

**OPPIMISTA OHJAAVA PALAUTE LUKION S23-KURSSIN VERKKO-
OPPIMISMATERIAALIEN ITSENÄISESSÄ OPISKELUSSA**

**Maisterintutkielma
Aki Luostarinen
Suomen kieli
Kielten laitos
Jyväskylän yliopisto
2015**

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Aki Luostarinen	
Työn nimi – Title Oppimista ohjaava palaute lukion S23-kurssin verkko-oppimateriaalin itsenäisessä opiskelussa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Helmikuu 2015	Sivumäärä – Number of pages 67 sivua + liitteet 13 sivua
Tiivistelmä – Abstract <p>Tätä pro gradu -tutkielmaa varten on tuotettu lukion S23-kurssin itsenäisesti opiskeltava verkkokoppimateriaalipaketti tehtävineen Otavan Opiston nettilukioon. Itsenäisessä verkko-opiskelussa opettajan ja oppijan välinen vuorovaikutus on osittain erilaista ja osittain samanlaista kuin kasvokkaisopetuksessa. Tieto- ja viestintäteknologiset sovellukset mahdollistavat sekä viivästetyn että reaaliaikaisen ohjauksen ja palautteenannon, joita voidaan toteuttaa kirjoittamalla tai puhumalla, keskustelemalla tai kommentoimalla.</p> <p>Työn teoreettinen viitekehys painottuu sosiokulttuuriseen ja ekologiseen teoriaan sekä funktionaaliseen käsitykseen kielen oppimisesta. Näitä taustoittaa kognitiivisen konstruktivismin teoria, dialoginen käsitys kielestä sekä oppijaan liittyvät tekijät, kuten identiteetti ja persoonallisuus, oppimisen affektiivinen puoli ja oppimismotivaatio. Teoria-tausta pyrkii kartoittamaan sitä laajahkolliselle alueelle siroavaa ymmärryksen valokeilaa, jonka valossa opettaja ohjaa oppimista ja antaa palautetta tuotetulla S23-kurssilla. Teoreettisen taustan tarkoituksena on lisätä ymmärrystä siitä, ettei oppimista ja kieltä voi tarkastella vain yhdestä näkökulmasta käsin: kumpikaan ei ole yksinään yksilön ominaisuus tai puhtaasti jotain, mikä syntyy sosiaalisessa toiminnassa. Kielenopettaja ja myös oppija tarvitsee ymmärrystä sekä yksilön sisäisestä toiminnasta että sen suhteesta ympäristöön. Lisäksi palautteenanto ja ohjaus vaikuttavat siihen, millaisia emotioita oppimiseen liittyy tai liitetään, miten oppimismotivaatio rakentuu ja miten kielen oppiminen hyödyntää ja edelleen muokkaa oppijan identiteettiä.</p> <p>Työssä pyritään myös kartoittamaan jo tehtyä palautteenannon tutkimusta, jonka valossa halutaan tarjota opettajalle myös joitain konkreettisia välineitä omaan palautteenantoon. Työssä ei kuvata pidetyn kurssin annettua ja saatua palautetta, vaan luoda teoreettisen tiedon pohjalta kuva siitä, kuinka palautetta kurssilla voisi antaa. Tässä työssä otamme kantaa teorian tiedon pohjalta: Kuka palautetta antaa ja millaista palaute on? Miten palaute voi ohjata oppijaa aktiiviseen tiedonrakenteluun itsenäisesti ja yhdessä muiden kanssa? Miten luoda merkitysneuvottelua ja dialogia verkkovälitteisessä oppimisessa?</p>	
Asiasanat – Keywords suomen kieli, suomi toisena kielenä, verkko-oppimateriaali, verkko-oppiminen, palautteenanto	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
1.1 Työn lähtökohdat ja tavoite	1
1.2. Valtakunnalliset kurssia ja opetusta ohjaavat ja velvoittavat asiakirjat	5
1.2.1 Voimassa olevat opetussuunnitelmien perusteet ja lukiolaki	5
1.2.2 Tulevaa koulua ohjaavat opetussuunnitelmat ja tuntijako	7
1.2.2.1 Vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet	7
1.2.2.1.1 Laaja-alainen osaaminen	8
1.2.2.1.2 Arviointikulttuuri	11
1.2.2.2 Lukion tuntijakouudistus, OPS-päivitys ja ylioppilaskokeen kehittäminen	12
1.3.3 Oppimisen tulevaisuus 2030 -barometri	14
2. S23-KURSSIN VERKKOMATERIAALI OTAVAN OPISTON NETTILUKIOSSA	18
2.1 Kurssin konteksti	18
2.2 Kurssin keskeiset sisällöt ja tavoitteet	19
3. TEOREETTINEN TAUSTA	22
3.1 Konstruktivismi	22
3.2. Sosiokulttuurinen teoria	25
3.2.1 Dialogisuus ja merkitysneuvottelu	26
3.2.2 Scaffolding ja lähikehityksen vyöhyke	30
3.3 Ekologinen ja funktionaalinen näkökulma kielenoppimiseen	31
2.4 Emootiot ja metakognitio	33
4. OHJAUS JA PALAUTTEENANTO S23-VERKKOKURSSILLA	35
4.1 Mitä arvioidaan ja mistä palautetta annetaan?	35
4.1.1. Oppimaan oppiminen, metakognitio ja osaamiset	37
4.1.2. Puhumisen palaute	41
4.1.3. Tekstin ymmärtämisen ja tuottamisen palaute	43
4.2 Verkkovälitteinen merkitysneuvottelu	45
4.3 Korjaava palaute	47
4.4. Vertaispalaute	50
4.5. Oppimisen ohjaus ilmiöpohjaisessa oppimisessä	53
5. PÄÄTÄNTÖ	58

5.1 Opettajien valmiudet osaamisten arviointiin	59
5.2 Kurssin kehittäminen	60
5.3. Jatkotutkimuksia	62
LÄHTEET.....	64

KUVIOT

Kuvio 1. Taustateorian suhde kielen oppimiseen ja kielen kanssa toimimiseen	3
Kuvio 3. OECD:n määrittelemät tulevaisuuden avainkompetenssit ja EU:n avaintaidot	9
Kuvio 4. Oppimisen ja koulun tulevaisuuden metamurrosvuoret	16
Kuvio 6. Neisserin havaintokehämalli	23
Kuvio 7. Oppimisprosessi ja palaute.	36
Kuvio 8. Monialaiset oppimiskokonaisuudet POPS2016:ssa.	55

TAULUKKO

Taulukko 1. Tavoitteena laaja-alainen osaaminen	10
---	----

1 JOHDANTO

Oppijan saama palaute on merkittävä osa oppimisprosessia. Palaute voi tulla opettajalta, vertaiselta, joltakulta ulkopuoliselta tai oppijalta itseltään. Siinä missä oppimisympäristö (virtuaalinen tai fyysinen) ja oppimateriaalit vaikuttavat oppimiseen, tulevat näissä ja näiden kanssa työskentelevien toimijoiden välinen vuorovaikutus myös keskeiseksi oppimista ohjaavaksi (edesauttavaksi tai haittaavaksi) tekijäksi. Tällä pro gradu -tutkielman teoriaosalla täydennän Otavan Opiston nettilukioon tutkielmaani varten tuottamaani S23-kurssin materiaalia¹ ja tehtäviä. Teoriaosan tavoitteena on perustella niitä valintoja, joita kurssimateriaaleissa ja tehtävissä on palautteenannon näkökulmasta tehty, sekä taustoittaa kurssia opettavalle opettajalle palautteenantoa ohjaavia kieli- ja oppimiskäsityksiä, pedagogista tausta-ajatusta ja niitä substanssiosaamisen (kieli) ulkopuolisia tekijöitä, joita juuri tällä kurssilla ja yleisesti lukio-opinnoissa pidetään tärkeinä (mm. osaamisten kehittyminen, ks. lisää luvusta 1.2.2.1.1).

1.1 Työn lähtökohdat ja tavoite

Erilaisten oppimisympäristöjen ja oppimateriaalien kehittäminen S2-oppimiseen ja oppimisprosessin aikaisen vuorovaikutuksen jäsentäminen teoreettisista lähtökohdista käsin ja pedagogiikkaa kehittäen ovat ajankohtaisia monellakin tapaa. Ensinnä maahanmuuttajaväestön määrä ja näin ollen myös suomi toisena kielenä -opetuksen tarve kasvavat. Pedagogiikan tutkimisen ja kehittämisen sekä monipuolisen oppimateriaalitarjonnan tulisi noudatella samaa kehityskulkua. (Aalto 2009: 403, 409.)

Toisena suomalainen yleissivistävä koulutus on murrosvaiheessa OPS-uudistustyön näkökulmasta. Käynnissä oleva perusopetuksen opetussuunnitelmien uudistaminen hahmottaa vuoden 2016 ja tämän jälkeisen ajan suomalaisen peruskoulun toimintakulttuuria, arvopohjaa, oppimisympäristöjä ja pedagogista viitekehystä sekä pyrkii vastaamaan kysymyksiin siitä, mitä asioita, millä tavalla ja kenen kanssa tulevaisuuden koulussa opitaan. (OPH 2014, luvut 1-12) Nämä tulevan peruskoulun keskeiset linjaukset tullevat jossain määrin heijastumaan myös siihen, mitä lukiossa pidetään tärkeänä ja tavoittelemisen arvoisena; onhan lukio osit-

¹ Materiaali löytyy kokonaisuudessaan osoitteesta: <http://bit.ly/s23v02112014>. Linkin takaa löytyvä PDF-tiedosto (71 sivua, josta varsinaista kurssimateriaalia ja tehtäviä 69 sivua) on yksinkertaistettu kooste materiaalista ja tehtävistä, eikä vastaa toiminnallisuuksiltaan ja visuaaliselta ilmeeltään lopullista verkkomateriaalia.

tain jatkumo peruskoululle suomalaisessa yleissivistävässä koulutuksessa. Samaan aikaan käynnissä olevan lukion tuntijakokeskustelun mukaan lukion oppimäärään ollaan tuomassa mukaan tieteenalarajat ylittäviä teemaopintoja (OKM 2013: 35²), jotka voidaan nähdä jatkumoksi vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelman monialaisille oppimiskokonaisuuksille. Myös ylioppilastutkintoa ollaan päivittämässä digitaaliseksi. Ensimmäiset sähköiset ylioppilaskirjoitukset tullaan suorittamaan vuonna 2016, ja koko ylioppilastutkinto pyritään sähköistämään vuoteen 2019 mennessä (lisätietoja ylioppilaskokeen sähköistämisestä mm. Digabi 2014).

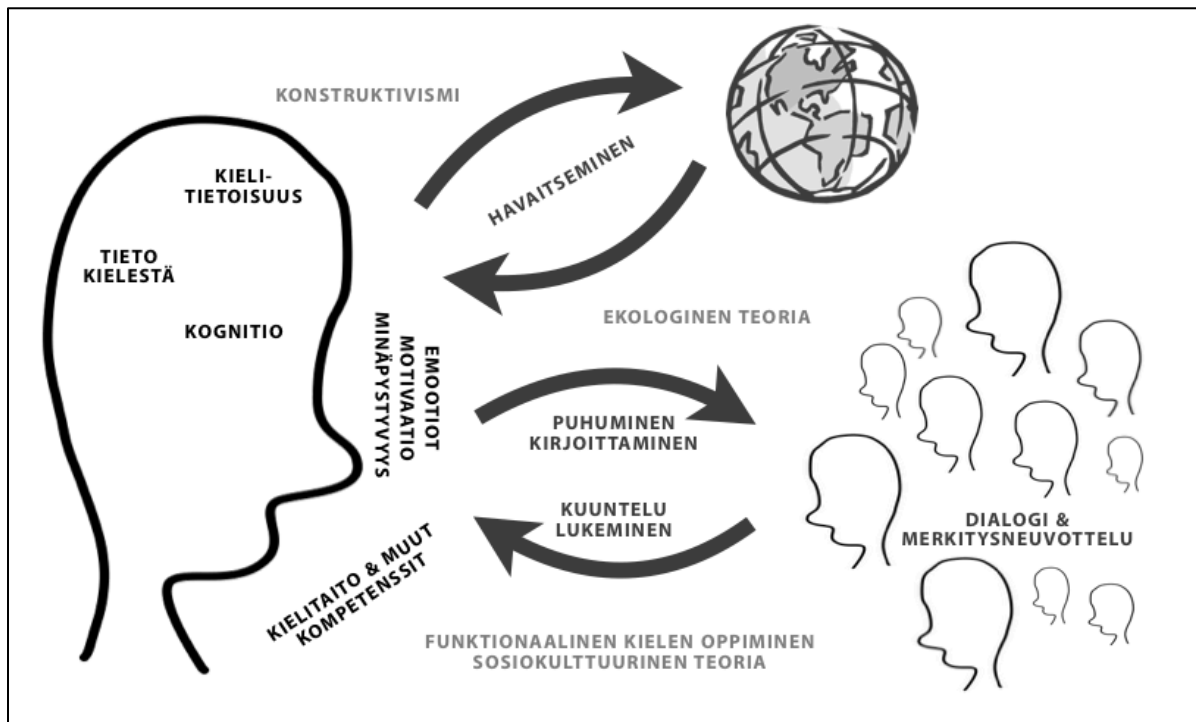
Kolmantena myös koulun ulkopuolinen maailma muuttuu, halusi koulu toimijoinen sitä tai ei. Kouluinstituutio ei toimi enää samassa maailmassa, johon suomalainen peruskoulu synnyttiin viime vuosisadalla, jolloin tietoa ja kieltä ei voi tarkastella samalla tavoin, kuin edes silloin kun edellisiä opetussuunnitelmia kirjoitettiin 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä. Teknologian kehitys sekä sosiaalisen median jokapäiväistyminen ja liki kaikkiallinen läsnäolo ihmisten arjessa ovat muuttaneet yhtäältä kieltä itseään ja kielenkäytön tapoja ja paikkoja, toisaalta käsitystämme tiedosta. Tiedon löytäminen, kuten myös tiedon tuottaminen ja jakaminen, on periaatteessa mahdollista jokaiselle, jolla on päätelaite ja pääsy internetiin. Tällaisessa jälkiteollisessa tietämysyhteiskunnassa eläminen, työskenteleminen ja opiskelminen vaatii omanlaistaan osaamista, jonka vaatimukseen myös koulun ja sen kunkin toimijan olisi kyettävä vastaamaan. (Luukka ym. 2008: 22-25; Rubin ym. 2014: 54-57; ks. myös esim. Lankshear ja Knobel 2006.)

Tähän pro gradu -tutkielmaan liittyvä lukion S23-kurssin verkkomateriaali tehtävineen onkin tuotettu eräänlaiseen institutionaaliseen murroskohtaan: palvelemaan vuonna 2004 laadittuja ja tälläkin hetkellä voimassa olevia opetussuunnitelmia, mutta samalla vastaamaan niihin tarpeisiin, joista käynnissä oleva valtakunnallinen opetussuunnitelmatyö ja ylioppilastutkintojärjestelmän sähköistäminen ja kehittäminen antavat viitteitä. Materiaaleissa tehtyjä valintoja ja erityisesti tässä kirjallisessa osassa tarkasteltavaa palautteenannon ja ohjauksen kehittämistä ei kuitenkaan perustella ainoastaan opetussuunnitelmien kautta, vaan pikemminkin sen teoreettisen tiedon valossa, millaisena kieli ja oppiminen nähdään.

Tässä työssä oppiminen ja kieli nähdään yhtä aikaa sekä yksilön ominaisuutena että sosiaalisena toimintana. Näitä ei pidetä toisilleen vastakkaisina tai toisiaan poissulkevinä, vaan

² Keskenkäynteistä lukion tuntijakotyöstä opetusministeri Krista Kiurun vahvistaa Savon Sanomien verkkoyhteisössä 26.10.2014, että OKM:n vuoden 2013 tuntijakoehdotuksesta aiotaan säilyttää ainakin teemaopinnot (SS 2014). Myöhemmin todetaan (HS 2014), etteivät teemaopinnot tule olemaan pakollisia, mikäli valtioneuvosto hyväksyy lukiouudistuksen uusimman version. Niitä olisi kuitenkin tarjottava valittavaksi kolme: ajattelun ja tieto- ja viestintäteknologian taitojen kurssit sekä käytännön työelämässä suoritettava kurssi.

rinnakkaisina ja yhtäaikaisina (Breen 2001, 128). Yksilön kognitiivinen kyvykkyys ja oppimisessa käytetyt kognitiiviset prosessit (kognitiivinen konstruktivismi, ks. luku 3.1) kehittyvät suhteessa ympäristöön ja tulevat oppimistapahtumassa osaksi yhteistä ja jaettua (sosiaalinen konstruktivismi ks. luku 3.2). Tällaisesta yksilön ja ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta rakentuu kielen oppimisen ympäristöt, joissa oppija hyödyntää affordansseja (ns. tarjoumia) kielenoppimisessaan (ekologinen teoria ja funktionaalinen käsitys kielenoppimisesta, ks. luku 3.3). Kieli rakentuu käytössä, vuorovaikutuksessa, eikä sitä voi irrottaa puhtaasti yksilön ominaisuudeksi (tai omaisuudeksi). Samaan aikaan oppimistapahtumaan vaikuttavat oppimisen affektiiviset (emootioon eli tunteisiin ja motivaatioon liittyvät, ks. luku 3.4) tekijät ja oppijan persoonallisuus ja identiteetti, joiden kautta opettajalle avautuu ikkuna myös oppijan motivationaaliisiin ja pystymyksellisiin piirteisiin. Kuviossa 1 hahmotetaan yksilön sisäisen tiedonkäsittelyn (kognitio), sosiaalisten suhteiden ja muiden ihmisten sekä kielenkäytön ja oppimisen välistä suhdetta.

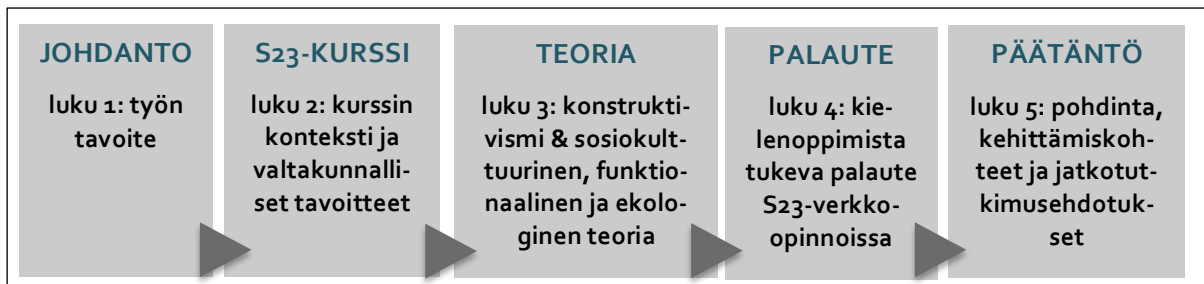


Kuvio 1. Taustateorian suhde kielen oppimiseen ja kielen kanssa toimimiseen.

Tässä teoriaosassa on pyritty taustoittamaan sekä yksilön että sosiaalisen toiminnan näkökulmaa. Lisäksi käsittelen affordansseja eli tarjoumia sekä oppijan identiteettiin liittyviä näkökulmia. Se miksi palautteenantoa tarkastellaan näin monipolvisen viitekehyksen läpi, johtuu siitä, että varsinainen oppimisen ohjaaminen palautteella on perinteisessä mielessä

nähty lähinnä opettajan toimintana ja usein myös yksisuuntaisena, eikä välttämättä aina niin monipuolisena, kuin lukiolaki, oppimisen teorit ja valtakunnalliset ohjaavat asiakirjat (esim. opetussuunnitelma) velvoittaisivat. Staattinen koulu ja sen käytänteet muuttuvat kuitenkin hitaasti, vaikka koulun tulisi olla juuri se paikka, joka tarjoaa oppijoille oppimisympäristön, jossa he voivat harjoitella ympäröivän yhteiskunnan ja tulevaisuuden edellyttämiä taitoja. (Skinnari 2012: 18 & Luukka ym. 2008: 24.) Oppijan koulussa saama palaute on yksi keino ohjata oppimista siihen suuntaan, mitä pidetään tärkeänä ja tulevaisuuden kannalta keskeisenä. Oppimista ohjaavaksi palautteeksi ymmärretään tässä työssä oppijan itse itselleen antama palaute, opettajan antama prosessinaikainen ohjaus ja lopputuotoksista saatu palaute sekä vertaisilta saatu palaute. Palaute voi olla virallista tehtävistä annettavaa palautetta tai epävirallista, erilaisissa viestintäkanavissa tapahtuvaa palautetta (esim. merkitysneuvottelu chatissa tai sosiaalisessa mediassa). Palaute ohjaa oppimista silloin, kun se kohdistuu kieleen ja kielitaitoon, oppijan osaamisiin tai oppimisen affektiiviseen puoleen (ainerajat ylittävissä oppikokonaisuuksissa myös muihin tietoihin kuin kieleen liittyviin). Palautteella voidaan vaikuttaa niin oppijan tiedolliseen ja taidolliseen osaamiseen kuin oppimisen ympäristöihin (ja ympäristön tarjoamien hyödyntämiseen) oppimiseen liittyviin tunteisiin ja oppimismotivaatioon sekä oppijoiden välisiin suhteisiin. Näitä tekijöitä pyrin taustoittamaan ja täsmentämään edellä mainituilla teoreettisilla näkökulmilla.

Käsillä oleva pro gradu -tutkielmani kirjallinen osa (ks. kuvio 2) muodostuu johdantoluvusta ja S23-kurssin ja -kurssimateriaalin lyhyesti esittelevästä luvusta kaksi (2). Luvussa kolme (3) käsitelen palautteenannon taustateorioita. Teoreettiseen taustaan pohjaavat myös kurssituotantoa ja sen tulevaa palautteenantoa ohjaavat kieli- ja oppimiskäsitykset, eli tuotettu kurssimateriaali ja palautteenannon ja ohjauksen ohjeet sitoutuvat luvussa kolme esitettyyn teoriaan. Luvussa neljä (4) tarkastellaan opettajan ja oppijan vertaisten antamaa palautetta suhteessa tuotettuun kurssimateriaaliin ja sen tehtäviin. Liitteeseen 3 on lisäksi koottu joitain olemassa olevia sovelluksia, joita opettaja voi hyödyntää opiskelijaa ohjatessaan ja palautetta antaessaan. Näissä pääpaino on pidetty välineissä, jotka mahdollistavat jakamisen myös opettaja-oppija-vuorovaikutuskentän ulkopuolelle. Sovelluslistaa tarkastellessa on tärkeä muistaa, että uusia sovelluksia syntyy taajaan ja osa poistuu käytöstä. Opettaja voi poimia listasta käytötarkoituksenvinkkejä omaan opetukseensa, vaikka tietty nimetty sovellus eivät enää toimisikaan.



Kuvio 2. Tutkielman käsillä olevan teoriaosan rakenne.

1.2 Valtakunnalliset kurssia ja opetusta ohjaavat ja velvoittavat asiakirjat

Opetuksen sisältöjä, arvopohjaa ja pedagogisia valintoja ohjaavat tutkimuksen lisäksi mm. valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet sekä lukiolaki. Opetussuunnitelmatyön murrosvaiheessa on tärkeää huomioida myös tulevaisuuden oppimisesta viitteitä antavat asiakirjat ja selvitystyöt, kuten vuonna 2016 voimaan astuvat uudistetut perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (erityisesti yleinen osa, luvut 1-12), opetus- ja kulttuuriministeriössä työn alla oleva lukion tuntijakouudistus, tuleva lukion opetussuunnitelmien perusteiden päivittäminen ja Opetushallituksen rahoittama Oppimisen tulevaisuus 2030 -barometritutkimus.

1.2.1 Voimassa olevat opetussuunnitelmien perusteet ja lukiolaki

Siinä missä mm. kasvatustieteissä, soveltavassa kielentutkimuksessa ja psykologiassa pyritään tieteen keinoin määrittelemään, mitä oppiminen, kieli ja ajattelu ovat, otetaan näihin kysymyksiin kantaa myös opetussuunnitelman perusteissa. Perusteet ohjaavat osaltaan mm. opettajan tekemiä pedagogisia valintoja, oppimisympäristöjä ja opittavia sisältöjä. Valitut kurssimateriaalit ja niihin laaditut tehtävät toteuttavat valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteita. Miten opettaja siis voisi toimia valittujen materiaalien ja tehtävien puitteissa niin, että hän toteuttaisi valtakunnallisia opetussuunnitelmien ja lukiota ohjaavien lakien tavoitteita ja ohjaisi oppijan huomion niihin tekijöihin, jotka keskeiseksi on katsottu?

Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmien perusteiden S23-kurssin kurssikohtaisissa oppimistavoitteissa ja sisällöissä korostuu yhteisiin ja yhteiskunnassa tärkeäksi katsottuihin asioihin vaikuttaminen. Sama tematiikka on nostettu esiin voimassa olevan opetussuunnitelman arvopohjassa ja koko koulua läpileikkaavissa tavoitteissa: oppimi-

sen ja opetuksen tulisi tähdätä tasa-arvon ja hyvinvoinnin edistämiseen, osallistavan demokration ylläpitämiseen ja luonnon monimuotoisuuden edistämiseen sekä haluun vahvistaa oppijan sitoutumista elinympäristöstä huolehtimiseen. (OPH 2004: 6.)

Opetussuunnitelma ohjaa yhtäältä kurssimateriaalin laatimista, toisaalta opettajan palautteenantoa. Sen mikä kurssin tavoitteessa määritellään keskeiseksi oppimisen näkökulmasta, tulisi ohjata myös sitä, mihin juuri tämän kurssin palautteessa keskitytään. Kurssikohtaisen tavoitteenasettelun lisäksi opettajan toimintaa ohjaavat vallitsevan OPSin yleisessä osassa määritellyt koulutuksen tavoitteet sekä koko S2-oppiainetta koskevat tavoitteet. S23-kurssin materiaalintuotannon, tehtävien suunnittelun ja palautteenannon näkökulmasta näistä keskeiseksi nousevat mm. seuraavat tekijät (OPH 2004: 9-10, 17-21, 47-48):

- Oppijalle tarjotaan monipuolisia opetus-, ohjaus- ja opiskelumuotoja sekä korostetaan mm. yhteistoiminnallisuutta, itseohjautuvuutta ja tieto- ja muissa verkostoissa toimimista ja avataan oppijalle mahdollisuuksia oivaltaa kulttuurin sisältämiä merkityksiä, tunnistaa omat voimavaransa ja osallistua yhteiskunnan toimintaan.
- Oppijalla on taito tunnistaa ja käsitellä eettisiä kysymyksiä sekä tahto ja taito toimia demokraattisessa yhteiskunnassa ja tehdä henkilökohtaisia valintoja, ymmärtää ne ja sitoutua niihin. Hän tuntee demokraattisen yhteiskunnan toimintaperiaatteet ja ihmisoikeudet sekä osaa muodostaa perustellun mielipiteen ja keskustella muiden mielipiteitä kunnioittaen.
- Oppija syventää tieto- ja viestintäteknologista ymmärrystään ja taitojaan.
- Oppija saavuttaa suomen kielen taidon, jolla hän voi täysipainoisesti opiskella lukiolla ja jatko-opinnoissaan ja pärjätä myöhemmässä elämässään.
- Oppija osaa ja uskaltaa ilmaista itseään erilaisissa viestintätilanteissa tilanteeseen sopivalla tavalla.
- Oppija ymmärtää oppimisprosessiaan, osaa tarkkailla ja kehittää kielitaitoaan ja arvioida edistymistään niin itsenäisesti kuin muiden kanssa.

Opetusta ohjaavasta lainsäädännöstä käittelen tässä vain lukiolaista muutamia teemaan sopivia osuuksia, erityisesti arviointia koskevia pykäläiä. Yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen ja opiskelijan osallisuus näkyvät lukiolaissa ja Valtioneuvoston säädöksessä:

Lukiokoulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden kasvamista hyviksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi. (Lukiolaki 21.8.1998/629: 2§)

Koulutuksen järjestäjän tulee edistää kaikkien opiskelijoiden osallisuutta ja huolehtia siitä, että kaikilla opiskelijoilla on mahdollisuus osallistua oppilaitoksen toimintaan ja kehittämiseen sekä ilmaista mielipiteensä opiskelijoiden asemaan liittyvistä asioista. (Lukiolaki 21.8.1998/629: 27§)

Tavoitteena on, että opiskelija oppii edistämään yhdessä muiden kanssa ihmisoikeuksia, demokratiaa, tasa-arvoa ja kestäväää kehitystä. (Valtioneuvosto 2002: 3§)

S23-kurssin teemat sivuavat monia aktiiviseen kansalaisuuteen ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen liittyviä aiheita. Samoin kurssilla käsitellään omaan lähiympäristöön vaikuttamista. S2-opettajana on mahdollisuus sekä materiaalien ja tehtävien että annetun ohjaavan palautteen avulla tutustuttaa opiskelijaa erilaisiin yhteiskunnan jäsenyyteen liittyviin tekijöihin sekä omakohtaiseen vaikuttamiseen oppijan omalla opiskelupaikalla ja omassa arjessa aina oppilaskuntatoimintaan osallistumisesta henkilökohtaisiin valintoihin ja ajankohtaisista asioista keskustelemiseen vaikkapa verkkoympäristöissä.

Palautteen ja arvioinnin näkökulmasta lukiolaki ja lukioasetus ohjaavat opettajaa suoraan viivaisesti monipuoliseen ja jatkuvaan palautteeseen ja arviointiin:

Opiskelijan oppimista ja työskentelyä tulee arvioida monipuolisesti. (Lukiolaki 21.8.1998/629 17§)

Opiskelijan työskentelystä ja opintojen edistymisestä on annettava riittävän usein tietoa opiskelijalle. (Lukioasetus 6.11.1998/810, 6§)

1.2.2 Tulevaa koulua ohjaavat opetussuunnitelmat ja tuntijako

1.2.2.1 Vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet

Opetushallitus sai joulukuussa 2014 valmiiksi uudet perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (käytetään jatkossa lyhennettä POPS2016), joissa määritellään vuoden 2016 jälkeisen yleissivistävän perusopetuksen pedagogisia linjauksia ja arvopohjaa. Tietyt perusopetuksessa tehdyt linjaukset tullevat muodostamaan ainakin osittaisen jatkumon myös lukion opetussuunnitelmien yleisessä osassa osana suomalaista yleissivistävää koulutusta. Lukion opetussuunnitelmatyön päivittämiselle on määritelty suuntaviivat, joissa näkyvät myös perusopetuksen ops-uudistuksessa keskeiseksi nostetut elementit toimintakulttuurista laaja-alaiseen osaamiseen. (OPH 2015)

Kielenoppimisen ja palautteenannon näkökulmasta huomionarvoista on muun muassa

tulevan koulun yhteisöllisyyttä ja osallistumista korostava toimintakulttuuri; koulu on oppiva yhteisö, jossa vahvistetaan yhdessä tekemistä, osaamisten jakamista ja monipuolista yhteistyötä. Peruskoulun ja lukion toiminta halutaan avata nykyistä enemmän yhteistyöhön koulun ulkopuolisten toimijoiden ja yhteiskunnan kanssa, mikä monipuolistaa oppimisympäristöjä ja osaltaan tukee myös erilaisten opetusteknologioiden käyttöönottoa (esim. yhteistyö verkkovälitteisesti). Tiedollisen yleissivistyksen rinnalla uusissa opetussuunnitelmissa korostuu tulevaisuudessa tarvittava laaja-alainen osaamisen.

1.2.2.1.1 Laaja-alainen osaaminen

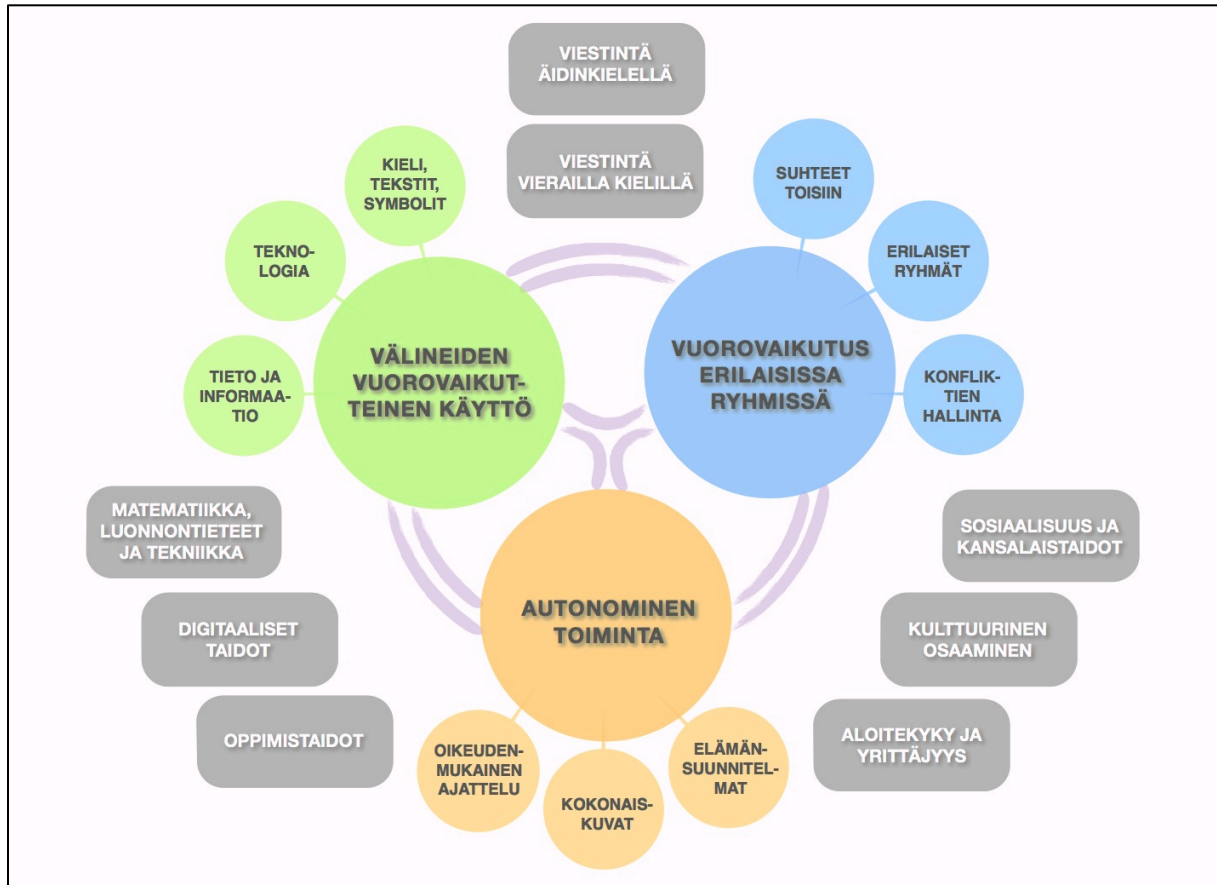
Kuten todettu, oppiminen voidaan määritellä yhtäältä aktiiviseksi ja henkilökohtaiseksi tiedon konstruomiseksi (yksilön näkökulma), toisaalta samalla sosiaalisesti rakentuvaksi ja kulttuurisidonnaiseksi. Oppiminen ei rajoitu vain formaaleihin ympäristöihin, joissa oppimiselle saa tukea mm. opettajalta, ja sisällöltään tietojen hallintaan. Oppimista tapahtuu kaikkialla, ja se kohdistuu niin tietosisältöihin kuin erilaisiin osaamisen osa-alueisiin, kuten kielitietoisuuteen ja ajattelun taitoihin. Mitä osaamisia sitten vaaditaan elinikäisen oppijuuden kehittämiseen ja kehittämiseen ja kuinka opettaja voisi näihin vaatimuksiin vastata?

