

**Ekologinen näkökulma s2-pedagogiikkaan  
monimediaisissa ympäristöissä  
Suomen kielen ja kulttuurin opetuksessa  
ulkomaisissa yliopistoissa**

**Maisterintutkielma  
Meri Luoma  
Suomen kieli  
Kieli- ja viestintätieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto  
2019**

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Luoma Meri Katariina	
Työn nimi – Title Ekologinen näkökulma s2-pedagogiikkaan monimediaisissa ympäristöissä Suomen kielen ja kulttuurin opetuksessa ulkomaisissa yliopistoissa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Kesäkuu 2019	Sivumäärä – Number of pages 92 sivua + liitteet
<b>Tiivistelmä – Abstract</b> <p>Suomen kieltä ja kulttuuria opetetaan noin sadassa yliopistossa eri puolilla maailmaa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ulkomaisten yliopistojen opettajien ja opiskelijoiden monimediaiseen opetukseen liittyviä käsityksiä. Monimediaisia ympäristöjä analysoidaan ekologisessa viitekehyksessä affordanssin ja toimijuuden käsitteiden kautta. Lisäksi tarkastellaan sitä, mitkä ulkoiset tekijät rajoittavat monimediaisen pedagogiikan toteutumista ulkomaisten yliopistojen kontekstissa. Monimediaisella pedagogiikalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppijälähtöistä kielenopetusta, jossa käytetään laajoja oppimisympäristöjä (Taalas 2005, 2007; Jalkanen &amp; Taalas 2015) ja jossa oppija nähdään sosiokulttuurisen ja ekologisen lähestymistavan mukaisesti aktiivisena toimijana.</p> <p>Tutkimuksen aineisto on kerätty verkkokyselyillä ja puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Opettajien kyselyyn saatiin 23 ja opiskelijoiden kyselyyn 26 vastausta. Haastattelut tehtiin neljälle opettajalle ja neljälle opiskelijalle. Aineiston analyysissa on käytetty teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.</p> <p>Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että affordansseina pidetään autenttiseksi koetun kielenkäytön piirteitä, sanastoa sekä kulttuuriin liittyviä ilmiöitä. Monimediaisessa pedagogiikassa voidaan tukea oppijoiden toimijuutta esimerkiksi yksilöllisten tavoitteiden asettamisen ja itsearviointien kautta. Toisaalta opiskelijoiden opettajalta kaipaama tuki liittyy pääsääntöisesti kielioppivirheiden korjaamiseen. Monimediaisen pedagogiikan kehittämistä rajoittaa se, etteivät opiskelijat ja opettajat ole sosiaalistuneet oppimisprosesseja tukeviin käytänteisiin. Lisäksi rajoitteita ovat käytössä olevat ajalliset ja taloudelliset resurssit sekä asenteet, jotka vaikeuttavat monimediaisen opetuksen vakiinnuttamista. Tutkimuksen tuloksia voi soveltaa käytännön opetustyössä, opettajien koulutusta suunniteltaessa sekä lisätutkimusta tehtäessä.</p>	
Asiasanat – Keywords	suomi vieraana kielenä, suomi toisena kielenä, tarjouma, toimijuus, kieliekologia
Säilytyspaikka – Depository	Jyväskylän yliopisto, kieli- ja viestintätieteiden laitos
Muita tietoja – Additional information	

*Kaikki on omissa käsissä. Ei tämä ole teknologinen vaan sosiaalinen haaste. Kyse ei siis ole siitä, että teknologia muuttuu, vaan sen taustalla oleva filosofia muuttuu. Nyt, kun mitä tahansa voidaan tehdä, pitää kysyä, mitä meidän kuuluu tehdä.*

Tulevaisuustutkija ja eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan valiokuntaneuvos Olli Hietanen  
13.4.2017 (YLE Uutiset).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> <https://yle.fi/uutiset/3-9563124>

# SISÄLLYS

## KUVIOT

1 JOHDANTO.....	1
2 SUOMI VIERAANA KIELENÄ.....	3
2.1 Suomi vieraana kielenä -tutkimus.....	3
2.2 Suomen kielen ja kulttuurin opettaminen ulkomaisissa yliopistoissa.....	5
2.3 Formalismi ja funktionalismi: traditioita ja tulevaisuudenkuvia.....	8
3 KIELENOPPIJA JA -OPETTAJA MONIMEDIAISISSA YMPÄRISTÖISSÄ.....	11
3.1 Wake-up CALL: tietokoneista oppimisen prosesseihin.....	11
3.1.1 Määritelmiä ja tutkimuksen painopisteitä.....	11
3.1.2 Hitaasti kääntyvä kielikäsitelmä.....	14
3.1.3 Osallistujien valmiudet ja asenteet.....	16
3.1.4 Ulkoiset rajoitteet.....	18
3.2 Sosiaalinen kielenoppija: sosiokulttuurisesta teoriasta ekologiseen kielenoppimiseen.....	20
3.3 Monimediaisuus ekologisessa viitekehyksessä.....	25
4 TUTKIMUSASETELMA JA –MENETELMÄT.....	29
4.1 Tutkimuksen eettisyys.....	29
4.2 Suomen kielen ja kulttuurin opettajat.....	30
4.3 Suomen kielen ja kulttuurin opiskelijat.....	32
4.4 Tutkimusmenetelmät.....	33
4.4.1 Verkkokysely ja haastattelu tutkimusmetodeina.....	33
4.4.2 Aineistojen analyysimenetelmät.....	35

## 5 MONIMEDIAISET YMPÄRISTÖT SUOMEN KIELEN JA

KULTTUURIN OPETUKSESSA.....	36
5.1 Affordansseja monimediaisissa ympäristöissä.....	36
5.1.1 Monimediaisuus opetuksen laajentajana.....	36
5.1.2 Näin suomalaiset puhuvat – autenttisuus affordanssina.....	43
5.1.3 Kulttuuriin liittyvät affordanssit.....	47
5.2 Toimijuuden tukeminen.....	49
5.2.1 Tavoitteiden asettaminen.....	49
5.2.2 Omatoimisuuteen ohjaaminen.....	53
5.2.3 Rakkaat rakenteet.....	61
5.2.4 Kuka arvioi ja mitä?.....	65
5.3 Monimediaiseen pedagogiikkaan vaikuttavia ulkoisia tekijöitä.....	71
5.3.1 Instituutio.....	71
5.3.2 Opetusmaa.....	75
5.3.3 Aikaan liittyvät resurssit.....	77
5.3.4 Koulutuksen kysymykset.....	78
6 PÄÄTÄNTÖ.....	81
6.1 Tutkimuksen yhteenveto.....	81
6.2 Tutkimuksen arviointi.....	83
6.3 Pohdinta.....	85
LÄHTEET.....	88
LIITTEET	

## **KUVIOT**

Kuvio 1. Suomen kielen ja kulttuurin opetuksessa käytettäviä monimediaisia ympäristöjä .....	36
Kuvio 2. Suomen kielen ja kulttuurin opetuksessa käytettäviä välineitä.....	41
Kuvio 3. Tarpeet ja affordanssit.....	46

# 1 JOHDANTO

Kielenopettajien ja -tutkijoiden on viime vuosikymmeninä täytynyt sopeutua kahteen muutokseen: ensinnäkin pedagoginen paradigma on muuttunut siten, että oppijaa ei ole enää pitkään aikaan nähty behavioristisena toiminnan kohteena, vaan aktiivisena tiedon käsittelijänä ja tuottajana. Toisekseen nopeasti kehittynyt teknologia on muuttanut tapaa, jolla ihmiset kommunikoivat. Oppijoilla on aiempaa paremmat mahdollisuudet opiskella myös sellaisia kieliä, joita ei puhuta heidän lähiympäristössään. Näiden kehittyneiden resurssien vuoksi oppijan ja opettajan roolit jatkavat muuttumistaan. (Chapelle 2009: 750; Healey 2016: 9.)

Monimediaisessa pedagogiikassa opettajalähtöisestä opetuksesta siirrytään oppijalähtöisyyteen ja -keskeisyyteen. Oppija nähdään aktiivisena toimijana ja oman oppimisensa säätelijänä. Opetuksen monimediaisuus tarjoaa mahdollisuuksia laajojen oppimiskokonaisuuksien rakentamiselle, monipuolisen viestinnän harjoittelulle ja oppijan toimijuuden kehittymiselle (Reinders & Darasawang 2012; Lehtonen 2013; Jalkanen & Taalas 2015; Thorne 2016). Teknologia ja toimintaympäristöt monipuolistuvat edelleen kaiken aikaa, mutta muuttunut kielikäsitys tai luokkahuoneen käytänteet eivät ole pysyneet teknologisen kehityksen tahdissa. Aiemmissa tutkimuksissa on saatu viitteitä siitä, että monimediaisten ympäristöjen potentiaalia oppijoiden osaamisen edistämiseksi ei kyetä täysin hyödyntämään (esim. Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen, Keränen 2008; Jalkanen 2010, 2015; Jalkanen & Taalas 2015: 174).

Tässä tutkimuksessa tarkastelen sitä, miten erilaisia monimediaisia ympäristöjä käytetään Suomen kielen ja kulttuurin opetuksessa ulkomaisissa yliopistoissa. Pysin vastamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Mistä oppijoille muodostuu affordansseja monimediaisissa ympäristöissä?
2. Miten oppijoiden toimijuutta monimediaisissa ympäristöissä tuetaan?
3. Mitkä asiat opettajien ja opiskelijoiden kokemusten mukaan rajoittavat monimediaisen pedagogiikan toteuttamista ja kehittämistä?

Tutkimuksessa halutaan yhtäältä saada yleiskuva opettajien ja opiskelijoiden suhteesta monimediaisuuteen ja toisaalta siitä, mitä pedagogiikan monimediaistuminen merkitsee oppijoiden toimijuuden ja affordanssien eli oppimisen mahdollisuuksien kannalta. Affordanssi ja toimijuus ovat keskeisiä käsitteitä sosiokulttuurisessa ja erityisesti ekologisessa näkökulmassa

kielenoppimiseen (van Lier 2000; 2004). Tutkimus on laadullinen, eikä siinä tavoitella laajaa yleistettävyyttä eri maiden tai jonkin yksittäisen maan tai yliopiston monimediaisista kieltenopetuskäytännöistä.

Toistaiseksi on tehty vain vähän tutkimuksia, jossa olisi käsitelty suomi vieraana kielenä -opetusta. Tyypillisesti tutkimus muodostunut raporteista, lyhyistä katsauksista tai yksittäisten rakennepiirteiden tarkastelusta. Suomi toisena kielenä -tutkimusta on tehty huomattavasti enemmän, mutta siinäkin on keskitytty tarkastelemaan lähinnä oppimista, ei pedagogiikkaa (Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 403). Juha Jalkanen (2010) on puolestaan tutkinut opettajien ajattelutapoja kielestä sekä eri medioiden pedagogista käyttöä. Kansainvälisesti CALL-tutkimusta sen sijaan on tehty melko paljon. Tutkimuskenttä ei kuitenkaan ole erityisen yhtenäinen, mikä johtunee pitkälti teknologian jatkuvasta kehittymisestä. Tavallisesti teknologian ja toisen tai vieraan kielen opetuksen integrointia tarkastelevissa tutkimuksissa ote on holistinen ja kommunikatiivista kielenopetusta painottava (esim. Chun, Smith ja Kern 2016).

Teknologian rooli opetuksessa on saanut huomiota myös julkisessa keskustelussa, jossa vuoropuhelu usein polarisoituu äärimmäiseen teknologiauskoon ja -pelkoon. On tavallista, että teknologia esitetään yksinkertaistetun voimakkaana tai vahingollisena ilmiönä. Melko tyypillistä on spekulointi siitä, korvataanko opettajat tietokoneilla. Todellisuudessa teknologian rooli yhteiskunnassa ja erityisesti koulutuksessa ei ole yksinkertainen. (Caws & Hamel 2016a: 1; Bax 2011: 2.)

Taalaksen (2007: 428) mukaan opetuksen kehittämistyöhön on tuotava kuuluviin paitsi asiantuntijoiden, myös opiskelijoiden äänet. Tässä tutkimuksessa tähän pyritään vastaamaan siten, että osallistujien joukossa on sekä suomi vieraana kielenä -opettajia että -opiskelijoita. Tutkimuksessa käsiteltävät teemat voivat olla kiinnostavia paitsi suomi vieraana kielenä -opettajille, myös muiden vieraiden kielten opettajille sekä Suomessa työskenteleville suomi toisena kielenä -opettajille. Myös Opetushallitus voi ulkomailta tapahtuvan Suomen kielen ja kulttuurin opetuksen taloudellisena tukijana hyötyä tutkimuksesta.



## 2 SUOMI VIERAANA KIELENÄ

### 2.1 Suomi vieraana kielenä -tutkimus

Kielentutkimuksessa ja -opetuksessa voidaan puhua sekä suomesta toisena kielenä että suomesta vieraana kielenä. Näiden kahden merkittävin ero on siinä, missä opetus tapahtuu. Toinen kieli omaksutaan kohdekielisen yhteisön parissa, tässä tapauksessa suomenkielisessä ympäristössä. Vierasta kieltä puolestaan opitaan ulkomaisessa kontekstissa, suomenkielisen yhteisön ulkopuolella ja tavallisesti formaalin opetuksen kautta (Nissilä ym. 2006: 12-13; Suni 2008: 29.) Suomi vieraana kielenä -opetus poikkeaa toisen kielen opetuksesta paitsi fyysisen ympäristönsä, myös oppimistavoitteiden vuoksi (Sunni 2008: 30–31) ja näin ollen olisi järkeenkäyvää, että nämä kaksi erilaista kontekstia eroaisivat tosistaan myös pedagogiikan osalta (Aalto ym. 2009: 402).

Toisaalta Sajavaara (1981: 9) huomauttaa, että vaikka vieras kieli usein opitaan formaalissa opetuksessa ja toiseen kieleen liittyvä ajatus luonnollisesta omaksumisesta, nimitystä ”toinen kieli” käytetään usein kaikista ensikielen jälkeen opituista kielistä. Myöskään Mitchell, Myles ja Marsden (2013: 1) eivät tee selkeää rajanvetoa toisen ja vieraan kielen välille. He uskovat oppimisprosessien olevan lopulta varsin samankaltaiset erilaisista oppimisen syistä ja olosuhteista huolimatta ja sisällyttävät tästä syystä ”vieraan” (*foreign*) kielen yleispätevämmän ”toisen” (*second*) kielen alle. Lisäksi he huomauttavat erilaisten erottelujen käyvän yhä keinotekoisemmiksi, kun Internet tarjoaa pääsyn vieraan kielen äärelle (Mitchell, Myles & Marsden 2013: 1), mikä on tärkeä näkökulma myös tämän tutkielman kannalta. Toisen ja vieraan kielen ympäristöt eivät ole enää niin kaukana toisistaan. Myös vieraan kielen kontekstissa oppimisen tarjoumat voivat verkkomahdollisuuksien ansiosta olla hyvin monipuolisia.

