus.

WordDive - Pääharjoitus

Kirjoita vastaus tähän suomeksi



► Erkoismerkit

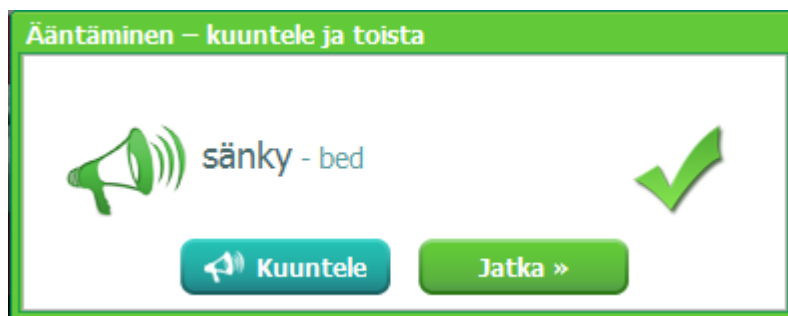
Kuvaus: missä ihmiset nukkuvat
Synonyymit: vuode, peti (arkikielessä)
Esimerkki: -



Kuva 2. Sana harjoituksessa itsenäisenä.


Ääntäminen – kuuntele ja toista

 sänky - bed 



Kuva 3. Sana esimerkivirkkeessään.

Esimerkki – kuuntele ja toista

 Uusi sänky on mukava.
The new bed is comfortable.



Liite 2. WordDiven suomen kielen ohjelmiston käyttäjille lähetetty haastattelukutsu suomeksi ja englanniksi.

Hyvä suomen kielen opiskelija,

Teen Jyväskylän yliopiston tutkimusta WordDiven käyttäjäkokemuksia. Tutkimuksen kohteena on WordDive, mutta tarkoituksena on ymmärtää sähköisten oppimateriaalien käyttöä osana oppimista myös laajemmin.

Osallistumalla autat tutkimusta, joka on merkittävä, koska digitaalisia kielenoppimispalveluita on tutkittu toistaiseksi varsin vähän. Tutkimus julkaistaan pro gradu -tutkielmana syksyllä 2014, jolloin se on vapaasti kaikkien luettavissa.

Tutkimushaastattelu kestää 45-60 minuuttia ja se voidaan pitää suomeksi tai englanniksi. Ajankohta sovitaan sinun aikatauluusi sopivaksi ja matkustan luoksesi tapaamista varten. Jos tapaaminen ei onnistu, haastattelu voidaan tehdä Skype-puheluna.

Haastattelut nauhoitetaan ja niitä käsitellään tutkimuksessa luottamuksellisesti ja anonyymisti. Yksittäisen osallistujan vastauksia ei voi erottaa tutkimustuloksista.

Korvauksena osallistumisesta saat 2 Finnkinon elukuvalippua (arvo 23,50€) tai 3 kk WordDive-lahjakortin (arvo 32,70 €). Lisäksi voit vapaasti käyttää WordDivea suomen opiskeluun tänä keväänä.

Ilmoittaudu mukaan lähettämällä sähköpostia osoitteeseen maiju.s.mäkelä@student.jyu.fi tai soittamalla minulle +358 44 291 1901.

Vastaa mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Toivon, että osallistut tutkimukseen, joka onnistuessaan auttaa meitä kielen opiskelijoita saamaan parempien palveluita ja opiskelumateriaaleja.

Ystävällisin terveisin, Maiju Mäkelä

Dear learner of Finnish language,

I'm doing research at the University of Jyväskylä. The purpose of the research is to understand better learning experiences related to digital study material with WordDive as the case service.

This study is significant because there are only few studies about digital learning materials even though they are getting all the time more important. The research results will be published on autumn 2014 as Master's Thesis available for anyone.

The interview takes 45 - 60 minutes and it can be conducted in English or in Finnish. The interviewing time and date will be selected according to your availability. I will travel to interview you, but if that is not possible, the interview can be arranged via Skype.

The interview will be recorded but all interview information will be handled anonymously and with confidentiality. The answers of an individual interviewee will not be disclosed in the study report.

To compensate your effort, you will get either 2 Finnkino movie tickets (value 23,50€) or a three months WordDive gift card (value 32,70€). In addition, you will have free access to Finnish courses of WordDive during this spring.