POPS2016:n perusteluonnoksessa korostuu tiedollisten tavoitteiden rinnalla tulevaisuuden edellyttämän laaja-alaisen osaamisen kehittyminen peruskoulussa (kuten jo nykyisessäkin lainsäädännössä, ks. Valtioneuvoston asetus lukiolaissa tarkoitetun koulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta 14.11.2002/955 4§: “– – opiskelijalla on hyvät tietoyhteiskuntataidot”, 5§ “Opetuksen on kehitettävä opiskelijan opiskelutaitoja – –” ja 6§ “– – opiskelija saa yleissivistävän tiedon lisäksi sellaisia opiskelu-, kieli- ja viestintätaitoja sekä tietoteknisiä taitoja, joita tarvitaan sekä jatko-opintoihin että työllistymiseen ja työelämässä menestymiseen”). Vuonna 2016 voimaan astuvissa opetussuunnitelman perusteissa määritellyssä laaja-alaisessa osaamisessa on nähtävissä viitteitä OECD:n määrittelemiін tulevaisuuden avainkompetensseihin³ sekä EU:n määrittelemiін elinikäisen oppimisen avaintaitoihin⁴ (ks.

³ OECD luokittelee avainkompetenssit kolmeen kompetenssikimppuun. (I) Välineiden vuorovaikutteinen käyttö: I-a Kyky käyttää kieltä, tekstejä ja symboleja vuorovaikutteisesti; I-b Kyky käyttää tietoa ja informaatiota vuorovaikutteisesti; I-c Kyky käyttää teknologiaa vuorovaikutteisesti (II) Vuorovaikutus erilaisissa ryhmissä: II-a Kyky olla suhteissa toisiin; II-b Kyky tehdä yhteistyötä; II-c Kyky hoitaa ja ratkaista konflikteja (III) Autonominen toiminta: III-a Kyky muodostaa kokonaiskuvia ja toimia niiden mukaan; III-b Kyky muodostaa ja toteuttaa elämänsuunnitelmaa ja henkilökohtaisia projekteja; III-c Kyky puolustaa oikeuksia, pyrkimyksiä, rajoituksia ja tarpeita. (OECD 2005: 10-15.)

⁴ Euroopan unioni on määritellyt elinikäisen oppimisen avaintaidoiksi seuraavat: (1) viestintä äidinkielellä, (2) viestintä vierailta kielillä, (3) matemaattinen osaaminen ja perusosaaminen luonnontieteiden ja tekniikan aloilla,

kuvio 3). Laaja-alaisen osaamisen korostamisen tarve nousee koulua ympäröivän maailman muutoksesta. Pelkkä tieteenalakohtaisten tietojen oppiminen ei riitä esimerkiksi ihmisenä kasvamiseen tai työssä ja opinnoissa menestymiseen, vaan tarvitaan myös monipuolista osaamista. Osaamisen kehittyminen ja kehittäminen vaativat niin tietojen ja taitojen hallitsemista kuin kykyä käyttää näitä tilanteeseen sopivalla tavalla.



Kuvio 3. OECD:n määrittelemät tulevaisuuden avainkompetenssit (ympyrät) ja EU:n elinikäisen oppimisen avaintaidot (nelikulmiot) (OECD 2005: 10-15; EU 2006).

Opetushallitus määrittelee vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetuksessa tavoiteltavan laaja-alaisen osaamisen sisältävän seuraavat osaamiskokonaisuudet (OPH 2014: 13-18):

- ajattelun taidot ja oppimaan oppiminen,
- kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
- itsestä huolehtiminen ja arjen taidot
- monilukutaito

(4) digitaaliset taidot, (5) oppimistaidot, (6) sosiaalisuuteen ja kansalaisuuteen liittyvät taidot, (7) aloitekyky ja yrittäjyys sekä (8) tietoisuus kulttuurista ja kulttuurin ilmaisumuodot (EU 2006).

- tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen
- työelämätaidot ja yrittäjyys sekä
- osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen.

Näistä erityisesti toisen kielen oppimiseen liittyviä osaamisia on eritelty taulukossa 1, jossa kutakin osaamista tarkastellaan kielen, kielitaidon, median ja vuorovaikutuksen (sarake 2), oppijan näkökulman (sarake 3) sekä muun osaamisen (sarake 4) näkökulmasta. Liitteessä 2 on lisäksi kuvattu Opetushallituksen määrittelemän tulevaisuuden osaamisen suhde nykyisen opetus suunnitelman S23-kurssin kurssikohtaisiin tavoitteisiin ja Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoihin. Perusopetuksessa hankittua laaja-alaista osaamista tullaan kehittämään myös lukiossa. Laaja-alainen osaaminen on kaikkea koulutyötä ja näin ollen myös kaikkia kursseja läpileikkaavaa. Taulukkoon on haluttu koota laaja-alaisen osaamisen piirteet, joita opettaja voi ottaa huomioon opiskelijaa ohjatessaan ja palautetta antaessaan. Laaja-alaisen osaamisen osa-alueiden kuvauksista näkyy myös suoria linkkejä S23-kurssin tavoitteisiin, kuten erilais- ten näkökulmien yhdistäminen (rivi 2, sarake 3) ja omaan ja toisten hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen vaikuttaminen (rivi 4, sarake 3).

Taulukko 1. Tavoitteena laaja-alainen osaaminen (OPH 2014: 13-18).

POPS2016 laaja-alainen osaamiskokonaisuus	KIELI, KIELITAITO, MEDIA JA VUOROVAIKUTUS	OPPIJA (emootiot, motivaatio, pystyvyys, meta-kognitio)	MUU OSAAMINEN
L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen		Oppija rohkaistuu luottamaan itseensä ja näkemyksiinsä, mutta on samalla avoin uusille ideoille. Oppija iloitsee oppimisesta ja kehittää luovaa, systemistä ja eettistä ajatteluaan.	Oppija käyttää kuvittelukykyään ja ymmärtää vaihtoehtojen moninaisuuden ja osaa yhdistellä erinäisiä näkökulmia.
L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu	Oppijaa tuetaan monipuoliseksi ja taitavaksi kielenkäyttäjäksi ja hän rohkaistuu itsensä ilmaisemiseen vähäiselläkin kielitaidolla. Oppijalla on kulttuurista osaamista, vuorovaikutuksen taitoja ja keinoja ilmaista itseään ja näkemyksiään. Oppija tunnistaa, miten media muokkaa kulttuuria.	Oppija tarkastelee taustansa ja paikkaansa sukupolvi- en ketjussa ja oppii tuntemaan ja arvostamaan ympäristöään sekä mm. sosiaalisia, kulttuurisia ja kielellisiä juuriaan.	Oppijan toiminta perustuu ihmisoikeuksien kunnioittamiseen ja hän oppii luotamaan muihin ihmisryhmiin, kansoihin ja kulttuureihin sekä kunnioittamaan näitä.
L3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot			Oppija pyrkii vaikuttamaan toiminnallaan sekä omaan että toisten hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen.

L4 Monilukutaito	Oppija hallitsee peruslukutaidon, kirjoitus, numeerisen lukutaidon, kuvanlukutaidon, medialukutaidon ja digitaalisen lukutaidon. Monilukutaitoa kehitetään arkikielestä kohti eri tiedonalojen kieltä hallintaa rikkaassa tekstiympäristössä ja eri viestintätavoin.	Oppija rakentaa identiteettiään ja käyttää opiskelussa vahvuuksiaan ja itseään kiinnostavia sisältöjä.	
L5 Tieto- ja viestintätekniikoiden osaaminen	Oppija ymmärtää tieto- ja viestintäteknologian käyttö- ja toimintaperiaatteet sekä harjoittelee tv:n käyttämistä vuorovaikutuksessa ja verkostoitumisessa.		Oppija oppii käyttämään tieto- ja viestintäteknologiaa tiedonhallinnassa sekä tutkivassa työskentelyssä niin yhdessä kuin yksinkin. Oppija osaa käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa vastuullisesti, turvallisesti ja ergonomisesti.
L6 Työelämätaidot ja yrittäjäyys	Oppija harjoittelee työelämässä tarvittavaa asianmukaista käyttäytymistä ja yhteistyötaitoja sekä huomataan kielitaidon ja vuorovaikutustaitojen merkityksen.	Oppija saa valmiuksia, jotka edistävät kiinnostusta ja myönteistä asennetta työtä ja työelämää kohtaan. Oppija oppii ennakoimaan erilaisten lopputulosten mahdollisuuksia ja käsittelemään epävarmuutta ja pettymyksiä.	Oppija harjaantuu työskentelemään järjestelmällisesti ja pitkäjänteisesti sekä vastavuoeroisesti ja yhteisen tavoitteen eteen ponnistellen.
L7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen	Oppija oppii arvioimaan median vaikutuksia ja käyttämään sen mahdollisuuksia sekä ilmaisemaan omia näkemyksiään rakentavasti. Oppija saa tilaisuuden harjoitella neuvottelemista, sovittamista ja ristiriitojen ratkaisemista sekä asioiden kriittistä tarkastelua.	Oppija kiinnostuu kouluyhteisön ja yhteiskunnan asioista ja osallistuu opiskelunsa, kouluyhteisön ja oppimisympäristöjen suunnitteluun.	Oppija saa tietoja ja kokemuksia kansalaisyhteiskunnan osallistumis- ja vaikuttamiskeinoista sekä oppii hahmottamaan sopimusten, sääntöjen ja luottamuksen merkityksen.

1.2.2.1.2 Arviointikulttuuri

Monipuolinen arviointi ja opettajan antaman palaute tukevat oppimista, ohjaavat ja kannustavat oppijaa ja edistävät tämän edellytyksiä itsearviointiin. Opetushallitus (OPH 2014: 39) määrittelee OPS2016-perusteluonnoksessa arviointikulttuurin keskeisiksi periaatteista:

- rohkaiseva ja yrittämään kannustava ilmapiiri
- oppilaiden osallisuutta edistävä, keskusteleva ja vuorovaikutteinen toimintatapa
- oppilaan tukeminen oman oppimisprosessinsa ymmärtämisessä sekä oppilaan edistymisen näkyväksi tekeminen koko oppimisprosessin ajan
- arvioinnin oikeudenmukaisuus ja eettisyys
- arvioinnin monipuolisuus
- arvioinnin avulla saadun tiedon hyödyntäminen opetuksen ja muun koulutyön suunnittelus-

sa

Opetushallituksen määrittelemät arviointikulttuurin periaatteet peilautuvat kognitiiviseen, konstruktivistiseen ja sosiokulttuuriseen näkemykseen, ja niiden valossa kielen oppiminen voidaan nähdä funktionaalisenä ja arviointi ja palaute niin summatiivisena kuin formatiivisenaakin. Opettajan tulee antaa kannustavaa mutta realistista palautetta, joka osallistaa oppijoita arviointiprosessiin mukaan ja tukee näin itseohjautuvan oppimisen taitojen kehittymistä. Palaute ja arviointi eivät ole yksisuuntaisia, vaan keskustelevia, ja ne perustuvat määriteltyihin tavoitteisiin ja kriteereihin ottaen huomioon oppijan henkilökohtaiset tavoitteet ja kehityksen. Itsearviointia kehitetään auttamalla oppijoita yksilöinä ja ryhminä havainnoimaan omaa oppimistaan ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Arviointi kohdistuu sekä tietojen ja taitojen oppimiseen että työskentelytaitoihin. (OPH 2014: 40-42.)

1.2.2.2 Lukion tuntijakouudistus, OPS-päivitys ja ylioppilaskokeen kehittäminen

Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmä julkaisi joulukuussa 2013 ehdotuksen lukion uudesta tuntijaosta. Lukion uudessa tuntijakoesityksen saatteessa kuvataan: “Yleissivistyksen vahvistamiseksi tulee lukio-opinnoissa tavoitella tietojen ja taitojen lisäksi tulevaisuuden oppimistaitoja” (OKM 2013: saate). Tulevaisuuden edellyttämät taidot tullevat siis korostumaan myös lukiossa tiedollisten tavoitteiden rinnalla. Jotta osaamisia ja taitoja voi kehittää, tulee opettajan kiinnittää palautteessaan huomiota myös niiden kehittymiseen ja oppimistilanteissa osaamisten harjoittamisen ohjaamiseen.

Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä (OK2013: 21) todetaan, että suurimmat puutteet lukion antamissa jatko-opintovalmiuksissa liittyvät mm. asioiden syvällisempään ymmärtämiseen ja suomen kielen kirjalliseen osaamiseen. Lisäksi mainitaan opintojen pirstaleisuus ja puutteet opiskelijoiden itseohjautuvuudessa ja työelämätaidoissa. Selvityksen mukaan lukion tulee varmistaa myös sellaisten yleisten osaamisten oppiminen, joita ei arvioida tämänhetkisessä ylioppilastutkinnossa. Tällaisiksi osaamisiksi mainitaan mm. tietotekniset valmiudet, kriittisyys, oppimaan oppimisen taidot, itseohjautuvuus ja työelämävalmiudet (vrt. edellä POP2016 ja laaja-alainen osaaminen). Opetuksen syvin tavoite on synnyttää opiskelijoissa sisäistä tiedonjanoa, jolloin irrallisten tietojen opetteluun sijaan korostuvat sellaiset tiedot, jotka jäsentyvät ja yhdistyvät laajemmiksi kokonaisuuksiksi, ja näihin tietoihin yhdistyvät erilaiset osaamiset, kuten kriittinen ja luova ajattelu, kielelliset taidot ja kommunikaatio- taidot, vuorovaikutukselliset ja itsensä ilmaisemisen taidot ja niin edelleen. Selvityksessä tu-

levaisuuden yleissivistys nähdään oppijan kokonaisvaltaisena kehittymisenä kohti entistä jäsentyneempiä ja syvällisempiä eri elämäntilanteiden tietoja ja taitoja. (OKM 2013: 31-33.) Näin ollen opettaja ei voi määrittellä arviointiaan ja palautteenantoaan vain ”puhtaasti” ainekohtaisen osaamisen tai ylioppilastutkinnon läpi.

Työryhmän ehdotus sisältää kolme vaihtoehtoista tuntijaon mallia, joissa kussakin on mukana monialaisia, tieteenalarajat ylittäviä teemaopintoja⁵. Kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin, pyritään uudessa lukion tuntijaossa lisäämään monialaisia ja aine-rajat ylittäviä oppimiskokonaisuuksia. Teemaopintojen tehtävä onkin eheyttää opetusta ja edistää yksittäisiä oppiaineita laajempien kokonaisuuksien hallintaa. Niissä syvennyttään ja sovelletaan eri tiedonalojen tietoja ja taitoja ja vahvistetaan yhteisöllisyyttä. (OKM 2013: 35.).

Lukion opetussuunnitelman päivittäminen tapahtuu odotettua nopeammalla aikataululla. Lukion osalta ei puhutakaan enää opetussuunnitelman perusteiden uudistamisesta vaan päivittämisestä. Päivitystyölle on kuitenkin asetettu tiettyjä suuntaviivoja. Tällaisiksi päivitystyötä ohjaaviksi tavoitteiksi Opetushallitus määrittelee mm. laaja-alaista osaamista kehittävän opiskelun ja monipuolisen yhteistyön vahvistamisen, yleissivistävän opetus- ja kasvatustehtävän ja monipuolisten opiskelu ympäristöjen ja opetusteknologian käytön tukemisen sekä oppijan oppimaan oppimisen taitojen ja osallistavan toimintakulttuurin edistämisen. (OPH 2015)

Ylioppilaskokeen sähköistämisen ja kehittämisen lähtökohdaksi on sama kielitaitokäsitys kuin nykyisessäkin kokeessa. Kokeessa on käytettävissä multimodaalista aineistoa ja siinä testataan kaikkia kielen osaitaitoja (suullinen ja kirjallinen kielitaito ja monilukutaito, kokeessa ei ole erillistä sanasto- ja rakenneosiota). (Digabi 2014.) Jos kokeissa keskitytään pelkkiin rakenteisiin ja asia-tietoon (objektiiviseen mittaamiseen kannustavat kokeet), syvällisempään ymmärrykseen pyrkivälle oppimisprosessin ohjaamiselle ja palautteenannolle korostamiselle ei välttämättä anneta riittävää painoarvoa. Jos syvällisen ymmärryksen lisääminen johtaa heikompaan menestymiseen irrallisten faktojen mittaamiseen tähtäävissä kokeissa, ei palaute- ja arviointimuotojen kehittäminen välttämättä saa suurta kannatusta oppijoiden itsensä keskuudessa. Kun koko ikäluokkaa testaavia valtakunnallisia kokeita ja niiden arviointi kehitetään, voidaan tukea myös opettajien työtä, jossa faktojen rinnalla korostuvat entisestään sekä syvempi ymmärrys että osaamisen kehittäminen. (NCR 2004: 34-35.)

Ylioppilastutkinnon haasteena on osittain myös sen arviointikäytänteet. Tutkinnon ra-

⁵ Vaihtoehtoisia malleja ei tässä esitellä, sillä mitään niistä ei tulla hyväksymään lukion uudeksi tuntijaoksi. Tuntijakotyön keskeneräisyydestä, ks. sivun 2 alaviite.

kenteen, tehtävätyyppien ja arvioinnin uudistamisesta esittävät näkemyksiään mm. Sirkku Kupiainen (2011) ja Kaisa Vähähyyppä (2014). Molemmat korostavat arvioinnin kehittämistä, koska nykyinen Gaussin käyrää eli normaalijakaumaa noudattava koe on luotu järjestelmään, jossa kukin kokelas suoritti samat kokeet. Nyt kun tutkinto on hajautettu ja valinnaisuutta on lisätty, kokeesta saatu arvosana ei välttämättä enää korreloikaan kokelaan osaamisen kanssa, vaan määräytyy muiden kyseiseen kokeeseen sattumalta valikoituneiden kokelaiden osaamisten kanssa. Tämä on johtanut siihen, että erityisesti tietyissä aineissa kokelasjoukkoon on valikoitunut paljon kursseilla hyvin menestyneitä oppijoita. Kiitettävällä keskiarvolla oppija saattaakin ylioppilastutkinnossa päätyä keskinkertaiseen tai vielä tätä matalampaan arvosanaan. Vähähyyppä (2014) korostaakin, että arvioinnin tulisi ikäluokkaa testaavassa kansallisessa kokeessa kertoa myös oppijan osaamisesta, eikä ainoastaan oppijan osaamisesta suhteessa satunnaiseen kunkin kerran kokelasjoukkoon. Kokeesta saatu arvosana kertoo oppijalle näennäisesti tämän osaamisesta (todellisuudessa osaamisen suhteesta muihin kyseisellä koe-kerralla kokeeseen osallistuneisiin, kuten edellä todettiin), mikä vaikuttaa hänen käsitykseen- sä itsestään oppijana sekä oppijaidentiteettinsä ja oppimismotivaatioon. Ylioppilaskoekin tulee muuttumaan, jolloin opettajan ei kannata antaa sen ohjata liikaa omaa palautteenantoon, koska tämä voi joissain tapauksissa käydä oppimisen edellä, pahimmassa tapauksessa sitä häit- taten.

1.3.3 Oppimisen tulevaisuus 2030 -barometri

Opetushallituksen⁶ Oppimisen tulevaisuus 2030 -barometrillä (OT2030) pyritään tekemään näkyväksi niitä koulun ja oppimisen muutosten signaaleja, joita tässä ajassa on nähtävissä, ja herättämään keskustelua niistä toiveista ja peloista, joita erilaisiin mahdollisiin tulevaisuuksiin liittyy. Tätä alun perin perusopetuksen tulevaisuutta kartoittavaa barometriä on sittemmin täydennetty lukion tulevaisuuteen tähtäävillä väitteillä (lukion tulevaisuudesta, ks. Linturi ym. 2011). Barometriin osallistui kolme asiantuntijapaneelia: (1) nk. sisäpaneelin muodostivat oppimisen, opetuksen ja kasvatuksen kanssa suoraan tekemisissä olevat asiantuntijat, (2) nk. ulkopaneelin koulun ulkopuoliset, erilaisia intressi- ja tietoryhmiä edustavat vastaajat (mm. yritykset ja kolmas sektori), ja (3) nk. haastajapaneelin koulun kehittäjät ja oppimisen tulevaisuudesta kiinnostuneet eri puolilta Suomea. (Linturi & Rubin 2014: 7-8, 12; ks. myös Linturi

⁶ Alkuperäisen barometrin ovat suunnitelleet ja toteuttaneet Otavan Opiston Osuuskunta, Demos Helsinki ja Turun yliopiston tulevaisuuden tutkimuksen seura.

& Rubin 2011.)

Barometrin viisivuotispäivityskierroksen aikaan vuonna 2014 barometrituloksista hahmotettiin metamurrosvuorien kartta (ks. kuvio 4), johon kukin barometrin tulevaisuusväitteistä sijoittuu. Karttakuvan poimuvuorten huiput kuvaavat niitä metamurroksia, joissa toiminnan tavat ja sitä mukaa instituutiot muuttuvat. Poimuvuorimetafora muistuttaa lisäksi siitä, että uusi rakentuu aina olemassa olevan osaksi, rinnalle tai sitä korvaamaan, siitä että uuden tekeminen ja muutos voivat olla vaikeita ja hitaitakin prosesseja ja siitä että muutos on silti väistämätöntä ja pysyvää, kuten Linturi & Rubin (2014: 10) kuvaavat:

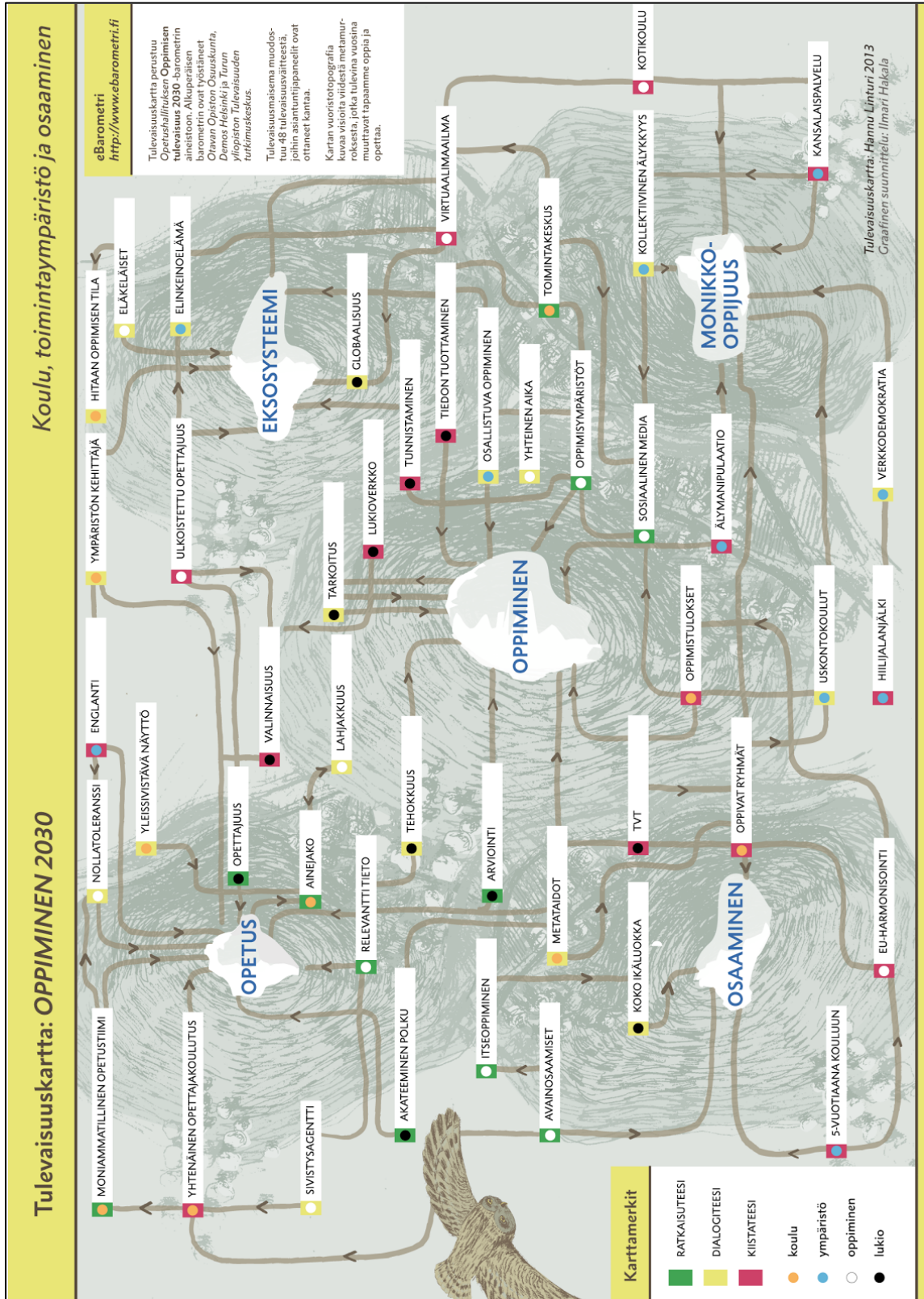
Vuoristo syntyy mannerlaattojen liikkeestä, joka välittyy väkivallalla pinnan muotoihin. Nuoret poimuvuoret ovat teräväkärkisiä ja vaikeasti valloitettavia. Laaksoissa elo on helpompaa ja vuodenkierron myötä ylärinteillekin löytyy hyötykäyttöä. Polut, tiet ja reitit vahvistuvat ja yhdistävät paikkoja ja leirejä. Vanhetessaan vuoren huiput tasoittuvat ja murenevät eroosion kuluttamina eikä niillä ole enää kulkuvaikeuksia.

Vuorimetaforan sisällä kutakin tulevaisuusväitettä eli teesiä⁷ tarkastellaan myös itsenäisesti. Kukin panelisti arvioi tulevaisuusväitteen todennäköisyyttä ja toivottavuutta (määrällinen⁸), argumentoi oman arvionsa puolesta ja osallistuu dialogiin toisten panelistien kanssa (laadullinen). Määrällisen ja laadullisen analyysin perusteella väite määritellään kiistaksi (näkemykset tulevasta kehityksestä polarisoituvat kiistoiksi), dialogiksi (moneen suuntaan poluttuvat käsitykset tulevasta kehityksestä synnyttävät keskustelua ratkaisusta) tai ratkaisuksi (tulevasta kehityksestä ollaan yhtä mieltä). (Linturi & Rubin 2014: 12-13.) Joitain näistä analyyseista ja argumenteista sivuan tulevissa luvuissa. Barometriaineiston pohjalta nousevat päähypoteesit ovat:

[–] että (1)oppiminen henkilökohtaistuu ja opetus alkaa mukautua siihen. Se johtaa (2) opetusprofession monimuotoistumiseen niin, että monia nyt hyödyntämättömiä koulun (3) ulkopuolisia resursseja saadaan oppimisen tueksi. Henkilökohtaistuva oppiminen institutionaalistuu (4) yhdessä ja yhteistyössä muiden kanssa tapahtuvaksi tapahtuvaksi työprosesiksi, jolla tavoitellaan (5) laaja-alaista geneeristä osaamista, jonka varaan myöhemmät oppimiset voi perustaa. (Linturi 2014: 5.)

⁷ Väitteellä on aina otsikko, väiteosa ja seliteosa, esim. Metataidot (otsikko): Arviointi ja oppilaan saama palaute kohdistuvat ensisijaisesti oppimisen meta- ja syvätaitoihin ja tapahtuvat enimmäkseen oppilaan ja opettajan välisessä dialogissa (= väiteosa). Väitteen selite: Uusi-Seelannissa oppilaan edistystä suunnitellaan arvioitavaksi viiden metataidon avulla: (1) ajattelu, (2) kielen, symbolien ja tekstin käyttö ja tuottaminen, (3) identiteetti (itsheyden ja minuuden rakentaminen), (4) suhteet toisiin, ja (5) osallistuminen ja vaikuttaminen. (ks. Uusi-Seelannin avainkompetenssit). Vuoden 2030 Suomessa koulutusajattelun fokus on siirtynyt yksittäisistä taidoista ja tiedoista toiminnallisempiin osaamisten ja metataitojen kuvaamisiin, joiden arviointi on monipuolista. Perusopetuksessa myös vanhemmat osallistuvat arviointiin mm. verkon kautta. Opintojen edetessä vertaisarvioinnin merkitys lisääntyy. (eDelfoi.fi 2014)

⁸ Sekä toivottavuutta että todennäköisyyttä arvioidaan seitsenportaisella asteikolla, jossa matalin arvo (- - -) on erittäin ei-toivottava/epätodennäköinen ja korkein arvo (+ + +) erittäin toivottava/todennäköinen. Keskimäinen arvolla (-/+) vastaaja ei ota kantaa toivottavuuteen tai todennäköisyyteen. Asteikkovastaus annetaan erikseen sekä väitteen toteutumisen toivottavuudesta että todennäköisyydestä. (Linturi & Rubin 2011.)

Kuvio 4. Oppimisen ja koulun tulevaisuuden metamurrosvuoret⁹⁹ Teesikartta ja sisällöt: Hannu Linturi. Graafinen suunnittelu: Ilmari Hakala. Käyttö luvalla.

Opettajan oppimista ohjaavaan toimintaan ja palautteenantoon nämä heijastuvat mielestäni siten, että opettaja joutuu etsimään keinoja henkilökohtaisten oppimispolkujen ohjaamiseen sekä uudelleenarvioimaan omaa rooliaan oppimisprosessissa (ns. kateederiopettaja vai pikemmin oppimisprosessin ohjaaja). Samalla opettaminen tiimiytyy koulun sisällä ja koulun ulkopuolella, jolloin opettaja ei ole ainoana vastuussa oppijan ohjauksesta ja palautteenannosta tietyn oppikokonaisuuden sisällä. Näkisin myös, että opettajan tulisi kyetä arvioimaan substanssin (tässä tapauksessa suomen kielen taidon) lisäksi oppijan osaamisia (kompetenssit), ja suhteuttamaan osaamisten arvioinnin siihen normatiiviseen ja numeroperusteiseen arviointiin, johon koulussa on totuttu. Eräs panelisti toteaaakin (Peltomaa 2014: 43): ”Moni ei varmaan tule ajatelleeksi että tulevaisuuden valmentajan, coachin, mentorin rooli voisi olla paljon antoisampi kuin nykyisen tiedon juntaajan taakka”, mikä voidaan tulkita juuri niin, että opettamisprofession fokus olisi siirtymässä opettamisesta juuri oppimisen ohjaajaksi ja ”oppimisympäristön moderaattoriksi ja manageriksi”, kuten Peltomaa kirjoittaa (2014: 43).

2. S23-KURSSIN VERKKOMATERIAALI OTAVAN OPISTON NETTILUKIOSSA

2.1 Kurssin kontekstina Otavan Opiston nettilukio

Otavan Opisto on Mikkelin kaupungin liikelaitoksena toimiva, poliittisesti ja uskonnollisesti sitoutumaton kansanpisto, joka pyrkii profiloitumaan oppimisen laboratoriona. Oppimisen vaihtoehtoisia, laboratoriomaisia ratkaisuja etsitään sekä verkko-oppimisympäristöissä (nettilukio ja nettiperuskoulu) että lähikampuksella Mikkelin Otavassa. Lähiopetuksessa (ns. internaatti) opisto palvelee monikulttuurisen peruskoululinjan (maahanmuuttaja-aikuisten perusopetus), bändilinjaa (vapaa sivistystyö), maahanmuuttajien lukiokoulutukseen valmistavan koulutuksen ja aikuislukion sekä monien lyhytkurssien (vapaa sivistystyö) opiskelijoita. Verkkokampuksella (ns. eksternaatti) eli nettilukiossa ja nettiperuskoulussa opiskelee aikuisia lukion tai peruskoulun tutkintotavoitteisia tai aineopiskelijoita. (Nettilukio 2014.)