Muutaman vuosikymmenen aikana suomi vieraana kielenä -alan ydinkysymykset ovat näyttäneet säilyneen jokseenkin muuttumattomina, sillä jo vuonna 1981 ilmestyneessä Fred Karlssonin kokoamassa teoksessa *Suomi vieraana kielenä* käsitellään useita tällekin tutkimukselle relevantteja teemoja: Hämäläinen (1981) esimerkiksi kirjoittaa kokemuksista ja ongelmista suomi vieraana kielenä -opetuksessa, ja Takala ja Vähäpassi (1981) opetuksen suunnittelusta ja tavoitteista. Sittemmin suomi vieraana kielenä -alan julkaisut näyttävät keskittyneen yhtäältä erilaisiin toimintakertomuksiin, muistioihin ja raportteihin ja toisaalta siihen, miten jokin tietty kielenoppijaryhmä hallitsee jonkin tietyn rakenneasian (ks. esim. Nissilä 1997).

Vuonna 2006 julkaistussa Hiltulan ja Pöyhösen toimittamassa teoksessa *Opettajana vieralla maalla: opetuskulttuurien kohtaamisia* tarkastellaan Suomen kielen ja kulttuurin opettamiseen liittyviä kokemuksia varsin käytännönläheisestä näkökulmasta sekä paneudutaan siihen, kuinka käsitykset esimerkiksi opettajan ja opiskelijan roolista, tekstien tulkinnan tavoista tai vaikkapa tenttikäytänteistä vaihtelevat opetuskulttuurista riippuen. Teoksen esipuheessa Hiltula ja Pöyhönen (2006: 9) toteavat useimpien s2-julkaisujen keskittyneen pitkälti suomen kielen rakenteen ja sanaston opettamiseen liittyviin seikkoihin, kun taas kyseinen julkaisu oli alalla ensimmäinen, joka korostaa kulttuurin roolia opetuksessa.

Laurannon ja Vehkasen (2014) toimittamassa julkaisussa keskitytään muun muassa ”uuskanavaiseen vuorovaikutukseen”. Esimerkiksi Ojanen (2014), Podschivalow (2014) sekä Tuomainen ja Virtanen (2014) pohtivat yliopistojen välisen Skype-vuorovaikutuksen mahdollisuuksia. Tuomainen ja Virtanen (2014: 54) pitävät yhtenä haasteena autenttisten keskustelutilanteiden puuttumista, kun opetus tapahtuu Suomen ulkopuolella. Alalla onkin pohdittu melko paljon sitä, missä määrin oppikirjatekstit heijastavat luonnollista dialogia (esim. Tanner 2014; Viherjuuri 2014) ja kuinka modernit yhteydenpitokanavat tai Internetin autenttiset resurssit voisivat tarkoituksenmukaisimmin palvella opetuskäyttöä.

Viime vuosina digitaalisuuden kasvu on alkanut näkyä kieltenopetusta ja -oppimista koskevissa tutkimuksissa entistä enemmän. Esimerkiksi Pollari (2010) on tarkastellut opettajien pedagogisia ratkaisuja ja teknologian hyödyntämistä vieraiden kielten opetuksessa. Ylönen (2004) on pro gradu -työssään pohtinut teknologian integrointia suomi vieraana kielenä -opetukseen ja havainnut, että esimerkiksi autenttisuuden kannalta integrointi voi olla mielekästä ja opettajalla on merkittävä rooli integroinnin onnistumisen kannalta. Tuija Lehtonen (2004: 270) on myös pohtinut tällaisen tutkimuksen tekemiseen liittyvää problematiikkaa: kun tutkimuksen kohteena on näin monimuotoinen ja useita tieteenaloja ja sosiaalisen oppimisen teorioita yhdistelevä ilmiö, tarvittaisiin kokonaisvaltaista tutkimusotetta, jotta tutkimus parhaalla mahdollisella tavalla palvelisi kielenoppimisen kehittämistä. Lehtonen ja Tuomainen (2003: 65–66) antavat tunnustusta pedagogisille kokeiluille ja projekteille, mutta toteavat suomi vieraana kielenä -aineistojen ja tulosten jäävän usein niin pieniksi, ettei niiden perusteella voida tehdä päteviä yleistyksiä.

Suomi toisena kielenä -alan keskustelu on tavannut korostaa ongelmia (Mela 2006), minkä Suni (2008: 29) arvelee johtuvan alakohtaisten tehtävien arkisista haasteista ja epävarmuustekijöistä ja johtavan samalla siihen, että laajat, periaatteisiin liittyvät kysymykset jäävät vähemmälle huomiolle. Tutkimus on keskittynyt lähinnä suomen oppimiseen toisena kielenä,

kun taas pedagogiikkaa käsittelevät tutkimukset ovat puuttuneet (Aalto ym. 2009: 403). Saman tendenssin voi havaita suomi vieraana kielenä -alalla käytävästä vuoropuhelusta.

## 2.2 Suomen kielen ja kulttuurin opettaminen ulkomaisissa yliopistoissa

Suomen kielen opetus ulkomaisissa yliopistoissa alkoi 1800-luvulla, kun ensimmäinen lehtoraatti perustettiin Tarton yliopistoon vuonna 1803 (Lehmusvaara & Raanamo 2007: 11). Nykyisin Suomen kieltä ja kulttuuria opetetaan eri puolilla maailmaa noin 90 yliopistossa noin 30 maassa. Arviot opiskelijoiden määrästä vuonna 2017 vaihtelevat 3000:n ja 3500:n välillä. (Kärnä 2017: 5; Opetushallitus 2017c.) Yliopistoista suurin osa sijaitsee Euroopassa, mutta suomea voi opiskella yliopistotasolla myös Pohjois-Amerikassa ja Aasiassa (Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO 2017). Eniten Suomen kielen ja kulttuurin opiskelijoita on Saksassa, Venäjällä, Ruotsissa ja Unkarissa (Kärnä 2017: 5). Suomen kielen opetusta järjestävät myös yksityiset kielikoulut ja yhdistykset, mutta tämä tutkimus keskittyy tarkastelemaan vain yliopistoja.

Suomen kielen asema vaihtelee yliopistoittain aina pääaineesta vapaaehtoisein kielikursseihin. Kärnä (2017: 6) mukaan vuosina 2014–2015 suomi oli pääaineena noin 32 prosentilla opiskelijoista ja sivuaineena noin 28 prosentilla. Erillisillä kielikurseilla suomea opiskeli noin 23 prosenttia opiskelijoista. Eri yliopistoissa myös opiskelijoiden määrä ja opetuksen painotukset voivat erota toisistaan paljonkin, eivätkä yliopistojen taloudelliset resurssit tai linjaukset opetuksesta ja tutkimuksesta ole keskenään samanlaisia. (Heikkilä 2007: 15.) Niin ikään oppiaine voi olla sijoitettuna monentyyppisten laitosten yhteyteen.

Opetushallituksen selvityksen mukaan enemmistö Suomen kieltä ja kulttuuria opiskeleista toimii ammatissa, jossa voi hyödyntää opintojaan. Suurin osa työskentelee kääntäjinä ja tulkkeina ja lähes yhtä suuri osa opettajina – viimeainituista lähes puolet mainitsee toimivansa nimenomaan suomen kielen opettajina. Seuraavaksi eniten alumneja on työllistynyt hallinnon ja tutkimuksen tehtäviin. (Kärnä 2017: 11.)

Suomen kielen opettajat voivat olla paikallisen yliopiston palkkaamia tai Suomesta lähetettyjä (Opetushallitus 2017a). Vuonna 2017 Opetushallitus lähetti ulkomaisiin yliopistoihin lähes 20 vierailevaa lehtoria (Opetushallitus 2017c). Suomesta lähetettyjen lehtorien työtehtävät vaihtelevat yliopistoittain, mutta päätehtävä on opettaa suomen kieltä, kirjallisuutta ja kulttuuria (Opetushallitus 2017a). Suomesta lähtevien lehtorien valintaprosessi etenee siten, että Opetushallitus rekrytoi opettajia ja esittää yliopistolle maksimissaan kolme ehdokasta, joista

isäntäyliopisto valitsee opettajan. Vierailevien lehtorien lähettäminen on Opetushallitukselta taloudellisesti merkittävin tukimuoto Suomen kielen ja kulttuurin opetukselle ulkomaisissa yliopistoissa. (Heikkilä 2007: 15-16).

Vuonna 1962 perustettiin opetusministeriön alainen Ulkomaanlehtorikomitea, jonka tehtävä oli seurata, koordinoita ja tukea Suomen kielen ja kulttuurin opetusta ulkomaisissa yliopistoissa. Suurin osa ulkomaisissa yliopistoissa nykyään toimivista Suomen kielen ja kulttuurin opetuspisteistä perustettiinkin 1960- ja 1970-luvuilla. Nämä vuosikymmenet olivat merkittäviä myös sikäli, että vuonna 1963 Suomeen perustettiin kielikurssitoimintakunta ja vuonna 1967 aloitettiin kansainvälisille opiskelijoille suunnatut Suomen kielen ja kulttuurin kesäkursit. Vuonna 1969 ulkomaanlehtorikomitea ja kielikurssitoimikunta yhdistyivät. Uusi nimi oli ulkomaanlehtori- ja kielikurssiasiain neuvottelukunta UKAN. Sittemmin UKAN siirtyi CIMOon eli Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskuksen. (Lehmusvaara & Raanamo 2007: 11-13.) Vuonna 2017 CIMO ja Opetushallitus yhdistyivät uudeksi virastoksi, jonka nimi on Opetushallitus (Opetushallitus 2017b).

1990-luvulla kiinnostus suomen kieltä kohtaan kasvoi maailmanpoliittisten tapahtumien vuoksi. Ensinnäkin Neuvostoliiton hajoaminen mahdollisti sen, että uusia opetuspisteitä voitiin perustaa erityisesti Suomen lähialueilla. Toisekseen Venäjän suomensukuisille kansoille suomen kieli ja kulttuuri muodostuivat tärkeiksi kansallisen heräämisen yhteydessä. Ylipäätään kiinnostus Suomea kohtaan kasvoi Euroopassa ja sen ulkopuolella, kun Suomi liittyi Euroopan unioniin vuonna 1995. Kun Suomesta näin tuli yksi EU:n virallisista kielistä, suomen kielen taidolle tuli kysyntää. (Lehmusvaara & Raanamo 2007: 13.)

Opetushallituksella on lehtorien lähettämisen lisäksi myös muita tukimuotoja ulkomaisille yliopistoille. Tällaisia ovat esimerkiksi opetuspisteisiin lähetettävät harjoittelijat, vierailuprofessori ja lyhytkestoisemmat opetusvierailut. Opetushallitus myös tekee yhteistyötä Fulbright Finlandin kanssa ja mahdollistaa suomalaisten stipendiaattien lähtemisen yhdysvaltalaisiin yliopistoihin avustamaan Suomen kielen ja kulttuurin opetustehtävissä. (Heikkilä 2007: 16-17; Opetushallitus 2017c.)

Lisäksi Suomen kielen ja kulttuurin ulkomaalaisilla opiskelijoilla on vuosittain mahdollisuus osallistua Suomessa järjestettävälle kesäkurssille tai Suomea Suomessa -harjoitteluun. Jatko-opiskelijat ja tutkijat voivat hakea Opetushallitukselta apurahoja. Opetushallitus myös myöntää tukea ulkomaisten yliopistojen Suomen kielen ja kulttuurin opiskelijoille, jotka haluavat suorittaa opintonsa loppuun Suomessa. (Heikkilä 2007: 17–19.) Opetushallituksen tekemässä Suomen kielen ja kulttuurin alumnikyselyssä selviää, että Opetushallituksen ohjelmiin

osallistumisesta koetaan olleen hyötyä erityisesti suullisen kielitaidon paranemisen kannalta (Kärnä 2017: 21).

Vuonna 2006 käynnistetyssä opetusministeriön rahoittamassa kolmivuotisessa hankkeessa pyrittiin kehittämään ulkomaisissa yliopistoissa toimivien Suomen kielen ja kulttuurin opetuspisteiden etä- ja verkko-opetusta. Tarvetta tällaiselle opetukselle on erityisesti yliopistoissa, joissa ei voida rekrytoida Suomen kielen ja kulttuurin opettajaa, joissa ei ole pätevää opettajaa esimerkiksi erikoiskursseille tai joissa opiskelijamäärä on alhainen. Hankkeessa oli mukana Jyväskylän yliopiston kielten laitos, joka järjesti opetuksen ja myönsi opiskelijoille opintopisteitä. Tavoitteena oli myös tukea osallistujien itseopiskelua ja perehdyttää opettajia verkkopedagogiikkaan. CIMO oli kiinnostunut siitä, voisiko etäopetuksesta rakentua yksi pysyvämmistä tuen muodoista. (Heikkilä 2007: 18.)

Vaikka osalla opettajista on työyhteisössä lukuisia kollegoita, huomattavan moni opettajista on kohdeyliopistossaan ainoa Suomen kielen ja kulttuurin edustaja. Kontaktit ja yhteydenpito ulkomaisiin opetuspisteisiin on lisääntynyt ja tullut helpommaksi nykyaikaisen teknologian ansiosta (Heikkilä 2007: 17), ja Opetushallituksen (2017c) toimintakertomuksen mukaan vuonna 2017 pyrittiin erityisesti ottamaan huomioon opettajien keskinäisen verkostoitumiselle ja käytänteiden jakamiselle annettu tuki.

Tärkeä vuosittainen verkostoitumistapahtuma on Opetushallituksen Suomessa järjestämät opintopäivät, joilla opettajat voivat paitsi tavata toisiaan, myös päivittää kieli- ja kulttuuri-osaamistaan. (Heikkilä 2007: 20.) Vuonna 2017 opintopäivillä oli noin 90 opettajaa 18 eri maasta (Opetushallitus 2017c). Myös yliopistojen suomea vieraana kielenä puhuville, kohdemaan paikallisille opettajille on järjestetty Suomen kielen ja kirjallisuuden tutkimukseen ja opetukseen liittyviä kursseja; esimerkiksi vuonna 2017 opettajille tarjottiin täydentävänä koulutuksena kirjallisuuden ja kääntämisen opetuksen intensiivikurssi, jolle osallistui 16 opettajaa 9 eri maasta (Heikkilä 2007: 20; Opetushallitus 2017c). Halutessaan Suomen kielen ja kulttuurin opettajat voivat myös hakea Opetushallitukselta tukea kokouksen järjestämiseen esimerkiksi jonkin maan tai kielitieteellisen alueen sisällä. (Heikkilä 2007: 20.) Vuonna 2017 Opetushallitus tuki kuutta tällaista Suomen ulkopuolella pidettyä aluekokousta, joihin osallistui yhteensä 108 opettajaa (Opetushallitus 2017c).