Participate by emailing to maiju.s.makela@student.jyu.fi or call me +358 44 291 1901. I am more than happy to answer all kind of questions related to this research. I sincerely hope that you will participate this research that will, as one step, help us language learners to get better services and better materials.

Best Regards, Maiju Mäkelä

Liite 3. An interview of WordDive Finnish language program users

How user study and use Finnish language?

1. Where do you study Finnish? In Finland or abroad?
2. Why do you study Finnish language? Where do you use it? Why do you need it?
3. How long have you studied Finnish?

User's Finnish language skills, learning needs and goals:

1. Tell about your language skills: what can you do? What are your strengths in Finnish language?
2. Tell what you can't do and want to learn. What do you want to improve in your language skills? (more words, speaking skills, writing skills, listening skills)
3. Do you have learning goals?

What you can and can't learn via WordDive?

1. How long have you used WordDive?
2. Why did you choose WordDive?
3. Why WordDive is good method as learn language?
4. What do you think that you can learn via WordDive?
 - meaning of words
 - inflection of words
 - how words co-occur with other words
 - spelling skills
 - writing skills
 - listening skills
 - memorizing words

What you have learnt and haven't learnt via WordDive?

11. What you have learnt via WordDive? How have your language skills developed when you have used WordDive? Have you got some own learning goals?
 - meaning of words
 - inflection of words
 - how words co-occur with other words
 - spelling skills
 - writing skills
 - listening skills

memorizing words

12. What haven't you learnt that you need or want to learn?

meaning of words

inflection of words

how words co-occur with other words

spelling skills

writing skills

listening skills

memorizing words

13. How would you develop WordDive that it would suit better for you?

Liite 4.

Litterointimerkistö

(.) = muutaman sekunnin mittainen tauko

(...) = pidempi tauko

(-) = sana, josta ei ole saatu selvää

(--) = pidempi jakso, josta ei ole saatu selvää

(()) = kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja tai selityksiä tilanteesta

he he = naurua

Litterointimerkistö on mukaelma Seppäsen (1995: 22–23) esittämästä merkistöstä.

Liite 5.

Ohjeet WordDiven käyttämiseen:

Mene osoitteeseen www.worddive.com.

WordDiven etusivulla on linkki: ”aktivoi koodi tai avain”, johon voit syöttää saamasi WordDive-koodin. Tämän jälkeen pääset harjoittelemaan mitä tahansa suomen kielen kielikurssia.

Kurssit suomi 1-4 on suunnattu A-tasoiselle suomen kielen opiskelijalle, ja kursseissa suomen matkailukurssi 2, ruoka ja juoma, taide ja kulttuuri, urheilu, työelämän suomi ja pitkä suomi on myös C-tasoista sanastoa.

Jokaista kielikurssia opiskellaan harjoituksen avulla.

Sisältö-välilehdeltä voit valita opiskeltavan kurssin sanavaraston tason (alkeet, keskitaso, edistyneet) sekä harjoiteltavat aihepiirit.

Asetukset-välilehdeltä voit määritellä kurssin ja harjoituksen asetuksia. Kurssikohtaisissa asetuksissa voit määritellä käännskielen sekä kurssin etenemisnopeuden: painotetaanko harjoittelussa uusia opittavia asioita vai vaikeiden asioiden toistoa.

Jos haluat opiskella yksikielisesti, voit valita käyttöliittymän kieleksi suomen ja valita asetukset-välilehdeltä ”ei käännskiä”.

Yleisistä asetuksista voit määritellä ääniasetukset sekä yhden harjoituksen keston eli kuinka monta uutta sanaa tai fraasia haluat yhden harjoituksen aikana opiskella.

Suomenopiskeluintoa!

Liite 6.

Oppimispäiväkirja

Nimi:

Sähköpostiosoite:

Ikä:

Äidinkieli/äidinkielet:

Kielitaidon taso:

Opiskelemasi yliopiston suomen kielen kurssit (ei pakollinen):

Vastaa seuraaviin kysymyksiin viikoittain tai aina, kun olet käyttänyt ohjelmaa. Toivon, että kirjoittaisit oppimispäiväkirjaa vähintään neljä kertaa ennen marraskuun loppua (26.11.). Anna vastauksiesi tueksi esimerkkejä ja kiinnitä huomiota perusteluihisi.