Nettilukiossa tarjolla olevat verkkokurssit on jaoteltu keittiöanalogian avulla ns. kolmen kattauksen malliksi. Ensinnä oppija voi valita suoritettavaksi kaikki aikuislukion opetussuunnitelman mukaiset valtakunnalliset kurssit buffet-pöydästä eli itsenäisesti suoritettavina jatkuvasti auki olevina ns. nonstop-kursseina. Näillä itsenäisillä kursseilla opiskelija saa opiskelun aikana ohjausta opettajalta sitä erikseen pyytäessään. Lisäksi ohjaavaa palautetta annetaan kurssin loppuarvioinnin yhteydessä. Loppuarviointi koostuu opiskelijan tekemien arvioitavien tehtävien arvosanoista tai pisteityksistä sekä kirjallisesta palautteesta, oppimispäiväkirjan sanallisesta palautteesta ja arvioinnista sekä koko kurssisuorituksen numeerisesta ja sanallisesta palautteesta ja arvioinnista. Toisena kattausvalikoimasta löytyy nk. à la carte -lista, jossa opiskelija valitsee kurssin ennalta määritellystä ”jaksottaisesta” kurssivalikoimasta (ikään kuin ravintolan menu). Nämä kurssit alkavat tiettyinä päivinä, niillä opiskelee tietty mukaan ilmoittautunut opiskelijaryhmä ja kurssin tehtävät tulee saada valmiiksi tiettyinä päivinä. Tällaisilla ryhmäkurssit muistuttavatkin oppimisen ja opetuksen organisoitumisen tavoiltaan eniten lähiopetuksessa perinteisesti tarjottavia kursseja aikatauluineen, tietoiskutyyppeineen verkko-oppitunteineen, ohjaushetkineen yms. Kolmantena kattausvaihtoehtona oppija päästetään itse keittiöön valitsemaan raaka-aineensa ja tekemään ruokansa itse mutta yhdessä muiden kanssa. Oppijasta tulee oman oppimisensa kokki ilmiöpohjaisessa oppimisessa, jossa oppimisen lähtökohdaksi onkin jonkin todellisen maailman autenttisen ongelman tai ilmiön tutkimis-

nen, ei yksittäinen oppiaine tai yksittäisen kurssin sisällöt (ilmiöpohjaisesta oppimisesta, ks. lisää luvusta 4.5). (Nettilukio 2014.)

2.2 S23-kurssin keskeiset sisällöt ja tavoitteet

S23 Kielellä vaikutetaan -kurssi on kolmas lukion viidestä pakollisesta suomi toisena kielenä -kurssista. Käytyään kaikki viisi pakollista S2-kurssia, lukio-opiskelijalla tulisi olla sellainen kielitaidon taso, jolla hän pystyy osallistumaan ylioppilaskirjoituksiin sekä selviytymään lukion jälkeisissä jatko-opinnoissa ja työelämässä. S2-opiskelu tukee lukion aikana myös muiden oppiaineiden opiskelua ja arjessa vaadittavan kielitaidon kehittämistä ja vahvistamista. Opiskelu tähtää taitotasolle B2. S23-kurssin keskeiset sisällöt ja tavoitteet määritellään voimassa olevassa opetussuunnitelmassa seuraavasti (OPH 2004: 51):

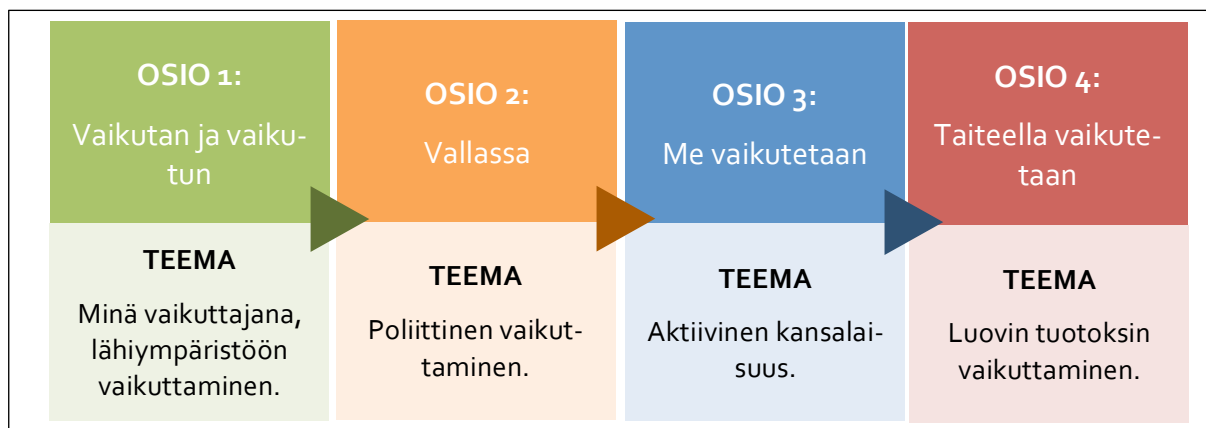
Kurssin tavoitteena on, että opiskelija

- ymmärtää erityyppisiä suullisia ja kirjallisia asiatekstejä, erityisesti mielipidetekstejä, sekä oppii löytämään tekstin ydinajatuksen ja ottamaan kantaa niihin
- rohkaistuu muodostamaan ja ilmaisemaan mielipiteitään perustellen
- oppii tunnistamaan, miten häneen vaikutetaan
- osaa tarkastella myös kaunokirjallisuutta mielipiteiden ja maailmankuvan muokkajana
- parantaa kielen perusrakenteiden hallintaa, erityisesti sijamuotojen merkitystehtäviä ja rektioita.

Keskeiset sisällöt

- mielipidekirjoituksia ja ajankohtaisohjelmia
- asiatekstin analysointi- ja tulkintaharjoituksia
- perustelemisen harjoittelusta sekä suullisesti että kirjallisesti
- kaunokirjallisuus ja media vaikuttajana
- nominaalimuotojen ja lauseenvastikkeiden tarkastelua
- vertailumuotoja ja rektioseikkoja

Kurssimateriaalin noudattelee melko perinteistä rakennetta: kurssilla edetään teemasta toiseen, ja kussakin teemassa tutustutaan erilaisiin teksteihin ja tehdään erityyppisiä harjoituksia. Vaikka rakenne onkin perinteikäs, on tehtävissä ja materiaaleissa pyritty monipuolisuuteen. Kurssi vastaa yllä kuvattuihin opetussuunnitelman vaatimuksiin keskeisten sisältöjen ja kurssin tavoitteiden osalta. Tehtävissä ja käsiteltävissä teksteissä on vaihtelua niin muodon, kielitaidon osa-alueen kuin taitotasonkin osalta. Kurssilla käsiteltävät sisällölliset pääteemat on kuvattu kuviossa 5 ja koko kurssin sisältö tarkemmin liitteessä 1.



Kuvio 5: Kurssimateriaalin pää rakenne ja teemat.

Näissä osiossa oppija tutustuu erilaisiin ja erityyppisiin teksteihin (puhuttuihin ja kirjoitettuun) sekä tuottaa tekstejä itse harjoitustehtävissä ja arvioitavissa tehtävissä. Tutkittaviksi materiaaleiksi on valittu autenttisia tai mahdollisimman autenttisen kaltaiseksi kurssia varten tuotettuja tekstejä (laaja tekstikäsitely). Valmiiden tekstien käyttäminen sellaisenaan rajoittaa tekijänoikeudelliset seikat. Mukana kuitenkin on mm. joitain autenttisia blogitekstejä, sarjakuva ja videohaastatteluja.

Kielioppisisällöistä kursseilla käsitellään edellä mainittujen teemojen ja tekstien kautta rektioon liittyviä seikkoja, vertailumuotoja, U/Us-, tOn- ja mAtOn-johdosten muodostamista ja käyttöä, finaali- ja temporaalirakenteet sekä nominaalimuotojen käyttöä. Kielen tarkkuuteen ja kielioppiin liittyviä tekijöitä pyritään aina tarkastelemaan teksteistä käsin ja teemoista tai tekstikokonaisuuksista irrallisia esimerkkilauseita on pyritty välttämään (lukuun ottamatta joissain tehtävissä annettuja esimerkkilauseita). Teemoihin sopivaa sanastoa oppija voi kartuttaa valittujen tekstien ja itse löytämiensä aineistojen avulla. Oppijan oma tekstirepertoari voi laajentua ja osittain tai kokonaan korvata itsenäisen kurssin materiaaleiksi tuotetut tai linkitetyt tekstit erityisesti ryhmäkurseilla ja ilmiöpohjaisessa.

Kurssin tehtävät jakautuvat nettilukion tehtäville tyypilliseen tapaan harjoitustehtäviin ja arvioitaviin tehtäviin. Harjoitustehtävistä oppija ei ilman erillistä pyyntöä saa opettajalta palautetta. Arvioitavat tehtävät pisteitetään ja niistä oppija puolestaan saa aina myös sanallisen palautteen. Kurssille tuotetuissa tehtävissä on mukana joitain perinteisempiä ja mekaanisempia tehtäviä (aukkotehtäviä ja lauseiden muodostuksen tehtäviä) sekä aidompaan kielenkäyttöön liittyvää harjoittelua mielipidekeskustelusta vastineeseen ja sosiaalisen median tilapäivityksiin. Lukion S2-kurssien tuottajatiimissä mekaaniset tehtävät ja drillaamisharjoitukset herättivät keskustelua. Yhtäältä nämä harjoittavat melko mekaanista kielitaitoa, jossa opitun

siirtovaikutus saattaa olla tavoiteltua pienempi, toisaalta oppijat kaipaavat myös tämän tyyppisiä tehtäviä aiempien kielenoppimisen kokemustensa perusteella ja koska he kohtaavat tätä tehtävätyyppiä jonkin verran ylioppilaskokeessa (esim. aukkotehtävät). Eri tehtävien tai yksittäisen tehtävän eri osatehtävien vaatavuustasoa on pyritty vaihtelevaan niin, että kurssilla on A2-, B1- ja B2-taitotasoa vastaavaa tekemistä erilaisille oppijoille. Kielen eri osa-alueisiin keskittyvät tehtävät ja vaihteleva vaatavuustaso tarjoavat onnistumisen kokemuksia eri tasoisille oppijoille ja haastavat myös taitotasoltaan parempia oppijoita, jotka kaipaavat kielenoppimiseen enemmän haasteita.

Tuotettu kurssimateriaali ei ole vielä käytössä nettilukion S2-opetuksessa, joten tässä oppaassa kuvattuja palautteenannon suuntaviivojakaan ei ole kurssin osalta testattu opiskelijoiden kanssa. Kurssimateriaali on tulostettuna testattu Kotkan aikuislukion S23-kurssin lähiopetusmateriaalina. Strukturoitua ja tässä työssä esiteltäväksi sopivaa palautetta kokeilusta ei kerätty. Materiaalia testanneen opettajan¹⁰ suullisen palautteen perusteella materiaali toimii lähiopetuksessa ja lähiopiskelijoiden ohjatussa etätyöskentelyssä sekä tarjoaa sopivasti haastetta eri tasoisille kielenoppijoille.

¹⁰ Materiaalin testasi omalla lähiopetusryhmällään Kotkan aikuislukiossa äidinkielen ja S2:n opettaja Minna Artimo, joka on tuottanut nettilukion pakollisista S2-kursseista kaksi viimeistä eli kurssit S24 ja S25.

3. TEOREETTINEN TAUSTA

Kieltä ja oppimista tarkastelen psykologisten näkökulmien (oppiminen, identiteetti, emootiot ja motivaatio), kasvatuksellisten ja kielitieteellisten näkökulmien valossa. Sekä kieli että oppiminen ymmärretään yhtä aikaa yksilön ja yhteisön toiminnaksi. Näitä ei nähdä toisilleen vastakkaisina, vaan yhtäaikaisina. Ei ole yksilön ominaisuuksia ja toimintaa ilman yhteisöä ja siinä tapahtuvaa sosiaalista toimintaa, samoin kuin yhteisöä ei voi olla ilman yksilöä ja tämän sosiaalista ja kognitiivista kyvykkyyttään. Samalla tavoin kielenoppimiseen ja sen tutkimiseen suhtautuu mm. Breen (2001: 128) toteamalla, että huomioon on otettava niin yksilöllisen kokemuksen taso kuin sosiaalinen toimintakin. Tavoitteena on ymmärtää eri kielenoppimisen tasojen välillä muodostuvien yhteyksien kokonaisuutta.

3.1 Konstruktivismi

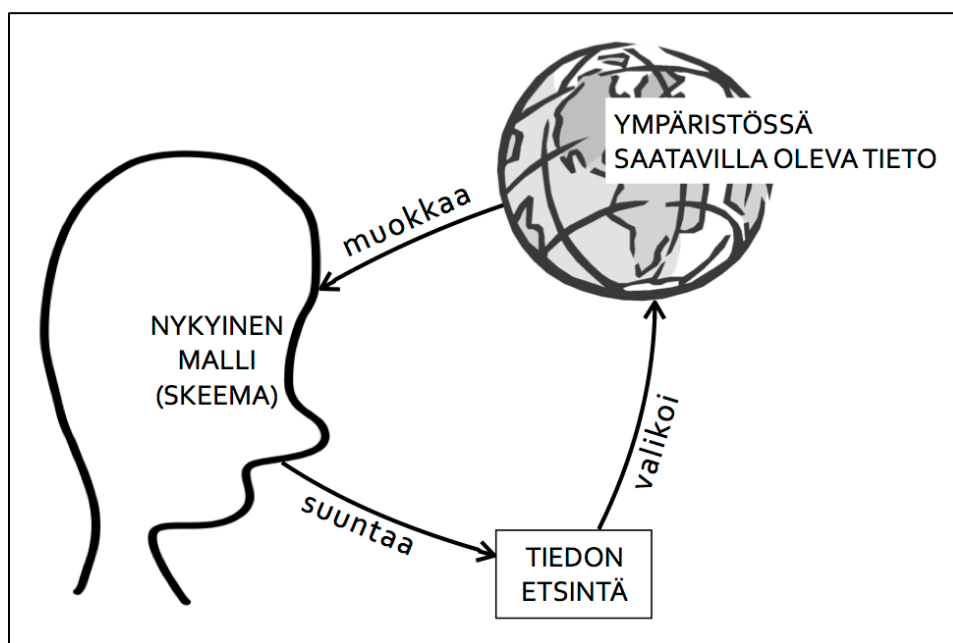
Oppiminen on yksilön mielensisäistä toimintaa, samalla kun se on aina myös sosiaalista. Kognitiivisessa konstruktivismissa korostuu kognitiivisen psykologian näkemys, jossa tarkastelun kohteina ovat erityisesti yksilön kognitiiviset eli tiedonkäsittelyyn liittyvät prosessit ja mielensisäiset mallit, representaatiot. Kognitiivisessa konstruktivismissa yksilön rooli aktiivisena tiedonrakentajana painottuu. (Tynjälä 1999, 38-39.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu kognitiivisen konstruktivistin tietoteorialle, ja onkin pikemminkin tietoteorian pedagoginen sovellus kuin oma teoriansa. Tieto maailmasta (ja näin ollen myös kielestä) ei siirry itsestään, passiivisesti oppijan mielensisäisiksi malleiksi, vaan tämä rakentaa kokemuksiin ja ymmärrystään maailmasta omien käsitteidensä, luokitustensa, kehitystasonsa ja aiempien kokemusten perusteella. Oppiminen nähdään siis aktiivisena tiedon rakentamisena ja uudelleen rakentamisena, ei passiivisena reagoimisena ulkoisiin ärsykkeisiin (vrt. behaviorismi). Aiemmat tiedot ja kokemukset toimivat perustana uuden oppimiselle, sillä ne ohjaavat havaitsemistamme ja tarkkaavaisuuttamme (ks. Kuvio 5: Neisserin havaintokehämalli). Osaksi vanhaa tietoa tai sitä korvaamaan uusi tieto omaksutaan assimilaation¹¹ ja akkomodaation¹² kautta. Ihmisen käsityksen maailmasta ja käsiterakenteet

¹¹ Assimilaatiossa eli sulauttamisessa uusi havainto, tieto tai kokemus sulautetaan osaksi aiempaa skeemaa/representaatiota (Piaget 1988: 26-27).

¹² Akkomodaatiossa eli mukauttamisessa olemassa olevia skeemoja/representaatioita muokataan uuden tiedon, havainnon tai kokemuksen ehdoilla (Piaget 1988:26-27).

siis vaihtelevat kielen ja kulttuurin mukaan ja muuttuvat koko ajan ihmisen saadessa uutta tietoa siitä ympäristöstä, missä hän elää, ja sen kokemuksen suodattamana, jota hänellä aiemmastaan on. Tieto, myös kielellinen tieto, on aina jossain määrin subjektiivinen yksilön tai yhteisön tulkinta ympäröivästä maailmasta. Nykyiset tietomme (sisäiset tietorakenteet eli skeemat ja representaatiot) suuntavat tiedonhakuamme eli tarkkaavaisuuttamme, jonka avulla valikoimme ympäristöstä tiettyjä ärsykeitä. Ympäristöstä saatu uusi tieto taas muuttaa (täydentää tai kumoo) aiempia tietorakenteitamme. (Tynjälä 1999: 37, 61; Jardine 2006: 2-3, Maisio 2003: 7-8; Laarni ym. 2001: 85.)



Kuvio 6. Neisserin havaintokehämalli. (Laarni ym. 2001: 85.)

Aikuiselle ja erityisesti äidinkieliselle kielenpuhujalle monet kielen ilmiöistä ovat niin tuttuja, ettemme osaa kuvitella ajatteluamme ilman niihin liittyvää ymmärrystä. Sitä ettemme käsittäisi, mitä esim. sanat *koira* tai *talo* tarkoittavat, miten lauseet rakentuvat ja miksi käytämme tietyissä vuorovaikutustilanteissa tietynlaista kieltä ja teemme tiettyjä tilanteeseen liittyviä sanavalintoja. Samalla lailla meille niinkin arkiset asiat kuin vaikkapa laskeminen tai taivaan sinisyys ovat konstruktioita, jotka olemme rakentaneet. Esimerkeissä *kolme omenaa* tai *sininen taivas*, lukumäärä *kolme* tai ominaisuus *sininen* eivät ole omenoiden tai taivaan itsensä ominaisuuksia, vaan pikemmin suhde tarkasteltavan kohteen ja sitä tarkastelevan yksilön välillä, eli tässä suhteessa syntyvää merkityksenantoa. Tieto ja ymmärrys ovat näin ollen aiempia kokemuksia mukanaan kantavan minän suhde tiedettävään kohteeseen ympäristössä

tai itsessä. Aikuinen tapaakin usein unohtaa, että ”asiat jotka ovat kuten ne todellisuudessa ovat”, ovat sellaisia vain siksi, että olemme kollektiivisesti ja yksilöllisesti oppineet sen ”todellisuuden, miten asiat ovat” rakentamalla ja jäsentämällä yhdessä ja yksin mielensisäisiä malleja kokemuksistamme. Tällaista kokemuksessa syntynyttä tietoa ja taitoa mm. kielestä ei opettajakaan voi kuin taikaiskusta siirtää oppijan mieleen, sillä ihmiselle, joka ei tunne vaikkapa numeroita ja niiden logiikkaa, ei ole olemassa *kolmea omenaa*. Kuinka usein opettaja turhautuukaan, kun hänen oma konstruktionsa jonkin objektin absoluuttiseksi koetuista ominaisuuksista ei välitykään oppijalle ymmärryksenä ja oppimisena? (Jardine 2006: 19-21.)

Tynjälä (1999: 60-67) on kategorisoinut konstruktivismiin vaikutukset pedagogialle seuraavasti: (1) oppija on aktiivinen toimija ja opettajan rooli muuttuu tiedonsiirtäjästä oppimisen ohjaajaksi, (2) oppijan aikaisemmat tiedot nähdään uuden tiedon pohjana, (3) oppimaan oppimisen taitoja kehitetään aktiivisesti, (4) ymmärtämistä painotetaan ulkoa oppimisen sijaan, (5) erilaisten oppijoiden erilaiset tulkinnat huomioidaan, (6) faktaperusteisesta oppimista siirrytään ongelmalähtöiseen oppimiseen, (7) opittava sidotaan oikean elämän tilanteisiin, eli painotetaan kontekstisidonnaisuutta, (8) uutta ja vanhaa tietoa silloitetaan keskenään ja huomiota kiinnitetään siihen, että kontekstisidonnaisesti opittu siirtyy myös muihin tilanteisiin (oppimisen siirtovaikutus), (9) sosiaalista vuorovaikutusta painotetaan, (10) arviointimenetelmiä monipuolistetaan niin, että arvioinnissa keskitytään enemmän opitun laatuun (mukaan otetaan oppija ja tämän vertaiset), (11) ymmärretään tiedon suhteellisuus ja sen monet tuottamistavat sekä (12) kehitetään opetussuunnitelmia niin, että niissä keskitytään kunkin oppialan pääsisältöihin ja keskeisiin.

Tynjälän kategorisoinnista seuraa, että oppijan kokemusta itsestään oppimisprosessin toimijana tulee vahvistaa. Samoin oppimateriaalien ja ohjauksen on oltava joustavaa ja näistä on tarjottava valinnanvaraa, koska erilaisin aiemmin tiedon oppimaan tulevat hahmottavat maailmaa ja uutta opittavaa eri tavoin. Näin myös erilaiset tulkinnat tulee huomioida. Opittavaa tulee tällöin myös kohdennettua oppijan omaan elämään ja uusissa tilanteissa rakennetaan aktiivisesti linkkejä aiempaan tietoon yhdessä oppijan kanssa. Tämä vahvistaa opitun siirtovaikutusta eli transferia. Tällöin myös ohjaavassa palautteessa onkin keskityttävä määrää enemmän laatuun. Oppimaan oppimisen taitojen kehittyessä opettajalta tarvitun tuen ja ohjauksen määrä vähenee, kun oppija oppii itse säätelemään oppimistaan. Yksiselitteisiä oppimaan oppimisen ohjeita ei ole, mutta esim. perustelujen pohtiminen, analogioiden esittäminen ja esimerkkien tuottaminen auttavat oppijaa kehittämään metakognitiivisia taitojaan. Samoin tietoa ei tulisi nähdä yksioikoisena ja absoluuttisena, vaan tulisi ymmärtää, kuinka tieto syn-

tyy ja miksi elämme juuri tällaisessa tietoympäristössä, kuin nyt elämme. Pelkän tiedon lisäksi myös osaamisia tulee kehittää: tiedonhankintataidot, elinikäinen oppiminen ja kyky ratkoa moninaisia ongelmia ovat tärkeitä maailmassa, jossa tietoa on runsaasti ja se on helposti saatavilla. (Rauste-von Wright & von Wright 1994: 123-132.)

Oman haasteensa konstruktivistinen näkemys tarjoaa oppimisprosessia ohjaavalle palautteenannolle: opettajan tulisi kiinnittää huomiota niihin puutteellisiin tietoihin ja uskomuksiin, jotka oppija tuo mukanaan kuhunkin oppimistilanteeseen. Oppijan aiempien tietojen tulee aktivoitua, jotta hänen psyykinen ponnistelunsa uuden tiedon konstruomiseksi osaksi aiempia tietoja olisi mahdollista. Näin ollen luennoiminenkin voi joskus olla onnistunut tapa aktivoida oppijan ajatteluprosesseja, mutta usein tämä vaatii sen, että yksilö on jo itse ajatellut asiaa ennen uuden tiedon kertomista ja että opettaja kiinnittää huomioita niihin tietoihin ja uskomuksiin, joita oppijat tuovat oppimistilanteisiin. Onkin todettu, että niin nuoremmat kuin vanhemmatkin opiskelijat pitävät usein tiukastikin kiinni aiemmista virheellisistä uskomuksista, vaikka heille olisikin yritetty opettaa uusi malli. Pelkkä uuden opettaminen ei siis riitä. (NCR 2004: 23-25, 29.) Itsenäisessä verkko-opiskelussa oppijoiden aiempien tietojen aktivoiminen ja muuttaminen voi olla haastavaa. Opettaja ei kohta oppijaa samalla tavalla päivittäin kuin luokkatilanteessa, ja pysty näin virittämään reaaliaikaisesti heidän aiempia tietojaan. Tämä tulisi tehdä visuaalisin, kielellisin yms. virittelevin elementein niin materiaaleissa ja tehtävissä kuin opettajan antamassa ohjaavassa palautteessakin.

3.2. Sosiokulttuurinen teoria

Kuten edelläkin on todettu, ei oppiminen ole vain yksilön itsenäistä maailmantiedon konstruomista. Yksilö toimii aina suhteessa ympäristöönsä. Jos kieltä ei ole olemassa ilman vuorovaikutusta, voiko kielenoppimistakaan olla? Syntyykö vuorovaikutus materiaalin ja oppijan välille vai kahden ihmisen välille suoraan (opettaja-oppija, oppija-oppija, oppija - joku muu)? Kontekstista ja merkityksestä irrotettua tietoa kielestä (esim. ulkoaopittua verbitaivutusta) voi oppia toistamaan olemalla vuorovaikutuksessa vain staattisen oppimateriaalin kanssa, mutta voiko syvällistä ymmärrystä syntyä ja vuorovaikutuksellista kielitaitoa oppia yksin?

Edellisessä luvussa kuvattu konstruktivistinen näkemys oppimisesta ei kiellä ympäristön vaikutusta yksilöön, vaan pikemmin myös korostaa sitä. Sen lähtökohtana on kuitenkin yksilön sisäisiä tiedonkäsittelyn prosesseja korostava kognitiivinen teoria. Kielen ja ajattelun sosiaalista ja kulttuurista ulottuvuutta on tarkasteltu kielitieteissä pitkään, mutta toisen kielen

oppimisen tutkimuksessa vuorovaikutustaitojen ja -tilanteiden tutkimus sekä pragmaattinen kielikäsitteily yleistyivät varsinaisesti 1990-luvulla (Aalto ym. 1997: 539). Tässä luvussa keskitytään yksilön näkökulman lisäksi oppijan suhteeseen ympäristöön ja muihin ihmisiin. Tarkastelen tässä luvussa lyhyesti bakhtinilaista ja vygotskylaista kieli- ja oppimiskäsitystä sekä sosiokulttuurista teoriaa, joiden valossa opettajan ohjaus- ja palautteenantotoiminta linkittyvät erityisesti lähikehityksen vyöhykkeen, merkitysneuvottelun ja dialogisuuden sekä scaffoldingin käsitteisiin.

Sosiokulttuurisessa tutkimuksessa oppijoiden identiteetin ajatellaan liittyvän oppimiseen: identiteetti rakentuu oppimisessa, jossa sosiaaliseen toimintaan osallistuminen muuttaa yksilöä. Koko identiteetin uskotaan syntyvän ihmisten välisessä sosiaalisessa toiminnassa, josta ne muuntuvat kokemuksiksi ja käsityksiksi itsestä ja toisista. Tärkeää on muistaa, ettei identiteetti ole nuoruudessa valmiiksi muotoutuva pysyvä rakenne, vaan prosessi, joka jatkuu edelleen aikuisuudessa ja johon aikuisen elämäkokemukset – oppimiskokemukset mukaan lukien – vaikuttavat. Kehittynyt identiteettirakenne tarjoaa joustavuutta ja avoimuutta muutoksille aina vanhuusikään saakka. Yksilökeskeinen identiteettikäsite ei siis yksin riitä selittämään yksilön käsityksiä itsestä ja muista, samalla tavoin kuin muoto- ja rakennekeskeinen kielenoppiminenkaan ei riitä ymmärtämään kieltä ja sen oppimista yhtäaikaaisesti sekä yksilöllisenä että sosiaalisena prosessina. Yksilöllistä ja sosiaalista ei nähdä toisilleen vastakkaisina, vaan rinnakkaisina ja yhtäaikaaisina. (Skinnari 2012: 15-16; Fadjukov 2009: 188-189.) Kielenoppimisessa identiteetin ja koko oppijan persoonan huomioiminen on merkittävää myös siksi, että oppimisessa yhdistyvät yksilön kognitiivisen kyvykkyyden lisäksi myös sosiaalinen kuin affektiivinen aspekti (Kaikkonen 2000: 54-55).

3.2.1 Dialogisuus ja merkitysneuvottelu

Merkitysneuvottelua pidetään yhtenä keskeisenä oppimisen väylänä toisen kielen oppimisessa (Sarré 2011: 191). Sarré viittaa Longin vuorovaikutuksen hypoteesiin (Long 1983), jonka mukaan pelkkä ymmärrettävän syötöksen saaminen ei riitä kielen oppimiseen, vaan oppimista tulisi täydentää sosiaalisella vuorovaikutuksella. Vuorovaikutuksessa erilaiset osaamiset, tiedot ja näkökulmat kohtaavat, ja jokaisessa kohtaamisessa tapahtuva näkökulmien ja tulkintojen vaihdanta vaikuttaa kohtaamisen osapuolten taitoihin ja tietoihin. Vastavuoroisessa ja **dialogisessa** kanssakäymisessä syntyvästä uudesta tiedosta ja uusista taidoista tulee hiljalleen yksilön sisäisiä tietorakenteita ja osaamista (ks. lähikehityksen vyöhykkeestä lisää mm. Vy-

gotsky 1978). Tällaisessa sosiaalisessa toiminnassa kieli on keskeinen tekijä. Kielen avulla sisäistämme meitä ympäröivän kollektiivisen ja symbolisen järjestelmän, kulttuurin, siihen liittyvine tietoineen ja taitoineen, samalla kun vaikutamme itse niihin ihmisiin ja siihen kulttuuriin, joiden kanssa olemme tekemisissä. (Sarré 2011: 190-191; Hoel 2012: 17-18).

Longin mukaan (1983) oppijoiden välinen vuorovaikutus on tehokkainta. Oppijoiden välisessä vuorovaikutuksessa kokeneempi oppija voi mukauttaa tuottamaansa syötöstä alemman taitotason mukaiseksi: kun toinen osapuolista kohtaa ongelmia ymmärtämisessä, kokeneempi voi muokata ja helpottaa tuotostaan, varmistaa näin ymmärtämisen ja rakentaa vuorovaikutusta, joka kasvattaa myös heikommin kieltä osaavan kielitaitoa. Helpotusten ja muun syötöksen mukauttamisen myötä vuorovaikutuksen osapuolten välille syntyy merkitysneuvottelua, jonka etuna on vuorottelu merkityksen ja muodon välillä; siinä missä osanottajat neuvottelevat merkityksestä, he kiinnittävät usein samalla huomiota muotoon. (Sarré 2011: 190-191.)

Merkitysneuvottelu rakentuu neljän vaiheen kautta: (1) neuvottelun tarpeen synnyttää esim. kieliopillinen tai syntaksiin liittyvä laukaisija, jolloin (2) keskustelun osapuoli osoittaa neuvottelutarpeen kysymällä siihen liittyviä täsmentäviä kysymyksiä (esim. *Mitä tämä tarkoittaa?*), tarkistamalla, onko ymmärtänyt oikein (esim. *Tarkoititko sitä, että...?*) tai ilmaise-malla ymmärtämisen vaikeuden (esim. *En ymmärrä, mitä tarkoitat*). Ymmärtämisen vaikeuden osoitukseen (3) reagoidaan joko toistamalla ilmausta itse, muotoilemalla asia toisin sanoin vuorovaikutuksessa tai liittämällä muoto johonkin asia- tai lauseyhteyteen. Reagoiminen voi olla myös kysymyksiin vastaamista (*kyllä, ei*), virheellisten muotojen korjaamista ja toisen osapuolen ymmärtämisen varmistamista. Saatuun reaktioon voidaan vielä (4) vastata, millä osoitetaan merkitysneuvottelun päättyvän ja käynnissä olleen keskustelun jatkuvan. Merkitysneuvottelu voi syntyä myös negatiivisen palautteen välittämänä: merkitysneuvottelun laukaisijana eli käynnistäjänä voi toimia esimerkiksi suora korjaaminen, pyyntö korjata sanottua tai oikean muodon sanominen virheellisen perään (oikean muodon tuottajana toinen osapuoli tai puhuja itse). (Sarré 2011: 191-192, 198-199.)

Merkitysneuvottelu tietokonevälitteisessä oppimisessä. Sarrén (2011: 193-194) tutkimuksessa arvioitiin syntykö tietokonevälitteistä merkitysneuvottelua eriaikaisessa kirjallisessa viestinnässä (esim. keskustelufoorumi, sähköposti), reaaliaikaisessa tekstipohjaisessa keskustelussa (chat) tai reaaliaikaisessa puhutussa keskustelussa (videokonferenssi), millaisia neuvottelutyyppisiä eri välineissä syntyy ja miten eri tehtävätyypit vaikuttavat merkitysneuvotteluihin. Sarrén tutkittavien, englantia toisena kielenään opiskelevien ryhmässä oli oppijoi-

ta luetun ymmärtämisen taitotasoilta A, B ja C (Eurooppalainen viitekehys). Oppijat jaettiin taitotason mukaan heterogeenisiin ryhmiin. Tällä pyrittiin varmistamaan jokaisessa ryhmässä mahdollisimman tehokas vertais-scaffolding. Ryhmien jäsenten tekemät työskentelyn aikaiset tehtävät olivat vaihtelevasti yksilö- tai ryhmätehtäviä, joskin lopputuotos oli kaikilla ryhmillä yksilökirjoitustehtävä. Tehtävät olivat merkityskeskeisiä ja tehtävissä käytettiin vaihdellen selkeiden, yksittäisten vastausten ongelmanratkaisuja tai tehtäviä, joissa saattoi olla useita oikeita vastauksia. Työstettäväksi oppijat saivat viisi oikean elämän teemaa: opiskelu ja työelämä biologisissa tieteissä, biologian laboratorion turvallisuus, syövän genetiikka, fytofarmakologia (eräs biopuhdistustapa) ja geenimanipuloitu ruoka. Työskentelyyn kuului suullisia ja kirjallisia välitehtäviä ja ryhmätyöskentelyä. Lopputuotoksina oppijat tuottivat autenttisia materiaalia, kuten esitteitä, postereita, oppimateriaaleja ja oppaita. Sarrén tutkimuksessa tietokonevälitteistä merkitysneuvottelua syntyi kaikissa kolmessa edellä kuvatussa vuorovaikutustilanteessa, kun tehtävät ovat merkityskeskeisiä.