## 2.3 Formalismi ja funktionalismi: traditioita ja tulevaisuudenkuvia

Kysymys formaalista ja funktionaalista kielenopetuksesta on keskeinen tämän tutkimuksen kannalta. Näkökulmaksi valittu monimediainen pedagogiikka ammentaa periaatteitaan samoista lähtökohdista kuin funktionalismi, mutta suomi toisena ja vieraana kielenä -opetuksessa formalismilla on perinteisesti ollut vahva jalansija (Aalto ym. 2009). Tässä tutkimuksessa ymmärrän perinteisen tai traditionaalisen kielenopetuksen siten kuin Laihiala-Kankainen (1993: 11), eli perinteisten opetustapojen jatkuvuutena tai pysyvyytenä.

Osa kielitieteilijöistä on kiinnostunut kielestä ensisijaisesti järjestelmänä. Tällaisen rationalistisen koulukunnan mukaan kieli muodostuu tietyistä elementeistä ja siitä voidaan tehdä universaaleja luokitteluja. Empiristit puolestaan katsovat kieltä sosiaalisista ja yksilöllistä tarpeista rakentuvana kulttuurisena tuotteena ja korostavat ympäristön roolia kielen oppimisessa. Näin ollen länsimainen kielentutkimuksen traditio on ollut kaksijakoista, yhden tahon keskittyessä kielen muotojen tutkimiseen ja toisen tarkastellessa kielen funktioita. Kielenopetus on heijastellut näitä molempia kielentutkimuksen suuntauksia: rationalistisesti orientoituneisiin on usein viitattu ”formalisteina” ja empiristisen ajattelutavan omaksuneisiin ”aktivisteina”. (Laihiala-Kankainen 1993: 11-12.) Nykypäivänä kenties vakiintuneimpia termejä ovat formaalisesta ja funktionaalista lähestymistavasta puhuminen.

Formalistisesti suuntautuneessa kielenopetuksessa kieltä lähestytään rakenteista käsin, jolloin vasta muotojen ja rakenteiden opiskelun jälkeen harjoitellaan niiden käyttöä ja itsenäistä soveltamista (Suni 2008: 205). Tällaisia suuntauksia ovat esimerkiksi chomskilainen teoria tai strukturalistinen lähestymistapa, joissa kieli nähdään rakentuvaksi erilaisista elementeistä, jotka liittyvät yhteen erilaisten sääntöjen kautta (Mitchell, Myles & Marsden 2013: 8). Formalistisessa opetuksessa kielen muodoilla, säännöillä ja sääntöjen virheettömällä hallinnalla on keskeinen asema (Laihiala-Kankainen 1993: 12–13). Rakenteet on myös tavattu hahmottaa tietyssä järjestyksessä yksinkertaisemmasta kompleksisempaan. Tällaista muotojen hierarkkisuuutta on kritisoitu toteamalla, että kokemus rakenteen helppoudesta tai vaikeudesta liittyy siihen, onko kyseinen rakenne yksilölle tarpeellinen hänelle mielekkäiden asioiden ilmaisuun vai ei. (Suni 2008: 205; Aalto ym. 2009: 404). Sajavaara (1981: 12) myös huomauttaa, että yksityiskohtainen kielioppitieto ei merkitse viestintätehtävistä selviytymistä tai luonnolliseen vuorovaikutukseen kykenemistä; nämä edellyttävät myös esimerkiksi kulttuurista ymmärrystä.

Funktionaalinen kielenopetus kiteytyy siihen, että kieltä lähestytään käytön ja kommunikatiivisten funktioiden kautta. Funktionalistit pyrkivät selittämään myös kielen rakennetta merkitysten luomisesta käsin. (Mitchell, Myles & Marsden 2013: 9.) Lähestymistapa perustuu ajatukseen kielen käyttöpohjaisuudesta ja nojaa muun muassa Hallidayn näkemyksiin kielenkäytön funktioista (Aalto ym. 2009: 407). Funktionalistit suhtautuvat virheisiin formalisteja sallivammin. He myös pyrkivät luomaan otollisia oppimismahdollisuuksia ja painottavat oppijan oman aktiivisuuden tärkeyttä, kun taas formalisteille on tavallista korostaa opettajan toimintaa luokkahuoneessa sekä esitettävää oppiainesta. (Laihiala-Kankainen 1993: 13.)

Funktionaalisen opetuksen tulisi edetä oppijan ehdoilla ja pyrkiä vastaamaan prosessin aikana ilmeneviin oppimisen ja kielenkäytön tarpeisiin. Opettaja ei siis päätä muotojen esittelyjärjestystä, vaan vasta kun oppijat toistuvasti yrittävät ilmaista jotain, mihin heillä ei vielä ole välineitä, opettaja auttaa kokoamaan ja analysoimaan sitä tietoa, jota oppijoilla kyseisestä asiasta jo on. Opetus siis myötäilee oppijoiden tahtia ja reagoi muualta opittuun. Opetuksen tehtävänä on jäsentää ja tehostaa oppimista. Funktionaalisessa kielenopetuksessa muodot ja säännöt eivät siis ole keskiössä, vaan niitä opitaan, jotta voitaisiin ilmaista merkityksiä. Lisäksi tapana on ollut painottaa suullista kielitaitoa. (Suni 2008: 205.)

Funktionaalisessa lähestymistavassa opetus tapahtuu vuorovaikutuksen kautta, ei vain sitä varten. On mahdollista, että vaikka opettaja pitäisi etusijalla kielen käyttöä, tehdyt harjoitukset painottuvat oppijoiden yksilöllisiin kognitiivisiin prosesseihin, ja ympäristön rooli oppimisprosessissa jää edelleen vaatimattomaksi. (Suni 2008: 205.) Funktionaalinen kielenopetus nojaa voimakkaasti sosiokulttuuriseen ja ekologiseen kielikäsitteeseen, joita käsitellen tarkemmin luvussa 3.3.

Funktionaalinen opetus siis kaihtaa antamasta sellaista kuvaa, että kieli olisi systeeminä sääntöihin keskittyvä, aukoton ja ulkoa opeteltavissa. Juuri tällaisia sääntöjen kuvauksia on kuitenkin perinteisesti korostettu s2-opetuksessa. Funktionaalisessakin opetuksessa muotoja käsitellään, mutta ne ajoitetaan ja esitellään oppijalle eri tavalla. Muotoihin tutustutaan käytön kautta siten, että oppija voi itse tehdä päätelmiä niiden tavallisista käyttöyhteyksistä ja merkityksistä. (Aalto ym. 2009: 408–409.) Tällaista opetusmuotoa, jossa sääntöjä ja yleistyksiä muodostetaan lukuisia esimerkkejä analysoimalla, kutsutaan induktiiviseksi. Formalisteille ominaisempi on deduktiivinen lähestymistapa, jossa sääntöjen soveltamista edeltää sen asettaminen. (Laihiala-Kankainen 1993: 12.) Kommunikatiivisesta kieltenopetuksesta kirjoittava Brandl (2004) on induktiivisen lähestymistavan puolestapuhuja. Samantyyppisestäkin lähestymistavasta voidaan siis puhua useilla eri nimillä. Funktionaaliset, kommunikatiiviset ja induktiiviset lähestymistavat pohjautuvat keskenään samanlaiselle käsitykselle kielestä ja sen oppimisesta.

Tyypillisissä ulkomaisten yliopistojen alumneja työllistävissä tehtävissä, joita ovat esimerkiksi kääntäjän, opettajan ja tutkijan työt (Kärnä 2017: 11), suomea on kyettävä analysoimaan kielitieteen keinoin, eikä pelkkä kielen kommunikatiivinen käyttö ole riittävä taito. Toisaalta opiskelijat toivovat ”aktiivisen kielenkäytön tunteja ja mahdollisuutta puhua suomea opettajien kanssa”, työ-, harjoittelu- ja verkostoitumismahdollisuuksia Suomessa sekä sähköisiä tukimuotoja, kuten verkkokursseja, Skypen käyttöä opetuksessa tai tandem-paria esimerkiksi WhatsApp-sovellukseen (Kärnä 2017: 25, 27). Kaikki nämä kielivät toiveesta ja tarpeesta nimenomaan kielen käytölle.

Suomi vieraana kielenä -alan formaalinen traditio, nykytutkimuksen funktionaalinen painotus sekä ulkomaisten opiskelijoiden kielenkäyttötarpeet näyttävät siis muodostavan monisäikeisen ja osittain ristiriitaisen yhtälön. Voidaan ajatella, että opettajalta vaaditaan kykyä sopeutua oppijoiden tavoitteisiin ja niiden kautta pohtia mielekkäintä lähestymistapaa kieleen. Sunin (2008: 201) mukaan vieraan kielen oppiminen voitaisiin ainakin periaatteessa nähdä syötösajattelun varaan rakentuvana opetettujen asioiden hallintana, kun taas toisen kielen oppijoille kieliympäristö ja siinä usein toistuvat ja oppijoille tarpeelliset kielen piirteet määrittävät oppimista. Toisaalta voidaan katsoa, että nykyiset verkkovuorovaikutuksen mahdollisuudet ovat tuoneet kielelliset resurssit kaikkien saataville myös ulkomailla. Kotimäen (2013: 103) havaintojen mukaan suomalaisissa korkeakouluissa opiskelevat ulkomaalaiset tulevat kuitenkin usein hyvin formalistisesta, opettajajohtoisesta sekä ulkoa oppimiseen ja kirjoitettuun kieleen keskittyvästä oppimiskulttuurista. Tämä antaa syytä odottaa, että myös suomea ulkomailla opiskelevien odotukset pedagogiikasta ovat formaaleja ja opettajakeskeisiä.

Vaikka formalismi ja funktionalismi teorioina ovat monessa mielessä toistensa vastakohtat, nämä kaksi äärimmäisyyttä hyvin harvoin realisoituvat käytäntöön sellaisinaan. Useimmiten kielenopetus asettuu johonkin niiden välimaastoon. Formalistista ja funktionaalista lähestymistapaa ei tulisikaan nähdä toisensa poissulkevinä, vaan toisiaan täydentävinä ja tukevinä. (Laihiala-Kankainen 1993: 15.)



## 3 KIELENOPPIJA JA -OPETTAJA MONIMEDIAISISSA YMPÄRISTÖISSÄ

### 3.1 Wake-up CALL: tietokoneista oppimisen prosesseihin

#### 3.1.1 Määritelmiä ja tutkimuksen painopisteitä

Teknologia ja erilaiset multimodaaliset ja interaktiiviset toimintaympäristöt ihmisten arjessa ovat muuttaneet ihmisten kuluttamia tekstejä ja niiden kanssa toimimista. Tavat viestiä, viettää vapaa-aikaa, tehdä töitä ja opiskella ovat niin ikään muuttuneet. Kouluja on vaadittu heräämään muutoksen mukanaan tuomiin vaatimuksiin. (Luukka ym 2008: 243.) Lankshear ja Knobel (2006) näkevät koko yhteiskunnan tulleen verkostomaisemmaksi ja yhteistoiminnallisemmaksi; tieto ei ole enää yksilön omaisuutta tai instituutioihin sidottua, ja yhteisöjen toimintakulttuurille on ominaista monimediaisuus, nopeus ja vuorovaikutuksellisuus.

Tutkimus teknologian käytöstä kielten opetuksessa on vakiintunut soveltavan kielitieteen<sup>2</sup> osa-alueeksi, ja aiheeseen liittyviä tutkimuksia on tehty runsaasti. Alalla käsitteistä vakiintunein on *Computer-Assisted Language Learning* (CALL), jonka käyttöä ehdottivat Healeyn mukaan (2016: 10) ensimmäisinä Davies ja Higgins (1982). Termin käyttö näkyy esimerkiksi tutkimusalan eurooppalaisen kattojärjestön (EuroCALL) ja erinäisten julkaisujen (ReCALL) nimissä. Hubardin ja Levyn (2016: 24–25) mukaan CALL-termi on vakiintunut niin moneen yhteyteen, että sen käyttäminen koko tutkimusalaan viitatessa on yksinkertaisin ratkaisu.

Soveltavan kielentutkimuksen CALL-haaran teoriat ja viitekehykset ovat kytkeytyneet erityisesti toisen kielen omaksumiseen sekä ja sosiokulttuurisiin näkökulmiin (Caws & Hamel 2016a: 5; Chapelle 2009). CALL-käsitteen nimessä on säilynyt tietokone-sana, mikä juontaa juurensa tutkimusalueen historiaan 1960-luvun alkuun (Healey 2016). Nykyisin CALL ei ole enää lyhenne teknologian käytölle, vaan se viittaa dynaamiseen kokonaisuuteen, jossa teknologia, teoria ja pedagogiikka kietoutuvat yhteen (Garrett 2009: 719-720). CALL-tutkimuksessa käyttäjä sijoitetaan tarkastelun keskipisteeksi. Lisäksi keskitytään pelkkien oppimistulosten si-

---

<sup>2</sup> Soveltava kielitiede sivua pelkän lingvistiikan lisäksi myös muita tieteenaloja. Sen piirissä tutkitaan erilaisia kieleen liittyviä ongelmia käytännöllisestä näkökulmasta. Eri tieteenalojen antamaa tietoa yhdistelemällä pyritään kehittämään teoreettisia malleja kielestä ja sen käytöstä. (Laihiala-Kankainen 1993: 21-22.)

jaan oppimisen prosesseihin sekä tunnustetaan oppimisen kontekstisidonnaisuus. (Caws & Hamel 2016b: 30.) Pääpaino on siis pragmaattinen ja tähtäin oppimisen tukemisessa ja parempien oppimismahdollisuuksien luomisessa (Chapelle 2009: 742).