1. Mitä kielikurssia opiskelit? Opiskelitko yksikielisesti vai valitsitko jonkin taustakielen? Minkä?
2. Mitä uutta opit harjoitellessasi suomen kielestä? (esim. uusia sanoja tai fraaseja, sanojen taivuttamista, merkityksiä, ääntämistä, kollokaatioita, kielenkäyttötapoja)
3. Miten koit harjoittelun vaikuttavan kielitaitoosi? (sanaston hallinta, ääntäminen/puhuminen, kuunteleminen, kirjoittaminen, lukeminen, vuorovaikutustaidot)
4. Millaisia tunteita koit harjoituksen aikana? Mistä pidit tai mistä et pitänyt? Mistä innostuit ja mihin turhauduit (turhautuminen = frustraatio)?
5. Miten arvioisit opiskelemiasi sanoja ja fraaseja sekä harjoituksen esimerkkivirkkeitä: kuinka mielekkäitä ne ovat käytettävyyden ja yleisyyden näkökulmista? Jos et itse oppinut uutta, missä vaiheessa oppimisprosessiasi tehtävien sisältö olisi voinut olla sinulle hyödyksi?
6. Miten arvioisit sanojen ja fraasien käänkövastineita? Kuinka onnistuneita ja mielekkäitä ne ovat? Mitä kehittämisideoita sinulla on?

7. Miten arvioisit sanojen ja fraasien merkityssuhteiden esittelyä (synonymia, vastakohtat, ylä- ja alakäsitteet, kontekstit)?

8. Sanoille ja fraaseille esitetään harjoituksessa kollokaatiosuhteita kuvan ja esimerkkivirkkeen avulla. Miten tyypillisiä ja mielekkäitä kollokaatiosuhteet mielestäsi olivat? Anna myös esimerkkejä mahdollisista ongelmakohdista.

9. Miten arvioisit harjoituksen puhuttua materiaalia? (tempo, painotus, rytmi jne.) Mitä sen avulla voi mielestäsi oppia?

10. Mitä ajattelit palautteesta, jota sait harjoituksen aikana? Oliko palaute mielestäsi tarkoituksenmukaista, oikea-aikaista, riittävää ja hyvin ilmaistua? Jos ei, millainen palaute toimisi paremmin? Miten palaute vaikutti sinuun?

11. Miten kehittäisit tekemääsi harjoitusta?

Oppimispäiväkirjat tulisi lähettää 26.11. mennessä osoitteeseen maiju.s.makela@student.jyu.fi.

Liite 7. Tutkimuksen haastateltavat

haastateltava	Suomessaoloaika	WordDiven käyttöaika	äidinkieli
H1	5 vuotta	2–3 kuukautta	espanja
H2	7 kuukautta	4 kuukautta	tšekki
H3	8 kuukautta	1 kuukausi	ranska
H4	3 vuotta	2,5 vuotta	englanti
H5	2 vuotta , 4 kuukautta	1 vuosi	
H6		2 kuukautta	arabia
H7	7 vuotta	1,5 kuukautta	englanti
H8	4 vuotta	1 kuukausi	persia
H9	9 vuotta	3 vuotta	puola
H10	5 vuotta	4 kuukautta	ukraina
H11	7 vuotta	3–4 vuotta	viro
H12	2–4 vuotta	4 vuotta	ruotsi
H13	14 vuotta	1 kuukausi	malajalam
H14	5 vuotta	4 kuukautta	kiina
H15	3 vuotta	1 vuosi	englanti
H16	3 kuukautta	1 kuukausi	arabia

Liite 8. Oppimispäiväkirjojen kirjoittajat.

	ikä	äidinkieli	kielitaidon taso	harjoitellut kurssit
kirjoittaja 1	30	kiina	C1	-
kirjoittaja 2	28	romania	B2–C1	suomi 4, taide ja kulttuuri, ruoka ja juoma
kirjoittaja 3	21	venäjä ja viro	B1-B2	suomen matkailukurssi, ruoka ja juoma, taide ja kulttuuri, urheilu, työelämän suomi, pitkä suomi
kirjoittaja 4	23	romania	B2	pitkä suomi, työelämän suomi, pitkä suomi, taide ja kulttuuri