Merkitysneuvottelu reaaliaikaisessa (ns. synkronoidussa, ‘*synchronised*’) tekstipohjaisessa chatissa tukee kielenoppimista (ks. mm. Sarré 2011, Shekary & Tahririan 2006 ja Smith 2003). Smithin tutkimuksessa (2003: 53) opiskelijat käyttivät kolmanneksen kaikista chatin puheenvuoroista merkitysneuvotteluun. Samanlaisen havainnon tekevät Shekary ja Tahririan (2006: 557). Heidän tutkimuksessaan oppijat kävivät online chatissa suhteessa enemmän opitettavaan kieleen liittyviä minidialogeja¹³ kuin offline-tilanteissa. Lisäksi reaaliaikaisen chatin on todettu lisäävän osallistujien tasavertaisuutta ja oppijan tuottaman tekstin määrää ja kompleksisuutta sekä vähentävän jännittyneisyyttä (emt. 2006: 558). Smithin tutkimuksessa oppijat työskentelivät leksikaalisten, eli sanastoon liittyvien, ongelmien äärellä, ja Sarrén tutkimuksessa merkityskeskeisten ongelmien kanssa. Shekary & Tahririanin tutkimuksessa merkitysneuvotteluita ei oltu rajattu tietyyntyyppisten ongelmien käsittelemiseen. Oppijat saivat tehtäväkseen mm. ongelmanratkaisu-tehtäviä tai vapaita keskustelutehtäviä, joita he tekivät yhdessä chatissa. Shekary & Tahririan (2006: 557) huomauttavat, että siinä missä chat mahdollistaa merkitysneuvottelut oppijoiden välillä, mahdollistaa se lisäksi yhden nykyajan tärkeään mediaan liittyvien viestintätaitojen oppimisen. Reaaliaikaisessa chatissa kielenkäyttäjällä on yhtä aikaa lukija ja kirjoittaja. Tuotettu kieli ei ole perinteisessä mielessä ajateltua puhekieltä, muttei myöskään samalla tavoin säädeltyä kirjoitettua kieltä kuin vaikkapa kirjoitelmassa tai muussa harkitussa yhtenäisessä tekstituotoksessa.

¹³ Language-related episodes (LRE:t) tarkoittavat kieleen liittyvää minidialogia, jossa oppijat puhuvat kielestä tai kyseenalaistavat (eksplisiittisesti tai implisiittisesti) oman tai vertaisensa kielenkäyttöä (Shekary & Tahririan 2006: 560).

Nettilukio S23-kurssilla tekstimuotoisen reaaliaikaisen chatin mahdollisuuksia tarjotaan suhteellisen vähän. Muikku 2 -oppimisympäristössä ei ole sisäänrakennettua kurssikohtaista chat-tilaa, jossa opiskelijat voisivat reaaliaikaisesti keskustella keskenään. Aikataulutetuissa Abode Connect Pro (ACP) -välitteisissä tapaamisissa opiskelijat usein keskustelevat toistensa kanssa vain chatin välityksellä. Vaikka ACP-ohjelma mahdollistaakin keskustelemisen myös videovälitteisesti, pitäytyvät opiskelijat usein chat-keskustelussa. Opiskelijat eivät kuitenkaan käytä ACP:tä oma-aloitteeseen keskinäiseen viestintään. Kahdenvälisiä, oma-aloitteisia chat-keskusteluja on mahdollista käydä esim. Facebookissa tai Skypessä ja ryhmätyöskentelytilanteissa esim. Googlen dokumenttien tai Tieken muistion omassa chatissa.

Jos opettajalla on pääsy käytyihin chateihin tai hän voi olla niissä mukana, hän pääsee seuraamaan niitä ongelmia, joiden ympärille merkitysneuvottelut kunkin oppijan kohdalla rakentuvat. Opettaja ei tietenkään voi reagoida ja antaa palautetta jokaisesta oppijan aloittamasta merkitysneuvottelusta, mutta hän voi poimia oppijoiden käymistä merkitysneuvotteluista niitä keskeisiä ongelmia, joita oppijat pyrkivät ratkomaan, ja kohdentaa omaa palautteenantoaan ja ohjaustaan näihin. Opettajalla on chateja seurattessaan ja niihin osallistuessaan mahdollisuus myös itse käynnistää uusia merkitysneuvotteluja (itsensä ja oppijan tai oppijan ja tämän vertaisten välillä) tai osallistua oppijoiden käynnistämään neuvotteluun ja auttaa oppijoita tätä kautta. Jälkimmäisessä vaihtoehdossa on kuitenkin tärkeää muistaa tapa, jolla opettaja alkaneeseen merkitysneuvotteluun osallistuu: eksplisiittinen ja yksiselitteisten oikeiden muotojen ja merkitysten tarjoaminen saattaa lopettaa keskustelun ja passivoida oppijoita. Oppijoita aktivoi enemmän, jos opettaja, vertainen tai oppija itse antaa epäsuoraa palautetta esittämällä ohjaavia kysymyksiä tai tarjoamalla lähteitä, joiden avulla ongelmaa voi alkaa ratkoa tai jumiutuneesta tilanteesta päästä eteenpäin. Samoin opettaja voi osoittaa tukea tai täydennysehdotuksia neuvotteluun osallistuvien itse tarjoamille ratkaisuehdotuksille.

Milloin reaaliaikaisessa tekstipohjaisessa chatissa käydystä merkitysneuvottelusta on hyötyä oppimiselle? Shekaryn ja Tahririanin (2006: 570-571) tutkimuksessa keskeiseksi nousi se, että oppija toistaa merkitysneuvottelussa tai tämän jälkeen ne oikeat muodot, joihin keskustelussa on päädytty. Oppijoita tulee lisäksi kannustaa sekä viivästettyihin että välittömiin vastauksiin. Oppija toki hyötyy välittömästä vastauksesta, mutta joskus viivästetty vastaus on täsmällisempi ja selkeämpi sekä ongelman kannalta keskeisempi. Oppijat eivät toimineet Shekaryn ja Tahririanin tutkimuksen keskusteluissa eksperti-noviisi-kaavalla, vaan pikemmin scaffoldingin (= opettajan tarjoaman tuen vähentämisestä sitä mukaa, kun oppija kykenee ottamaan itse vastuuta oppimisestaan, ks. tarkemmin seuraava alaluku 3.2.2.) periaatteiden

mukaan. He vaihtelivat luontevasti ekspertin ja noviisin rooleja ja kohdatessaan ongelman, johon kummallakaan ei ollut suoraan ratkaisua, yhdistivät he kyseisellä hetkellä käytössään olevat kieliresurssit ratkaisun löytämiseksi. Myös Lehtosen (2006) tutkimuksessa vertaistuki on verkossa korostunut, koska normaaliluokkaopetuksessa ominainen kasvokkaisuorovaikutus puuttuu ja opettajan ohjausmahdollisuudet ovat erilaiset kuin jatkuvassa luokkaopetuksessa.

Satunnainen huomion siirtäminen merkityksestä muotoon. S23-kurssimateriaali on rakenteeltaan sellainen, että itsenäisesti opiskeltuna muotoon keskitytään ennalta määrätysti. Myös silloin kun tehtävän painopisteenä on merkitys, voidaan käytettävistä materiaaleista nostaa tiettyjä muotoon liittyviä seikkoja, kuten haluttu kieliopillinen tai sanastollinen piirre. Oppijoiden keskinäisessä ja opettajan ja oppijan/-iden välisessä vuorovaikutuksessa on kuitenkin mahdollista kiinnittää oppijan huomio muotoon myös silloin, kun sitä ei ennalta ole suunniteltu. Huomion vieminen merkityksestä muotoon voi tapahtua oppijan itsensä osoittamana tai vertaisen tai opettajan huomauttamana. Kurssin keskustelualueella sekä ryhmäkursien ACP- ja foorumikeskusteluissa opettaja voi nostaa tiettyjä, kunkin tilanteen kannalta olennaisia muotoon liittyviä seikkoja oppijoiden puhunnoista ja teksteistä. Suunnitellun muotoon keskittymisen (esim. oppija tuottaa aktiivisesti tiettyä muotoa tai opettaja tarjoaa korjaavaa palautetta tiettyyn muotoon keskittyvistä oppijan tuotoksista) etuna on se, että sillä voidaan kattaa syvällisesti joku tietty kielioppiasia. Satunnainen huomion siirtäminen muotoon mahdollistaa puolestaan hyvin erilaisten morfeemi-, sana- tai lausetason muotoelementtien käsittelemisen – myös sellaisten, joita ei suoraan kurssin opetussuunnitelmassa velvoiteta tai tehtävissä käydä läpi. (Loewen 2005: 361-364.)

3.2.2 Scaffolding ja lähikehityksen vyöhyke

Lähikehityksen vyöhykkeellä Vygotsky (ks. esim. 1978) tarkoittaa oppijan aktuaalisen eli toiminnanaikaisen ja potentiaalisen eli mahdollisen tuettuna saavutettavan osaamisen välistä tilaa, jossa oppijan vertaiset tai muut toimijat auttavat häntä tavoittelemaan sellaista osaamista, mihin hän ei vielä yksin kykenisi. Kokeneemman ohjatessa oppijan toimintaa ulkoisesti, oppija päätyy harjoittelemaan sellaista, mitä hän ei vielä osaa riittävän hyvin. Harjoittelun kautta tällaisesta ulkoisesti ohjatusta tulee hiljalleen oppijan sisäisesti ohjaamaa toimintaa, eli kehityksen katsotaan kulkevan sosiaalisesta yksilölliseen. Myös itseohjautuvuus saavutetaan ohjauksessa. Kyseessä on siis sellaiset tiedot ja taidot, jotka eivät ole vielä kehittyneet,

mutta joissa toinen osaavampi osapuoli auttaa yksilöä kehittymään. Ilman osaavamman tukea kehitys voisi jäädä puutteelliseksi tai hidastua. (Vygotsky 1978: 86-87; Suni 2008: 116-117, 123.)

Scaffolding liittyy läheisesti Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen käsitteeseen. Siinä on kyse mm. opettajan tai vertaisen tarjoaman tuen vähentämisestä sitä mukaa, kun oppija kykenee ottamaan itse vastuuta oppimisestaan. Oppijaa autetaan siis keskittymään tuettuna sellaiseen taitoon, joka ilman tukea olisi hänen ulottumattomissaan. Tuen määrää rajoitetaan oppijan kehityksen mukaan. (Sunni 2008: 117; Bruner 1978: 19.) Suni (2008) kuvaa Woodin ym. (1976: 98) erittelemät kuusi scaffoldingin osa-alueita: ”oppijan huomion suuntaaminen tehtävään, tehtävän vaatimusten yksinkertaistaminen tai rajoittaminen, motivaation ylläpito ja eteneminen tehtävän tavoitetta kohti, oppijan huomion kiinnittäminen tehtävän keskeisiin piirteisiin, oppijan turhautumisen lievittäminen sekä suositeltavien toimintamallien antaminen” (Sunni 2008: 118).

3.3 Ekologinen ja funktionaalinen näkökulma kielenoppimiseen

Edellisissä luvuissa tarkastelimme yksilön oppimista ja tämän suhdetta ympäristöön (kognitiiviskonstruktivistinen näkökulma) ja yksilöiden välistä sosiaalista toimintaa (sosiokulttuurinen näkökulma). Ekologisessa teoriassa näitä kahta näkökulmaa ei voida pitää toistensa pois-sulkevinä: kielen oppiminen on kokonaisvaltaista, yhtä aikaa yksilöllistä ja sosiaalista. Yksilö nähdään aktiivisena toimijana, joka tuo sosiaaliin tilanteisiin mukanaan aiemmat kokemuk-sensa ja tietonsa. Sosiaalista toimintaa tarkastellessa puolestaan yhdistyvät sekä sosiokulttuu-rinen viitekehys että bakhtinilainen dialogisuus (Sunni 2008: 27). Skinnari (2012: 14-15) kuvaa ekologiaa yksilön ja ympäristön toiminnasta muodostuvana systeeminä, jonka kaikki tekijät ovat suhteessa toisiinsa.

Yhteisöä tarkastelemalla päästään käsiksi yksilöiden toiminnan mahdollisuuksiin ja rajoituksiin ympäristössään, ja yksilöiden erilaisten kokemusten kautta voidaan puolestaan ymmärtää yhteisöjen toimintaa moniulotteisesti. (Skinnari 2012: 15.)

Samalla tavoin kielenoppijan identiteetti, oppijan toimijuus ja affordanssit eli tarjoumat ovat dynaamisessa suhteessa yksilön ja ympäristön välillä. (ks. mm. Fadjukov 2009 & Skinnari 2012: 20.)

Ekologinen viitekehys luo palautteenannon tarkastelulle haasteita juuri siksi, että siinä oppimisen ja sen suhteet ympäristöön nähdään hyvin kokonaisvaltaisena ja monisäikeisenä.

Tarkastelussa huomioidaan niin yksilön suhde toisiin yksilöihin, yksilöiden suhde fyysiseen ja virtuaaliseen ympäristöönsä kuin paikallisten toimintaympäristöjen suhde historiallissosiaaliseen taustaan. Mitään osasysteemiä ei voi irrottaa ekologisesta systeemistä ilman, että menettäisimme arvokasta tietoa oppimisen perusluonteesta dynaamisessa suhteiden kentässä. Kielenoppiminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa, joka on kaksisuuntaista eli dialogista: sosiokulttuuriset ja dialogispohjaiset oppimisen ainekset sulautuvat yhteen. (Skinnari 2012: 18-20.)

Siinä missä koulun tulisi olla paikka, jossa nyky-yhteiskunnassa ja tulevaisuudessa vaadittavia osaamisia tulisi voida aktiivisesti harjoitella ja kehittää, ei koulua saa nähdä ympäristöstään irrallisena poterona. Sosiaalistuminen kieleen, tekstikäytänteisiin ja kielenkäytön tapoihin, kuten yhteiskunnan vaatimiin osaamisiin, tapahtuu suurilta osin muualla kuin koulussa tai ainakin aina suhteessa muuhun kuin kouluun. Luokkahuone tai virtuaalinen oppimisympäristö eivät voi irrottautua siitä maailmasta, jonka tarpeista myös oppimisen tarpeet syntyvät ja edelleen muuttuvat. (Luukka ym. 2008: 20-23; Rubin 2014:54-55.) Tietoa ja kieltä ei voi tänä päivänä ymmärtää samalla tavoin kuin vaikkapa silloin, kun suomalaista peruskoulua alettiin rakentaa, tai edes kuin silloin, kun nykyisiä voimassa olevia opetussuunnitelmia kirjoitettiin.

Funktionaalinen kieli- ja kielenoppimiskäsityksen pääperiaate onkin, että opetus ja oppiminen eivät ole rakenne- vaan käyttölähtöisiä. Funktionalismissa muotoihin ja rakenteisiin tutustutaan siinä vaiheessa, kun jokin kielenpiirre on alustavasti ilmaantunut oppijoiden käyttökieleen tai kun he pyrkivät toistuvasti ilmaisemaan jotain, johon heillä ei ole välineitä. Kohditi spontaania oppimista kuljetaan, kun funktionaalisuuteen yhdistetään dialogisuuden ja sosiokulttuurisuuden näkökulmia. Huomio suuntautuu juuri kieliympäristöön ja siellä tapahtuvaan oppijan toimintaan. Kieltä opetetaan todellisen käytön kautta. (Suni 2008: 205-206.)

Jotta opettaja voi suunnata oppijan huomion vaikkapa tämän koulun ulkopuolisen elämän affordansseihin tai juuri omiin kielitaidon haasteisiin, tulee opettajan jossain määrin tuntea oppija. Itsenäisellä verkkokurssilla opettaja kuitenkin kohtaa usein oppijoita, joiden kanssa hän on vain vähän tekemisissä. Oppijan taustoihin tutustumista voidaan yrittää paikata tutustumalla hänen kirjoittamaansa oppimispäiväkirjaan (niiltä osin kuin aikuisoppija itsestään haluaa kertoa) ja laatimalla tehtävänantoja, joissa oppija pääsee kertomaan itsestään, taustoitetaan ja kielenkäytön tarpeistaan. On kuitenkin tärkeää muistaa, että oppijan kielen kokonaisuustaitotasoa ei voi arvioida yksittäisten tehtävien valossa. Tulee muistaa, että eri taidot kehittyvät eri aikaan – sekä silloin kun verrataan eri oppijoita toisiinsa että silloin, kun arvioidaan

yksittäisen oppijan erilaisia suoritteita. Heikko kirjallinen ilmaisu ei automaattisesti tarkoita heikkoja vuorovaikutustaitoja eikä vaikkapa oppijan sujuvasti tuotettu puhe tämän kykyä ymmärtää muiden puhumaa suomea. Samoin on muistettava, että kielen käyttäminen yhdessä tilanteessa ei tarkoita selviytymistä toisenlaisessa kielenkäyttötilanteessa. (Aalto ym. 1997: 541.)

3.4 Emootiot ja metakognitio

Oppimisen ohjauksessa ja palautteenannossa on tärkeä antaa oppijalle tilaa puhua myös oppimisen ja siitä saadun palautteen herättämistä tunteista, jolloin on mahdollista päästä kiinni oppijan aiemmista kokemuksista kumpuaviin, palautteen tehoa heikentäviin tekijöihin. Tällaisia voivat olla mm. kouluoppimiseen liittyvät automatisoituneet attribuointitavat¹⁴. Ihminen tulkitsee asioita luontaisesti uhkaavina tai turvallisina. Palaute voi oppijan huomaamatta herättää defensiivisen reaktion ja saada tämän attribuomaan omaa onnistumistaan tai epäonnistumistaan oppimiselle epäedullisesti, joskin omalle psyykkiselle tasapainolleen edullisesti. Oppijan omat syyselfitykset onnistumiselle tai epäonnistumiselle eivät välttämättä ole linjassa opettajien vastaavien kanssa. Oppijaa itseään tukeva attribuointi voi heijastua negatiivisesti palautteen hyödyntämiseen ja tätä seuraaviin opintoihin mm. sitoutumisen ja oppimismotivaation kautta. (Kangas 2002: 80; Malcom 2011: 197.)

Metakognitiolla tarkoitetaan yksilön kykyä tunnistaa, miten hän hallitsee ja ymmärtää asioita, ja sitä, kuinka hyvin hän kykenee ennustamaan omaa suoritustaan. Metakognitiivisia taitoja korostavassa opetuksessa painotetaan asioiden järkipäristä selittämistä, oppijan itsearviointia ja tehtyjen valintojen analysoimista (esim. mikä toimi ja mikä kaipaa parannusta). Tällaiset käytännöt näyttävät vahvistavan myös opittujen asioiden siirtämistä uusiin yhteyksiin ja tilanteisiin. (NCR 2004: 25-26.)

Vaikka käsittelemmekin tässä metakognitiota yksilön näkökulmasta eräänlaisena sisäisenä dialogina, tulee muistaa, että se, kuten monet muutkin yksilön sisäiset psyykkiset toiminnot ja ajattelun strategiat, heijastelee kulttuurisidonnaisia normeja. Näitä strategioita ovat mm. kyky ennustaa tuloksia, selittää asioita itselle, havaita ymmärryksen puutteita ja käyttää aikaa oikeassa suhteessa. Niiden oppiminen tapahtuu yhtä aikaa ainesidonnaisten tietojen ja

¹⁴ Attribuoinnilla tarkoitetaan yksilön tuottamia, usein arkikäsitteisiin perustuvia syyselfityksiä erilaisille asioille ja tapahtumille, esim. epäonnistumisen voi attribuoida tottumuksesta aina yksilön sisäisistä syistä johtuvaksi ja pysyväksi, kuten virheellinen käsitys ”olen tyhmä, enkä voi oppiakaan mitään, siksi epäonnistun aina”. (Hiltunen & Suni 2014: 25-26.)

taitojen oppimisen kanssa. Opettaja voi antaa malleja erilaisista strategioista, joita oppijat sitten testaavat, joista he keskustelevat ja joita he arvioivat. Lopulta oppijan tulisi pystyä kannustamaan itseään ja arvioimaan omaa psyykkistä toimintaansa ilman opettajan apua (vrt. lähikehityksen vyöhyke, jota käsittelemme luvussa 3.2.2). (NCR 2004: 32.)

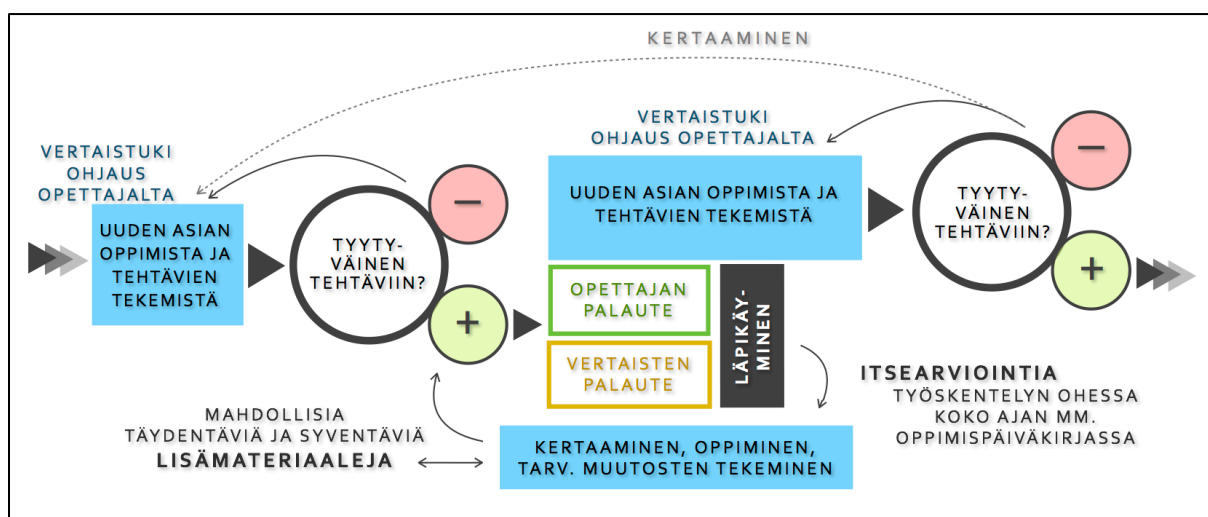
4. OHJAUS JA PALAUTTEENANTO S23- VERKKOKURSSILLA

4.1 Mitä arvioidaan ja mistä palautetta annetaan?

Kielen eri osa-alueiden ja taitojen eriaikaiseen kehittymiseen liittyy voimakkaasti pyrkimys siihen, että oppimista suunnataan oppijankielessä ilmeneviin ilmaisutarpeisiin ja sellaisiin viestintätilanteisiin ja tekstilajeihin, joissa oppija itse kokee kohdanneensa haasteita. Näin oppimisprosessi niveltyy spontaaniin oppimiseen. (Aalto ym. 2008: 20.) Oppijan kielitajun kehittäminen vaatii henkilökohtaistamista niveltämällä oppimisprosessi spontaaniin oppimiseen ja huomioimalla oppijan persoonallisuuden ja identiteetin vaikutus oppimiseen ja oppijan kehittyminen oppimisprosessin aikana. Kielitajulla tarkoitetaan tietoisuutta kielen rakenteellisista ja merkitykseen liittyvistä seikoista, kuten kykyä havainnoida kielen piirteitä ja kielenkäytön ominaisuuksia. Kielitaju kehittyy sosiaalisessa toiminnassa, joten suomenkielisessä ympäristössä elävällä ja kieltä käyttävällä maahanmuuttajaoppijalla onkin usein paljon kielitajua, vaikka oppijan tuotoksissa olisikin paljon morfosyntaktista horjuntaa. Oppijan kielitajun kehittäminen ei onnistu pelkästään kielioppimuotoja toistamalla, vaikkapa aukko- ja muunnostehtävissä, ja näihin liittyvällä suoralla korjaavalla palautteella, vaan muotoja tulisi aktiivisesti havainnoida ja analysoida osana kontekstia (oppijan omia tai opettajan ehdottamia tekstejä). Autenttisuus ja kokemus liittyvätkin vahvasti yhteen: aidoissa viestintätilanteissa oppija saa kokemusta opittavasta kielestä sekä mahdollisuuden testata havaintojaan ja oppimistaan. Toisen kielen oppimisympäristö tarjoaa tämän luonnostaan; opettajan tehtäväksi jää kiinnittää oppijan huomio kieleen näissä autenttisisissa oppimisympäristöissä. (Aalto ym. 2008: 20-21; Kaikkonen 2000: 54-55.) Itsenäisillä kursseilla affordanssien huomioimiseen ohjaaminen on haasteellisempaa, erityisesti silloin, kun oppija ei pyydä kurssin aikana välipalautetta tuotoksistaan. Oppimispäiväkirjan perusteella ja oppiessaan tuntemaan oppijan tekstimaailmaa, voi opettaja myös loppupalautteessa ohjata oppijaa havainnoimaan opiskeltavia kielen piirteitä ja kielen erilaisia käyttötapoja oman elämän tekstien parissa.

Opettajan antama palaute liittyy nettilukion kurssilla nykyisellään pääasiassa summatiiviseen eli lopputuotoksesta annettavaan palautteeseen. Formatiiivinen arviointi korostuu enemmän ryhmäkurseilla ja ilmiöpohjaisessa oppimisessa, mutta sitä olisi mahdollista lisätä myös itsenäisillä kursseilla. Formatiiivisella arvioinnilla tarkoitetaan oppimisprosessia kehit-

tävän palautteen antamista oppimisprosessin aikana. Se ei siis viittaa ainoastaan lopputuotoksen arviointiin. Lopputuotoskin on toki osa oppimisprosessia, mutta senkin olisi hyvä olla osa oppimisen jatkumoa – jotain, mitä oppijan aktiivisesti työstää edelleen loppuarvioinnin ja -palautteen saatuaan. Riittävän tiheän palautteen avulla oppijan ajattelua voi tehdä näkyväksi heille itselleen, heidän vertaisilleen ja opettajalle, jolloin kyse ei ole pelkästä faktojen toistamisesta ja irrallisten taitojen osaamisen osoittamisesta. Formatiiviseen arviointiin liittyvässä palautteella oppijalle tarjotaan mahdollisuus tarkastaa ja kehittää omaa ajatteluaan sekä nähdä oma edistymisensä oppimisprosessin aikana. (NCR 2004: 33, 39; Aalto ym. 2008: 15.) Palautteessa tulisikin pyrkiä prosessiin, jossa yhdistyvät eteenpäin katsova formatiivinen arviointi (palaute opittavalle) ja taaksepäin katsova summatiivinen arviointi (palaute opitusta), kuten kuviossa 6 alla. Itsearviointi ja opettajan palaute ohjaavat oppimista; mukana oppimisprosessissa on sekä formatiivista eli prosessinaikaista eteenpäin suuntaavaa palautetta että summatiivista eli taaksepäin katsovaa, valmiista tuotoksesta annettavaa palautetta.



Kuvio 7. Oppimisprosessi ja palaute.

S23-kurssilla oppija tarkastelee ja tutkii erilaisia tekstejä ja tuottaa näitä itse: monimediaisia verkkotekstejä, sarjakuvaa, valokuvaa, kirjoitettuja ja puhuttuja tekstejä jne. Kurssilla opettaja antaa palautetta opiskelijan oppimispäiväkirjasta (työskenteleminen kurssilla, kurssiin liittyvät pohdinnat, reflektio), rakenteita testaavista tehtävistä, puhumisesta ja oppijan kirjoitelmista. Palaute kohdistuu kielen ymmärrettävyyteen, oppijan tuotosten sidosteisuuteen, tekstien tekstimäisyyteen ja puheen sujuvuuteen¹⁵, sisällön kattavuuteen ja sopivuuteen (tehtävään nähden), tilanteeseen sopivaan kielenkäyttöön ja tekstilajin sopivuuteen, sanaston ja

¹⁵ Kurssilla oppija tekee puhetehtäviä nauhoittamalla valmiita puheita opettajan kuunneltavaksi sekä tekemällä keskustelutehtävän opettajan kanssa verkko-neuvotteluvälineen tai puhelimen välityksellä.

rakenteiden hallintaan, aloitteellisuuteen ja reagointiin keskusteluissa, ääntämiseen sekä kielen idiomaattisuuteen. Palautteen pyrkimys on kehittää oppijan kielitaitoa kielen eri osaluilla oppijaa aktivoiden ja itseohjautuvuuteen kannustaen. Samaan aikaan palaute vaikuttaa oppijan oppimismotivaatioon, oppimisen virittämiin tunteisiin ja oppijan identiteettiin oppijana ja kielenkäyttäjänä. (Aalto 2007: 51-52.)

4.1.1. Oppimaan oppiminen, metakognitio ja osaamiset

Oppimaan oppimisen taitoja kehittäessä opettaja voi palautetta antaessaan ohjata oppijaa itse huomaamaan asioita, joissa hän on hyvä ja niitä joissa hän vielä kaipaa treenausta. Opettaja voi palautteessaan ohjata oppijan erityyppisten tekstien ääreen ja erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin, joissa tämä myös kurssin jälkeen voi kehittää niitä kielitaidon puutteita, joita kurssin aikana havaittu. Lisäksi palautteessa voidaan auttaa oppijaa tiedostamaan ja kokeilemaan erilaisia oppimisen menetelmiä: millaisia erilaisia tapoja on oppia uutta sanastoa, kehittää omaa kirjoittamistaan tai vaikkapa kehittyä puhujana ja argumenttoijana?

Mitä vaihteleviin oppimismenetelmiin tulee, ei metakognitiivisia taitoja ja oppimaan oppimista tulisi ainakaan yksinomaan lähestyä opetusmaailmassa tuttujen oppimistyyli-luokitte-lujen kautta. Erilaisiin oppimistyyliihin nojaavan opetuksen tehokkuudesta ei ole olemassa riittävästi tutkimustietoa oppimispsykologian valossa. Erilaiset aiheen tiimoilta tehdyt tutkimukset ovat olleet yhtäältä metodologisesti horjuvia ja epätäsmällisiä, toisaalta tuloksiltaan ristiriitaisia (yhden mukaan oppija ohjataan toimimaan hänelle otollisen oppimistyylin mukaan, toisessa taas neuvotaan vaihtelevaan eri tyyliä). (Pashier ym. 2008: 106-107, 116; Valtonen 2010: 184-185.) Vaikka ihminen onkin taipuvainen toimimaan tietyllä tavalla, ja yksilölle tuttujen toimintatapojen toistaminen tuntuukin (näennäisesti) helpolta, huomauttaa Pashier ym. (2008: 116-117), että itselle mukavalta ja helpolta tuntuva tekeminen voi toki näyttää oppimisprosessin aikana ja heti sen jälkeen testatessa johtavan testeihin mitattaviin oppimistuloksiin. Kuitenkin tutkimusten valossa sellainen toiminta (kuten erityyppisten ongelmien esittäminen ja harjoittelun hajauttaminen pitkälle aikavälille), joka lyhyen aikavälin testaamisessa vaikuttaisi hidastavan oppimista, synnyttää pidempikestoista oppimista ja tehostaa opitun siirtovaikutusta. Tämän valossa opettajan on hyvä muistaa, että oppimistyyliin nojaava ohjaaminen ja palaute voivat oppimisen sijaan keskittyä oppijan mukavuuden, ei itse oppimisen tulosten kohentamiseen.

Oppimistyyliin keskittymisen sijaan Valtonen (2011: 56-57) tarjoaa kolmea muuta

tapaa, joista ensimmäistä jo edelläkin sivuttiin: (1) ajallinen hajauttaminen, (2) moniongelmaisuus ja materiaalien sekoittaminen ja (3) opitun testaaminen. Opettajan on hyvä muistuttaa opiskelijaa ohjauksessaan ja palautetta antaessaan, että oppiminen vaatii aina aikaa. Oikoiteita pitkäkestoiseen ja siirtovaikutuksiseen oppimiseen ei ole oppimispsykologisissa tutkimuksissa toistaiseksi löydetty. Moniongelmaisuus ja materiaalien sekoittaminen taas on nähty pitkäkestoisen ja siirtovaikutuksisen oppimisen kannalta tehokkaammaksi tavaksi oppia kuin asioiden käsitteleminen kimpuissa (sekoittaminen = abc bcbababc, kimputtaminen = aaaa bbbb cccc). Tällaiseen käsittelyyn yhdistyy automaattisesti ajallinen hajauttaminen. Oppijaa on hyvä muistuttaa, ettei lineaarisesti esitettyä materiaalia välttämättä aina kannata opiskella niin, ettei palaa oppimisprosessin aikana takaisin aiemmin läpikäytyyn ja opiskeltuun. (ks. lisää moniongelmaisuudesta ja materiaalien hajauttamisesta esim. Taylor & Rohrer 2010: 837-239)

Opitun testaamisen on todettu parantavan mieleenpainamista. Kielen opiskelussa pelkkä muistinvaraisen aineksen treenaaminen ei välttämättä ole keskeisintä. Sanaston ja rakenteiden muistiinpainamisen testit ovat kuitenkin tehokkaampia kuin pelkkä opiskeleminen ja uudelleenopiskeleminen ilman testausta. Huomattavaa toki on, ettei muistiinpainaminen itsessään vielä kehitä kommunikatiivista kielitaitoa, mutta voi auttaa esim. lukio-opiskelijaa sanaston laajentamisessa ja kielen tarkkuuden harjoittamisessa. Testien vaikutus muistiinpainamiseen liittyy kuitenkin voimakkaasti testitilanteessa koettuun suorituspaineseen. Mitä vähemmän testitilanne aiheuttaa paineita oppijalle, sitä paremmin testitilanteen aikainen mieleenpalauttaminen vahvistaa opiskeltavien asioiden muistijälkiä. Testien panosten tulee olla pienet ja suorituspainoiden matalat, jotta testitilanteen mieleenpalauttaminen vahvistaa pitkäaikaista muistijälkeä. Korkean panoksen ja suurten paineiden koetilanteet (perinteinen luokassa tehtävä kurssikoe, ylioppilaskoe tai arvosanan määrittävä muu testi) eivät tutkimusten mukaan tehosta pitkäaikaisen muistijäljen syntyä yhtä tehokkaasti. (Hize & Rapp 2014: 597-598 & 603-605.)