CALL-tutkimuksessa on monia koulukuntia erilaisine painotuksineen. Tässä tutkimuksessa niitä ei käsitellä syvällisesti, mutta on tarpeen todeta, että eri painotuksissakin on paljon yhtäläisyyksiä. Yhdistävä tekijä on oppija- ja vuorovaikutuslähtöisyys; teoriat perustuvat ajatukseen siitä, että ihminen mukautuu, muuttuu ja oppii siinä vuorovaikutuksessa, jossa hän on paitsi toisten ihmisten, myös elottomien laitteiden kanssa. Vuorovaikutus on siis sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentunutta. (Caws & Hamel 2016b: 21.) Hubbard ja Levy (2016: 24) nimeävät CALL-tutkimuksen kolmeksi kantavimmaksi teoreettiseksi lähtökohdaksi vuorovaikutteisuuden, sosiokulttuurisuuden ja konstruktivismiin. Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria esimerkiksi kyseenalaistaa ajatuksen oppimisesta lähinnä kognitiivisena prosessina ja tuo etualalle oppimisen niiden sosiaalisten toimintojen kautta, joihin ihmiset osallistuvat (ks. esim. Engeström 2015). Blin (2004: 393) on analysoinut oppijan autonomiaa monimediaisissa ympäristöissä toiminnan teorian näkökulmasta ja arvelee, että vaikka esimerkiksi runsas toisto voi johtaa autonomian kasvuun kielen käytössä, joissain tapauksissa automatisoinnin tuloksena voi olla vähentynyt kontrolli oppijoiden osalta.

Yhtenäistä CALL-teoriaa sen sijaan ei ainakaan vielä ole olemassa, vaan eri tutkijat ovat soveltaneet erilaisia tarkastelutapoja tarpeidensa mukaan. (Hubbard & Levy 2016: 24, 25.) Tällaista teorioiden lainausta on tehty muun muassa psykologiasta, kasvatus- ja kielitieteistä ja varsinkin toisen kielen omaksumisen tutkimuksesta. Teorioiden lainaaminen ja sovittaminen CALL-ympäristöön sellaisenaan on saanut osakseen kritiikkiä. Lievempänä teorioiden soveltamisen muotona on nähty laajojen oppimisteorioiden, kuten toiminnan teorian (*activity theory*) ja ekologisuusteorioiden mukailua ja sovittamista kielenoppimisen kontekstiin. (Hubbard & Levy 2016: 26–27.) Ekologista näkökulmaa käsitellen laajemmin alaluvussa 3.2.

Kaiken kaikkiaan CALL-tutkimuksen intressit ovat monipuolisia: tarkastelun kohteena voivat olla pedagogiikka, oppijan ja ohjaajan välinen suhde, arviointi, oppimisen päämäärät, oppimistehtävät tai yksinkertaisesti työvälineet. Lähestymistavasta riippumatta opetuksen design on kriittinen tekijä. (Caws & Hamel 2016a: 2.) Design-tutkimuksessa pyritään kehittämään teorioihin nojaavia oppimisympäristöjä, ja toisaalta testaamaa hypoteeseja käytännön ympäristöissä (Barab 2006: 154).

Joissakin tapauksissa on pyritty ymmärtämään oppijan ja tietokoneen välistä vuorovaikutusta. LCI-tutkijat (*Learner-Computer Interaction*) ovat kiinnostuneita esimerkiksi oppijan ajatuksista ja käyttäytymisestä suhteessa teknologiaan. Tutkimus voi keskittyä

havainnoimaan niitä prosesseja, joita tapahtuu teknologian kanssa ja sen välityksellä oppijan pyrkiessä kohti tavoitteitaan. Usein pelkkään observointiin liitetään oppijan näkemyksiä hänen omasta toiminnastaan, mikä voi kertoa tutkijalle suhteesta oppijan ja tehtävän välillä, oppijan ja välineen välillä tai tehtävän ja välineen välillä. LCI-analyysin tuloksista voidaan tehdä päätelmiä esimerkiksi tehtävän designin, välineen käytettävyyden tai oppijan strategioiden kehittämiseksi. (Caws & Hamel 2016a: 7.)

CALL-tutkimuksen yhteydessä törmää yleensä joukkoon muitakin rinnakkaisia käsitteitä (ks. esim. Healey 2016: 9, 11), kuten *Technology-Enhanced Language Learning* (TELL). CALL-tutkimukselle läheinen on myös *Computer-Supported Collaborative Learning* (CSCL). Uusia käsitteitä esitetään käytettäväksi sitä mukaa, kun mediat muuttuvat. (Jalkanen & Taalas 2015: 173.) Viime vuosina TELL on ollut jälleen nousussa, sillä sen käytöllä on haluttu alleviivata, että oppijat ja opettajat eivät välttämättä käytä kirjaimellisesti tietokonetta. Britannialainen International Association of Teachers of English as a Foreign Language käyttää termiä **oppimisteknologiat** (*learning technologies*). (Healey 2016: 12.) Utta käsitteistöä on kritisoinut muun muassa Bax (2011) toteamalla, ettei yksittäistä teknologiaa ole tarpeen painottaa; hänen mukaansa yhtä turhalta tuntuisi puhua kynä- tai kirja-avusteisuudesta.

Suomessa Taalas (2005) on kritisoinut teknologiakeskeistä ja -lähtöistä opetuksen kehittämistä ja pyrkinyt siirtämään huomion teknologiasta pedagogisiin ratkaisuihin ja oppimisen tukemiseen. Taalaksen (2007: 421) mukaan kielenopetuksessa tarvitaan ajattelutavan muutosta eikä olennainen kysymys ole, onko käytetty materiaali elektronista vai ei. Hän esittää (2005) käytettäväksi käsitteitä **monimediainen pedagogiikka** tai **monimediainen opetus**. Monimediainen pedagogiikka ei ole suomenkielinen käännöksen CALL-tutkimukselle. Se ei myöskään ole teoria tai metodi itsessään eikä alisteinen yhdelle tietylle teorialle. Sen sijaan se heijastelee useampia holistisia, käyttöpohjaisia teorioita ja tutkimusparadigmoja kielestä ja sen oppimisesta. Suuntauksia, joista monimediainen pedagogiikka ammentaa, ovat esimerkiksi juuri CALL sekä sosiokulttuuriset teorit toisen ja vieraan kielen oppimisen ja opettamisen teorit (*SLA, Second Language Acquisition*). Monimediassa pedagogiikassa otetaan huomioon muuttuvan maailman tietokäsitys (Luukka ym. 2008: 231).

Monimediainen kielenopetus on oppimisprosessien tukemiseen tähtäävä kokonaisuus, joka rakentuu tavoitteista, materiaaleista, työskentelytavoista sekä arviointi- ja palautekäytännöistä. Tässä kokonaisuudessa niin oppijalla, opettajalla kuin instituutiollakin on tärkeä rooli. (Taalas 2007: 424; Jalkanen & Taalas 2015: 183.) Monimediaisen pedagogiikan tavoite on siis opetuksen rakentaminen oppijaa aktivoivaksi ja sitouttavaksi, ja erilaiset mediat nähdään tämän

tavoitteen luontevina mahdollistajana. (Taalas 2007: 420; Jalkanen & Taalas 2015: 183.) Medioiksi olen tässä tutkimuksessa ymmärtänyt Luukkaa ym. (2008: 29) seuraten printtimediat, audiovisuaaliset mediat ja uusmediat, joista viimeainittuun kuuluu esimerkiksi Internet. Monimediainen pedagogiikka ei sulje pois kasvokkaisopetusta eikä siis merkitse etä- tai verkko-opetusta (Taalas 2007: 415; Aalto ja Taalas 2007: 168.)

Edellä kuvatuilla CALL- ja LCI-tutkimuksella sekä suomenkielisellä monimediaisen pedagogiikan käsitteellä näyttäisi siis olevan samankaltaisia piirteitä, kuten pyrkimystä ymmärtää oppijan ja opettajan toiminnan motiiveja ja kaiken kaikkiaan lähestyä oppimista holistisesti. Sekä Taalas (2007: 426) että opetuksen designia ja LCI:ta tutkivat Caws ja Hamel (2016b: 37) linjaavat, että teknologian käytön tulisi perustua oppijan tarpeisiin ja tavoitteisiin ja tukea syklisten oppimisprosessien eri vaiheita. Samoin Chun, Smith ja Kern (2016: 77) toteavat, ettei teknologian sinänsä tulisi olla tavoittelemisen arvoinen asia vaan yksi keino oppimistavoitteiden tukemisessa. Se, miten jokin tietty teknologian muoto tulee osaksi opetusta, riippuu paitsi oppimistavoitteista, myös oppijan kyvyistä ja kiinnostuksista, saatavilla olevista resursseista ja instituution akateemisesta kulttuurista (Chun, Smith & Kern 2016: 77). Instituutiota ja resursseja käsitellään laajemmin luvussa 3.3.

Taalas (2005) on tarkastellut monimediaista pedagogiikkaa erityisesti korkeakoulutuksen kehittämisen kontekstissa ja ollut kiinnostunut muutosprosessiin vaikuttavista mekanismeista sekä siitä, miten teknologiaa voitaisiin holistisesti integroida kielenopetukseen. Levy ja Caws (2016: 97) ehdottavat, että teknologian normalisointipyrkimyksissä tulisi lähteä liikkeelle sen myöntämisestä, että teknologiaan liittyvät systeemit ovat kompleksisia, ja että monet muuttujat rajoittavat ja hidastavat teknologian täyden tehokkuuden saavuttamista. Seuraavaksi luokittelen tarkemmin tekijöitä, jotka vaikeuttavat monimediaisten ympäristöjen käyttöä kielenopetuksessa.

### **3.1.2 Hitaasti kääntyvä kielikäsitys**

Sekä CALL-tutkimuksen että monimediaisen pedagogiikan kehittämisen piirissä on nostettu esiin samankaltaisia haasteita. Ensinnäkin CALL:ia käsittelevissä julkaisuissa todetaan tavallisesti CALL-tutkimuksen hajanaisuus. Monien teknologioiden elinkaari myös jää lyhyeksi, mikä osaltaan tekee tutkimuksesta sirpaleista. Kaiken kaikkiaan tutkimusalueen hahmottaminen ja tulevaisuuden suunnan ennustaminen voi olla vaikeaa, kuten Farr ja Murray (2016) toteavat toimittamansa kokoelmateoksen alussa. Jalkanen ja Taalas puolestaan katsovat monimediaisen kielenopetuksen tutkimuksen olevan yksittäisten tutkijoiden ylläpitämää ja

suurimmaksi osaksi pienen mittakaavan opetuskokeiluja, joiden anti ei leviä laajalle. Näiden rinnalle, ei näitä korvaamaan, olisi toivottavaa saada pitkäaikaisia ja mittavammin resursoituja tutkimushankkeita. Kaikkein tärkeintä olisi edistää kielikäsitteiden muutosta laajasti. (Jalkanen & Taalas 2015: 176, 183.)

Ylipäättään CALL-tutkimuksia ohjannut käsitys kielestä ja sen oppimisesta on säilynyt kovin staattisena. Sanasto, rakenteet, kirjoittaminen ja puhuminen ovat tutkimuksissa usein yhä toisistaan erillisiä osa-alueita. On tyypillistä, että teknologiaa tarkastellaan sen käytön mahdollisuuksien ja esteiden dikotomian kautta ja irrallaan tavoitteista ja laajemmasta pedagogisesta kontekstista. (Jalkanen & Taalas 2015: 176, 182.) Myös Caws ja Hamel (2016a: 5) toteavat, että CALL-kontekstissa teoreettiset viitekehykset ovat jääneet vähemmän kartoitetuiksi. Nykytutkimuksessa on siis haluttu pyrkiä pois johonkin kielitaidon osa-alueeseen tai sanasto- ja rakennepiirteeseen kohdistuvasta tutkimuksesta ja sitoa tutkimus laajempaan teoreettiseen viitekehykseen (Bax 2011: 2–3).

Haasteita on ollut myös CALL:n soveltamisessa käytäntöön. Kuten Healey (2016: 18) toteaa, uudet mahdollisuudet tuovat mukanaan uusia haasteita ja vaikeuden valita lukemattomista vaihtoehdoista. Aktiviteettien tyypit ovat kuitenkin pysyneet kovin samanlaisina, ja joissakin tapauksissa digitaalinen harjoitus on ainoastaan korvannut sellaisen tehtävän, joka on aiemmin tehty analogisena. Toisto on niin tunnistettavaa ja tehokkaana pidettyä, että myös jotkut uusina pidetyt harjoitukset perustuvat sille. (Thorne 2016: 241–242.)

Itse asiassa Taalas (2007: 421–422) piti jo yli kymmenen vuotta sitten hämmästyttävänä, että pedagogisen ajattelutavan muutos ei ollut vielääkään näkyvässä kielenopetuksen materiaaleissa, jotka tuolloin hänen mukaansa keskittyivät edelleen lähinnä rakenteen ja sanaston automaattistamiseen sen sijaan, että ne olisivat hyödyntäneet teknologian käytön sosiaalisen potentiaalin kielen ja viestinnän opetuksessa. Taalas (2007: 426–427) ei tyrmää kielitaidon automaattistamiseen tähtääviä mekaanisia harjoituksia kokonaan, mutta niidenkin on hänen mukaansa oltava osa suurempaa, tavoitteellista kokonaisuutta. Toisaalta Healey (2016: 20) näkee pedagogiikan parhaillaan kehittyvän myönteiseen suuntaan, vaikka hänkin toteaa, että aikaisemmin teknologian mennessä eteenpäin pedagogiikka otti askelia taaksepäin palatessaan alkuaikojen drilleihin.

Teknologian käytölle kielten tunneilla näyttää joka tapauksessa usein yhä lankeavan vaihteluntuojan tai jonkin ylimääräiseksi koetun rooli. Harjoitus, joka voitaisiin tehdä yhtä hyvin perinteisin menetelmin, on vain korvattu elektronisella muodolla. Samoin opetus on säilynyt edelleen hyvin opettajalähtöisenä. (Taalas 2007: 414.) Usein monimediaisuus saattaa välineellisesti tai yksinkertaistetusti katsottuna kaventua tarkoittamaan verkkokeskusteluja tai merkitä

kurssien hallintaa helpottavien oppimisalustojen käyttöä (Aalto & Taalas 2007: 167). Blin ja Jalkanen (2014) toteavatkin, että uusiin teknologioihin myönteisesti suhtautuvien opettajien on ajateltava uudelleen myös sitä, miten he suhtautuvat kieleen, sen oppimiseen ja opettamiseen.

Koivistoinen, Kuure ja Tapio (2016) ovat analysoineet opettajiksi opiskelevien merkitysneuvotteluita, kun nämä ovat pyrkineet hylkäämään aiemmat käsityksensä kielenoppimisesta erityisesti teknologisesti runsaissa ympäristöissä ja omaksumaan uusia, sosiokulttuurisesti rakentuneita näkökulmia. Tutkimuksessa opiskelijat suunnittelivat oppimisprojektin peruskouluikäisille oppijoille. Analyysissa on hyödynnetty muun muassa etnografista observointia ja opiskelijoiden tekemiä reflektointeja. Opiskelijat rakentavat ymmärrystä kasvokkain ja monimediaisesti. (Koivistoinen, Kuure ja Tapio 2016.)

Myös Jalkanen (2015) on tutkinut kielenopettajiksi opiskelevien pedagogiikan kehittymistä monimediaisissa toimintaympäristöissä. Hänen tutkimuksensa osoittaa, että monimediaiset ympäristöt mahdollistavat esimerkiksi aiempaa laajempien tekstikäytänteiden kanssa toimimisen, mutta samalla kielenopetuksesta tulee kompleksisempää ja ennakoimattomampaa. Jalkanen näkee viitteitä siitä, että asiantuntijuus ja tieto ovat kielipedagogiikassa yhä kiinteästi vain opettajalla ja fokus on oppimisen sijaan opettamisessa. Hänen mukaansa opettajiksi opiskelevat saattavat jopa nähdä teknologian opettajan asiantuntijuutta heikentävänä tekijänä. (Jalkanen 2015: 64.)

### **3.1.3 Osallistujien valmiudet ja asenteet**

Lantolfin ja Poehnerin (2014: 211) mukaan toisen kielen opettajien koulutusta koskeva tutkimus on kasvavassa määrin kiinnostunut syistä opettajien tekemien ratkaisujen taustalla ja siitä, kuinka sosiaaliset kontekstit muokkaavat noita käytänteitä. Samalla he näkevät sekä tulevien että jo työssä olevien opettajien koulutusohjelmissä muutoksen, joka korostaa opettajien aktiivista roolia heidän omassa ammatillisessa kehityksessään (Lantolf & Poehner 2014: 211).

Taalas (2005) osoittaa tutkimuksessaan, että opettajien teknologiaan liittyvät taidot ovat hyvät, mutta arvelee, että opettajat eivät välttämättä tiedä, kuinka tuoda teknologiaa opetuksen osaksi. Edelleen Taalaksen (2007: 419) mukaan pedagogisesti tarkoituksenmukaiset ja monimuotoiset mallit eivät voi toteutua, mikäli opettajat eivät tiedä, kuinka niitä voisi rakentaa, ja hän pitää opettajien koulutusta kaikkein tärkeimpänä tekijänä opetuksen kehittämisen kannalta.

Opettajien koulutukseen on liittynyt joitakin ongelmia pysyvemmän hyödyn saavuttamisen kannalta. Ensinnäkin koulutukset ovat olleet useissa tapauksissa kestoltaan lyhyitä. Toiseen teknologiaa ei ole lähestytty monipuolisena resurssina, joka parhaimmillaan voisi auttaa

kehittämään pedagogiikkaa ja laajentamaan opetusta, vaan ikään kuin se olisi opetukseen liitettävä väline. Hänen mukaansa koulutuksissa on ollut tavallista paneutua yksittäisten Internet-sivujen tai sovellusten käyttöön. Usein nämä sovellukset ovat vieläpä sellaisia, jotka tuovat helpotusta pikemminkin opettamiseen kuin oppimiseen. (Taalas 2007: 420; Taalas 2005.) Taalas (2007: 421) myös huomauttaa, että mittavien tutkinnon jälkeisten kouluttautumisten sijaan järkevintä voisi olla panostaa opettajien tutkinnaikaiseen koulutukseen.

Lähtökohtaisena nyrkkisääntönä koulutuksissa voitaisiin pitää sitä, että teknologia tai elektroninen materiaali opetuksessa ei ole itseisarvo eikä se automaattisesti kehitä opetusta tai nosta sen laatua, mistä tutkijat ovat varsin yksimielisiä (esim. Taalas 2007: 424; Chun, Smith & Kern 2016). Teknologian toimivuudessa ratkaisevaa on se, miten sitä käytetään ja millainen vuorovaikutus sen käytöllä mahdollistuu. Lisäksi on ongelmallista, että opiskelu voi teknologiasta huolimatta säilyä opettajakeskeisenä. Parasta ja potentiaalisintakin materiaalia voidaan käyttää tehottomasti ja kommunikaation minimoiden esimerkiksi siten, että oppijat opettajajohtoisesti kopioivat syötettä sellaisenaan. (Tanner 2014: 144.) Tannerin edellä kuvattu esimerkki koskee oppikirjadialogeja, mutta se voidaan hyvin laajentaa koskemaan myös muita medioita.

Opettajien asenteet teknologiaa kohtaan ovat yleensä positiivisia. Luukan ym. (2008: 153, 253) mukaan monien opettajien käsitys verkkoympäristöistä onkin pikemminkin asenne- kuin kokemuspohjainen, sillä läheskään kaikilla opettajista ei ole omakohtaista kokemusta vaikkapa oppimisalustojen käytöstä. Tämän tutkimuksen julkaisusta on tosin kulunut jo yli 10 vuotta, joten on mahdollista, että opettajien kokemus on karttunut.

Toisaalta mielikuvat eivät ole pelkästään positiivisia; opettajien käsityksiin teknologiasta liittyy usein jollain tavalla pelko tai epä tietoisuus. Healeyn (2016: 9) mukaan harva opettaja pelkää enää menettävänsä työnsä tietokoneille mutta pelkää menettävänsä sen opettajille, jotka tietävät teknologiasta heitä enemmän. Healey (2016: 17) kirjoittaa monien opettajien vaikeudesta pysytellä mukana informaatiovallankumouksessa: se, että opiskelijoista alkoi tulla opettajia etevämpiä teknologian käytössä, alkoi osaltaan siirtää opettajaa pois luokkahuoneen keskiöstä. Opettajat uskovat hallitsevansa sähköpostin, esitysgrafiikan ja Internetin tiedonhakupalveluiden käytön, kun taas pelaamisen ja interaktiivisten toimintojen hallinta arvioidaan vähäisemmäksi ja ylipäättään vähemmän tärkeäksi oppia (Luukka ym. 2008: 153).

Opiskelijoiden koetusta etevyydestä huolimatta aiemmissä tutkimuksissa on saatu näyttöä siitä, että aloite teknologian integroimiseksi opetukseen on edelleen lähtöisin opettajalta ja että sitä käytetään opettajajohtoisesti. Oppijalla ei ole aktiivista tiedon etsijän, käsittelijän ja

tuottajan roolia. (Jalkanen 2010: 79, 80.) Keskeisenä kysymyksenä monimediaisen pedagogiikan tutkimuksessa voidaan pitää juuri sitä, kuka päättää oppimisen suunnan ja kenellä on omistajuus kieleen (Aalto ym. 2009: 405–406 mukaan Taalas 2008).

Koska ainakin osa opettajien asenteista on positiivisia ja teknologian käyttö työssä koetaan tärkeäksi taidoksi, voidaan perustellusti esittää väite, että monimediaisten ympäristöjen hyödyntämistä hidastavat pikemminkin opettajien rajalliset omakohtaiset kokemukset kuin varsinainen vastustus. Opettajien omat kokemukset vaikuttavat siihen, millaisten medioiden käyttöön he sosiaalistavat opiskelijoitaan ja missä määrin opiskelijat voivat syventää vapaa-ajan mediataitojaan formaalin opetuksen kontekstissa. (Luukka ym. 2008: 253.)

Taalas (2007: 427) asettaakin teknologian hallinnan sijaan päämääräksi sen, että opettaja kasvaisi asiantuntijana ja ymmärtäisi syvällisemmin pedagogisia periaatteita monimediaisessa kielenopetuksessa. Tällöin opettaja joutuu sietämään epävarmuutta ja hyväksymään, että prosessimaisessa ja opiskelijaa sitouttavassa työskentelyssä kaikkia tekemisen vaiheita ei voi suunnitella tai ennakoita. Usein oppijatkin pitäytyisivät mieluummin tutuissa toimintatavoissa ja rooleissa. (Aalto ym. 2009: 419.) Luukka ym. (2008: 242) katsovat, ettei toimintatapojen voi olettaa muuttuvan nopeasti, mikäli ”opettajien koulutus vahvistaa olemassa olevia rakenteita, oppiainerajoja, korostaa tiedon välineellistä ja toisteista luonnetta, perinteisiä opettajan ja oppilaan rooleja ja monimediaalisia toimintaympäristöjä”.

### 3.1.4 Ulkoiset rajoitteet

Chambers ja Bax (2006: 470) ovat tarkastelleet teknologian opetuskäytön vakiinnuttamisen esteitä ja sisällyttävät listaukseensa paitsi opettajien koulutuksen ja asenteet sekä hallinnollisen ja pedagogisen tuen puuttumisen myös koulukulttuurin, tietokoneiden sijainnin ja rahoituksen. Heidän mukaansa ideaali luokkahuone olisi järjestetty siten, että CALL-välineet tai -tilat eivät olisi erillään muista opetustiloista, ja että teknologiaa integroivien opettajien tarvitsema lisäaika opetuksen suunnittelulle ja valmistelulle olisi huomioitu.

Koko alaa koskevien linjausten tekeminen ei kuitenkaan ole yksittäisten opettajien tai henkilöiden vastuulla. Kieltenopettajat eivät yleensä päätä pääsyyn liittyvistä kysymyksistä, esimerkiksi tietokoneiden sijainnista ja jakamisesta instituution sisällä. (Levy & Caws 2016: 98.) Instituutio on siis merkittävässä osassa vakiinnuttamisprosessissa (Levy & Stockwell 2006: 233). Koulujen arki on myös usein niin kiireistä, ettei se juuri mahdollista kokeiluja ja monimediaisten projektien tekemistä (Taalas 2005; Taalas 2007: 420-421). S2-opettajat yleensä tunnustavat alaansa liittyvän opetusperinteen ja sen ongelmallisuuden, mutta uusien käytänteiden



luominen omin voimin tuntuu raskaalta (Aalto ym. 2009: 417). Muutosaloitteen ei muutenkaan pitäisi tulla opettajille ylhäältä annettuna pakkona (Jalkanen 2010: 79).

Muutosprosessissa kaikkien osapuolien olisi tärkeää pitää itsensä ajan tasalla alan tutkimuksesta. Muutosta voisi myös edistää opettajien ja oppimateriaalien tekijöiden vuoropuhelu ja kehiteltyjen materiaalien jakaminen ja jalostaminen. (Aalto ym. 2009: 419.) Toisaalta Taalas (2007) esittää, että opettajien koulutusten kulmakiveksi nostettaisiin oppimiskäsitys, joka ei olisi materiaali- vaan prosessilähtöinen. Hän ei kiistä oppimateriaalien suunnittelun tärkeyttä, mutta toivoo ensisijaisesti keskittymistä laajempien opetuskokonaisuuksien suunnitteluun ja vasta sitten kokonaisuuden pilkkomista pienempiin osiin. (Taalas 2007: 421, 424, 427.) Taalas (2007: 428) myös toivoo kehittämishanketiimeissä olevan monien alojen asiantuntijoiden lisäksi opiskelijoita. Jalkasen (2010: 80) mukaan vielä toistaiseksi vieraalta tuntuvien käytänteiden tuominen osaksi opetuksen toimintakulttuuria vaatii opettajien ja opiskelijoiden vuoropuhelua toiminnan tavoitteista, ja käytänteet on osattava perustella siten, että niiden valinnan taustalla on nähtävissä tavoitteet.

Pedagogista kehittämistä analysoineet tutkijat ovat sitä mieltä, että oppijan ja opettajan lisäksi opetuksen systeemissä on mukana instituutio, joka osaltaan voi tukea merkittävästi monimediaisen pedagogiikan kehittämistä esimerkiksi mahdollistamalla monipuolisesti teknologia ja pedagogisia resursseja. Instituutio voi toisaalta myös yhtä hyvin asettaa rajoituksia ympäristöjen käyttämiselle ja pedagogiselle kehittämiselle. Joka tapauksessa oppija, opettaja ja instituutio ovat kokonaisuuden osia ja vuorovaikutuksessa keskenään. Resursseja, opetussuunnitelmia ja muita institutionaalisia tekijöitä olisikin suotavaa nostaa tutkimuksissa aiempaa enemmän esille. (Jalkanen & Taalas 2015: 177, 181.) Kielenoppiminen on niin monitasoinen ilmiö, ettei yksin opettajan, oppijan, opetuksen, menetelmän tai ympäristön tarkastelu riitä silloin, kun pyritään selittämään siinä onnistumista (Sajavaara 1981: 20).

CALL-tutkimuksen yhteydessä Levy ja Caws (2016) jakavat haasteet makro- ja mikrotason ilmiöiksi. Makrotasolla tarkasteltavat ongelmat liittyvät ulkoisiin tekijöihin. Sisäisten tekijöiden mikrotasolla puolestaan käsitellään sitä, millaiseksi oppijan kokemus vuorovaikutuksen luonne muodostuu, kun se rakentuu jollain tavalla teknologian varaan. (Levy & Caws 2016: 90.) Makrotasoon eli ulkoisten tekijöiden tasoon kuuluvat esimerkiksi esteet teknologian saatavuudessa (*availability and access to technology*) ja puuttuva koulutus sen käytössä. Opetussuunnitelma, opettajan ja opiskelijan tietotekninen osaaminen, koulun tai yliopiston teknologinen infrastruktuuri, teknisen tuen määrä sekä koulun linjaukset ovat esimerkkejä ulkoisista monimediaista pedagogiikkaa rajoittavista tekijöistä. Edelleen voidaan sanoa, että haasteet voivat

olla sosiaalisia, kulttuurisia, taloudellisia, systeemisiä, rakenteellisia tai tilaa koskevia. Esimerkiksi pääsy Internetiin voi vaihdella huomattavasti saman maan sisällä. Vaikka kielenoppijoilla itsellään olisi käytössään viimeisintä teknologiaa (jota ei tosin välttämättä valjasteta oppimisen tai opiskelun välineeksi), koulutukseen keskittyneillä instituutioilla on useimmiten rajalliset resurssit ja niiden on hankalaa vastata niihin odotuksiin, joita vauhdilla kehittyvä teknologia luo. (Levy & Caws 2016: 96, 98.)

### **3.2 Sosiaalinen kielenoppija: sosiokulttuurisesta teoriasta ekologiseen kielenoppimiseen**

Mitchell, Myles ja Marsden (2013: 50-60) ryhmittelevät kattavasti erilaisia teoreettisia lähtökohtia toisen ja vieraan kielen omaksumisen tutkimukseen ja esittelevät vuosiin 1945–2008 sijoittuvan aikajanan teorioiden historiasta. Ala tapasi aikaisemmin keskittyä paljolti kielenoppimisen kognitiiviseen aspektiin (Chapelle 2009: 747). Esimerkiksi psykolingvistit painottavat, analysoivat ja mallintavat yksilön sisäisiä, mentaalisia mekanismeja, joiden avulla tietoa kielestä prosessoidaan ja opitaan. Tällaisen lähtökohdan ottavien kielentutkijoiden tavoite on dokumentoida universaaleja mentaalisia prosesseja, ja he yleensä minimoivat sosiaalisten ja kontekstuaalisten erojen merkityksen oppijoiden välillä. Universaalien piirteiden lisäksi voidaan korostaa myös yksilöllisiä ominaisuuksia, kuten käytössä olevia kielenoppimisen strategioita, asenteita, motivaatiota ja itseluottamusta. (Mitchell, Myles & Marsden 2013: 20, 22.)