Kielten opettaja on tottunut arvioimaan kielen rakenteiden hallinnan lisäksi kielitaidon vuorovaikutteista puolta. Eurooppalainen viitekehys (EVK 2014) ja opetussuunnitelmien perusteet auttavat opettajaa määrittelemään, mitä kielitaito osaamisen näkökulmasta tarkoittaa suomi toisena kielenä -lukio-opinnoissa. Oppijan muut osaamiset eivät kuitenkaan kehity vaikkapa S2-kursseista irrallaan. Kuten aiemmin kuvattiin, tullaan osaamisen kehittämistä ja näin ollen myös näiden kehittymisen ohjaamista ja arviointia painottamaan nykyistä enemmän tulevassa perusopetuksen opetussuunnitelmissa. Näillä valmiuksin oppija tulee myös lu-

kiokursseille, eikä osaamisten kehittyminen tietenkään siellä lakkaa.

Kielitaito on myös taitoa varioida kielenkäyttöä tilanteen mukaan, jolloin kieltä opittaessa opitaan hallitsemaan entistä laajempaa rekisterikirjoa. Tällöin sekä opettajan että oppijan on tärkeä tunnistaa, mitä kaikkea pitää osata tuottaa ja mitä puolestaan on tärkeää ymmärtää, vaikkei itse osaisi sujuvasti vielä tiettyjä muotoja tuottaakaan. Reseptiivisen ja produktiivisen taidon erottaminen ei S2-opetuksessa perinteisesti ole ollut keskeistä, mutta opettajan on hyvä muistaa, että oppija oppii formaalien oppimistilanteiden ulkopuolella paljon mm. idiomaattisia konstruktioita. Tämä saattaa tunnistaa kieliopillisesti monimutkaisempien konstruktioiden merkityksiä, vaikkei niitä virheettömästi vielä osaisi tuottaakaan. Oppijan tuntiessaan opettaja voi miettiä, mitkä oppijan reseptiivisestä taidosta on ehkä sopivan tuen avulla käännettävissä produktiiviseksi osaamiseksi: miten opettaja ohjaa oppijan kiinnittämään huomiota tiettyihin ilmaisuihin ja löytämään linkin niiden ja vaikkapa harjoiteltavan kieliopillisen muodon välille. (Aalto ym. 2008: 30.)

Opettaja voi siis palautteessa osoittaa oppijalle, milloin tämä on ymmärtänyt tekstistä oikein esim. tiettyjä idiomaattisia konstruktioita, vaikkei ehkä osaisikaan itse niitä vielä tuottaa. Kun huomio kiinnitetään näihin ilmauksiin, saattaa oppija alkaa toistamaan niitä konstruktioille sopivissa tilanteissa (vaikka tuotoksessa edelleen olisikin morfosyntaktista horjuntaa). Kun rakenteet sidotaan teemallisiin kokonaisuuksiin, mahdollisuuksien mukaan oppijan omiin kielenkäytön tilanteisiin ja niitä harjoitellaan eri kielitaidot osa-alueilla, voidaan lähteä liikkeelle oppijan reseptiivisestä taidosta ja siirtyä kohti produktiivista. Opettaja ei anna ensin sääntöä, jota oppija sitten yrittää noudattaa sääntöä sitä kuitenkin ymmärtämättä. Kielellinen analyysi seuraa oppijan käyttökokemusta ja omia havaintoja. (Aalto ym. 2008: 31.)

Tilanteenmukainen vaihtelu tulee S23-kurssin tehtävissä ja materiaaleissa esiin erityisesti oppijan tutustuessa erilaisiin teksteihin: blogikirjoituksen ja muun sosiaalisen median kieli voi poiketa suurestikin pääkirjoituksen kielestä. Opettaja voi osoittaa itselleen itsestään selvältä tuntuvan asian oppijalle vaikkapa kielen muodollisuusasteen vaihtelusta myös silloin, kun tämä tekee sen onnistuneesti jossain tehtävässä. Hyvä keino auttaa oppijaa tiedostamaan muodollisuuden vaihtelua on muistuttaa tätä aiemmin tekemistään tuotoksistaan, joiden kieli poikkeaa arvioitavana olevasta (oppija vertaa omien tuotostensa kielen sanavalintoja yms. toisiinsa), tai pyytämällä vertaamaan omaa arvioitavana olevaa tuotostaan johonkin aiemmin kurssilla tutkittavana olleeseen materiaaliin. Kurssimateriaaleista löytyy niin suullisia (muodollinen haastattelu ja epämuodollinen haastattelu) kuin kirjallisiakin (sanomalehden pääkirjoitus ja pakinatyylinen artikkeli tai blogiteksti) vertailtavia materiaaleja.

Kieleen melko suoraan liittyvien osaamisten ohessa opettaja voi kiinnittää huomiota muuhunkin osaamiseen. S23-kurssin teemat antavat mahdollisuuden kiinnittää oppijan huomio erityisesti mm. monilukutaitoon, ajattelun taitoihin, kulttuuriseen osaamiseen, vuorovaikutustaitoihin ja kestävään tulevaisuuteen. Oppimaan oppimisen taidoista opettaja saa viitteitä oppijan oppimispäiväkirjasta ja ajattelun taitoja valottaa erityisesti argumentaatiota ja lähteiden käyttämisestä edellyttävät tehtävät, kuten oman mielipiteen ilmaiseminen ja vaikkapa suomalaisiin kirjailijoihin tutustuminen. Opettaja voi pyrkiä esittämään oppijan tuotoksista mm. seuraavia kysymyksiä, jotka liittyvät myös S23-kurssin tavoitteisiin ja joita on tiivistetty koko laaja-alaisen osaamisen kuvauksista (OPH 2014: 14-19):

A) Ajattelun taidot ja oppimaan oppiminen

- Käsitleekö oppija käsillä olevaa aihetta eri näkökulmista (myös toisen ihmisen näkökulmasta) ja esitleekö hän mielipiteensä rakentavasti ja argumentoiden?
- Analysoiko oppija käsillä olevaa aihetta kriittisesti?
- Esittääkö hän ongelmaan innovatiivisia ja luovia ratkaisuja?
- Onko tekstissä mukana eettisiä pohdintoja ja mihin nämä nojaavat?

B) Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu

- Ilmaiseeko oppija itseään ja näkemyksiään arvostaen ja ihmisoikeuksia kunnioittaen?

C) Monilukutaito

- Käyttääkö oppija tekstissään tekstin aiheeseen ja tyyliin sopivaa tiedonala- ja tilannekohtaista kieltä?
- Osaako oppija tuottaa ja tulkita erilaisia tekstejä kirjoitetussa, puhutussa, painetussa, audiovisuaalisessa ja digitaalisessa muodossa?
- Kykeneekö oppija käyttämään ja muokkaamaan erilaisista lähteistä löytämäänsä tietoa ja hyödyntämään ja muokkaamansa sitä erilaisissa ympäristöissä ja erilaisten välineiden avulla?

D) Työelämätaidot ja yrittäjäyys

- Käsitleekö oppija niitä yhteiskunnallisia ja taloudellisia rakenteita ja toimintatapoja, jotka ovat aiheen kannalta olennaisia?

E) Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen

- Pohtiiko oppija erilaisia tulevaisuusvaihtoehtoja aiheeseen liittyen?
- Hahmottaako oppija tekstissään, miten aihe liittyy itseen, lähiympäristöön, yhteiskuntaan ja luontoon, ja millaisia vaikutuksia oman mielipiteen mukaisella toiminnalla on?

Osaamisten arvioiminen ei tarkoita sitä, että oppijan on hallittava kaikki osaamisalueet kurssin aikana. Opettaja voi virittää oppijan kysymään näitä samoja kysymyksiä itseltään. Osaamisia ei voi opettaa oikeita vastauksia antamalla, vaan oppijan on toimittava niiden kanssa itse aktiivisesti ja harjoittelemalla (vrt. villasukan neulomisen oppiminen pelkästään ohjetta lukemalla mutta kertaakaan itse neulomista kokeilematta). Yksi opettajan ohjaavan palautteen tehtävä onkin tehdä oppija tietoiseksi niistä asioista, joissa hän voi kehittyä kielen rakenteiden ja muotojen hallinnan lisäksi. Kielen rakenteisiin keskittyvä opetus muodostaa oppijalle mielenensisäistä mallia siitä, että kielenoppimisessa tärkeää on ainoastaan hyvä rakenteiden hallinta. Pelkkään opetettavaan tieteenalaan keskittyminen taas mielenmallia siitä, ettei koulussa tapahtuvaa kielenoppimista ole välttämättä tarpeen linkittää muuhun maailmaan ja muihin osaamisiin. Mitä monipuolisemmin eri kielitaidon osa-alueista annetaan palautetta ja työskentelyä linkitetään ympäröivään maailmaan, sen paremmin oppija oppii erittelemään myös itse omaa kielitaitoaan ja näkemään sen merkityksen myös koulukontekstin ulkopuolella. (Aalto 2007: 37.)

Osaamisten arvioiminen onkin tärkeää yhdistää myös oppijan omaan arvioon omasta osaamisestaan ja siihen tavoitetasoon, johon oppija kullakin hetkellä pyrkii. Voi olla, että lukiossa opiskeleva haluaa keskittyä jollain kurssilla erityisesti sujuvaan lukemiseen, ryhmätyöskentelytaitojen kehittämiseen tai vaikkapa suulliseen vuorovaikutukseen. Oppijaa tulee auttaa oman osaamisensa arvioinnissa avaamalla riittävän selvästi kirjatut tavoitelauseet myös toiminnaksi: mitä tavoite tarkoittaa yksilön käyttäytymisessä ja toiminnassa ja millaisin menetelmin sitä voisi kehittää? Näin oppija näkee myös ne mahdolliset tavoitteet, joita hän ei kurssin aloittaessaan ole huomannut itse ajatella.

4.1.2. Puhumisen palaute

Oppijan puhumista ja keskustelutaitoa arvioitaessa opettaja voi kiinnittää huomiota seuraaviin seikkoihin (mm. Aalto ym. 2007: 240-241):

1. Kuinka helposti oppija tuottaa ymmärrettävää puhetta?
 - Millainen oppijan pihenopeus on ja pitääkö hän paljon taukoja? Taukojen aikana oppijalle jää aikaa suunnitellaan sanottavaansa ja etsiä tarvittavia kiertoilmauksia niiden tilalle, joita tilanteessa ei muista.
 - Ovatko puheenvuorot jäsenneltyjä ja esitelläänkö asiat loogisessa järjestyksessä?

- Ääntämisen palautteeseen pätee myös ajatus siitä, että kaikki ääntämisen virheitä ei ole tarpeen korjata; ymmärtämisen kannalta keskeisiin ääntämisen virheisiin on hyvä pysähtyä keskustelun aikana tai puheen jälkeen.
2. Kuinka paljon oppija tuottaa itsenäisesti puhetta ja käyttääkö hän tilanteeseen sopivan pituisia puheenvuoroja?
 - Oppijaa rohkaistaan ilmaisemaan itseään niukallakin kielitaidolla: kiertoilmaukset ja rakenteeltaan heikotkin puhunnot voivat olla puhekumppanille ymmärrettäviä, jotta keskustelu on mahdollista. Samalla voidaan harjoitella joitain tekstin sidonnaisuuteen liittyviä seikkoja
 - Jos oppija käyttää vain lyhyitä puheenvuoroja ja yksittäisiä fraaseja, hän voi pyytää hidastamaan keskustelunopeutta, jolloin hänellä on aikaa rakentaa pidempiä puhuntoja. Opettaja voi tukea apusanoin tai johdatellen (vrt. luku 3.2.2. Scaffolding ja lähikehityksen vyöhyke).
 3. Osaako oppija reagoida puhekumppanin puhuntoihin?
 - Oppijaa kannustetaan kuuntelemaan puhekumppania ja rohkaistaan kysymään silloin, kun hän ei ymmärrä, mitä toinen sanoo. Myös opettaja voi kysyä keskustelussa (ns. välitön palaute), ymmärsikö oppija, mitä hän tarkoittaa, tai pyytää täsmennystä johonkin, mitä hän ei itse ymmärtänyt, jolloin hän saattaa itse käynnistää merkitysneuvottelun oppijan kanssa.
 - Palautteessa voi eritellä mm. sitä, kuinka paljon oppija kommentoi puhekumppanin puhuntoja, osoittiko hän nonverbaalisti kuuntelevansa ja ymmärtävänsä. On tärkeää muistaa, että puhekumppanilta kysyminen ei ole merkki osaamattomuudesta tai virheestä silloin, kun ei ymmärrä toisen puhetta tai haluaa täsmennyksen.
 4. Onko oppijalla riittävä sanasto tilanteesta selviämiseen?
 - Lisäsanaston kartuttamiseksi opettajan on hyvä vinkata oppijaa aiheeseen sopivien lisälähteiden, puhuttujen ja kirjoitettujen äärelle niin tehtävien aikana (palaute tukee prosessin aikana) kuin loppuarvioinnin jälkeenkin (oppiminen ei lopu kurssin loppuun).
 - Tiedonkäsittelyn näkökulmasta voi olla eduksi, että oppija kimputtaa uusia opiskelemiansa sanoja esim. merkityksen mukaan (sisäiset mallit, assosiaatio, ks. lisää luku 3.1. Konsruktivismi).
 5. Osaako oppija käyttää tilanteeseen sopivia rakenteita (esim. mielipiteen ilmaisemisessa vertailumuotoja)?

- Oppijalle voi palautteessa toistaa rakenteita, joita hän osasi käyttää sujuvasti ja toisaalta niitä, ymmärtämisen kannalta keskeisiä rakenteita, joissa oppijan puhunnoissa oli horjuntaa. Kaikkia oppija tekemiä virheitä ei ole tarpeen korjata tai osoittaa keskustelun aikana tai sen jälkeen.
- Joitain virheellisiä puhuntoja voi ottaa ylös tekstimuodossa ja vinkata oppijalle, mistä hän löytäisi lisätietoja muodon korjaamiseen; viivästetyssä keskustelussa tällainen muotoon liittyvä merkitysneuvottelu voi keskeyttää varsinaisen aiheen käsittelyn, johon puhujat palaavat, kun ongelma on ratkaistu ja merkitysneuvottelu saatu päätökseen

4.1.3. Tekstin ymmärtämisen ja tuottamisen palaute

Kurssilla harjoiteltavia rakenteita ja sanastoa treenataan erilaisissa kirjoittamistehtävissä ja tekstejä lukemalla. Tavoitteena on, että oppija ei vain oppisi rakennetta ulkoa, vaan osaisi myös käyttää tätä. Erityyppisten tekstien kanssa toimimalla pyritään myös parantaa opitun siirtovaikutusta.

Ymmärtämistä mittaavissa tehtävissä oppijalle annetaan palautetta kurssilla opitun lukemisen askeleiden ja EVK:n taitotasokuvauksen mukaan. Seuraavista tekijöistä opettaja voi poimia palautteeseensa oppijaa aktivoivia elementtejä (mm. Aalto ym. 2007: 194; Hoel 2012: 247-253):

1. Osaako oppija poimia tekstistä pääkohdat ja kertoa niistä omin sanoin? Jos pääasioiden löytäminen on vaikeaa, on hyvä palata lukemisstrategiaan ja antaa oppijalle lisälinkkejä lukemisen harjoitteluun (miten löytää ydinasiat, miten harjoitella omin sanoin kirjoittamista, esim. Reading to learn -strategialla).
2. Osaako oppija muodostaa tekstin eri kohdista löytyvistä tiedoista kokonaiskuvan? Jos tämä on haastavaa, oppijaa voi ohjata käyttämään miellekarttoja tietojen keräämisen tukena. Visuaalinen ja hierarkkinen malli voi auttaa osaa oppijoista jäsentämään kokonaisuutta ja eri paikoista löytyvien tietojen suhteita toisiinsa.
3. Osaako oppija päätellä oikeita vastauksia tekstin perusteella, vaikkei niitä tekstissä suoraan kerrottaisikaan? Ohjaavana palautteena opettaja voi antaa oppijalle tiettyjä avainkohtia tai avainsanoja, joiden ympärille kulloinkin tarvittava tieto tekstissä rakentuu. Sana voi olla vaikkapa synonyymi tehtävässä käytetylle sanalla tai tekstikohdan osoittaminen. Tällaisen helpotteen avulla oppija voi alkaa purkaa lukemaansa

tai kuulemaansa suhteessa tehtävään.

4. Osaako oppija ilmaista oman mielipiteen tekstin sisältöjen perusteella ja osaako hän argumentoida esittämänsä näkökulmat hyvin? Jos oman mielipiteen esittäminen on vaikeaa tai puuttuu kokonaan, opettaja voi kohdentaa oppijan huomion tiettyihin tekstin kohtiin, joiden olettaa herättävän oppijassa ajatuksia, ja kysyä mitä mieltä tämä on esitetystä asiasta. Oman mielipiteen muodostamisen tapoja kerrataan kurssilla, joten niiden pariin on hyvä ohjata. Samoin voi kertoa erilaisista toisen tekstiin tai toisen mielipiteeseen viittaamisen tavoista.

On tärkeää muistaa, että ymmärtämistä mittaavissa tehtävissä ei mitata kielen rakenteiden hallintaa, vaan keskitytään merkitysten ymmärtämiseen ja sanastoon. Puutteellinen kieli ei siis vaikuta tekstin ymmärtämistehtävien pisteitykseen, jos oppijan tuotos on ymmärrettävää. (Aalto 2007: 197.) Toki opettaja voi halutessaan kiinnittää oppijan huomion johonkin vaikkapa tekstin kannalta kiinnostavaan rakenneseikkaan, mutta pääpaino palautteessa on ymmärtämisen arvioinnissa ja ohjaamisessa. Sanaston osalta oppijaa voi ohjata tutustumaan aiheeseen sopiviin lisäteksteihin. Lisätekstit eivät saa oppijasta tuntua rangaistukselta tai rasitteelta, mutta erityisesti silloin, kun aihe kiinnostaa oppijaa, voi opettaja vinkata oppijan taitotasolle sopivista lisäteksteistä.

Oppijalla voi myös olla sellaisia oivaltavia tapoja hahmottaa tekstiä, joita opettaja ei ole osannut ennalta odottaa. Palaute ja arviointi on siis syytä tehdä oppijakohtaisesti ja antaa arvoa myös sellaisille ratkaisuille, joita ei ennalta ole ajateltu. Toki tehtävistä saatava palaute ja arviointi peilautuvat tällöinkin arviointikriteereihin ja kurssin yleisiin tavoitteisiin. Myös kirjoitustehtävissä arvioinnin lähtökohtana tulee olla tuotosten ymmärrettävyys, vaikka lukion taitotasolla myös tarkkuuteen tulee kiinnittää huomiota. Pisteityksessä tarkkuuden voi huomioida niin, että ymmärrettävästä tuotoksesta palkitaan aina, mutta virheet vähentävät saatuja pisteitä (esim. kaatuneet miehet > 1 p. mutta kaattunut miehet > 0,2 p.), kuten Aalto ym. (2007: 197) ohjeistavat.

Kirjoittamistehtävien huomion keskipisteenä on se, mitä oppija jo osaa. Tämän ympärille on helppo lähteä laajentamaan täydentävillä kysymyksillä ja ohjaavilla huomioilla. Esimerkki oppijan tuottama mielipideteksti (kurssimateriaalin tehtävä 1.4.2.) voi olla:

Mun miellestä kaupungissa keskustassa ei saa ajaa autoa koska pyörällä minä pääsen kaikin nopeammin. Ja sitten auto tekee saastetta ja ihminen voi satuttaa jos jää alle.

Opetussuunnitelmassa sanotaan: ”[oppija] rohkaistuu muodostamaan ja ilmaisemaan mielipiteitään perustellen”. Mitä tämä oppija siis jo osaa? Miten opettaja voi palautteen avulla ohjata

tekstiä laajemmaksi ja monipolvisemmaksi; millaisia sisältöä laajentavia kysymyksiä esittää oppijalle? Opettaja voi käyttää avukseen samaa muistilistaa ja kysymystyyppettä, joita vertaispalautteen tueksi on esitetty alla luvussa 3.5.

4.2 Verkkovälitteinen merkitysneuvottelu

Opettaja voi aktiivisesti pyrkiä käynnistämään ja pitämään yllä verkkovälitteistä merkitysneuvottelua oppijoiden kanssa ja oppijoidensa välillä. Merkitysneuvottelun voi laukaista oppijan itsensä, tämän vertaisen tai opettajan havainto oppijan vaikeudesta ymmärtää jotain tai norminvastaisuudesta oppijan tuotoksessa. Merkitysneuvottelun voi käynnistää erilaisilla laukaisijoilla, kuten kysymällä täsmennyksiä, ilmaisemalla ymmärtämisen vaikeus suoraan tai pyytämällä varmistusta tiettyyn muotoon tai rakenteeseen. (Sarré 2011: 191-192)

Facebookin ryhmät ovat yksi tapa edesauttaa oppijoiden keskinäistä vuorovaikutusta, johon myös opettaja voi osallistua. Facebook-ryhmä ei vaadi osallistujien läsnäoloa keskusteluun samaan aikaan, mutta usein vastauksen saa nopeasti, liki reaaliajassa. Tässä joitain esimerkkejä nettilukion muutamasta ainekohtaisesta ryhmästä, jossa vastaan tulevia ongelmia ratkotaan yhdessä. Vaikka kyseiset esimerkit eivät koske suomi toisena kielenä -oppimista, ilmentävät ne hyvin sosiaalisen median palveluiden hyödyt yhteisessä oppijoiden ja opettajien välisissä ongelmanratkaisussa ja merkitysneuvottelujen käymisessä. Samankaltaisia muotoon ja merkitykseen liittyviä keskusteluja on mahdollista käydä kieltä oppiessa.

Esimerkki 1. Facebook-keskustelu nettilukio matematiikan Matikkaverkko-ryhmässä.

N1 Apua! Mab1 ;sen kurssilta;
Suorakulmion muotoisen kentän sivujen pituudet ovat 62,5 metriä ja 40 metriä.
Mikä on pinta-alaltaan yhtä suuren neliönmuotoisen kentän sivun pituus? Käytä yhtälöä.
En edes tiedä mistä pitäisi aloittaa kun aivot lyövät ihan tyhjää :(

N2 Pitääkö laskea tuon suorakulmion muotoisen kentän pinta-ala?

opettaja Samaan suuntaan minäkin lähtisin, kuin N2 :)

N1 Pinta-alan laskin, ymmärtääkseni se pitäisi jakaa jotta saadaan yhden sivun pituus mutta vastaus ei ole sama kuin oikea vastaus. Kysessä on siis harjoitustehtävä H5.14 ja minun vastaukseni poikkeaa sadoilla oikeasta vastauksesta. :(

opettaja Neliön pinta-ala on kanta x korkeus eli tässä vaikkapa $a \times a = a^2$. Saat sivun pituuden ottamalla neliöjuuren alasta, koska sivut ovat yhtä pitkät

N1 :) taisin ymmärtää tämän nyt!

Esimerkki 2. Merkitysneuvottelua ruotsin Facebook-ryhmässä Svenska Gruppen Nettilukio

- N1 De talar oftast finska, svenska eller samiska som modersmål. Haluaisin tietää, mikä merkitys tuolla paljon käytetyllä som-sanalla on tässä lauseessa.
- N2 Som= kuin/kuten eli som modersmål=äidinkielenään
- N1 Oikein minä sen käänsin, mutta ajattelin, onko se siinä välttämätön, ilmeisesti on?
- N2 Mun mielestä ei ole. Jos som ei ole subjektina lauseessa sen voi jättää pois. (korjaa joku jos olen väärässä)
- N3 Ei toi lause minusta toimi ilman som-sanaa. Jos ei käännä koko lausetta jotenkin silleen et Deras mådersmål är oftast finska, svenska eller samiska. Mut tää on ihan mutu-juttu, en osaa mitään kielioppiasiaa tähän heittää :)
- opettaja Pitikin tulla vielä loman jälkimainingeissa kommentoimaan, että juurikin näin, tässä yhteydessä tarvitaan tuota som-sanaa. :) Merkitys on tosiaan tuo Hennan aluksi mainitsema.

Esimerkki 3: Toinen esimerkki matematiikan suljetusta Matikkaverkko-Facebook-ryhmästä.

- N1 Mab 2. tehtävä 38. Laske pyramidin pienenomallin pinta-ala ja tilavuus, kun pyramidin pohja on neliö ja sivutahkot ovat tasasivuisia kolmioita. Pohjasivunpituus on 18 cm. siis 18 kertaa 2 on neliön eli pohjan pinta-ala. mut sit pitäis laskea korkeus ja sitä mä en osaa laskea..
- N2 Auttaisiko korkeuden määrittämisessä Pythagoraan lause? En ole yhtään varma, mutta näin hahmottelin pyramidin mallia mielessäni. [-]
- opettaja Pinta-alan määrittämisessä kannattaa käyttää Pythagoraan lausetta. Kuvittele (tai jopa rakenna paperista) pyramidi, jonka leikkaat saksilla siten, että saat pinnat levitettyä pöydälle. Tilavuuden laskemisessa auttaa [http://fi.wikipedia.org/wiki/pyramidi_\(geometria\)](http://fi.wikipedia.org/wiki/pyramidi_(geometria))
- N2 Hei, tuli sellainen mieleen, että pohjan pinta-alahan taitaa olla 18×18 eikä 18×2 . Ettei mene laskut jo siinä kohtaa sekaisin. :)
- N1 Oikein, siis neliön eli pohjan pinta-ala lasketaan kanta kertaa korkeus 18×18 . Sit aloin miettimään et yksi neliön sivuista on kolmion kanta eli 18 cm niin silloinhan jokainen kolmion sivu on 18 cm koska on kyse tasasivuisesta kolmiosta???
- N2 Juuri näin minäkin tulkitsisin! :) Tilavuuteen taitaa sitten tarvita sen korkeuden ja siinä auttaa taas äsken luettelemasi mitat ja Pythagoraan lause? Ehkä? :)
- N1 Kyllä. Sain tehtyä tämänkin tehtävän. Mitä vaikeampi tehtävä, sitä mukavampi on laskea...

Yhteinen ongelmanratkaisu toimii silloin, kun oikeaa vastausta ei anneta suoraan tai sen suuntainen ratkaisu esitetään kysymysmuodossa, jolloin oppijan on itse aktivoituttava työskentelemään, tarkistamaan tai kysymään lisää kysymyksiä. Edellisissä esimerkeissä opiskelijat opiskelevat itsenäisillä kursseilla, joilla kurssinaikaisen välipalautteen tai ohjauksen pyytämistä opettajalta muutoin oppijalta edellytetä. Sosiaalinen media mahdollistaa sen, että niin

opettajat kuin vertaisetkin voivat auttaa ongelmanratkaisussa. Eräs muita oppijoita auttanut nettilukiolainen yhtyykin Matikkaverkon kommentissaan opettajalta aiemmin kuulemaansa toteamukseen:

Lainatakseni [NN] opettajaa : "Opettaminen on tehokas keino oppia. Sille, joka opettaa. :)"

Merkitysneuvottelu kielellisten ongelmien kanssa sisältää runsaasti toistoa. Muokatut toistot, jotka voivat tulla niin opettajalta, vertaisilta kuin oppijoilta itseltäänkin, toistavat jotain, mitä merkitysneuvottelun toinen osapuoli on sanonut, ja niitä voidaan toteuttaa (a) redusoiden, eli toistamalla vain osa edeltävästä puheenvuorosta (ymmärtämisen helpottamiseksi on karsittu fonologisia, morfologisia, syntaktisia tai leksikaalisia elementtejä), tai (b) elaboimalla, eli käyttämällä edeltävän puheenvuoron jotain elementtiä muokaten tai laajentaen sitä fonologisesti, morfologisesti, syntaktisesti tai leksikaalisesti. Muokatuilla toistoilla voi identtisiä toistoja paremmin edistää yhteisymmärryksen rakentamista, koska muokattuihin muotoihin rakentuu hiljalleen elementtejä molempien tai kaikkien osapuolten aiemmista vuoroista. Opettaja äidinkielenä puhujana muokkaa toistoja yleensä kaikilla kielen tasoilla fonologiasta leksikkoon. Hänen on usein turvauduttava toistoon silloin, kun hän joutuu päättämään ongelman itse. Näin käy usein silloin, kun oppija ei itse täsmennä, mikä kohtaa hän ei ymmärrä, vaan esittää geneerisen *mitä*-kysymyksen tai antaa ymmärtämisen vaikeudesta epäsuoran tai minimaalisen vihjeen. Opettaja voi mm. vaihtaa lauseen sanajärjestystä, poistaa lauseesta elementtejä tai vaihtaa sanoja oppijalle tutummiksi. (Suni 2008: 85, 148-152)

4.3 Korjaava palaute

Opettajan kirjallinen ja suullinen palaute voi olla monenlaista: korjaavaa, oppijaa aktivoivaa, suoraa tai epäsuoraa. Jos oppimisprosessissa keskitytään vain oikeiden muotojen drillaamis- harjoituksiin ja niistä saatuun, usein lähinnä korjaavaan palautteeseen, oppijalle opetetaan kieltä, ei niinkään kielitaitoa. Kun oppijan huomio ja oppimisprosessin tavoitteet halutaan pelkän kieleen liittyvän tiedon lisäksi kohdistaa myös kielitaitoon, tulee tehtävissä, niiden aikana ja niistä annetuissa palautteissa suunnata opittavia kielimuotoja niiden oikeaan kielenkäyttöyhteyteen. (Aalto ym. 2008: 17.) Palautettaessa annettaessa on huomioitava myös oppimismotivaatioon, oppijan oppija- ja kieli-identiteettiin sekä oppimisen affektiiviseen puoleen liittyvät tekijät. Arvosanaltaan heikkokin opiskelija osaa jotain ja tarvitsee kannustavaa palautetta. Kannustava palaute voi näkyä kohdennetusti tietyissä kohdissa tekstiä tai yleisessä

palautteessa, joka toimii ikään kuin keskeisten tuotokseen liittyvien asioiden koontina (sekä virheiden että hyvin onnistuneiden kohtien) (Lindell 2008: 93).

Korjaavan palautteen hyödyistä toisen kielen oppimiseen ei ole saavutettu yksitulkintaisia tutkimustuloksia. Osassa aiemmista kansainvälisistä tutkimuksista virheiden korjaamisella ei ole nähty olevan vaikutusta oppimistuloksiin suhteessa verrokkiryhmiin, osassa sen on katsottu jopa vahingoittavan toisen kielen oppimista ja osassa taas selvästi hyödyttävän oppimista (tutkimusten vertailusta ks. esim. korjaavan palautteen puolesta Ferris 2004, korjaavaa palautetta vastaan Truscott 2007). Truscott (2007) huomauttaa, että korjaava palaute voi joissain tilanteissa olla haitallista kommunikatiivisen kielitaidon kehittymiselle. Truscottin mukaan korjaava palaute voi olla haitallista, koska välikielen kehitysprosessi on monimutkainen, luonnollinen omaksumisjärjestys ja opettamisen järjestys ovat eriaikaisia ja kielen osaaminen ja kielestä tietäminen eivät vastaa toisiaan. Korjaus antaa hänen mukaansa vain pinnallista ja toisistaan erillisiä asioita koskevaa tietoa kielestä huomioimatta oppijan kehityksen vaihetta. (Truscott 1996: 342-346, ks. myös Truscott 2007.)

Korjaava palaute voi olla suoraa tai epäsuoraa. Suoralla palautteella opettaja antaa oppijalle automaattisesti oikean vastauksen, jonka oppija voi halutessaan suoraan vaihtaa omassa tuotoksessaan virheellisen muodon tilalle. Epäsuoralla palautteella opettaja puolestaan osoittaa oppijalle virheelliset kohdat, muttei kerro näihin suoraan oikea vastausta. Tällöin opettaja haastaa oppijan itsenäiseen ongelmanratkaisuun. (Ferris & Roberts 2001, 163-164.) Epäsuoraa palautetta antaessaan opettajan on kuitenkin tärkeää muistaa osoittaa virhe niin, että oppija ymmärtää, millaisesta virheestä on kyse tai mistä hän voi lähteä etsimään ratkaisua ongelmaan. Jos oppija ei ymmärrä tekemäänsä virhettä tai tiedä, mistä hänen tulisi ongelmanratkaisussaan lähteä liikkeelle, hän tuskin onnistuu itse löytämään ongelmaan ratkaisuakaan.

Ferrisin mukaan (2004: 59-60 & 2013: 309, ks. myös Ferris & Roberts 2001) korjaavaa palautetta annettaessa on huomioitava tiettyjä seikkoja, jotta palaute hyödyttää oppimista. Ensinnä opettajan tulisi antaa enemmän epäsuoraa kuin suoraa palautetta. Epäsuoralla palautteella opettaja ei kerro oppijalle oikeaa vastausta, vaan merkitsee virheen ja johdattelee oppijan itsenäisen ongelmanratkaisun äärelle. Opettaja voi kertoa, millaisesta virhetyypistä on kyse tai ohjata oppijaa palaamaan johonkin aiemmin opittuun, josta ongelmanratkaisun avain löytyy. Epäsuoran palautteen ohjaavien kysymysten tai neuvojen tarkkuus ja määrä tulee sovittaa oppijan taitotasoon. Alimman taitotason oppijoille virheiden korjaaminen itsenäisesti epäsuoran palautteen avulla voi tosin runsainkin viihein olla vaikeaa tai lähes mahdotonta.

Toisena, erilaiset virhetyypit vaativat erilaista korjaavaa palautetta. Oppijan taito-

tasosta riippuen hänen voi olla haastavaa korjata esim. monimutkaisia lausetason virheitä, samalla kun itsenäinen sanatason (morfologisten) virheiden korjaaminen voi onnistua jo vaittomammin. Erilaisiin virheisiin liittyy myös se, että virheiden korjaamisen tulisi olla kohdennettua pikemmin kuin yleistä. Kohdennetulla tarkoitetaan tässä sitä, että opettaja keskittyy kunkin tuotoksen kohdalla tiettyjen virhetyyppien korjaamiseen, eikä korjaa kaikkia tuotoksessa esiintyviä virheitä. Näin oppija voi oppimisessaan keskittyä tuotoksen ja taitotason kannalta olennaisten virheiden käsittelemiseen.