Toiset näkökulmat puolestaan korostavat kieltä sosiaalisessa kontekstissa ja toisen kielen oppijaa sosiaalisena olentona, joka osallistuu erilaisten verkostojen käytänteisiin (Chapelle 2009: 747; Mitchell, Myles & Marsden 2013: 24). Tutkimuksessani lähestymistapa kieleen ja sen oppimiseen on sosiokulttuurinen.

Sosiokulttuurisia teorioita voidaan pitää niin sanottuina vygotskilaisina lähestymistapoina. Nimitys ”vygotskilaisuus” ja ”uusvygotskilaisuus” viittaavat neuvostopsykologi Lev Semjonovits Vygotskiin (1896–1934), jonka ajatuksia on sovellettu paitsi psykologiassa ja kasvatustieteissä myös niiden kautta kielitieteessä. (Alanen 2002: 202–203; Suni 2008: 25.) Vygotskin ja hänen seuraajiensa tutkimus keskittyi pääasiassa ensimmäisen kielen oppimiseen (Duff 2007: 311). Lapsen kehitystä 1920–1930-luvulla tutkineen Vygotskin kirjoituksia julkaistiin ensimmäisen kerran venäjältä englanniksi vasta vuonna 1962 eli kauan hänen kuole-

mansa jälkeen, koska hänen työnsä ei saanut kannatusta oman aikansa Neuvostoliitossa. Ajattelutapa ei siis ole uusi, mutta 1990-luvulta alkaen siihen kohdistunut kiinnostus ja Vygotskin näkemysten soveltaminen on lisääntynyt. (Mitchell, Myles & Marsden 2013: 220-221.)

**Sosiokulttuurinen lähestymistapa** kielen oppimiseen on kaiken kaikkiaan varsin holistinen, sillä se laajentaa oppimisympäristöt esimerkiksi pelkän luokkahuoneen ulkopuolelle kaikkiin yksilön sosiaalisiin tiloihin ja teksteihin. Kaikilla niillä on mahdollisuus tukea yksilön oppimisprosessia. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna kielenoppimisessa korostuvat tuki ja jakaminen: yksilö ei opi kieltä pelkkien omien kognitiivisten prosessiensa kautta, vaan kielen haltuunotto on vahvasti dialogista ja sosiaalista. (Suni 2008: 26, 27.) Yksilöllisiin eroihin keskittyneessä traditiossa yksilön piirteet on nähty suhteellisen pysyvinä ja muuttumattomina. Sosiaalisesti orientoituneet tutkijat puolestaan korostavat oppijan toimijuutta ja näkevät esimerkiksi motivaation alati muuttuvana prosessina. (Mitchell, Myles & Marsden 2013: 25.)

Vygotskille koulutuksen tavoitteen on tulkittu olleen sen, että opiskelijat ottavat lisääntyvässä määrin vastuuta omasta oppimisestaan ja osallisuudestaan aktiviteeteissa. Samalla he kuitenkin toteavat, että tällainen kehitys on todennäköisintä siinä tapauksessa, että opettaja auttaa oppijoita sitoutumaan sosiaalisten ympäristöjen toimintaan (Lantolf & Poehner 2014: 209.) Sitoutumisella van Lier (2004: 151) tarkoittaa sitä, että kaikkien osallistujien – sekä oppijoiden että ohjaajan – toiminta on riippuvaista toisista toimijoista, ei ulkoa päin annetuista tekijöistä.

Sosiokulttuurisesti orientoituneet teoretikot siis olettavat oppimisen olevan ensin sosiaalista ja vasta sitten yksilöllistä (Mitchell, Myles & Marsden 2013: 248–249). Yksi sosiokulttuurisuuden tunnetuimmista ideoista onkin, että vaikka yksilö ei vielä yksin pystyisi oppimaan tiettyä asiaa, hän voikin kyetä siihen ympäristön tuella. Tämä tosin edellyttää, että opittava asia on kyllin lähellä yksilön nykyisiä kykyjä. Kun yksilö nykyisellä tasollaan koettelee osaamisensa rajoja ja saa siihen tukea etevämmältä, puhutaan lähikehityksen vyöhykkeestä. (Vygotsky 1978: 68.)

Kielenoppimisen tutkimukseen peilattuna tässä tarkastelutavassa kiinnostavinta onkin oikeastaan ollut se, miten oppija hyödyntää taitavamman kielenkäyttäjän tarjoamaa tukea ilmaus-  
tensa rakentamisessa (Suni 2008: 119). Prosessi, jossa yksilö toimii tuetusti ongelmanratkaisijana ja jossa häntä autetaan kiinnittämään huomiota keskeisiin asioihin, on joissakin sosiokulttuurisen teorian tulkinnoissa tullut tunnetuksi nimellä *scaffolding* (Mitchell, Myles & Marsden 2013: 222). Lehtonen (2013: 167) on kääntänyt *scaffolding*-käsitteen pedagogiseksi tueksi.

Vuorovaikutusta ei nähdä vain syötteen lähteenä tai opetuksen päämääränä, johon vain jonkinlaisella valmiilla kielitaidolla päästään, vaan kontekstina, jossa oppimista tapahtuu (Suni

2008; Mitchell, Myles & Marsden 2013: 220-221). Yksilön voidaan ajatella omaksuvan kulttuuriyhteisön tapoja ja samalla niihin nivoutuvaa kielenkäyttöä; tästä syystä kieli ja kulttuuri ovat erottamattomia (Sajavaara 1981: 7). Tämän tutkimuksen kannalta tärkeä huomio on, että vuorovaikutuksen ei tarvitse olla kasvokkaista, vaan kielenoppijat voivat rakentaa merkityksiä monimediaisissa ympäristöissä teknologiaa hyödyntäen.

Kun tietokoneavusteista toisen kielen opetusta lähestytään sosiokulttuurisesta perspektiivistä, voidaan siis esimerkiksi miettiä, mikä on se konteksti, jossa oppijat kommunikoivat. Sosiokulttuurinen ote toisen ja vieraan kielen tutkimukseen on tällöin kiinnostunut tarkastelemaan oppimisen kontekstuaalisia tekijöitä kuten aikaa, paikkaa ja kommunikaatiolle relevantteja teknologioita. (Chapelle 2009: 744.)

”Yhteisöstä” tai sen ”jäsenyydestä” puhumisen sijaan Gee (2004: 70) näkee oppimisen tapahtuvan ennemminkin ”tilassa”. Ideaalitilanteessa laajennettu oppimisympäristö ei vain tue oppimista, vaan myös motivoi oppijaa ottamaan opiskelussa aktiivisemmän ja vastuullisemman roolin sekä harjoittamaan kielitaitoaan luokkahuoneen ulkopuolella (Taalas 2007: 418; Aalto ym. 2009: 405, 406). Sosiokulttuurisissa teorioissa oppijat siis halutaan nähdä niin, että esimerkiksi omat tavoitteensa valitsemalla he aktiivisesti muokkaavat oppimisympäristöjään (Mitchell, Myles & Marsden 2013: 248–249).

Koulun käytänteitä kritisoivan Geen (2004) teesi onkin, että oppimista tapahtuu parhaiten silloin, kun oppijat osallistuvat tärkeänä pitämäänsä sosiaaliseen toimintaan ja ovat motivoituneita tekemään niin. Gee vierastaa ajatusta siitä, että koulutuksessa pyritään oppimaan sisältöjä. Informaatioannosten opettelu poikkeaa siitä, miten oikeassa elämässä omaksutaan uusia taitoja. Geen mukaan yksi hyvää oppimisympäristöä kuvaavista periaatteista on, että jos kieltä halutaan oppia ja käyttää, oppimisen tulee olla tilanteista ja että taitavampien on ohjattava oppijaa huomaamaan olennaiset asiat ja sen jälkeen muodostamaan havainnoistaan yleistyksiä. (Gee 2004: 106.) Hän antaa esimerkiksi ruoanlaiton oppimisen perheen kanssa ja videopelien pelaamisen toisten kanssa – nämä ovat käytänteitä, joissa oppija oppii yhteistoiminnassa taitavampien vertaisten kanssa (Gee 2004: 70). Geen (2004: 107) mukaan oppimisympäristöä suunniteltaessa ei tule aloittaa sisältöjen pohtimisesta vaan sellaisista kysymyksistä kuin ”millaisia kokemuksia haluan oppijoiden saavan?” ja ”mitä haluan, että he pystyvät tekemään?”. Samalla tavoin Leach ja Moon (2008: 12) toteavat, ettei oppimista tapahdu siten, että toisiinsa liittymättömiä osasia haalitaan yhteen, vaan silloin, kun oppijat sitoutuvat yhteisön toimintaan pidemmän ajan kuluessa.

Kieltenopetuksessa perinteisesti käytetyt oppikirjat ja luokkahuoneen kieli ovat merkittäviä resursseja oppimiselle. Usein niiden tehtävät kuitenkin ohjaavat oppijaa työskentelemään

kielen parissa yksin, jolloin yksilön kognitiivinen prosessointi korostuu sen sijaan, että hän olisi vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja turvautuisi toisten apuun (Aalto ym. 2009: 410). Tämä on ongelmallista, koska tällöin Vygotskin (1978) hahmottelemaa lähikehityksen vyöhykettä ei pääse rakentumaan. Tehtävyyt eivät myöskään haasta kielenoppijaa luomaan itse sääntöjä tai työstämään aitoja viestintätilanteita (Aalto ym. 2009: 417). Myös oppikirjoille ominainen tapa esittää kielen rakenteet aukottomina sääntöinä ilman, että oppija itse pääsisi rakentamaan säännönmukaisuuksia havaintojensa pohjalta, voi johtaa siihen, että oppijan on opetustilanteen ulkopuolella vaikeaa soveltaa valmiina annettuja sääntöjä tai ylipäätään nähdä kielenoppimista itselleen merkityksellisenä (Taalas 2007: 416; Aalto ym. 2009: 415).

Myös **ekologinen lähestymistapa** korostaa oppijan roolia kielenoppimisessa (van Lier 2000, 2004). Ekologinen metafora on ollut käytössä useammassa eri tieteenalalla 1960-luvulta lähtien, muun muassa hahmopsykologiassa. Gibsonilta (1979) ekologisuuden on tuonut lingvistiikan saralle erityisen vahvasti van Lier (2000, 2004), joka ei pidä ekologisuutta teoriana vaan toiminnan ja ajattelun tapana (van Lier 2004: 3). Ekologisen lähestymistavan pyrkimykset ovat hyvin samantapaiset kuin sosiokulttuurisen: tavoitteena on soveltaa vygotskilaisia ajatuksia tämän päivän tarpeita vastaaviksi (mts: 20).

Sosiokulttuuristen ja ekologisten lähestymistapojen kannalta keskeinen ja sitoutumiseen läheisesti liittyvä käsite on **toimijuus** (*agency*). Toinen ekologisen ajattelumallin keskeinen käsite on oppimisen mahdollisuus eli affordanssi (*affordance*) tai **tarjouma** (van Lier 2004), jolla lingvistisestä näkökulmasta tarkoitetaan kaikkea oppimisympäristön kielellistä tarjontaa, joka oppijan on mahdollista havaita ja jotka hän voi hyödyntää itselleen sopivalla tavalla (van Lier 2000: 252, 253).

Toimijuus säätelee yksilön toimintaa eri ympäristöissä ja kytkeytyy aktiiviseen affordanssien havaitsemiseen ja hyödyntämiseen omien tarpeiden suuntaisesti. Vahva toimijuus edellyttää yksilöltä aloitekykyä ja sitoutumista. (van Lier 2004.) Van Lierin (2007: 53) mukaan aktiivinen toimijuus on olennaista kaikessa oppimisessa, sillä oppija oppii poimimalla tavoitteidensa ja tarpeidensa mukaista tietoa ympäristöstä, ja näin ollen pelkkä syötöksen vastaanottaminen ei riitä. Ekologinen näkökulma nostaa kielenopetuksen lähtökohdaksi oppijan tarpeet, jotka määrittävät sitä, mitä tietoa oppija poimii ympäristöstään ja mikä ohjaa oppijan havaitsemista (van Lier 2007: 53). Ekologisessa lähestymistavassa katsotaan, että oppiminen tapahtuu osana oppijan muita toimintoja, kuten vuorovaikutusta ja ongelmanratkaisua. Oppimisympäristöt rakentuvat näiden toimintojen kautta. (Lehtonen 2013: 164.)

Toimijuuteen liittyy kuitenkin kulttuurisia, sosioekonomisia ja taloudellisia valta-asemia, jotka voivat kaventaa yksilön valinnanmahdollisuuksia ja toimijuuden toteutumista (Dufva &

Aro 2015: 40). Suomen kielen, maahanmuuttajien ja työelämän kannalta toimijuutta on pitkälti ekologisessa viitekehyksessä tarkastellut esimerkiksi Virtanen (2017).

Ekologisessa näkökulmassa keskeinen ajatus siis on, että oppija havaitsee ympäristöstään vain sellaisia resursseja, jotka hän sillä hetkellä kokee itselleen relevanteiksi ja merkitykselliseksi (Jalkanen & Taalas 2015). Yksilön kulloinenkin tarve siis ohjaa hänen havaintojaan, ja vain se, mitä havaitaan, voidaan oppia. Tästä syystä kaksi eri oppijaa voi poimia ja oppia samasta tilanteesta tai syötöksestä hyvinkin erilaisia asioita. (Aalto ym. 2009: 405.)

Ekologisesti asemoitunut kielentutkimus voi siis olla kiinnostunut esimerkiksi juuri oppijan ja oppimisympäristön välisestä suhteesta (van Lier 2004: 53). Opettajalähtöisessä, oppimateriaaleja ja työtapoja korostavassa opetuksessa oppijaa ei välttämättä ohjata tavoitteellisesti hyödyntämään muiden oppimisympäristöjen resursseja (Aalto ym. 2009: 405). van Lier (2004: 72–73) tarjoaakin ekologisen lähestymistavan kautta ajatusta kielenopetuksesta, jossa oppimisympäristö on oppija- ja oppimiskeskeinen, stimuloi ja tukee oppijan autonomiaa sekä kannustaa ajatteluun ja kielen käyttämiseen.

Kielenoppimisesta ja ekologisesta näkökulmasta paljon kirjoittanut Kramersch (2008) yhdistelee tutkimukseensa kompleksisuusteoriaa. Hänen aineistonsa ekologinen analyysi antaa viitteitä siitä, että monikielisessä asetelmassa aktivoituu enemmän kuin vain kielellinen kompetenssi, joka sallii kielenkäyttäjien kommunikoida täsmällisesti, tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti. Kielenkäyttäjät osoittavat pikemminkin kykyä toimia kielellisten koodien kanssa. Kramerschin englanninkielinen nimitys tälle on *symbolic competence*. Kun monikielisiä tilanteita tarkastellaan ekologisen linssin läpi, voidaan päästä merkitysneuvotteluista vielä syvemmälle siihen, miten kielenkäyttöä säädetään ja miten siihen kietoutuvat kulttuurinen muisti ja identiteetit. (Kramersch 2008: 400.)

Suomessa ekologiseen näkökulmaan pohjaavia monimediaisen kielten opetuksen tutkimuksia on toistaiseksi tehty melko vähän. Kuitenkin esimerkiksi Lehtosen (2013) tutkimuksessa on tarkasteltu ulkomaalaisille suomenopiskelijoille suunnattua verkkokurssia, ja tutkimuksen ote on ekologinen. Monimediaisen pedagogiikan sijaan Lehtosen näkökulmana on **toimintalähtöinen pedagogiikka**, joka on käänös van Lieriltä (*action-based teaching*; 2007). Lehtosen tutkimuksen tulokset osoittavat, että opiskelijat kokevat verkkoympäristöissä tapahtuvan opetuksen rakentavan luontevia tilaisuuksia vertaistuelle. Ohjaajalta saaduksi tueksi kootaan erityisesti sanastoon ja rakenteisiin liittyvä palaute, ja opiskelijat ovat tyytyväisiä ohjaajan rooliin kurssirakenteen säätelijänä.

Örnberg Berglund (2009) on tutkimuksessaan analysoinut opiskelijoiden vuorovaikutusta ekologisesta näkökulmasta silloin, kun ympäristönä on ollut videokonferenssi. Tarkastelun

kohteena on ollut osallistumisen määrä ja keskustelustrategiat. Määrällisen analyysin perusteella näyttää siltä, että tällainen media ei lisää verbaalisen osallistumisen määrää. Tutkimuksen laadullinen analyysi puolestaan osoittaa, että opiskelijat eivät kyenneet täysin hyödyntämään tarjolla olleita kommunikatiivisia affordansseja. Örnberg Berglund päätyykin pohtimaan, voitaisiinko designia kehittämällä saada aikaan parempia oppimisympäristöjä. (Örnberg Berglund 2009.)

Affordanssin käsitettä ja sen käyttökelpoisuutta CALL-tutkijoiden ja -designin kannalta on pyrkinyt selittämään ainakin Blin (2016a, 2016b; ks. myös Kirschner ym. 2004: 54), joka on perustanut ajatuksensa Gibsonin näkemykseen affordanssista ja sen jälkeen kuvannut, miten affordanssi on ymmärretty yksilön ja tietokoneen välistä vuorovaikutusta tutkittaessa ja mikä siinä on erityisen relevanttia CALL-tutkijoiden kannalta. Blinin mukaan CALL-tutkimusyhteisössä ei ole vielä käyty syvällistä keskustelua affordanssin merkityksestä ja käyttökelpoisuudesta CALL-tutkimukselle ja -suunnittelulle. Hän näkee käsitteen olevan yhä epäselvä, usein väärinymmärretty ja toisinaan myös virheellisesti käytetty. Blin väittää, että tutkijoilta puuttuu yhteisymmärrys siitä, mihin affordanssin käsitteellä tarkalleen ottaen viitataan, ja kritisoi tapaa käyttää termiä väljästi tai yhdistellä sitä erilaisiin, affordanssiteorian kanssa vertailukelvottomiin lähestymistapoihin, mikä ei Blinin mukaan lisää designien käytettävyyttä, hyödyllisyyttä tai miellyttävyyttä. (Blin 2016a: 41-43.) Hän muistuttaa CALL:ssa olevan kyse kompleksisemmasta kokonaisuudesta kuin vain teknologian käytöstä ja toteaa, että siksi myös affordansseja koskevan keskustelun tulisi ulottua koskemaan koulutukseen ja kieleen liittyviä affordansseja eikä tyytyä vain teknologisiin ja vuorovaikutuksellisiin näkökulmiin (Blin 2016a: 54).

### **3.3 Monimediaisuus ekologisessa viitekehyksessä**

Edellä olen argumentoinut kielenoppimisen tapahtuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa silloin, kun oppija aktiivisena toimijana havainnoi ja hyödyntää oppimisen affordansseja. Kuinka se on mahdollista ulkomailla, vieraan kielen kontekstissa? Väitän, että monimediaisissa ympäristöissä on sille ainakin laaja mahdollisuuksien kenttä, ja suomenkielinen vuorovaikutus on niin opettajan kuin oppijan saavutettavissa. Vieraan kielen ja viestinnän opetuksessa voitaisiin hyödyntää teknologian ja sen kautta monimediaisten ympäristöjen sosiaalinen potentiaali (Taalas 2007: 421–422). Uskon monimediaisten ympäristöjen mahdollistavan yhteistoiminnallisuutta ja sitä kautta oppijoiden asiantuntijuuden kehittymistä.

Näen, että sekä ekologisessa lähestymistavassa että CALL-tutkimuksessa korostetaan kielen käyttäjää ja sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuvien oppimisprosessien tukemista. Prosesseja voidaan tukea oppijan tavoitteisiin perustuvilla työtavoilla sekä arviointi- ja palautekäytänteillä, jotka opettavat oppijaa oppimaan itsenäisesti lisää. Kun työtavat ja toimintaympäristöt muuttuvat, olisi myös tavoitteiden, arvioinnin ja ennen kaikkea kieli- ja oppimiskäsityksen muututtava vastaamaan niitä ja korostamaan oppijan toimijuutta. Pelkkä opiskelijoiden vapaa-ajan tekstikäytänteiden tuominen osaksi opetusta tai esimerkiksi itsearviointilomakkeiden käyttöön ottaminen ilman syvällisempää arviointikulttuurin reflektointia ja oppimis- ja tietokäsitysten laajentamista ei ole tarkoituksenmukaista (Luukka ym. 2008: 239, 240).

Lehtonen (2013) on analysoinut suomen kielen verkkokurssia ekologisesta näkökulmasta affordanssin ja tuen käsitteiden kautta eli tarkastelemalla, mistä oppijoille muodostuu affordanssia ja millaisia tuen muotoja verkkokurssilla on. Lehtonen havaitsi, että opiskelijat näkevät kielen rakentuvan lähinnä kieliopillisista säännöistä ja sanastosta, ja että he kaipasivat opettajalta tukea erityisesti sääntöjen hallinnassa ja virheiden korjaamisessa. Ohjaajan tehtävänä oli lähinnä opiskelijoiden toimintaan reagoiminen sekä palautteen ja tehtävien antaminen. Oppijat siis näkivät ohjaajan melko perinteisen luokkahuoneopetukseen liitetyn roolin kautta. Sanaston ja kieliopin lisäksi oppijoiden näkökulmasta affordanssia oli Suomen maantietoon ja kulttuuriin liittyvä tieto. (Lehtonen 2013: 178, 182.)

Luvussa 3.2 esitellyllä toimijuuden käsitteellä kuvataan yksilön toimintaa ja aktiivisuutta ympäristön havainnoinnissa ja affordanssien havaitsemisessa ja hyödyntämisessä (van Lier 2004). Vaikka opettaja voi tuoda oppijan ulottuville affordansseja ja suunnata hänen huomionsa niitä kohti, oppijan on opittava havaitsemaan omien tarpeidensa ja kiinnostustensa mukaisia affordansseja vuorovaikutustilanteissa. Oppiminen vaatii siis oppijalta aktiivista toimijuutta. Oppija ei voi tuudittautua opettajan tai materiaalin antaman syötöksen varaan, vaan hänen on tärkeää reflektoida ja tiedostua nykyisestä kielitaidostaan ja tavoitteistaan. (van Lier 2007: 53; ks. myös Aalto ym. 2009: 418.) van Lier (1996) näkee oppijan autonomian ja motivaation toisistaan erottamattomina. Oppijan toiveista ja tarpeista lähtevä opetus motivoi oppijaa ja rakentaa tämän toimijuutta (van Lier 2007).

Reindersin ja Darasawangin (2012: 49) mukaan kielen tukeminen (*language support*) voidaan katsoa sellaiseksi pedagogiseksi lähestymistavaksi, jossa yksilön oppimisprosessi ymmärretään elinikäiseksi, ja tavoite on kehittää hänen autonomiaansa oppijana. Jo varhaisessa määritelmässä oppijan autonomiasta oppija kuvataan niin, että hän ottaa vastuun omasta oppimisestaan ja kykenee siihen ilman opettajan väliintuloa tai formaalia opetussuunnitelmaa



(Dickinson 1987). Shetzerin ja Warschauerin (2000: 176) näkemyksessä autonominen opiskelija osaa esittää itselleen kysymyksiä ja löytää niihin vastauksia eri lähteitä hyödyntämällä; autonominen opiskelija on vastuussa omasta oppimisestaan vuorovaikutusmahdollisuuksia hyödyntämällä. Heidän määritelmässään oppija hyödyntää myös digitaalisia resursseja.

Myös Aalto, Mustonen ja Tukia (2009: 404, 408) näkevät ideaalin kielenopetuksen siten, että se ohjaa yksilöä oppimaan yhä enemmän omatoimisesti ja auttaa tätä täydentämään ja jäsentämään opetuksen ulkopuolella oppimaansa. Tavoiteltavia oppimaan oppimisen taitoja ovat esimerkiksi omien oppimistavoitteiden asettaminen, oppimisen reflektointi sekä tarvittaessa tavoitteiden määrittely uudelleen. Pedagogisia ratkaisuja voidaan tarkastella ainakin siitä näkökulmasta, kuka tavoitteet asettaa (oppija vai opettaja) ja miten, kuinka oppijaa ohjataan reflektimaan ja ottamaan vastuuta omien tavoitteidensa toteutumisesta, miten arviointi auttaa oppijaa kehittymään edelleen ja millaisten strategisten keinojen käyttöön oppijaa ohjataan. (Aallon ym. 2009: 406 mukaan Taalas 2008.)

Arviointia ja palautetta pidetään merkittävänä osana yksilön oppimisprosessia, koska niiden avulla voidaan suunnata oppijan tietoisuutta kielitaitoon ja tukea tehokkaiden oppimisstrategioiden käyttöä (Cummins 1996: 74–75, 86–87) sekä motivoida oppijaa kehittämään kielitaitoaan edelleen (Tarnanen ym. 2007: 381). Opettajan tekemän arvioinnin tulisi kokeessa kerättyjen pisteiden sijaan fokusoida enemmän prosessiin (Chun, Smith & Kern 2016: 77). Toisaalta esimerkiksi Jalkanen (2010) problematisoi opettajan tekemän arvioinnin kokonaan, koska hän huomasi oppijoiden usein odottavan, että opettaja johtaa opetusta. Yhdeksi syyksi hän esittää arviointiin liittyviä käytänteitä, joissa korostuu yhä opettajan tekemä arviointi. (Jalkanen 2010: 80.)

Itseohjautuvan oppimisen kehittämiseksi huomio olisikin ennen kaikkea suunnattava oppijan metakognitiivisiin taitoihin, kuten oman oppimisen ja tarpeiden reflektointiin, omatoimiseen tavoitteiden asettamiseen sekä oman oppimisen arviointiin (Taalas 2007: 417, 418; Luukka ym. 2008: 240; Jalkanen 2010: 80). Sillä, että oppija on osallinen arviointiprosessissa, voi olla myönteinen yhteys oppijan autonomisuuteen, motivaatioon ja itsearvioinnin strategioiden kehittymiseen. Oppija voi arvioida esimerkiksi kielen oppimiseen käyttämänsä aikaa tai saavutuksiaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiinsa. (Brandl 2008: 388.)

Vaikka nykyinen sukupolvi kasvaa teknologioita käyttäen, se ei tarkoita, että he automaattisesti kykenisivät käyttöä koskevaan kriittiseen reflektioon (Chun, Smith & Kern 2016: 71). Teknologian murroksesta keskusteltaessa on ollut tavallista viitata nuoriin niin sanottuina diginatiiveina. Sanalla tarkoitetaan sukupolvea, joka on kasvanut digitalisoituneessa yhteiskunnassa. Nimitys on kuitenkin sikäli vaarallinen, että se yksinkertaistaa nuorten mediakäytänteet

eikä kannusta tukemaan, ohjaamaan tai vahvistamaan nuorten mediataitoja kielenopetuksessa. (Jalkanen & Taalas 2015: 179.)

Tulevaisuudessa konekäännökset mitä todennäköisimmin kehittyvät edelleen, mikä merkitsee muun muassa parempia mahdollisuuksia itsenäiselle kielenopiskelulle. Samalla oppijat tulevat kuitenkin tarvitsemaan apua sopivien resurssien valitsemisessa laajasta mahdollisuuksien joukosta. Kielenopettajan tehtävänä voi tulevaisuudessa olla yhä enemmän oppijan palveleminen siten, että tämä löytää itselleen ja yksilöllisiin tarpeisiinsa, oppimistyyliinsä ja käytettävissä olevaan aikaan nähden sopivia polkuja. (Healey 2016: 21.) Aiempi tutkimus antaa siis viitteitä siitä, että työn määrä ei ole vähenemässä opettajilta eikä oppijoilta, mutta työn luonne muuttuu.

Opettajat ovat kuitenkin jo nyt ilmaisseet huolensa siitä, että heillä on vaikeuksia ohjata opiskelijoita tunnistamaan oppimistavoitteitaan ja löytämään tarkoituksenmukaisia harjoituksia ja strategioita tavoitteidensa saavuttamiseksi. Teknologia ei näytä välttämättä tuovan helpotusta, päinvastoin: kun oppimistilanteeseen liittyy teknologiaa, oppijan huomio kiinnittyy usein siinä määrin sen mekaanisiin aspekteihin, että oppija kiirehtii tehtävän läpi soveltamatta siihen minkäänlaisia kielenoppimisen strategioita. (Kolaitis et al. 2006: 319.) Uutena haasteena on oppimisen prosessien ohjaaminen silloin, kun opetus- ja oppimistilanteiden kulku ei ole alusta loppuun ennakoitavissa (Jalkanen & Taalas 2015: 179). Opettajien tulisi siis saada tukea kehittääkseen taitojaan opiskelijoiden ohjaamisessa monimediaisissa ympäristöissä (Taalas 2007: 427). Myös oppijat tarvitsevat ohjausta ja harjoittelua oman oppimisensa arvioinnissa: monilla opiskelijoilla esimerkiksi on epärealistinen tai liian kriittinen kuva omista taidoistaan (Brandl 2008: 388).