Erilaisia virhetyyppejä arvioitaessa ja niistä palautetta antaessa on tärkeää pysähtyä myös miettimään, millainen painoarvo virheellä on kyseisessä tuotoksessa ja kyseisen oppijan kohdalla. Aalto ym. (2007: 53) ovat listanneet kysymyksiä, joita on hyvä pohtia virheen korjaamisen tarvetta arvioitaessa:

Haittaako virhe ymmärrettävyyttä?
 Katkaiseeko virhe lukurytmin tai häiritseekö se sujuvaa kuuntelua?
 Tekeekö virhe tekstistä tai puheesta kömpelöä tai epätarkkaa?
 Tekeekö virhe puhujan ja kirjoittajan tai asian naurunalaiseksi?
 Korjaako tai sivuuttaako kuulija ja lukija virheen automaattisesti?
 Onko virhe huolimattomuusvirhe?

Kolmantena oppijoiden tulisi käydä läpi ja mielellään korjata tekstinsä palautteen saatuaan. Hedelmällisin tilanne on silloin, kun oppijat voivat korjata yhdessä virheellisiä muotoja ja muokata tekstejään (vertaispalautteesta ks. alla kohta 3.5.). Neljäntenä, opettaja voi täydentää palautetta ja tukea ongelmanratkaisuprosessia täsmennetyillä, lyhyillä kielioppikatsauksilla joko koko luokalle tai henkilökohtaisesti yksittäisille oppijoille. Kielioppi voidaan tarjota myös itsenäisesti opiskeltavien materiaalien muodossa.

Kaksi jälkimmäistä kohtaa tukevat ajatusta siitä, että oppimistilanteessa hyödynnetään ryhmän tukea. Opettajajohtoinen opettaminen (luokassa tai verkkovälitteisesti) auttaa joitain tietyn kurssin tai luokan oppilaita, mutta voi johtaa herkästi siihen, että osa oppijoista jää oppimisessa muista jälkeen ja osa taas oppii ennalta määrättyä opetustahtia nopeammin. Molemmissa tapauksissa oppija todennäköisesti turhautuu ja päätyy alisuoriutumaan: ensimmäisessä tapauksessa siksi, ettei ole ymmärtänyt opetettua asiaa, toisessa siksi, että oppiminen on taitotasoon nähden liian helppoa. Opettaja voi tukea henkilökohtaista etenemistä mallilla, joka yhdistää opettajajohtoisia opetustuokioita, erilaisia oppimateriaaleja (sähköisiä ja painettuja) sekä vertaistukea. Opettajan rooli on ohjata oppijaa tälle sopivien materiaalien ääreen. Taitotasoltaan hyväkin oppija tarvitsee tukea omalle tasolleen sopivien materiaalien ja tehtävien löytämiseen.

4.4. Vertaispalaute

Kurssin tehtävistä monet on sovitettavissa sellaisiksi, että niissä voi hyödyntää ryhmäkurssilla muuta ryhmää. Mielipidekirjoitus ja kurssin päättävä kirjoitelma ovat pidempinä teksteinä prosessikirjoittamiseen erityisen hyviä. Vertaispalaute vaatii onnistuakseen opettajan ohjausta. Vertaistuen on tutkimuksissa todettu toimivan lähes samaan tapaan kuin ekspertin tarjoaman tuen. Suni (2008: 123) viittaa Ohdan tutkimukseen, jonka mukaan ”*kielenoppijat pystyvät olemaan hyvin sensitiivisiä toisten tuen tarpeelle ja kohdentamaan ja ajoittamaan tarjoamansa vertaistuen hyvin tarkasti*”.

Yhtenä vertaistuen mallina voi käyttää Hoelin (2012) mallia, joissa oppijoita pyydetään esittämään toisilleen kysymyksiä ja käymään keskustelua tekstin osion kanssa. Kysymystyyppien ja mahdollisten kommenttityyppien näkeminen auttaa oppijaa ymmärtämään, millaisia palautteen muotoja on olemassa, eli mihin hänen olisi hyvä kiinnittää huomiota, kun hän antaa palautetta toiselle oppijalle. Vertaispalautteessa oppijat voivat esittää toisilleen sisältöön liittyviä kysymyksiä, täsmennystä tai tarkennusta pyytäviä kysymyksiä ja sokraattisia kysymyksiä. **Sisältöön liittyvät kysymykset** ovat sellaisia, joissa lukija löytää tekstistä aiheen, idean tai teeman, jonka käsittelyä hän haluaisi laajennettavan. Kirjoittaja on esim. saattanut mainita jostain, mikä herättää lukijan mielenkiinnon, mutta johon tekstissä ei enää palatakaan. **Täsmentävät ja tarkentavat kysymykset** ovat autenttisia kysymyksiä, joissa lukija osoittaa, ettei ole ymmärtänyt tai on todennäköisesti väärinymmärtänyt jotain kirjoittajan tekstistä. Nämä kysymykset voivat liittyä tekstin jäsentelyyn tai rakenne- ja muotopiirteisiin, joissa kirjoittajalla voi olla horjuntaa. **Sokraattiset kysymykset** liittyvät puolestaan kirjoittajan ajatuksen haastamiseen: miten kirjoittaja järkeistää ajatuksensa ja perustelee esittämiään kannanotoja ja mielipiteitään. Joskus teksti voi olla rakennettu niin, että kirjoittaja tulee sanoneeksi sellaista, mitä hän ei tarkoita. (Hoel 2012: 131-133.)

Kysymysten lisäksi vertaispalaute voi olla mm. **dialogin** käynnistämistä. Palautteenanto oppijoiden välillä muuttuu dialogiksi erityisesti silloin, kun käsillä oleva ongelma on kompleksisempi kuin yksittäisillä kysymyksillä voisi kattaa. Vertaistyöskentelyssä dialogia syntyy myös muiden kuin vertaisten tekstejä tulkitessa. Luetun ymmärtämisen pohjalta tehtävissä tehtävissä oppijat voivat keskustella tekstin ja sen kirjoittajan tarkoitusperistä ja esittämistä monisyisistä näkökulmista, siitä miten he tulkitsevat testiä ja näyttäytyykö jotkin asiat heille tosina vai ironiana ja miksi. Oppijat voivat lisäksi antaa toisilleen **korjaavaa palautetta**. Korjaavassa palautteessa oppija voi esittää vaihtoehtoisen muodon ilmaista asian, vihjeen miten

korjata omaa tekstiä tai suoran korjauksen. Vaihtoehtoinen muoto ja vihje ovat omiaan käynnistämään merkitysneuvottelun ja aktivoimaan oppijaa, suora korjaus ei vaadi kirjoittajalta aktiivista ponnistelua virheen korjaamiseksi, ellei hän itse pyydä perusteluja, miksi annettu muoto on oikea ja hänen alunperin tuottamansa ei ole. **Tekstin omin sanoin kertomisessa** palautteenantaja sanallistaa sen, kuinka hän on itse tulkinnut ja kokenut lukemansa tekstin. Tällöin kirjoittaja kuulee omaan tekstiinsä kirjoittamansa ajatukset toisen kokemina ja tulkitsemina, jolloin hän voi huomata mm. asioita, jotka eivät lukijalle välity tai jotka lukija ymmärtää väärin. Sokraattisten kysymysten tapaan palautteenantaja voi myös suorasanaisesti pyytää kirjoittajaa muuttamaan ajatuksiaan perustelujen ym. kautta. Palautteenantaja **haastaa** kirjoittajan ajatukset ja pyytää niihin lisäperusteluja. (Hoel 2012: 133-135.)

Vertaispalautteessa tärkeää on muista yhteiset normit, joiden mukaan toimitaan. Myös vertaispalautteessa on tärkeää muokata ja lieventää kriittisiä kommentteja, niin etteivät ne olisi liian suorita ja sormella osoittavia. Kommenttia ei kuitenkaan tulisi muokata niin paljon, ettei kirjoittaja enää ymmärrä, onko hänen tekstissään todellista korjattavaa vai ei (runsas konditionaalinen käyttö, *ehkä*-sana yms. ”lieventäjät” voivat myös hämmäntää palautteensaajaa). Palautteessa tulisi myös vahvistaa sitä, mikä tuotoksessa on hyvin ja mitä kirjoittaja osaa. Kirjoittajan omistajuutta omaan tekstiin on myös tärkeä painottaa. Kirjoittajan ei ole pakko tehdä kaikkia muutoksia, joita vertaiset palautteessaan ehdottavat: teksti on hänen ja hän saa valita ne korjaukset, jotka hänestä tuntuvat olennaisilta. Palautteessa tulee myös korostaa toisen tekstin arvoa ja rohkaista toista. Solidaarisuus vertaista kohtaan on tärkeää osoittaa, jotta vertaispalaute tukee oppimista ja oppimismotivaation ylläpitämistä. (Hoel 2012: 140-141.)

Vertaisoppijat voivat käyttää edellä kuvattuja palautteenannon muotoja ja kysymyksiä kuvatuin kriteerein mm. tämän tarkistuslistan avulla (Hoel 2012: 215, 252):

1. Osoita ainakin yksi konkreettinen hyvä kohta kirjoitelmasta ja kerro mikä kohdassa on hyvää
2. Pohdi vastaako tekstin sisältö siihen, miksi teksti on kirjoitettu tai miten se on ot-sikoitu? Huomioidaanko eri näkökulmat?
3. Onko asiat esitetty loogisessa järjestyksessä? Vaihtuuko aihe jossain kohtaa yllät-täen vai eteneekö asia sujuvasti? Onko kappaleet oikeassa järjestyksessä?
4. Onko sisältö laadittu hyvin? Vastaako se tarvittaviin kysymyksiin (kuka, mitä, missä, milloin, miksi jne.)? Tarvitseeko joitain asioita täydentää ja täsmentää mm. omilla tai toisen kokemuksilla tai ajatuksilla tai viittauksilla muihin teksteihin tai

mediasisältöihin?

5. Herättääkö aloitus lukijan mielenkiinnon ja kokoaa lopetus tekstin ajatuksia yhteen? Muodostuuko aloituksesta, keskikappaleista ja lopetuksesta yhtenäinen kokonaisuus?
6. Mitä vinkkejä annat kirjoittajalle, jotta tämän tekstistä tulisi parempi? Muista olla konkreettinen, eli kerro miten tekstiä voi parantaa tai mitä kirjoittajan tulee tehdä, että tekstistä tulee parempi.
7. Voit tehdä kielentarkistuksen vielä lopuksi: onko kieli sujuvaa ja ymmärrettävää, onko kirjoittaja käyttänyt merkitykseltään oikeita sanoja, onko sanasto monipuolista, miten lauseet on rakennettu, onko tekstissä kirjoitusvirheitä ja ovat välimerkit oikein.

Vertaispalautteen vaiheistaminen olisi tärkeää, jotta palautteenantaja ja saaja voisivat keskittyä kuhunkin näkökulmaan kerrallaan. Jos vertaispalaute vaiheistetaan, se on hyvä aloittaa yleisistä lukukokemukseen liittyvistä huomioista ja sisällöistä. Kielellinen korjaus on hyvä tehdä vasta viimeisenä, ellei tekstin sisältöjen ymmärtämistä vaikeita tietyt muodot. Tällöin ne voi käsitellä jo aiemmin. Vaiheistettu käsittely voi edetä esimerkiksi niin, että ensimmäisen aiheuonnoksen jälkeen palautetta annetaan kysymyksistä 1-3, jonka jälkeen kirjoittaja luonnostelee tekstiään edelleen ja kirjoittaa varsinaisia tekstikappaleita. Tämän jälkeen keskittyy kysymyksiin 4-6. Viimeisen korjauskierroksen jälkeen vertainen voi vielä lukea tekstin uudelleen, osoittaa siitä hyviä kohtia ja ehkäpä vielä kysymyksen 6 mukaisia kohdennettuja kehittämiskohteita ja vasta tässä vaiheessa kysymyksen seitsemän mukaisen kielentarkistuksen. Näin huomio kirjoittamisessa keskittyy pelkkien muoto- ja rakenneseikkojen sijaan enemmän merkitykseen, tekstin kokonaisuuteen ja tekstin sisältöihin.

5. OPPIMISEN OHJAUS ILMIÖPOHJAISESSA OPPIMISESSA

Ilmiöpohjaisella oppimisella ei tässä tarkoiteta yhtä yksittäistä teoreettista viitekehystä, vaan pikemminkin oppimisen organisoitumisen tapaa, jossa yhdistyy käsitys aktiivisesta ja osallistavasta oppimisprosessista, jonka keskiössä on oppija omine mielenkiinnonkohteineen ja oppimistavoitteineen. Samankaltainen malli kuvataan mm. POPS2016-luonnoksessa (monialaiset oppimiskokonaisuudet) ja lukion tuntijakouudistuksessa (teemaopinnot). Otavan Opisto tarjoaa nettilukiolaiselle tällä hetkellä tutkittavaksi viisi ilmiötä. Oppija voi osallistua halutesaan kaikkiin ilmiöihin. Ilmiöissä opiskelija saa itse valita sen näkökulman, josta lähtee ilmiötä tutkimaan. Näin ollen myös ilmiötuotoksiin liittyvät oppiaineiden hyväksiluvut vaihtelevat oppijoittain yhden ilmiön sisällä. Oppija voi sisältöjen lisäksi valita ne osaamiset, joita hän haluaa ilmiön aikana kartutettavien tietojen ohella kehittää ja ne opitun näkyväksi tekemisen tavat, jotka sillä hetkellä tuntuvat omaan tuotoksiin ja henkilökohtaisiin oppimistavoitteisiin nähden sopivilta. Oppijan vapauksien määrää voi varioida, eli ilmiöpohjaista oppimista voi toteuttaa myös mm. niin, että jotain oikean elämän ilmiötä lähdetään tutkimaan rajatumminkin vaikkapa 3-4 oppiaineen näkökulmasta.

Otavan Opiston ilmiöt valikoituvat lukuvuoden ilmiökehämallia noudattaen. Vuoden kierto alkaa kehän keskeltä (minä), josta edetään ilmiö kerrallaan kohti ulkokehää. Kullakin lukuvuodella on usein lisäksi kattoteema, joka nivoo lukuvuoden eri ilmiöt toisiinsa. Lukuvuoden kulusta ja kehämallista, ks. lisää mm. Airaksinen 2012, Airaksinen 2013 ja Luostari-
nen 2013. Alla esimerkki ilmiölukuvuodesta (kattoteema ja yksittäiset, tutkittavat ilmiöt, sekä näihin liittyvän tarkastelutason eli kehän kuvaus):

Vaikutan ja vaikutun (kattoteema)

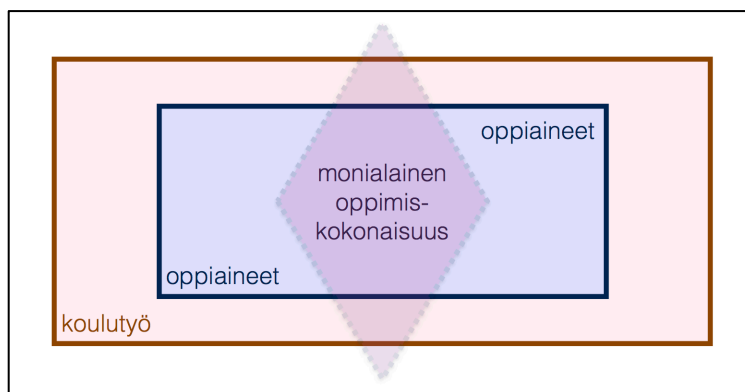
1. Sukupuoli(suus)
 - minä-kehä: Ulottuvuuteen sisältyy itsetuntemukseen ja elämäntapaan liittyviä teemoja sekä metakognitiivisia taitoja, välineitä, joiden kautta minä on suhteessa ympäristöönsä.
2. Morsesta mobiiliin
 - yhteisöt ja yhteiskunta -kehä: Minä saa tukea sosiaaliseen ja taloudelliseen vastuuseen sekä yhteiskunnalliseen päätöksentekoon ja vaikuttamiseen, ja oppii vuorovaikutukseen liittyviä taitoja.
3. Kuluttaja (in memoriam?)
 - luonto ja ympäristö -kehä: Minä rakentaa omaa luontosuhdettaan ja oppii ympäristövaikuttamiseen liittyviä taitoja.
4. Maailman huipulla
 - kulttuuri-kehä: Minä hahmottaa suhdettaan omaan kulttuuritaustaansa ja -identiteettiinsä sekä kunnioittaa kulttuurien monimuotoisuutta.
5. Ajattelun taidot
 - todellisuuden rakenne -kehä: Eri tieteen- ja taiteenalojen tuottama tieto ohjaa minän maailmankuvan muodostamista. Peruskäsitteistöjen ja teoreettisen tiedon ymmärtäminen tukee tiedonrakentelua.

Näkökulma ei suinkaan ole yksilökeskeinen, kuten minä-kehän keskeisyydestä ja lukuvuoden aloittavasti luonteesta voisi päätellä, vaan kokijalähtöinen: oppijan tarkastelee maailmaa aina omien aiempien kokemustensa kanssa ja läpi (ks. tämän tutkielman luku 2). Oppija ei voi irrottautua niistä emootioista, tiedoista, motiiveista tai myöskään tiedonkäsittelyn rajoitteista, jotka vaikuttavat hänen havaintoihinsa ja niistä tekemiin tulkintoihinsa.

Kun oppimisen ohjaus tiimiytyy ja kielen oppimisessa toimitaan yhtä enemmän koulun ulkopuolisten, todellisen maailman toimijoiden kanssa, tulee myös oppimista ohjaavan palautteen tiimiytyä. Yksittäisen opettajan ei tarvitse hallita kaikkea itse. S23-kurssia ohjaava opettaja voi palautteessaan keskittyä kieleen ja vuorovaikutukseen liittyvään palautteeseen, kun samaan aikaan historian ja yhteiskuntaopin opettaja antaa palautetta oman substanssiosaamisensa valossa ja järjestötoimija ohjaa oppijaa omasta näkökulmastaan. Tieto- ja viestintäteknologian käyttöön ja ohjaukseen oppija saa apua atk-opettajalta ja oppimaan oppimisen taitoja voi harjoitella vaikkapa opinto-ohjaajan ja psykologian opettajan kanssa. Eräs oppimisen tulevaisuus 2030 -barometrin panelisti kuvailee tiimiytymistä näin: ”– eri aineiden opettajat toimivat tiimeissä, joissa eri alojen välimaastoissa voi syntyä aivan uudenlaisia ideoita ja toimintamalleja. Luovuus nousee esille juuri eri alojen, erilaisten ihmisten päästessä yhteen”. Oppimista ohjaavan palautteen ja opettajan muun toiminnan tehtäväksi jää oppijan kehityspolun tukeminen, niin että tämä oppisi entistä itseohjautuvammaksi oppijaksi, ja oppimisresursien valjastaminen oppijan käyttöön. (Peltomaa & Linturi 2014: 44.)

Tiimiytyneessä oppijan ohjaamisessa on oppimiskokemuksen valossa merkittävää myös se, että oppija voi tehdä asioita, joita opetussuunnitelmassa ei jonkun tietyn kurssin tavoitteiksi ole määritetty. Vaikka oppijan kielitaidon taso olisikin vielä heikompi, hänellä voi olla sellaista osaamista, jota esim. kolmannen sektorin toimijat arvostavat tai hän voi olla taitava tuottamaan vaikkapa visuaalisesti miellyttävää, selkeää ja informatiivista materiaalia. S23-kurssilla pelkkää kielitaitoa arvioidessaan ja siitä palautetta antaessaan opettaja ei välttämättä tule kiinnittäneeksi huomiota tämänkaltaisiin tekijöihin. Oppijaidentiteetin ja oppimismotivaation näkökulmasta ne kuitenkin ovat tärkeitä. Samalla ne sitovat kielitaidon autenttisiin ympäröivän maailman tutkittaviin ilmiöihin tai ratkottaviin ongelmiin. Ilmiöitä tai muita tieteenalarajat ylittäviä oppimiskokonaisuuksia suunnitellessa voi mielestäni soveltaa perusopetuksen tuleviin opetussuunnitelman perusteisiin laadittua kaaviota (kuvio 8). Monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat tieteenalarajat ylittäviä (oppiaineet), mutta myös koko koulutyötä läpileikkaavia. Niiden vaikutuspiiri avaa koulun ovia myös ympäröivään maailmaan (salmiakkikuvion kärjet). S2 voi toimia tällaisissa läpileikkaavissa oppimiskokonaisuuksissa

myös lukiossa yhtäältä sisältöaineena (oppiaineen sisältöjä opitaan tieteenalarajat ylittäen, esim. kulttuuri) kuin välineaineenakin (kieltä käytetään oppimisen ja opitun näkyväksi tekemisen välineenä).



Kuvio 8. Monialaiset oppimiskokonaisuudet POPS2016:ssa.

Alle on kuvattu kuvitteellinen esimerkki oppijasta, joka on lähtenyt mukaan Tietoisuusnimiseen ilmiöön. Katso lisää ilmiöpohjaisen oppimisen suunnittelusta esim. Bauer ym. 2014 ja Rongas & Laaksonen 2013.

1. ILMIÖN ALKU

Oppija on kiinnostunut siitä, kuinka tietoisia nuoret aikuiset ovat Suomen poliittisesta järjestelmästä. Häntä kiinnostaa erityisesti äänestysaktiivisuus ja se, ymmärretäänkö, millaiseen päätöksentekoon liittyvistä asioista missäkin vaaleissa äänestetään.

2. APUA MUILTA

Muut ilmiössä mukana olevat oppijat kannustavat opiskelijaa. Eräs PS1-kurssin käynyt huomauttaa, että tässä olisi aineksia tehdä oma kyselytutkimus opiskelukavereille vaikkapa äänestämiseen liittyvistä asenteista. Toinen opiskelija ehdottaa blogin perustamista, johon oppija voi koota tuotoksiaan sitä mukaan, kun tutkii aihetta. Ilmiön pedagogi huomaa ideoiden yhteyden yhteiskuntaoppiin ja tilastomatematiikkaan, mahdollisesti myös psykologiaan ja historiaan, ja pyytää näiden aineiden opettajia kommentoimaan opiskelijoiden ideoita:

- psykologian opettaja ehdottaa kyselytutkimuksen suunnittelua ja tutustumista tietoisuuden ja asenteiden psykologiaan sekä mediapsykologiaan
- matematiikan opettaja kannustaa oman kyselytutkimuksen laatimiseen, koska siitä saa henkilökohtaista aineistoa tilastomatematiikan kurssilla tutkittavaksi

- historian ja yhteiskuntaopin opettaja kertoo, mitkä aineiden kursseista sopivat suomalaisen poliittisen järjestelmän tutkimiseen ja täsmentää vielä niitä asioita, joita oppijan olisi hyvä käydä työssään läpi, jos hän haluaa hyväksilukuja yhteiskuntaopin ja historian kursseille
- suomi toisena kielenä -opettaja huomaa aiheen yhteyden S23-kurssin teemoihin ja kannustaa oppijaa yhdistämään ilmiötyöskentelynsä osaksi S23-kurssia (teemoista erityisesti kurssin osiot 2 ja 3), opettaja ehdottaa että kurssilla käsiteltävät rakenteet tarkasteltaisiin hänen löytämiensä autenttisten materiaalien kautta.

3. ILMIÖTUOTOS

Oppija perustaa blogin, jonka hän aloittaa mielipidekirjoituksella (S23). Kirjoituksessaan hän harjoittelee mielipiteen ilmaisemista ja perustelemista ja etsii perusteluidensa tueksi faktoja yhteiskuntaoppiin liittyvistä aiheista. Mielipidekirjoituksen jälkeen hän vielä tiiviisti kuvailee suomalaista poliittista järjestelmää Audioboo-sovelluksella (puhe). Opiskelija työstää kirjoitustaan Google Drivessä, jolloin sekä S23- että YH-opettajat voivat ohjata kirjoittamisprosessia omien substanssiosaamistensa kautta.

Mielipidetekstin kirjoittamisen jälkeen oppija alkaa tutustua asenteiden psykologiaan ja pohtii, miten mediasisällöt vaikuttavat yksilöön tietoisella ja tiedostamattomalla tasolla. Näistä materiaaleista hän tarkastelee yhdessä S23-opettajan kanssa tiettyjä kurssilla käytäviä rakenteita. Oppija tutustuu psykologiasta lisäksi tutkimussuunnitelman laatimiseen ja alkaa suunnitella omaa kyselytutkimustaan. Psykologian opettaja ohjaa kiinnittämään huomiota aiheen kannalta olennaisiin kysymyksiin, matematiikan opettaja puolestaan niihin kysymysmuotoiluihin, joilla oppija saa itselleen tilastollista dataa tutkittavaksi. Oppija teettää kyselytutkimuksen valitsemallaan joukolla, analysoi tulokset tilastomatematiikan kurssin avulla ja etsii vertailukohdaksi vielä Tilastokeskuksen sivuilta valtakunnallisia tilastoja. Toinen oppija on aiemmin toteuttanut vastaavanlaisen kyselytutkimuksen ja auttaakin oppijaa tilastollisissa laskuissa. Tutkimusta tehdessä opiskelija tutustuu vielä psykologia ensimmäiseltä kurssilta tieteellisen tiedon kriteereihin ja pohtii näiden valossa oman tutkimussuunnitelmansa onnistumista. Tutkimussuunnitelma ja kooste tuloksista julkaistaan oppijan blogiin.

Oppija haluaa lisäksi harjoitella esitysmateriaalin tekemistä, joten hän laatii työskentelystään diaesityksen, jota täydentää aiemmin ottamallaan valokuvilla (oppija on kiinnostunut valokuvaamisesta). Diaesityksen laatimisessa auttaa vertainen, joka on tottunut tekemään näitä jo aiemmin. Oppija varaa lisäksi itselleen ajan tuotoksen suulliseen esittelemiseen Adobe

Connect Pro -videokonferenssisovelluksen avulla. Esitelmää ja siihen liittyvää keskustelua on seuraamassa myös S23-opettaja.

4. ILMIÖN LOPPU

Suullisessa esityksessä ja blogissaan oppija saa palautetta vertaisiltaan ja opettajiltaan. Blogiin tuotetut sisällöt ja pidetty esitys materiaaleineen korvaavat osia kursseilta, muun muassa:

- suullisia harjoitteita, rakennetehtäviä ja mielipidekirjoitelman S23-kurssilta
- suomalaisen poliittiseen järjestelmään tutustumisen yhteiskuntaopin kurssilta
- tietyt tilastomatematiikan osuudet matematiikan kurssilta
- tieteellisen tiedon kriteerit ja tutkimussuunnitelman laatimisen sekä asenteita ja tietoisuutta käsittelevät osuudet psykologian kurssilta
- lisäksi oppija voi saada osittaisen hyväksiluvun käyttämiensä välineiden puolesta soveltuville atk-kursseille

Tämäntyyppinen ohjaaminen ja arvioiminen on toki työläämpää kuin yksittäisten ja toisistaan jopa osittain irrallisten tehtävien arvioiminen normaalilla kurssilla. Opettajat ja vertaiset pääsee ilmiöpohjaisessa oppimisessa seuraamaan oppimisprosessia ja antamaan enemmän prosessinaikaista, oppimista ohjaavaa palautetta. Opettaja näkee oppijan työskentelyä seurattaessaan itsenäistä kurssi paremmin, millaisista tieto- ja osaamislähtökohdista työskentely aloitetaan ja millaiseen taitotasoon prosessin päättyessä päästään. Näin on mahdollista arvioida myös oppijan ajattelun ja oppimaan oppimisen taitoja, kun vaikkapa ajattelu-, ongelmanratkaisu- ja päättelyketjut jäävät esim. Google Driven dokumenttiin näkyviin.

6. PÄÄTÄNTÖ

Toisen kielen oppimista, kuten oppimista yleensäkin tänä päivänä, tapahtuu paljon koulun ulkopuolella. Toisen kielen oppija elää kohdekielisessä ympäristössä, jolloin kielen oppiminen poikkeaa vieraan kielen oppimisesta. Yhden oppijan suullinen kielitaito voi jo kurssille tultaessa olla lähes äidinkielen puhujan tasoista, mutta kirjallinen ilmaisu ja lukeminen heikompaa. Toisella taas päin vastoin. S2-opiskelussa tulisi tarjota kullekin oppijalle heitä parhaiten tukevat oppimateriaalit ja oppimisympäristöt. Koska tähän tutkielmaan liittyvä verkko-opiskelumateriaali on tuotettu kaikkia nettilukion S2-oppijoita palvelevaksi itsenäisen opiskelun materiaaliksi, korostuu oppimisen henkilökohtaistamisessa opettajan, oppijan itsensä ja tämän vertaisten antama oppimista ohjaava palaute. Palaute voi kohdistua itse opiskeltavaan kieleen tai oppijan toimintaan ja osaamisiin. Kielestä ja kielitaidosta voidaan arvioida mm. rakenteiden ja muotojen tarkkuutta, sanastonhallintaa, kielen sujuvuutta, tilannekohtaista vaihtelua ja vaikkapa keskustelutaitoja. Oppijan toiminnasta ja osaamisista puolestaan mm. ryhmäviestintätaitoja, ajattelun taitoja ja oppimaan oppimisen taitoja.

S23-kurssin numeroarviointi perustuu vuoden 2004 opetussuunnitelmissa määritelyihin kurssin tavoitteisiin, joihin oppijan työskentelyä peilataan. Tämän lisäksi palautteen tehtävänä on ohjata oppimisprosessia ennen varsinaista kurssin loppuarviointia. Palautteessa oppijaa voidaan tukea myös niissä asioissa, joihin OPS ei suoraan velvoita, mutta jotka oppijalle sillä hetkellä ovat tarpeellisia. Nämä voivat liittyä erilaisiin osaamisiin tai kurssin tavoitteissa erikseen mainitsemattomiin kielitaidon osa-alueisiin tai kielen rakenteisiin. Tämän tyyppisellä palautteen voidaan myös kannustaa ja motivoida oppijaa jatkamaan oppimistaan myös niissä tilanteissa, joissa kielitaidon kehittymisen suhteen ei ole päästy tavoitteisiin, joita oppija on itselleen antanut.

Antaessaan palautetta tehtävistä, opettajan on ensimmäiseksi mietittävä, millaista osaamista tehtävää edellyttää, eli mihin asioihin kunkin tehtävän osalta on mielekästä kiinnittää huomiota ja miten palaute on järkevää rakentaa. Suullisessa keskustelutehtävässä palaute syntyy merkitysneuvotteluna keskustelun aikana. Opettaja ja oppijat osoittavat ymmärtämättömyyttään erilaisilla merkitysneuvottelun laukaisevilla tekijöillä. Merkitysneuvottelussa opettaja ja oppija käyttävät redusoitua tai elaboroitua itsen tai toisen puhunnan tai sen osan toistamista. Opettaja voi toistaa oppijan sanoman muokkaamalla sitä fonologisesti, morfologisesti, syntaktisesti tai leksikaalisesti. Toistojen kautta merkitys selkenee ja oikea muoto löytyy.

Merkitysneuvottelua on mahdollista käydä myös kirjoitusprosessin välipalautteessa itsenäisellä kurssilla tai prosessikirjoittamisen aikana ryhmäkurssilla tai ilmiössä. Merkitysneuvottelu käydään tekstidokumentin (esim. Google Driven dokumentti tai Tieken muistio) kommentoimisessa, jotka kohdentuvat tekstin tiettyyn kohtaan, tai dokumentin ohessa olevassa chatissa. Puhe-tehtävissä opettajan huomiot kiinnittyvät idiomaattisiin ilmauksiin, sanastoon ja mahdollisesti joihinkin ymmärtämisen kannalta olennaisiin rakenne- ja muotopiirteisiin.

Selkeästi rakenteiden ja muotojen harjoitteluun tarkoitetuissa tehtävissä opettajan on tärkeää keskittyä niihin muotoseikkoihin, joita tehtävässä on tarkoitus harjoitella. Kaikkia virheitä ei ole mielekasta korjata. Kun opettaja korjaa rakenne- ja muotovirheitä, hänen on hyvä käyttää suoran korjaavan palautteen sijaan oppijaa enemmän aktivoivaa epäsuoraa palautetta. Opettaja voi merkitä virheellisen kohdan ja antaa vihjeitä siitä, mitä kertaamalla oppija voisi korjata tuotostaan tai lisätä mukaan oppijan muistia aktivoivia vihjeitä, esim. samankaltaiseen muotoon viittaavia fraaseja, joiden kautta oppija voi itse keksiä korjata muodon oikeaksi. Tällaisissa tehtävissä on tärkeää, että oppija käy palautteen läpi ja tekee tarvittavat muutoksen tuotokseensa.

Kirjoitustehtävissä (mielipidekirjoitus ja kirjoitelma) on tärkeää kiinnittää huomiota tekstin jäsentelyyn, kokonaisuuksien hallintaan ja sujuvuuteen. Itsenäisellä kurssillakin olisi tärkeää antaa oppijan korjata tuotostaan välipalautteen jälkeen, ennen lopputuotoksen arviointia, jotta hän voisi vielä kehittyä kirjoittajana prosessin aikana. Kirjoitelmien palautteessa korostuvat tekstin ymmärrettävyys, aiheen käsittelemisen monipuolisuus, mielipidekirjoituksessa argumentointitaidot ja toki tietyt rakenne- ja muotoseikat. Oppijasta riippuen opettaja voi miettiä, kuinka tarkkaan hän korjaa rakenne- ja muotovirheitä. Taitavalta kirjoittajalta voi korjata myös joitain sellaisia virheitä, joita ei vaikkapa A2-tason kirjoittajan odottaisi osaavan tai kykenevän korjaamaan. Jos vaativampia kielivirheitä korjataan, tulee opettajan antaa epäsuoran palautteen avulla myös vihje siitä, mistä oppija saa lisätietoja virheensä omaehtoiseen korjaamiseen. Suora korjaava palaute ei välttämättä auta muodon syvällisemmässä ymmärtämisessä.

5.1 Opettajien valmiudet osaamisen arviointiin

Tulevaisuudessa vaadittavan osaamisen kehittäminen ja näin ollen myös sitä ohjaava palaute ja arviointi nousevat aiempaa tärkeämpään rooliin vuoden 2016 voimaan astuvissa perusopetuksen opetussuunnitelmien luonnoksissa. Koulussa perinteinen arviointi on keskittynyt pal-

jon tietojen hallinnan arvioimiseen. Arviointi, jossa osaamistason kertoo nk. faktojen määrällinen tai laadullinen osaaminen, tuntune monesta opettajasta luontevalta. Tämä voi johtua siitä, että faktaperusteinen mittaaminen tuottaa määrällisesti vertailtavia pistemääriä ja koe- ja kurssiarvosanoja. Osattavien tietojen kriteerit on verrattain helppo kirjata ja näin myös toteen osoittaa oman arvioinnin ”pätevyys”. Osaamisissa on kuitenkin paljon sellaista, minkä arvioimiseen emme ole tottuneet. Mukana on myös elementtejä, joiden arvioiminen voi tuntua liian epämääräiseltä tai subjektiiviselta (mm. ajattelun taitojen arvioiminen tai innovatiivisuuden, ja oppimisen ilon arvioiminen).

Mielestäni erityisesti aineenopettajakoulutuksen tulisi kiinnittää enemmän huomiota myös osaamisarvioinnin valmiuksien kehittämiseen. Vahva substanssiosaaminen on yksi aineenopettajiemme vahvuuksia, mutta tiimityöskentely ja yhteis- tai samanaikaisopettajuus tai vaikkapa juuri osaamisten arvioiminen tuntuvat usein vierailta. Näin kuvaa mm. yksi OT2030-barometrin panelisteista: *”Tähän se kipupiste siirtyy! Siis arviointiin. On iso kynnyks siirtyä sellaiseen arviointiin, jossa keskeistä ei olekaan ihmisten laittaminen keskenään järjestykseen ulkoisin mitattavin keinoin”* ja edelleen *”Toistaiseksi se [metataitojen arviointi] kaa-tuu aineenopettajien puutteelliseen koulutukseen ja pelkäänpä, että muutos on hidasta”*. (Linturi 2014: 73.)

Osaamisten arvioinneissa tärkeää on arviointikeskustelut oppijan kanssa ja tämän tekemät itsearviointit. Tiedyt osaamisalueet ovat sellaisia, että kaikkien tulisi ne hallita edes jossain määrin, mutta näidenkin sisällä oppijalla on tilaa määritellä omaa tavoiteosaamistasoaan. Jokaisen tulee kyetä ohjaamaan omaa oppimistaan ja ajattelemaan, mutta filosofiasta kiinnostuneelle ajattelun taitojen kehittäminen voi olla henkilökohtaisesti paljon tärkeämpää kuin vaikkapa sellaiselle, jolle monikulttuurisuus ja vuorovaikutustaidot ovat sydämen asia.

5.2 Kurssin kehittäminen

Itsearviointia ja vertaispalautetta ja vertaisten välistä merkitysneuvottelua on tärkeä lisätä myös itsenäisesti suoritettavalle kurssille. Kehittyäkseen itseohjautuvammaksi, oppijan tulee harjoitella oman osaamisen arvioimista ja eri osaamisalueiden erittelemistä sekä saatava apua siihen, miten jäsentää niitä asioita, joissa on jo vahvoilla ja niitä, joita haluaa edelleen kehittää. Vertaisten keskinäinen palautteenanto auttaa niin palautetta antavaa kuin vastaanottavaakin osapuolta. Palautteen antaminen auttaa näkemään, mihin asioihin toisen tekstiä lukiessa tulee kiinnittäneeksi huomiota, jolloin se on apu myös omien metakognitiivisten taitojen ke-

hittämisessä. (ks. esim. Hoel 2012.)

Itsenäisesti opiskeltavalla verkkokurssilla (non-stop) vuorovaikutus opettajan ja oppijan välillä jää nettilukiossa usein vähäiseksi. Tähän on monia syitä aina opiskelija-aineksesta oppimisen organisoitumiseen kursseilla. Nonstop-kursseilla opiskelijaa ei yleensä edellytetä pyytämään ohjausta tai välipalautetta opettajalta tai yhteistyötä muiden opiskelijoiden kanssa. Kurssin vaiheistaminen itsearviointitehtävillä rytmittäisi oppimista ja kannustaisi myös välipalautteen pyytämiseen. Pakollinenkaan välipalautteena osana kurssisuoritusta ei välttämättä lisääisi opettajan työmäärää yhden opiskelijan arvioimiseen, sillä jo arvioidut kurssisuorituksen osat olisivat pois koko kurssin loppuarvioinnista. Myös oppija hyötynee välipalautteesta enemmän kuin koko kurssin kaikkien tuotoksia koskevasta palautteesta vasta kurssin loputtua, jolloin oppimisprosessi on (ainakin näennäisesti) jo päätetty.

Välipalautteen hyötyä perusteltiin edellä sillä, että sen avulla voidaan ohjata oppimista oppimisprosessin aikana. Oppimisenhan ei kuitenkaan tulisi päättyä myöskään siihen, kun oppija palauttaa viimeiset tehtävänsä opettajan kurssin loppuarviointia varten. Otavan Opistossa kehitteillä oleva Muikku-oppimisympäristön kokonaan uusi käyttöliittymä antaa mahdollisuudet monipuolisemmalle ja keskustelevalle palautteelle. Esimerkiksi kirjallisia tuotoksia voi kommentoida tekstin joukkoon samalla tavalla kuin käsin tai tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmilla. Kommentti voi toimia keskustelunavauksena oppija ja opettajan välillä, koska siihen on mahdollista myös vastata. Loppupalautteen vaikuttavuutta on mahdollista yrittää lisätä sillä, että oppijalla olisi velvollisuus jotenkin reagoida saamaansa palautteeseen ja ainakin joidenkin tehtävien osalta myös muokata omaa tuotostaan saamansa palautteen perusteella. Näin oppiminen voi jatkua myös loppuarvioinnin jälkeen.

Suurten opiskelijamäärien vuoksi jatkuva yksittäisten oppijoiden oppimisprosessien seuraaminen, palautteenanto ja arviointi (ns. formatiivinen arviointi) on haastavaa. Ryhmäkursseilla tämä mahdollistuu kuitenkin nonstoppeja paremmin. Näin ollen aikuisopiskelijalla on mahdollisuus myös valita kurssimalli, jossa opettaja ja vertaiset ovat vähemmän läsnä koko oppimisprosessin ajan. Ryhmäkurssilla tukea ja prosessinaikaista ohjausta ja palautetta tarjotaan enemmän. Toisaalta myös itsenäisille kursseille sosiaalinen media on oiva apu. Facebookin suljetut ainekohtaiset ryhmät tarjoavat vertaistukea ja opettajan ohjausta heille, jotka haluavat suorittaa kurssin itsenäisesti, mutta eivät yksin.

Henkilökohtaistamisen ongelmaa voi itsenäisellä verkkokurssilla osittain ratkoa lisäämällä kurssille vaatimustasokoodattuja harjoitustehtäviä. Näin oppija voi myös itsenäisesti tehdä päätöksiä siitä, kuinka vaativia tehtäviä ja kuinka paljon hän haluaa tehdä suhteessa

henkilökohtaisiin tavoitteisiinsa ja omaan taitotasoonsa. Arvioitavat tehtävät voivat myös noudattaa vaatimustasokoodaus. Tällöin on tärkeää muistaa kurssin kokonaistavoitteet, jotta jokaisella oppijalla on mahdollisuus kehittää ainakin niitä kielitaidon osa-alueita, jotka kurssin läpikäymiseksi on vähimmäistavoitteina määritelty.

Oppimisen kannalta on tärkeää, että oppija saa muokata tuotostaan myös palautteen saatuaan. Jokaisen tuotoksen tulisi voida muodostaa oppimisprosessin, jonka aikana opettaja voi auttaa oppijaa kehittämään kielitaitoaan. Arvioitavien tehtävien arviointiin on perinteisesti nettilukion kursseilla suhtauduttu niin, ettei niitä saa enää täydentää sen jälkeen, kun opettaja on antanut tehtävistä palautteen ja tehtävä on suoritettu hyväksytysti. Tällöin arvioinnin ja palautteen tehtävän on saattava oppijan tuotos ”viimeiselle tuomiolle”, jossa mitataan onnistuminen tai epäonnistuminen. Kun opettajan palaute on epäsuoraa ja oppimista ohjaavaa (ei suoraa korjaavaa palautetta), sen tehtävänä ei ole kertoa oppijalle ”oikeita” vastauksia, joilla saa arvosanan erinomainen, vaan auttaa oppijaa kiinnittämään huomiota niihin tehtävän kannalta olennaisiin tekijöihin, joita tämä ei ehkä itsenäisesti opiskellessaan ole edes huomannut. Yksittäinen opettajan palaute ei tee A2-taitotason kirjoittajasta C2-tason kirjoittajaa, vaikka auttaakin tätä omassa oppimisessaan eteenpäin. Toki mahdollisuus täydentää omia vastauksia ennen varsinaisten pisteiden tai arvosanan saamista tulee arvioida tehtäväkohtaisesti (produktiivinen aukkotehtävä vs. kirjoitelma). Rakennetehtävissäkin oppija olisi kuitenkin hyvä velvoittaa muokkaamaan tuotostaan opettajan palautteen saatuaan, vaikutti tämä sitten tehtävän pisteitykseen ja arvosanaan tai ei.

5.3. Jatkotutkimuksia

Otavan Opiston nettilukion kehityksessä olisi kiinnostavaa tutkia, millaisia merkitysneuvottelu- ja erilaisissa verkko-oppimisympäristöissä ja sosiaalisen median ryhmissä syntyy ja miten ne vaikuttavat oppimiseen. Vertaispalautteen vaikuttavuutta ja oppijoiden kokemuksia palautteen antamisesta ja saamisesta olisi tärkeä myös tutkia. Miten oppija kokee saamansa palautteenannon ohjeet, kuinka työläänä hän kokee vertaispalautteen antamisen ja mitä hyötyä hän itse kokee saavansa antaessaan palautetta. Palautteensaajan kokemuksista olisi kiinnostavaa selvittää, kokeeko oppija saamansa kommentit hyödyllisiksi oman tekstin jatkomuokkaamisen näkökulmasta, ja onko hänellä riittävät mahdollisuudet keskustella palautetta antaneen kanssa. Kiinnostavaa olisi myös tutkia, miten ja mihin vertaispalaute kirjoittajan tekstissä eniten vaikuttaa, ja näkyisikö vertaiskirjoittaminen jotenkin oppimistuloksissa (esim. itsenäisen kurssin

kirjoitustehtävät vs. vertaispalautteen avulla ryhmäkurssilla kirjoitetut kirjoitelmat). Vertaispalautteessa erilaiset tavoitematriisit voisivat auttaa oppijoita tässä työssä esitettyjen kysymyslistojen lisäksi.

Opettajan antamaan loppupalautteeseen ei tällä hetkellä ole välttämätöntä reagoida mitenkään. Olisi kiinnostavaa selvittää, missä määrin oppijat käyvät läpi saamaansa palautetta, palaavatko he aiemmilla kursseilla saamiinsa palautteisiin myöhemmillä kursseilla ja muokkaavatko he tuotoksiaan palautteen saatuaan. Tätä kautta voisimme löytää keinoja tehostaa myös summatiivisen palautteen vaikutusta oppijan kielenkehittämiseen.

Lukion uusi tuntijako hyväksyttiin marraskuussa 2014. Lukion OPS-uudistustyössä on tavoitteena edetä huomattavasti perusopetuksen OPS-perusteiden valmistelua rivakammin. Näin ollen lukiokentän osallistaminen valmisteluvaiheeseen ja siirtymä uusiin opetussuunnitelmiin tapahtuu perusopetusta nopeammin. Nähtäväksi jää, kuinka oppiainerajat ylittävät teemaopinnot (kaksi kurssia) tullaan kuvaamaan uusissa lukion opetussuunnitelmien perusteissa ja millaisen painoarvon tulevaisuuden edellyttämä laaja-alainen osaaminen saa. Nämä molemmat mahdollisuudet ovat kuitenkin mukana jo tulevalla S23-verkkokurssilla, jossa opettajan on mahdollista ohjata kurssia ilmiöpohjaisesti ja kiinnittää kielen muotoon ja merkitykseen liittyvien seikkojen lisäksi huomiota oppijan osaamisen, muunkin kuin kielitaidon, kehittämiseen ja kehittämiseen.

LÄHTEET

- Aalto, Eija, Latomaa Sirkku & Suni, Minna 1997. Suomi toisena ja vieraana kielenä - tutkittua ja keskusteltua. – *Virittäjä* 4/1997, 530-561.
- Aalto, Eija, Mustonen, Sanna & Tukia, Kaisa 2009. Funktionaalisuus toisen kielen oppimisen lähtökohtana. – *Virittäjä* 3/2009, 401-423.
- Aalto, Eija, Tukia, Kaisa, Taalas Peppi & Mustonen, Sanna 2007. *Suomi 2 - Minä ja arki. Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- 2008. *Suomi2 - Minä ja media. Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- Airaksinen, T. 2012. *Ops- ja kompetenssipohjaa ilmiöpohjaiselle lukuvuodelle*. – <http://verkkopedagogi.wordpress.com/2012/05/17/ops-ja-kompetenssitaustaa/> 31.10.2014
- 2013. Lukuvuosien 2013-2016 ilmiö- ja ryhmäkurssisuunnittelua. – <http://verkkopedagogi.wordpress.com/2013/01/29/lukuvuosien-2013-2016-ilmio-ja-ryhmakurssisuunnittelua/> 31.10.2014
- Bauer, S., Immonen, E., Jokimies, S., Järvinen, K., Lahdensuo, A., Maksniemi, E., Myllyrinne, E., Pehkonen, R.-L., Pohjanpalo L. & Salonpää, A. 2014. *Nostetta oppimiseen – Ilmiölöhtöisen pedagogiikan ulottuvuuksia*. Helsingin yliopisto. – <https://www.dropbox.com/s/cfn3d4wp54kpu76/Nostetta%20oppimiseen%20%E2%80%93%20ilmiölöhtöisen%20pedagogiikan%20ulottuvuuksia.pdf?dl=0>
- Breen, Michael P. 2001. Overt participation and covert acquisition in the language classroom. Teoksessa M. P. Breen (toim.) *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow: Longman, 112-140.
- Bruner, J. 1978. The role of dialogue in language acquisition. – R. Sinclair, J. Jarvella & M. J. W. Levelt (toim.) *The child's concept of language*. New York: Springer-Verlag. 241-256.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. 2011. Motivation, Personality, and Development Within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. – Richard M. Ryan (toim.) *The Oxford Handbook of Human Motivation*.
- Digabi 2014. *Projektin aikataulu*. – <https://digabi.fi/digabi/projektin-aikataulu/> 27.10.2014
- eDelfoi 2014. *Oppimisen tulevaisuus 2030 -barometri*. – <https://edelfoi.fi/oppimisen-tulevaisuus-2030> 30.10.2014.
- EU 2006. *Elinikäisen oppimisen avaintaidot*. Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus 2006/929/EY. – http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fi.htm 25.4.2014
- EVK. *Kielitaidon tasojen kuvausasteikko*. – http://www.edu.fi/download/119698_taitotasot.pdf 28.10.2014
- Fadjukov, Päivi 2009. Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. – Riitta-Leena Metsäpelto & Taru Feldt (toim.) *Meitä on moneksi - Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. PS Kustannus: Jyväskylä.
- Ferris, Dana 2004. The “grammar correction” debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime?). – *Journal of Second Language Writing*, 13, 49–62.
- 2013. Written corrective feedback for individual L2 writers. – *Journal of Second Language Writing*, 22, 255-272.
- Ferris, Dana & Roberts, Barrie 2001. Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? – *Journal of Second Language Writing*, 10, 161-184.
- Haddington, Pentti & Sivonen, Jari 2010. *Kielentutkimuksen modernit klassikot*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hiltunen, Isa-Maria & Suni, Marke 2014. *Opetusharjoittelukokemukset apuna oppimisen ymmärtämisessä*.

Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto.

- Hoel, Torlaug Løkensgard 2012. *Skriva och samtala: Lärande genom responsgrupper*. Malmö: Holmsberg i Malmö AB.
- HS 2014. *Lukio-opetukseen tulee ehkä lisää filosofiaa*. – <http://www.hs.fi/kotimaa/a1414649159088> 31.10.2014.
- Jardine, David W. 2006. *Piaget & education*. Peter Lang Publishing: New York.
- Kaikkonen, Pauli 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. – Pauli Kaikkonen & Viljo Kohonen (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, 49–61.
- Kangas, Anita 2002. *Ymmärryksen etsintää oppimisongelmien kohtaamiseen: Teoreettista tulkintaa ja käytännön havaintoja oppimisvaikeuksien ilmenemisestä, luonteesta ja auttamismahdollisuuksista*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Kekenbosch, Christiane 2005. *La mémoire et le langage*. Maître de conférences à l'université de Paris VIII. Pariisi: Armand Colin.
- Kronholm-Cederberg, Annette 2009. *Skolans responskultur som skriftpraktik: Gymnasisters berättelser om lärens skriftiga respons på uppsatsen*. Väitöstutkimus. Åbo Akademi. Vaasa: Oy Arkmedia Ab.
- Kupiainen, Sirkku 2011. *Ylioppilastutkinnon eriytyvät koevalinnat ja kokelaat. Onko ylioppilastutkinnot yliopiston pääsykokeeksi?* Esitysmateriaali Yoyo-seminaarissa 20.11.2011 – http://yoyo.meke.wikispaces.net/file/view/Ylioppilaskirjoituksista_Sirkku_Kupiainen.pdf 27.4.2014
- Laarni, Jari, Kalakoski, Virpi & Saariluoma, Pertti 2001. Ihmisen tiedonkäsittely. – P. Saariluoma, M. Kamppinen & A. Hautamäki (toim.) 2001. *Moderni kognitiotiede*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Linturi, H. 2014. Uusintavasta uudistavaan oppimiseen. – *Futura* 3/2014, 3-6.
- Lunturi, H., Airaksinen, T., Peltomaa, I.-M. & Rubin, A. 2014 Osaamisen yleissivistys. –*Futura* 3/2014, 67-78.
- Linturi, Hannu & Rubin, Anita 2011. *Toinen koulu, toinen maailma - Oppimisen tulevaisuus 2030*. Tutujulkaisuja 1/2011. Uniprint Suomen yliopistopaino Oy.
- 2014. *Metodi, metafora ja tulevaisuuskartta*. – *Futura* 3/2014.
- Linturi, H., Rubin, A. & Airaksinen, T. 2011. *Lukion tulevaisuus 2030 - Toinen koulu, toinen maailma*. Tutujulkaisuja 2/2011. – http://www.oph.fi/download/137072_Lukion_tulevaisuus_2030.pdf 22.4.2014
- Loewen, Shawn 2005. Incidental focus on form and second language learning. – *Studies in second language acquisition*, 27 (3), 361-386.
- Long, Michael H. 1983. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. – *Applied Linguistics*, volume 2, 126-141.
- Lukioasetus 6.11.1998/810 – <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980810> 27.4.2014
- Lukiolaki 21.8.1998/629. – <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629> 27.4.2014
- Luostarinen, A. 2013. *Katsaus Otavan Opiston ilmiötulevaisuuteen*. – <http://sisaheitto.wordpress.com/2013/01/21/174384117/> 31.10.2014
- Luukka, Minna-Riitta 2002. M. A. K. Halliday ja systeemis-funktionaalinen kielitiede. – Dufva & Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Huhta, Ari, Taalas, Peppi & Tarnanen, Mirja 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lähteenmäki, Mika 2001. *Dialogue, language and meaning: Variations on Bakhtinian themes*. Jyväskylä: Jyväskylän University Printing House.

- Maisio, Mikko 2003. *Konstruktivistisen oppimiskäsityksen toteutuminen lukion musiikinopetuksessa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Malcom, Diane 2011. 'Failing' to achieve autonomy in English medical purposes. – Murray, Gao & Lamb (toim.) *Identity, motivation and autonomy in language learning*. 197-211. Bristol: Short Run Press Ltd.
- Murphy, Linda 2011. 'Why am I doing this?' Maintaining motivation in distance language learning. – Murray, Gao & Lamb (toim.) *Identity, motivation and autonomy in language learning*. 107-124. Bristol: Short Run Press Ltd.
- Nettilukio 2014. – <http://www.nettilukio.fi/tietoja/> 2.11.2014
- NRC 2004. *Miten opimme: Aivot, mieli, kokemus ja koulu*. Helsinki: WSOY.
- OECD 2005. *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. – <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> 25.4.2014
- OKM 2013. *Tulevaisuuden lukio. Valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:14*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. – <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/tr14.pdf?lang=fi> 7.4.2014
- OPH 2004. *Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/47348_Aikuisten_perusopetuksen_ja_lukiokoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2004.pdf 22.4.2014
- OPH 2012. *Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014*. Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/146131_Luonnos_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiksi_VALMIS_14_11_2012.pdf 7.4.2014
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnos*. Opetushallitus. – <http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset/perusopetus> 24.4.2014
- OPH 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteiden päivittäminen*. Opetushallitus. – http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus/lops2016/103/0/lukion_opetussuunnitelman_perusteiden_paivittamisen_suuntaviivat 3.2.2015.
- Pashier, H., McDaniel, M., Rohrer, D. & Bjork, R. 2008. Learning styles: Concepts and Evidence. – *Psychological science in the public interest*. 2008. Volume 9 (3), 106-119.
- Peltomaa, I.-M. & Linturi, H. 2014. Opetuksen metamorfoosi. – *Futura* 3/2014. Tulevaisuuden tutkimuksen seura.
- Piaget, J. 1988: *Lapsi maailmansa rakentajan*. Porvoo: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994: *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Rongas, A. & Laaksonen, R. (toim.) 2013. *Ilmiöopas - Kokemuksia ilmiöopettamisesta - opettajalta toiselle*. Hämeenlinna: Kopijyvä Oy.
- Rubin, Anita, Linturi, H., Airaksinen, T., Luostarinen, A. & Peltomaa, I.-M. 2014. Kartanpiirtäjän polunraivaus: Miten rakentuu polku ekosysteemistä eksosysteemiin? – *Futura* 3/2014. 54-62.
- Sarré, Cédric 2011. Computer-mediated negotiated interactions: How is meaning negotiated in discussion boards, text chat and videoconferencing? – Thouésny, Sylvie & Bradley, Linda (toim.): *Second language teaching and learning with technology: Views of emergent researchers*, 189-210. Dublin: Research Publishing.
- Shekary, M. & Tahririan, M. H. 2006. Negotiation of meaning and noticing in text-based online chat. – *The modern language journal*, 90 (4), 557-573.
- Skinnari, Kristiina 2012. "Tässä ryhmässä olen aika hyvä" - Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englanninopetuksessa. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Smith, Bryan 2003. Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model. – *The modern language*

journal, 87 (1), 38-57.

- SS 2014. *Tuntijaon esitys uhkaa vesittyä*. Savon sanomat – <http://www.savonsanomat.fi/uutiset/kotimaa/tuntijaon-uudistus-uhkaa-vesittyä/1920866> 26.10.2014
- Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Taylor, K. & Rohrer, D. 2010. The effects of interleaved practice. – *Applied cognitive psychology*, 24 (6), 837-848.
- Truscott, J. 1996: Review article - The case against grammar correction in L2 writing classes. – *Language Learning*, 36, 327-369.
- Truscott, John 2007: The Effect on Error Correction on Learners' Ability to Write Accirately. – *Journal of Second Language Writing*, 16, 255-272.
- Tynjälä, Päivi 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena - konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Valtioneuvosto 2002. *Valtioneuvoston asetus lukiolaissa tarkoitettun koulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta* 14.11.2002/955.
- Valtonen, J. 2010. Oppimisen psykologian villi länsi. – *Psykologia*. 45 (2), 184-186.
- Vygotsky, L. 1978: *Mind in society: the development of higher psychological processes*. United Staes of America: Harvard College.
- Vähähyyppä, K. 2014. *Uudistuva ylioppilastutkinto - osa 2*. Esitysmateriaali Lukio Suomessa - tulevaisuusseminaarissa 3.4.2014 – <http://www.kunnat.net/fi/tietopankit/tapahtumat/aineisto/2014/lukio2014/Documents/Kaisa%20V%C3%A4h%C3%A4hyyp%C3%A4.pdf> 27.4.2014
- Wigglesworth, Gillian & Storch, Neomy 2012. What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of Second Language Writing*, 21, 364-374.
- Wood, V., Bruner, J. & Ross, G. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry* 17, 89-100.

EU = Euroopan Unioni

EVK = Eurooppalainen viitekehys

HS = Helsingin Sanomat

NRC = National Research Council (Committee on Developments in the Science of Learning), Yhdysvallat

OECD = Organisation for Economic Cooperation and Development

OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö

OPH = Opetushallitus

SS = Savon Sanomat

LIITE 1: S23-kurssin sisällysluettelo (liitteen sivu 1/2)

OSIO 1. Vaikutan ja vaikutun

- 1.1. Minulla on ääni
- 1.2. Olen vakuuttava
 - 1.2.1. Tahto vai raha - mikä sanelee nuorten hyvinvointia?
 - 1.2.2. Harjoittele: tOn- ja mAtOn-muodot
 - 1.2.3. Tuetaanko nuorten työllistymistä
 - 1.2.4. Kerron mielipiteeni
 - 1.2.5. Sanon sen ääneen (arvioitava tehtävä)
- 1.3. Vertaillen
 - 1.3.1. Pitkittyneet lukio-opinnot
 - 1.3.2. Harjoittele: vertailumuodot
 - 1.3.3. Harjoittele: vertailumuotojen taivutus
 - 1.3.4. Vertailumuotoja (arvioitava tehtävä)
- 1.4. Minulla on mielipide
 - 1.4.1. Kirjoitetaan lehteen
 - 1.4.2. Mielipidekirjoitus (arvioitava tehtävä)

Osion aikana oppija käyttää oppimisessaan sarjakuvaa, keskustelufoorumeita, lehden pääkirjoituksia ja kolumnityyppistä tekstiä. Aiheina käsitellään minuutta ja omaa ääntä sekä hyvinvointiin, opiskeluun ja työllistymiseen liittyviä teemoja. Osiossa oppija harjoittelee oman mielipiteensä ilmaisemista suullisesti ja kirjallisesti. Tekstien avulla opiskellaan tOn-/mAtOn-muodot ja vertailumuodot.

OSIO 2. VALLASSA

- 2.1. Minä käytän ääneni
 - 2.1.1. Miksi emme äänestä?
 - 2.1.2. Harjoittele: UUs-/Us-johdin
- 2.2. Poliitikolla on asiaa (arvioitava tehtävä)
 - 2.2.1. Harjoittele: nominaalimuodot
 - 2.2.2. Harjoittele: lauseenvastikkeista

Osiossa oppija käyttää oppimisessaan artikkelityyppistä tekstiä tilastograafeineen, sosiaalisen median tilapäivytystä, televisiouutista ja valokuvio. Aiheena tässä osiossa ovat poliittinen ja institutionaalinen vaikuttaminen: äänestysaktiivisuus ja poliittinen toiminta Suomessa ja EU:ssa. Tässä osiossa oppija käy läpi osion pituuteen nähden melko paljon rakenteita: UUs-/Us-muodot, nominaalimuodot ja rektioihin liittyviä seikkoja sekä lauseenvastikkeista finaal- ja temporaalirakenteet.

LIITE 1: S23-kurssin sisällysluettelo (liitteen sivu 2/2)

OSIO 3. ME VAIKUTETAAN

- 3.1. Voinko minä vaikuttaa?
 - 3.1.1. Liisa käyttää valtaa
 - 3.1.2 Harjoittele: nUt-muoto
- 3.2. Minä ja sinä vaikuttajina
- 3.3. Pienillä asioillakin voi vaikuttaa (arvioitava tehtävä)

Osiossa opiskelija tutustuu blogitekstiin, tuttavalliseen videohaastatteluun ja kolumniin. Osi-
on aiheet liittyvät aktiiviseen kansalaisuuteen ja kolmannen sektorin kautta vaikuttamiseen.
Tässä osiossa opiskelija käy läpi lukustrategiaa, tutustuu nUt-muotoon ja harjoittelee ylioppi-
laskoetta silmällä pitäen aiempien osioiden rakenteita produktiivisessa aukkotehtävässä.

OSIO 4. TAITEELLA VAIKUTETAAN

- 4.1. Kirjan ääni
- 4.2. Taiteilija ottaa kantaa
- 4.3. Vaikuttamalla parempaa tulevaisuutta (arvioitava tehtävä)

Osiossa opiskelija käyttää oppimisensa apuna kirjailijan tv-haastattelua sekä lyhyttä omaelä-
mäkerrallista tekstiä (mukana valinnainen tv-haastattelu) sekä tutustuu verkkomateriaalien
avulla valitsemiinsa taiteilijoihin. Aiheena on taiteen välityksellä vaikuttaminen ja kannanot-
taminen. Tv-haastattelussa käsitellään lisäksi ihmisoikeuksiin liittyviä teemoja. Oppija har-
joittelee elämänkaaren tekemistä verkkosovelluksilla ja ylioppilaskoetta silmällä pitäen kir-
joitelman laatimista. Kurssin lopussa katse käännetään myös tulevaan: miksi vaikuttaminen
on tärkeää?

Kurssin koko materiaali tarkasteltavissa osoitteessa:

<http://bit.ly/s23materiaali2014>

PDF-muotoinen materiaali on pelkistetty eikä vastaa toiminnallisuuksiltaan tai visuaaliselta
ilmeeltään lopullista käyttöön otettavaa verkko-opiskelumateriaalia.

LIITE 2: Oppimisen tavoitematriisit (liitteen sivu 1/9)

Tavoitematriiseihin on kuvattu kukin voimassa olevan opetussuunnitelman oppimisen tavoite kurssilta S23 (OPH 2004: 51) ja suhteutettu se Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvauxsiin B1 ja B2 (alatasot B1.1 ja B1.2 sekä B2.1 ja B2.2 yhdistetty), tulevan perusopetuksen opetussuunnitelman kuvaamaan laaja-alaiseen osaamiseen sekä opettajan ja vertaisten antamaan palautteeseen. Tavoitematriiseja voi hyödyntää myös oppijoiden kanssa miettimällä kurssin alussa, millaisin keinoin kuhunkin OPSin mukaiseen tavoitteeseen olisi mahdollista päästä ja miten tavoite näkyisi konkreettisenä kielitaitona kullakin oppijalla.

TAVOITE 1 (OPS 20014)	
[Oppija] ymmärtää erityyppisiä suullisia ja kirjallisia asiategstejä, erityisesti mielipide- tektejä.	
EVK taso B1.1-1.2	<p>LUETUN YMMÄRTÄMINEN: Pystyy lukemaan monenlaisia, muutaman sivun pituisia tektejä (taulukot, kalenterit, kurssiohjelmat, keittokirjat) tutuista aiheista ja seuraamaan tektin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia myös valmistautumatta. Pystyy seuraamaan tuttua aihetta käsittelevän parisivuisen tektin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia. Pystyy etsimään ja yhdistelemään tietoja useammasta muutaman sivun pituisesta tektistä suorittaakseen jonkin tehtävän.</p> <p>KUULLUN YMMÄRTÄMINEN: Ymmärtää pääajatuksia ja keskeisiä yksityiskohtia muodollisesta ja epämuodollisesta puheesta ja keskustelusta, joka käsittelee koulussa, työssä tai vapaa-aikana säännöllisesti toistuvia teemoja mukaan lukien lyhyt kerronta. Tavoittaa radiouutisten, elokuvien, tv-ohjelmien ja selkeiden puhelinviestien pääkohdat. Ymmärtäminen edellyttää yleiskieltä tai melko tuttua aksenttia sekä satunnaisia toistoja ja uudelleenmuotoiluja. Nopea syntyperäisten välinen keskustelu ja vieraiden aiheiden tuntemattomat yksityiskohtat tuottavat vaikeuksia.</p>
EVK taso B1.1-1.2	<p>LUETUN YMMÄRTÄMINEN: Pystyy lukemaan itsenäisesti sivujen pituisia tektejä oman alan tai yleisistä aiheista. Tekstit voivat käsitellä abstrakteja, käsitteellisiä tai ammatillisia aiheita, ja niissä on tosiasioita, asenteita ja mielipiteitä. Jotkin näistä voivat olla vain osittain tuttuja tai tuntemattomia, mutta henkilön itsensä kannalta merkityksellisiä. Pystyy tunnistamaan kirjoittajan ja tektin tarkoituksen, paikantamaan useita eri yksityiskohtia pitkistä tektistä. Pystyy nopeasti tunnistamaan tektin sisällön ja uusien tietojen käyttöarvon päättääkseen, kannattaako tektiin tutustua tarkemmin. Vaikeuksia tuottavat vain pitkien tektien tai harvinaiset idiomit ja kulttuuriviitaukset. Pystyy tunnistamaan kirjoittajan asennoitumisen ja tektin tarkoituksen. Pystyy paikantamaan ja yhdistämään useita käsitteellisiä tietoja monimutkaisista tekteistä. Ymmärtää riittävästi tiivistääkseen pääkohdat tai ilmaistakseen ne toisin sanoin.</p>

	<p>KUULLUN YMMÄRTÄMINEN: Ymmärtää asiallisesti ja kielellisesti kompleksisen puheen pääajatuksat, kun se käsittelee konkreetteja tai abstrakteja aiheita. Pystyy seuraamaan yleisesti kiinnostavaa yksityiskohtaista kerrontaa (uutiset, haastattelut, elokuvat, luennot) sekä laajaa puhetta ja monimutkaista argumentointia, jos puheen kulku on selvästi merkitty erilaisin jäsentimin (sidesanat, rytmitys). Pystyy tiivistämään tai ilmaisemaan kuulemastaan avainkohdat ja tärkeät yksityiskohdat. Voi kokea vaikeaksi ymmärtää useamman syntyperäisen välistä keskustelua, jos nämä eivät mitenkään helpota sanottavaansa. Samoin huomattava taustamelu, kielellinen huumori ja harvinaisemmat idiomit ja kulttuuriviittaukset saattavat yhä tuottaa vaikeuksia. Pystyy yhdistämään vaativia tehtäviä varten kompleksista ja yksityiskohtaista tietoa kuulemistaan laajoista keskusteluista tai esityksistä. Osaa päätellä ääneen lausumattomia asenteita ja sosiokulttuurisia viitteitä sekä arvioida kriittisesti kuulemaansa.</p>
Kurssin osiot tai tehtävät	Mielipidekirjoittamiseen keskitytään erityisesti osiossa 1 sekä alaosioissa 2.2 ja 3.1. Erityyppisiin suullisiin ja kirjallisiin teksteihin tutustutaan koko kurssin ajan.
Opettajan palaute	Palautteessa keskitytään sanaston ja idiomien ymmärtämisen arvioimiseen. Palaute ohjaa oppijaa huomaamaan asiatekstien ymmärtämisen kannalta keskeisiä tekijöitä (esim. mielipidetekstin rakenne, ydinlauseet) ja ohjaa oppijaa edelleen sellaisten tekstien ääreen, joita tutkimalla hän voi harjoitella aiheen kannalta olennaista sanastoa ja jotka ovat oppijan taitotasolle ja kiinnostuksenkohteille sopivia.
Vertaispalaute	Oppijat käsittelevät yhdessä erilaisia mielipidetekstejä, keskustelevat niissä ilmenevistä kielellisistä ratkaisuista ja voivat harjoitella myös yhteisen tekstin kirjoittamista. Oppijat pyrkivät ymmärtämään eri voimakkuusastein ilmaistuja mielipiteitä ja arvioimaan mielipiteille esitettyjen perustelujen vaikuttavuutta.

TAVOITE 2 (OPS 2004)	
[Oppija] oppii löytämään (asia)tekstin ydinajatuksat ja ottamaan kantaa niihin.	
EVK taso B1.1-1.2	<p>LUETUN YMMÄRTÄMINEN: Pystyy seuraamaan tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia myös valmistautumatta. Pitkien tekstien jotkin yksityiskohdat ja sävyt saattavat jäädä epäselviksi. Arkikokemuksesta poikkeavien aiheiden ja tekstin yksityiskohtien ymmärtäminen voi olla puutteellista.</p> <p>KUULLUN YMMÄRTÄMINEN: Ymmärtää pääajatuksat ja keskeisiä yksityiskohtia puheesta, joka käsittelee arjessa säännöllisesti toistuvia teemoja. Pystyy seuraamaan yhteiseen kokemukseen tai yleistietoon perustuvaa puhetta. Ymmärtää tavallista sanastoa ja rajallisen joukon idiomeja. Pitemmän viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja selkeämpää yleiskielistä puhetta. Toistoa tarvitaan silloin tällöin.</p> <p>PUHUMINEN: Osaa viestiä itselleen tärkeistä asioista myös hieman vaati-</p>

	<p>vammassa tilanteissa. Pitää yllä ymmärrettävää puhetta, vaikka pitemmissä puhejaksoissa esiintyy taukoja ja epäröintiä. Osaa käyttää melko laajaa jokapäiväistä sanastoa ja joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja. Käyttää useita erilaisia rakenteita.</p> <p>KIRJOITTAMINEN: Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävän, jonkin verran yksityiskohtaistakin arkitietoa välittävän tekstin tutuista, itseään kiinnostavista todellisista tai kuvitelluista aiheista. Osaa kirjoittaa selväpiirteisen sidosteisen tekstin liittämällä erilliset ilmaukset peräkkäin jaksoiksi. Pystyy välittämään tehokkaasti tuttua tietoa tavallisimmissa kirjallisen viestinnän muodoissa. Osaa useimpien tutuissa tilanteissa tarvittavien tekstien laadintaan riittävän sanaston ja rakenteet, vaikka teksteissä esiintyy interferenssiä ja ilmeisiä kiertoilmaisuja. Osaa kirjoittaa henkilökohtaisia ja julkisempiakin viestejä, kertoa niissä uutisia ja ilmaista ajatuksiaan tutuista abstrakteista ja kulttuuriaiheista, kuten musiikista tai elokuvista.</p>
<p>EVK taso B1.1-1.2</p>	<p>LUETUN YMMÄRTÄMINEN: Pystyy lukemaan monenlaisia, muutaman sivun pituisia tekstejä (taulukot, kalenterit, kurssiohjelmat, keittokirjat) tutuista aiheista ja seuraamaan tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia myös valmistautumatta. Pitkien tekstien jotkin yksityiskohdat ja sävyt saattavat jäädä epäselviksi. Selviää myös jonkin verran päättelyä vaativista teksteistä käytännönläheisissä ja itselleen tärkeissä tilanteissa. Pystyy etsimään ja yhdistelemään tietoja useammasta muutaman sivun pituisesta tekstistä suorittaakseen jonkin tehtävän.</p> <p>KUULLUN YMMÄRTÄMINEN: Ymmärtää asiallisesti ja kielellisesti kompleksisen elävän tai tallennetun puheen pääajatuksat, kun se käsittelee konkreetteja tai abstrakteja aiheita. Pystyy seuraamaan yleisesti kiinnostavaa yksityiskohtaista kerrontaa (uutiset, haastattelut, elokuvat, luennot). Pystyy tiivistämään tai ilmaisemaan kuulemastaan avainkohdat ja tärkeät yksityiskohdat. Voi kokea vaikeaksi ymmärtää useamman syntyperäisen välistä keskustelua, jos nämä eivät mitenkään helpota sanottavaansa. Huomattava taustamelu, kielellinen huumori ja harvinaisemmat idiomit ja kulttuuriviittaukset saattavat yhä tuottaa vaikeuksia. Osaa päätellä ääneen lausumattomia asenteita ja sosiokulttuurisia viitteitä sekä arvioida kriittisesti kuulemaansa.</p> <p>PUHUMINEN: Hallitsee kielelliset keinot ilmaista konkreetteja ja käsitteellisiä, tuttuja ja tuntemattomia aiheita varmasti, selkeästi ja tilanteen vaatimaa muodollisuusastetta noudattaen. Osoittaa kasvavaa taitoa reagoida sopivasti tilanteen asettamiin muotovaatimuksiin. Osaa keskustella ja neuvotella monista asioista, esittää ja kommentoida vaativia ajatuskulkuja ja kytkeä sanottavansa toisten puheenvuoroihin. Osaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti tilanteen vaatimalla tavalla.</p> <p>KIRJOITTAMINEN: Osaa kirjoittaa selkeitä ja yksityiskohtaisia tekstejä monista itseään kiinnostavista aihepiireistä, tutuista abstrakteista aiheista, rutiiniluonteisia asiaviestejä sekä muodollisempia sosiaalisia viestejä (arvostelut, liikekirjeet, ohjeet, hakemukset, yhteenvedot) enimmäkseen tutuille ja toisinaan tuntemattomille lukijoille. Osaa kirjoittaa esseiden, muodollisen tai epämuodollisen selostuksen, muistiinpanoja jatkotehtäviä varten ja yhteen-</p>

	vetoja. Osaa kirjoittaessaan ilmaista tietoja ja näkemyksiä tehokkaasti ja kommentoida muiden näkemyksiä. Osaa yhdistellä tai tiivistää eri lähteistä poimittuja tietoja omaan tekstiin sekä ilmaista kantansa, kehitellä argumentteja systemaattisesti, analysoida, pohtia ja tiivistää tietoa ja ajatuksia.
Kurssin osiot tai tehtävät	Lukemisen vaiheistamista ja lukustrategioiden kehittämistä harjoitellaan osiossa 3.
Opettajan palaute	Opettaja auttaa tunnistamaan kursseilla ja omassa elämässä käsiteltävistä teksteistä ydinsisällöt ohjaamalla oppijan huomion näihin. Opettaja voi kannustaa käyttämään erilaisia tapoja poimia tekstien ydinajatuksia alleviivauksista omasanaisiin muistiinpanoihin. Opettaja kiinnittää palautteessaan huomiota siihen, kuinka oppija kannanotoissaan viittaa lähdetekstin ajatuksiin, ja onko tämän kielellinen ilmaisu muodollisuusasteelta tilanteeseen sopivaa.
Vertaispalaute	Yhdessä käsiteltävien tekstien vaativuutta vaihdellen oppijat pääsevät auttamaan toisiaan asiatekstien ymmärtämisessä, keskeisten sisältöjen poimimisessa sekä näihin reagoimisessa. Tilanteeseen sopivia mielipiteen ilmaisemisen tapoja etsitään ja testataan yhdessä.

TAVOITE 3 (OPS 2004)

[Oppija] rohkaistuu muodostamaan ja ilmaisemaan mielipiteitään perustellen.

EVK taso B1.1-1.2	<p>PUHUMINEN: Osaa kertoa tavallisista, konkreeteista aiheista kuvailen, eritellen ja vertaillen ja selostaa myös muita aiheita, kuten elokuvia, kirjoja tai musiikkia. Selviytyy kielialueella tavallisimmista arkitilanteista ja epävirallisista keskusteluista. Osaa viestiä itselleen tärkeistä asioista myös hieman vaativammassa tilanteissa. Pitkäkestoinen esitys tai käsitteelliset aiheet tuottavat ilmeisiä vaikeuksia. Kielellinen ilmaisu ei ehkä ole kovin tarkkaa. Vaikka pitemmissä puhejaksoissa esiintyy taukoja ja epäröintiä, puhe jatkuu ja viesti välittyy. Osaa käyttää melko laajaa sanastoa ja joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja. Käyttää useita erilaisia rakenteita ja mutkikkaitakin lauseita. Laajemmassa vapaassa puheessa kielioppivirheet esiintyy jonkin verran (esim. artikkeleita ja päätteitä puuttuu), mutta ne haittaavat harvoin laajempaan viestintää.</p> <p>KIRJOITTAMINEN: Osaa kirjoittaa henkilökohtaisia ja julkisempiakin viestejä, kertoa niissä uutisia ja ilmaista ajatuksiaan tutuista abstrakteista ja kulttuuri aiheista, kuten musiikista tai elokuvista. Rutiininomainen kieliaines ja perusrakenteet ovat jo suhteellisen virheettömiä, mutta jotkut vaativimmat rakenteet ja sanaliitot tuottavat ongelmia. Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävää ja kohtuullisen virheetöntä kieltä, vaikka virheitä esiintyy vaativissa rakenteissa, tekstin jäsentelyssä ja tyyliässä ja vaikka äidinkielen tai jonkin muun kielen vaikutus on ilmeinen.</p>
EVK taso B2.1-2.2	<p>PUHUMINEN: Osaa esittää selkeitä, täsmällisiä kuvauksia monista kokemuspiiriinsä liittyvistä asioista, kertoa tuntemuksista sekä tuoda esiin tapahtumien ja kokemusten henkilökohtaisen merkityksen. Pystyy osallistumaan</p>

	<p>aktiivisesti useimpiin käytännöllisiin ja sosiaalisiin tilanteisiin sekä melko muodollisiin keskusteluihin. Pystyy säännölliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa vaikuttamatta tahattomasti huvittavalta tai ärsyttävältä. Kielellinen ilmaisu ei aina ole täysin tyylikästä, mutta hallitsee kielelliset keinot ilmaista konkreetteja ja käsitteellisiä, tuttuja ja tuntemattomia aiheita varmasti, selkeästi ja tilanteen vaatimaa muodollisuusastetta noudattaen. Osoittaa kasvavaa taitoa reagoida sopivasti tilanteen asettamiin muotovaatimuksiin. Osaa keskustella ja neuvotella monista asioista, esittää ja kommentoida vaativia ajatuskulkuja ja kytkeä sanottavansa toisten puheenvuoroihin. Osaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti tilanteen vaatimalla tavalla.</p> <p>KIRJOITTAMINEN: Osaa kirjoittaessaan ilmaista tietoja ja näkemyksiä tehokkaasti ja kommentoida muiden näkemyksiä. Osaa yhdistellä tai tiivistää eri lähteistä poimittuja tietoja omaan tekstiin sekä ilmaista kantansa, kehittää argumentteja systemaattisesti, analysoida, pohtia ja tiivistää tietoa ja ajatuksia. Osaa kirjoittaa selkeitä ja yksityiskohtaisia tekstejä monista itseään kiinnostavista aihepiireistä, tutuista abstrakteista aiheista enimmäkseen tutuille ja toisinaan tuntemattomille lukijoille. Osaa laajan sanaston ja vaativia lauserakenteita sekä kielelliset keinot selkeän, sidosteisen tekstin laatimiseksi. Sävy ja tyylin joustavuus on rajallinen, ja pitkässä esityksessä voi ilmetä hyppäyksiä asiasta toiseen.</p>
Kurssin osiot tai tehtävät	Oman mielipiteen ilmaisemiseen keskitytään osiossa 1. Oman mielipiteen kirjallista ilmaisua harjoitellaan myös alaosioissa 2.2 ja 3.1.
Opettajan palaute	Opettaja kannustaa oppijaa oman mielipiteen ilmaisemiseen. Palautteessa kiinnitetään huomiota sanaston, fraasien ja idiomien monipuoliseen ja tarkoituksenmukaiseen käyttöön. Myös muodollisuusasteeseen on hyvä kiinnittää huomiota.
Vertaispalaute	Oppijat voivat yhdessä ottaa kantaa erilaisia mielipiteenilmauksiin ja väitteisiin, jolloin on mahdollista testata yhdessä erilaisten mielipiteen ilmaisemisen tapojen tarkkuutta ja erilaisia tapoja perustella omaa mielipidettä. Kirjallisen ilmaisun tarkkuutta voidaan kehittää keskittymällä ensin sanastoon ja mielipiteen ilmaisemisen muotoihin sekä käytettyihin argumentteihin ja vasta tämän jälkeen kielenhuollolliseen tekstin hiomiseen.

TAVOITE 4 (OPS 2004)

[Oppija] oppii tunnistamaan, miten häneen vaikutetaan.

EVK taso B1.1-1.2	<p>LUETUN YMMÄRTÄMINEN: Pystyy lukemaan monenlaisia, muutaman sivun pituisia tekstejä (taulukot, kalenterit, kurssiohjelmat, keittokirjat) tutuista aiheista ja seuraamaan tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia myös valmistautumatta sekä selviää jonkin verran päättelyä vaativista teksteistä käytännönläheisissä ja itselleen tärkeissä tilanteissa. Pitkien tekstien jotkin yksityiskohdat ja sävyt saattavat jäädä epäselviksi. Pystyy etsimään ja yhdistelemään tietoja useammasta muutaman sivun pituisesta tekstistä suorittaakseen jonkin tehtävän.</p>
-------------------	---

	<p>KUULLUN YMMÄRTÄMINEN: Ymmärtää pääajatukset ja keskeisiä yksityiskohtia muodollisesta ja epämuodollisesta puheesta ja keskustelusta, joka käsittelee koulussa, työssä tai vapaa-aikana säännöllisesti toistuvia teemoja mukaan lukien lyhyt kerronta. Tavoittaa radiouutisten, elokuvien, tv-ohjelmien ja selkeiden puhelinviestien pääkohdat. Pitemmän viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja selkeämpää yleiskielistä puhetta. Toistoa tarvitaan silloin tällöin. Ymmärtäminen edellyttää yleiskieltä tai melko tuttua aksenttia sekä satunnaisia toistoja ja uudelleenmuotoiluja. Nopea syntyperäisten välinen keskustelu ja vieraiden aiheiden tuntemattomat yksityiskohdat tuottavat vaikeuksia.</p>
<p>EVK taso B2.1-2.2</p>	<p>LUETUN YMMÄRTÄMINEN: Pystyy lukemaan itsenäisesti sivujen pituisia tekstejä oman alan tai yleisistä aiheista sekä pystyy tunnistamaan kirjoittajan asennoitumisen ja tekstin tarkoituksen, paikantamaan useita eri yksityiskohtia pitkistä tekstistä. Tekstit voivat käsitellä abstrakteja, käsitteellisiä tai ammatillisia aiheita, ja niissä on tosiasioita, asenteita ja mielipiteitä. Jotkin näistä voivat olla vain osittain tuttuja tai tuntemattomia, mutta henkilön itsensä kannalta merkityksellisiä. Vaikeuksia tuottavat vain pitkien tekstien tai harvinaiset idiomit ja kulttuuriviittaukset.</p> <p>KUULLUN YMMÄRTÄMINEN: Osaa päätellä ääneen lausumattomia asenteita ja sosiokulttuurisia viitteitä sekä arvioida kriittisesti kuulemaansa. Ymmärtää asiallisesti ja kielellisesti kompleksisen puheen pääajatukset, kun se käsittelee konkreetteja tai abstrakteja aiheita. Pystyy seuraamaan yleisesti kiinnostavaa yksityiskohtaista kerrontaa sekä laajaa puhetta ja monimutkaista argumentointia, jos puheen kulku on selvästi merkitty erilaisin jäsentimin (sidesanat, rytmitys). Pystyy tiivistämään tai ilmaisemaan kuulemastaan avainkohdat ja tärkeät yksityiskohdat. Ymmärtää suuren osan ympärillään käytävästä keskustelusta, mutta voi kokea vaikeaksi ymmärtää useamman syntyperäisen välistä keskustelua, jos nämä eivät mitenkään helpota sanottavaansa. Huomattava taustamelu, kielellinen huumori ja harvinaisemmat idiomit ja kulttuuriviittaukset saattavat yhä tuottaa vaikeuksia.</p>
<p>Kurssin osiot tai tehtävät</p>	<p>Kaikissa kurssin teksteissä käsitellään vaikuttamista jollain tavalla. Tekstejä voi tarkastella siitä näkökulmasta, mihin lukijassa pyritään vaikuttamaan ja millaisilla keinoilla.</p>
<p>Opettajan palaute</p>	<p>Opettaja auttaa oppijaa tunnistamaan, ymmärtämään ja erittelemään vaikuttamaan pyrkiviä tekstejä. Opettaja haastaa kysymyksillä oppijaa pohtimaan, milloin teksti esittää kannanottoja ja arvoja, joilla pyritään vaikuttamaan lukijaan sekä auttaa oppijaa löytämään näitä teksteistä.</p>
<p>Vertaispalaute</p>	<p>Oppijat voivat käydä yhdessä keskustelua siitä, miten erilaiset tekstit pyrkivät eri tavoin vaikuttamaan lukijoihinsa: millaisia kannanottoja ja arvoja ja arvostuksia tekstit välittävät ja miten näitä pyritään argumentoimaan. Mitkä argumentit tuntuvat vetoavammilta kuin toiset? Miksi näin on? Mistä kaikesta on itse tietoinen ja mistä ei?</p>

TAVOITE 5 (OPS 2004)	
[Oppija] osaa tarkastella myös kaunokirjallisuutta mielipiteiden ja maailmankuvan muokkaajana.	
EVK taso B1.1-1.2	<p>LUETUN YMMÄRTÄMINEN: Pystyy lukemaan muutaman kappaleen pituisia tekstejä monenlaisista aiheista (lehtiartikkelit, esitteet, käyttöohjeet, yksinkertainen kaunokirjallisuus) ja selviää myös jonkin verran päättelyä vaativista teksteistä käytännönläheisissä ja itselleen tärkeissä tilanteissa. Pystyy etsimään ja yhdistelemään tietoja useammasta muutaman sivun pituisesta tekstistä suorittaakseen jonkin tehtävän.</p> <p>KUULLUN YMMÄRTÄMINEN: Ymmärtää pääajatuksia ja keskeisiä yksityiskohtia muodollisesta ja epämuodollisesta puheesta ja keskustelusta, joka käsittelee koulussa, työssä tai vapaa-aikana säännöllisesti toistuvia teemoja mukaan lukien lyhyt kerronta. Tavoittaa radiouutisten, elokuvien, tv-ohjelmien ja selkeiden puhelinviestien pääkohdat.</p> <p>PUHUMINEN: Osaa kertoa tavallisista, konkreeteista aiheista kuvaillen, eritellen ja vertaillen ja selostaa myös muita aiheita, kuten elokuvia, kirjoja tai musiikkia. Selviytyy kielialueella tavallisimmista arkitilanteista ja epävirallisista keskusteluista. Osaa viestiä itselleen tärkeistä asioista myös hieman vaativammassa tilanteissa. Pitkäkestoinen esitys tai käsitteelliset aiheet tuottavat ilmeisiä vaikeuksia. Kielellinen ilmaisu ei ehkä ole kovin tarkkaa.</p> <p>KIRJOITTAMINEN: Osaa kirjoittaa henkilökohtaisia ja julkisempiakin viestejä, kertoa niissä uutisia ja ilmaista ajatuksiaan tutuista abstrakteista ja kulttuuriaiheista, kuten musiikista tai elokuvista.</p>
EVK taso B2.1-2.2	<p>LUETUN YMMÄRTÄMINEN: Pystyy tunnistamaan kirjoittajan asennoitumisen ja tekstin tarkoituksen. Pystyy paikantamaan ja yhdistämään useita käsitteellisiä tietoja monimutkaisista teksteistä. Ymmärtää riittävästi tiivistääkseen pääkohdat tai ilmaistakseen ne toisin sanoin. Vaikeuksia tuottavat vain pitkien tekstien tai harvinaiset idiomit ja kulttuuriviittaukset.</p> <p>KUULLUN YMMÄRTÄMINEN: Pystyy yhdistämään vaativia tehtäviä varten kompleksista ja yksityiskohtaista tietoa kuulemistaan laajoista keskusteluista tai esityksistä. Osaa päätellä ääneen lausumattomia asenteita ja sosiokulttuurisia viitteitä sekä arvioida kriittisesti kuulemaansa.</p> <p>PUHUMINEN: Osaa esittää selkeitä, täsmällisiä kuvauksia monista kokemuspiiriinsä liittyvistä asioista, kertoa tuntemuksista sekä tuoda esiin tapahtumien ja kokemusten henkilökohtaisen merkityksen. Pystyy osallistumaan aktiivisesti useimpiin käytännöllisiin ja sosiaalisiin tilanteisiin sekä melko muodollisiin keskusteluihin. Osaa keskustella ja neuvotella monista asioista, esittää ja kommentoida vaativia ajatuskuluja ja kytkeä sanottavansa toisten puheenvuoroihin. Osaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti tilanteen vaatimalla tavalla.</p> <p>KIRJOITTAMINEN: Osaa kirjoittaa selkeitä ja yksityiskohtaisia tekstejä</p>

	monista itseään kiinnostavista aihepiireistä, tutuista abstrakteista aiheista, rutiiniluonteisia asiaviestejä sekä muodollisempia sosiaalisia viestejä (arvos- telut, liikekirjeet, ohjeet, hakemukset, yhteenvedot). Osaa kirjoittaessaan ilmaista tietoja ja näkemyksiä tehokkaasti ja kommentoida muiden näke- myksiä. Osaa yhdistellä tai tiivistää eri lähteistä poimittuja tietoja omaan tekstiin sekä ilmaista kantansa, kehittää argumentteja systemaattisesti, ana- lysoida, pohtia ja tiivistää tietoa ja ajatuksia.
Kurssin osiot tai tehtävät	Kaunokirjallisuuden keskitytään erityisesti kurssin viimeisessä osiossa, vaikkakin luova ilmaisu on kurssilla mukana jo aiemminkin esim. sarjaku- van kautta.
Opettajan pa- laute	Opettaja rohkaisee oppijaa tulkitsemaan kaunokirjallisuutta ja kertomaan omista kokemuksistaan. Hän auttaa oppijaa haastamaan kaunokirjallisuuden esittämiä arvoja, periaatteita ja ajatuksia sekä synnyttää oppijassa pohdintoja siitä, miten kurssin kaunokirjalliset kokemukset ja oppijan aiemmat tai tule- vat kokemukset vaikuttavat tähän.
Vertais- palaute	Vertaispalautteessa keskitytään kokemusten jakamiseen sekä yhteisen ym- märryksen laajentamiseen siitä, miten kaunokirjallisuus vaikuttaa ajatte- lukumme, mielipiteisiimme ja maailmankuvaamme.

TAVOITE 6 (OPS 2004)	
[Oppija] parantaa kielen perusrakenteiden hallintaa, erityisesti sijamuotojen merkitys- tehtäviä ja rektioita.	
EVK taso B1.1-1.2	PUHUMINEN: Laajemmassa vapaassa puheessa kielioppivirheet esiintyy jonkin verran (esim. artikkeleita ja päätteitä puuttuu), mutta ne haittaavat harvoin laajempaakaan viestintää. KIRJOITTAMINEN: Osaa useimpien tutuissa tilanteissa tarvittavien teks- tien laadintaan riittävän sanaston ja rakenteet, vaikka teksteissä esiintyy in- terferenssiä ja ilmeisiä kiertoilmaisuja. Osaa ilmaista rinnasteisuutta ja alis- teisuutta. Rutiininomainen kieliaines ja perusrakenteet ovat jo suhteellisen virheettömiä, mutta jotkut vaativimmat rakenteet ja sanaliitot tuottavat on- gelmia. Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävää ja kohtuullisen virheetöntä kiel- tä, vaikka virheitä esiintyy vaativissa rakenteissa, tekstin jäsentelyssä ja tyy- lissä ja vaikka äidinkielen tai jonkin muun kielen vaikutus on ilmeinen.
EVK taso B2.1-2.2	PUHUMINEN: Osaa käyttää monipuolisesti kielen rakenteita ja laajahkoa sanastoa mukaan lukien idiomaattinen ja käsitteellinen sanasto. Hallitsee kielelliset keinot ilmaista konkreetteja ja käsitteellisiä, tuttuja ja tuntematto- mia aiheita varmasti, selkeästi ja tilanteen vaatimaa muodollisuusastetta noudattaen. Osoittaa kasvavaa taitoa reagoida sopivasti tilanteen asettamiin muotovaatimuksiin. Kielelliset syyt rajoittavat ilmaisua erittäin harvoin. Usein puhuja korjaa virheensä itse, eivätkä virheet haittaa ymmärrettävyyttä. KIRJOITTAMINEN: Hallitsee melko hyvin oikeinkirjoituksen, kieliopin ja

	välimerkkien käytön, eivätkä virheet johda väärinkäsityksiin. Tuotoksessa saattaa näkyä äidinkielen vaikutus. Vaativat rakenteet ja idiomaattiset ilmaukset sekä ilmaisun ja tyylin joustavuus saattavat tuottaa ongelmia.
Kurssin osiot tai tehtävät	Rakenteita harjoitellaan tasaisesti koko kurssin ajan, kun ne nousevat teksteistä käsittelyyn. Rekiot ja sijamuodot tulevat erityisesti kurssin osioissa 2.1. ja 2.2. sekä kirjoitelmissa (esim. 4.3. Vaikuttamalla parempaa tulevaisuutta).
Opettajan palaute	Opettaja keskittyy kullekin tehtävälle sopivien, kielen tarkkuutta parantavien huomioiden tekemiseen. Palaute voi olla virheet osoittavaa, mutta oppijaa aktivoivaa. Oppijaa on hyvä kannustaa käymään opettajan palaute läpi ja mahdollisesti myös korjaamaan omaa tuotostaan palautteen saatuaan.
Vertaispalaute	Vertaiset voivat käydä merkitysneuvottelua tietyistä hallitsemistaan muotoopillisista tekijöistä. Oppijoita kannustetaan ratkaisemaan yhdessä niin sanakuin lausetasonkin pulmia. Opettaja toimii vertaiskeskustelun tukena tarvittaessa. Toisten teksteihin tutustuessa vertaispalaute on hyvä vaiheistaa: ensin tulisi antaa yleistä palautetta lukukokemuksesta ja niistä osista, mitkä teksteissä ovat onnistuneita tai vaativat kehitystä, minkä jälkeen oppija voi muokata tekstiään. Tämän jälkeen voidaan keskittyä kieliopillisiin, sana- ja lausetason seikkoihin.

LIITE 3: Oppimista tukevia verkkosovelluksia

Yhteiskirjoittaminen ja yhteiset muistiinpanot

Sujuva yhdessä kirjoittaminen verkkovälitteisesti vaatii välineen, jolla kirjoittaessa kaikki osapuolet näkevät tehdyt muutokset reaaliajassa. Googlen Drive ja Tieken muistio eivät vaadi opiskelijalta sisäänkirjautumista, jolloin se on nopea ottaa käyttöön. Molemmissa on mahdollisuus keskustella paikalla olevien kirjoittajien kanssa chatissa. Google Drivessä on mahdollista kommentoida tekstiä ”marginaalissa” ja käydä kommentissa keskustelua vaikkapa ratkotavasta rakenne- tai jäsentelyongelmasta. Kommentteihin oppijoiden ongelmanratkaisuprosessi ja merkitysneuvottelu jäävät näkyviin.

Google Drive / tekstidokumentti <http://drive.google.com>

Tieken muistio <http://muistio.tieke.fi/>

Yhteiskirjoittamisvälineillä prosessikirjoittaminen, vertaispalaute ja formatiivinen arviointi ovat mahdollisia myös etätöskentelynä.

Yhteisideointi ja ajatusten jäsentäminen

Oppijat voivat lisätä ajatuksiaan, kommentteja, kuvia, linkkejä yms. tiettyyn teemaan liittyen aivoriihityyppisenä työskentelynä tai muistiinpanoina, kysymyksinä, täydentävinä huomioina yms. pitkin tietyn teeman käsittelyä. Trello auttaa myös jäsentelemään asioita hierarkkisesti, joten sen avulla voi mm. suunnitella laajempien töiden sisältöjä ja tehdä työnjakoa ryhmässä.

Padlet <https://padlet.com/>

Trello <https://trello.com/>

Dia- tms. esitys

Google Driven diaesitystyökalussa useampi osallistuja voi muokata esitystä samanaikaisesti ja nähdä muutokset reaaliajassa. Prezin esitysmuoto poikkeaa perinteisestä diaesityksestä, mutta tuottaa visuaalisesti mielenkiintoisia esityksiä siirtymineen ja taustoineen. Poppletilla oppija voi tehdä esityksen tai käyttää sitä mm. miellekarttojen ja aikajanojen tekemiseen.

Google Drive / esitysdokumentti <http://drive.google.com>

Prezi <https://prezi.com/>

Popplet <http://popplet.com/>

Puhuminen ja videokuvaaminen

Puheen tallentamiseen on saatavilla monia selainpohjaisia sovelluksia, jotka eivät vaadi ohjelmien asentamista oppijan omalle koneelle. Näiden etuna on myös se, että opettaja saa äänitiedoston linkkinä. Tietokoneen tai mobiililaitteen erillisellä ääniohjelmalla tallennetut puhetiedostot ovat usein kooltaan suuria ja näin ollen hankalia jakaa opettajalle tai vaikkapa vertaisille. Videoiden jakaminen puolestaan onnistuu sujuvimmin niin, että oppija kuvaa videon omalla laitteellaan ja lataa sen sitten jollekin valitsemalleen videosivustolle. Aubioboomin etuna on se, että opettaja voi kommentoida äänitettä suoraan omalla äänitteellään. Vocarooosta ja Mail.vusta on huomattava, että niissä tallennetut ääni- ja videotiedostot säilyvät vain tietyn

aikaa palvelimella ja poistuvat sitten automaattisesti.

Audioboom (pelkkä ääni selaimessa tai mobiilisovelluksella) <https://audioboom.com/>

Vocaroo (pelkkä ääni selaimessa) <https://audioboom.com/>

Mail.vu (ääni ja video selaimessa) <http://mailvu.com/>

Bambuser (ääni ja video selaimessa tai mobiilisovelluksella) <http://bambuser.com/>

Vimeo (videoiden jakaminen) <https://vimeo.com/>

Youtube (videoiden jakaminen) <https://www.youtube.com>

Paikkatieto

Paikkatieto-ohjelmiin opettaja voi luoda erilaisia rastiratoja oppilaille. Kulkiessaan tiettyä reittiä oppija saa mobiililaitteeseensa automaattisesti opettajan reitille syöttämiä tehtäviä, tietosisältöjä, ratkottavia ongelmia tms.

HeiJoe <http://www.heijoe.com/>

Lisäksi Google Drive tarjoaa mahdollisuuden myös taulukkolaskentatiedostojen ja piirrosten työstämiseen yhdessä.

Julkisten ja puolijulkisten sovellusten käytössä tulee erityisesti huomata oppija verkosta löytämän materiaalin tekijänoikeudelliset seikat. On tärkeää muistuttaa, että mitä tahansa materiaalia ei omissa julkisissa tuotoksissaan saa esittää. CC-lisenssi ja muut tekijänoikeuksista vapauttavat lisenssit auttavat opiskelijaa elävöittämään omia tuotoksiaan myös silloin, kun hänellä ei ole käytössään itse otettuja valokuvia, äänitiedostoja tai videoita. Turvallisin tapa on käyttää vapaan lisenssin kuvia (esim. Morguefile ja Open Clip Art). CC-lisensoiduissa materiaaleissa tulee tarkistaa, millaisin ehdoin kuvaa saa käyttää. Esimerkiksi CC BY-NC-SA -lisenssillä teosta saa jakaa ja muokata, mutta (1) alkuperäinen tekijä ja lähde on mainittava ja tehty muutokset ilmaistava, (2) oma tuotos on lisensoitava samalla lisenssillä, eikä (3) teosta tai sen osaa saa käyttää kaupallisiin tarkoituksiin. Wikimedia Commonsissa ja Flickrissä lisenssityyppi on aina kerrottu kuvan yhteydessä (huomaa, että Flickristä löytyy myös suuri määrä kuvia, joita ei ole lisensoitu, vaan niiden tekijänoikeudet estävät kuvien käytön).

Vapaan lisenssin ja CC-lisensoituja valokuvia:

Morguefile <http://www.morguefile.com/>

Flickr <https://www.flickr.com/>

Wikimedia Commons <http://commons.wikimedia.org/>

Open Clip Art <https://openclipart.org/>

Lue lisää opettajan tekijänoikeuksista: <http://www.opettajantekijanoikeus.fi/>