## 4 TUTKIMUSASETELMA JA -MENETELMÄT

### 4.1 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelminä on käytetty verkkokyselyä ja puolistrukturoitua teemahaastattelua. Menetelmiä ja niiden valintaa käsitellään laajemmin alaluvussa 4.2.

Halusin tutkimuksen osallistujiksi sekä ulkomaisissa yliopistoissa työskenteleviä suomenopettajia että Suomen kielen ja kulttuurin opiskelijoita. Näin toimimalla pyrin tuomaan molempien tahojen äänet kuuluviin. Opettajilta saatuja kyselyvastauksia on 23 ja opiskelijoilta 26. Kyselyiden pohjalta on tehty yhteensä kahdeksan haastattelua, molemmista vastaajaryhmistä on haastateltu neljää osallistujaa. Kyselyn osallistujiin viitataan numeroidusti (Opettaja 1, Opettaja 2, Opiskelija 1, Opiskelija 2). Niihin osallistujiin, joita olen haastatellut, viitataan peitenimillä.

Ollakseen laadukas ja uskottava tutkimuksen on myös sitouduttava eettisiin periaatteisiin (Tuomi & Sarajarvi 2011: 127). Kaikilta osallistujilta on saatu kirjallinen tutkimuslupa ja heidän anonymiteettinsä on suojattu. Kerättyä aineistoa on säilytetty ja käsitelty asianmukaisesti ulkopuolisilta suojattuna. Jokaisella osallistujalla on ollut mahdollisuus keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen missä vaiheessa tahansa.

Anonymisoinnin muotoja ovat kategorisointi, muuttaminen ja poistaminen (Ranta & Kiila-Luumi 2017: 419), joista kahta ensimmäistä on hyödynnetty tässä tutkimuksessa. Verkkokyselyihin on vastattu anonymisti ja tutkimuksessa kaikkien osallistujien nimet on muutettu. Tutkijana olen verkkokyselyvaiheessa saanut tietää maan, jossa vastaaja opettaa tai opiskelee, mutta tarkempaa tietoa esimerkiksi yliopistosta tai kaupungista ei ole kysytty. Osallistujien anonymiteetin kannalta ongelmallista on, että vastaajan nimi on voinut paljastua, mikäli hän on jättänyt sähköpostiosoitteena haastattelupyynnösoiossa. Tieto osallistujien henkilöllisyydestä on kuitenkin pysynyt tarkoin vain tutkimuksen tekijän hallussa.

Joissakin maissa suomea opetetaan vain yhdessä yliopistossa. Tästä syystä minun olisi tutkimuksen tekijänä ollut helppoa selvittää opettajan henkilöllisyys myös niissä tapauksissa, joissa vastaaja ei ole antanut suostumustaan haastattelua varten. Tämä merkitsee, että myös lukijan olisi vaivatonta selvittää vastaajan henkilöllisyys, mikäli hänen maansa kerrottaisiin tutkimuksessa. Vastaajien anonymiteetin suojelemiseksi olen pidättäytynyt paljastamasta heidän työskentely- tai opiskelumaataan. Maat on kategorisoitu niin, että lukijalle ei paljastu, mistä

maasta tarkalleen ottaen on kyse. Kolmesta anonymisoinnin muodosta kategorisointi on tuntunut rehellisimmältä vaihtoehdolta tiedeyhteisöä kohtaan. Samalla se on edelleen suojellut osallistujien anonymiteettiä.

Olen tutkielmaa tehdessäni ja ulkomaisissa opetuspisteissä harjoittelijana toimiessani saanut sen vaikutelman, että ala on suhteellisen pieni ja opettajat tuntevat toisensa. Tästä syystä olen pitänyt erityisen tärkeänä antaa osallistujista vain sen verran tietoa kuin on ehdottoman tarpeellista.

Tutkimuksessa on muutenkin pyritty kaikilta osin noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä, mikä merkitsee muuan muassa tiedeyhteisön hyväksymien rehellisyyden ja kriittisyyden periaatteiden kunnioittamista ja toteuttamista omassa työskentelyssä sekä muiden tutkijoiden saavutuksille niille kuuluvan tunnustuksen antamista (Tuomi & Sarajärvi 2011: 132–133).

## 4.2 Suomen kielen ja kulttuurin opettajat

Opettajien verkkokysely (liite 1) tehtiin Jyväskylän yliopiston tukemalla Webropol-kyselyohjelmalla. Kysely pilotoitiin maisterintutkielmaryhmässäni. Kyselyä levitettiin kahdella sähköpostilistalla, joissa vastaanottajina olivat ulkomailla Suomen kieltä ja kulttuuria kyseisellä hetkellä opettaneet opettajat ja harjoittelijat sekä myös sellaisia henkilöitä, jotka ovat aiemmin opettaneet suomea ulkomaisessa yliopistossa. Lupa kyselyn levittämiseen pyydettiin listoja ylläpitäviltä tahoilta. Kaikilta vastaajilta puolestaan saatiin tutkimuslupa kyselyn alussa. Vastaajien tuli antaa opetusta korkeakoulussa, mutta sillä ei ollut merkitystä, opettivatko he Suomen kielen ja kulttuurin pääaineopiskelijoita vai niin sanotuilla kielikursseilla.

Sähköpostilistan kautta levitettävässä viestissä on hyvä olla mukana tutkimuksen lähetekirjelmä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014: 204). Tutkimukseni lähetekirjelmässä kerroin tutkimuksen tarkoituksesta ja merkityksestä. Viestin lopussa oli linkki, jonka kautta vastaajat pääsivät vastaamaan kyselyyn.

Kyselyssä oli yhteensä 24 avo- ja monivalintakysymyksiä. Osa kysymyksistä oli taustoitettavia ja koski esimerkiksi vastaajan työskentelymaata, äidinkieltä tai opetuskokemuksen pituutta. Olen kokenut erityisesti avoimet kysymykset keskeisiksi, sillä niissä vastaajilla on ollut mahdollisuus perustella ratkaisujaan, siis pedagogiikkaa sisältöjen ja välineiden takana. Kuten Leinonen, Otonkorpi-Lehtorantaja Heiskanen (2017: 107) huomauttavat, avoimet kysymykset sallivat vastaajien omat ilmaisun tavat, mikä voi toisinaan tuoda käsiteltävästä ilmiöstä esiin jotain sellaista, mitä tutkija ei ole osannut lainkaan ennakoida. Kyselyrunko heijastelee osittain

Taalaksen (2005) väitöskirjassaan käyttämää kyselyä. Teknologian kehityttyä joitakin kysymyksiä oli luonnollisesti tarpeen päivittää vuoteen 2017 sopiviksi.

Kyselyn lopussa vastaajalla oli halutessaan mahdollisuus jättää yhteystietonsa, esimerkiksi sähköpostiosoite, mikäli häneen sai ottaa yhteyttä myöhempää haastattelua varten. Yhteensä 23 opettajaa vastasi kyselyyn. Loppuun asti täytettyjä vastauksia oli 24, mutta yksi henkilö vastasi kahdesti, ilmeisesti jättääkseen toisella kerralla suostumuksensa haastattelupyynn- töön.

Valitsin haastateltaviksi neljä (4) opettajaa: Eeron, Liisan, Maaritin ja Veran. Kaikki ni- met ovat keksittyjä peitenimiä. Opettajista kolme ensimmäintä on suomalaisia ja Vera opetus- maansa natiivi. Kaikki neljä työskentelivät keskenään eri maissa: Eero ja Vera Euroopassa, Liisa ja Maarit Euroopan ulkopuolisissa maissa. Tein valinnat opettajien profiilien erilaisuuden perusteella: tässä huomioin esimerkiksi työskentelymaan sekä kyselyvastausten sisällön. Li- säksi valinnoissa painottui se, paljonko vastaaja oli kirjoittanut kyselyn avoimiin kohtiin. Mi- käli sanottavaa oli ollut paljon, oli luontevampaa odottaa sitä olevan myös haastattelussa.

Tutkimuksessa on nähtävissä puhelinhaastattelun muotoja, sillä kolme neljästä haastatte- lusta toteutettiin Skypeä. Yksi tärkeimmistä syistä puhelimitse tai videopuhelun avulla tehtä- viin haastatteluihin oli maantieteellinen etäisyys. Puhelinhaastatteluun on kohdistettu kritiikkiä siihen liittyvästä etäisyydestä ja kasvottomuudesta (Ikonen 2017: 273), mutta Skypeä voi puo- lustaa sen video-ominaisuudella.

Ensimmäinen haastattelu toimi pilottina, mutta en nähnyt estettä sen ottamiselle mukaan varsinaiseen aineistoon. Koska kyselyyn vastaamisesta oli kulunut pitkä aika, lähetin opettajille haastattelupyynnön yhteydessä muistin tueksi kyselyn kysymykset sekä heidän omat vastauk- sensa pdf-tiedostona. Haastattelurunko (liite 3) oli kaikissa haastatteluissa sama, mutta sitä oli mahdollista muokata kunkin haastateltavan mukaan ja esimerkiksi painottaa eri osa-alueita sen mukaan, mitä osallistujien kyselyvastauksissa oli noussut erityisesti esille. Haastattelujen kesto vaihteli 44 minuutista 68 minuuttiin.

Osa haastatteluista nauhoitettiin ilmaisella Skype Recorder -ohjelmalla, osassa tallennus- laite oli tietokoneen vieressä. Jälkimmäisen menetelmän kohdalla litterointi oli joissain koh- dissa hankalaa eikä kaikista sanoista saanut tarkalleen selvää. En kuitenkaan katso sen vaikut- taneen tuloksiin tai lopullisen analyysin rakentumiseen; ongelma oli pikemminkin tekninen ja häiritse litterointivaiheessa.

### 4.3 Suomen kielen ja kulttuurin opiskelijat

Halusin tutkimuksen osallistujiksi myös suomea ulkomaisissa yliopistoissa opiskelevia henkilöitä. Opiskelijoiden taustat ja motiivit suomen kielen opiskelulle voivat poiketa toisistaan paljonkin. Esimerkiksi Mitchell, Myles ja Marsden (2013: 19) määrittelevät toisen kielen oppijaksi jonkun, joka oppii kohdekieltä ensikielen oppimisen jälkeen formaalissa tai informaalissa kontekstissa – joka tapauksessa niin, että kyseessä ei ole varhaislapsuudessa opittu kieli. Osalla tähänkin tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista voi kuitenkin olla suomalaiset sukujuuret tai vaikkapa suomalaiset vanhemmat, jotka ovat puhuneet heille suomea lapsuudesta saakka. Niinpä osallistujiin ei tulisikaan automaattisesti viitata suomi toisena- tai vieraana kielenä - oppijoina, vaan pikemminkin suomea ulkomaisessa yliopistossa opiskelevina.

Tutkimuksen opiskelijaosallistujat tavoitettiin Opetushallituksen rahoittamilta Suomen kieleen ja kulttuuriin liittyviltä kesäkurseilta. Osallistujat olivat kahden eri kurssin opiskelijoita. Tutkijapositioni kannalta on olennaista mainita, että toimin toisen kurssin kurssisihteerinä. Uskon tämän herättäneen opiskelijoissa luottamusta ja ainakin jossain määrin alttiutta osallistua tutkimukseen. Toisaalta opiskelijat ovat voineet pyrkiä vastaamaan sen mukaisesti, millaisia toiveita ovat olettaneet minulla olevan vastausten suhteen.

Kysely siis kohdennettiin rajatulle joukolle ennen kaikkea sen vaivattoman tavoitettavuuden vuoksi. Jos tutkimuksessa olisi pyritty mahdollisimman laajaan otokseen, kyselyä olisi opettajien kyselyn tavoin levitetty laajemmin ulkomaisiin yliopistoihin.

Sain koulutuksen järjestäjältä luvan tutkimusaineiston keräämiseen. Lisäksi kaikilta opiskelijoilta pyydettiin ja saatiin tutkimuslupa fyysisenä allekirjoituksena riippumatta siitä, kävivätkö he sen jälkeen vastaamassa kyselyyn vai eivät, sekä elektroninen suostumus kyselyn alussa.

Kurssien kielitaitotasovaatimus oli B1-C1 -tasoa. Webropolissa teetetty verkkokysely (liite 2) sekä haastattelut oli siis mahdollista toteuttaa suomeksi. Osallistujille on kuitenkin kerrottu mahdollisuudesta käyttää englantia apukielenä heidän niin halutessaan.

Esittelin tutkimuksen ja sen aiheen opiskelijoille kasvokkain, minkä jälkeen pyysin heitä vastaamaan kyselyyn verkossa. Kyselyyn vastaaminen on ollut täysin vapaaehtoista eikä se ole liittynyt kurssisisältöihin. Yhteensä 26 henkilöä eli käytännössä noin puolet kaikista opiskelijoista kävi vastaamassa kyselyyn. Vastaajiin viitataan analyysissä Opiskelija 1:nä, Opiskelija 2:nä ja niin edelleen.

Kysely poikkesi sisällöltään opettajille teetetystä kyselystä, vaikka molemmissa rakenne oli samantyyppinen ja molemmat sisälsivät taustakysymysten lisäksi niin avo- kuin monivalintakysymyksiä. Opiskelijoiden kyselyssä kysymyksiä oli yhteensä 20. Lisäksi vastaajalla oli mahdollisuus kyselyn lopussa jättää yhteystietonsa, mikäli hän antoi luvan haastattelu-yhteydenottoa varten.

Kyselyvastausten pohjalta kutsuin haastateltavaksi neljä (4) opiskelijaa, joista kaikki olivat keskenään eri maista. Haastateltavia ovat olleet Helena, Paulina, Ester ja Konstanze. Kaikki nimet ovat peitenimiä. Haastateltavien valintaan vaikutti se, että halusin vastaajien olevan paitsi eri maista, myös heidän kokemustensa ja motivaationsa olevan erilaisia. Kaikki neljä haastateltavaa opiskelivat eurooppalaisessa yliopistossa.

Otos, jota tässä tutkimuksessa tarkastellaan, on vähintään kaksi kertaa valikoitunut: ensinnäkin opettajat ovat suositelleet kesäkursseille motivoituneita ja hyviä opiskelijoita. Kursseilla he ovat omasta tahdostaan vastanneet kyselyyn ja ilmoittautuneet vapaaehtoisiksi haastatteluun. Lisäksi sitä, että he ovat näin edistyneellä tasolla opinnoissaan, että voivat ilmaista itseään haastattelussa suomeksi, voidaan pitää yhtenä osoituksena heidän suhteellisen korkeasta opiskelumotivaatiostaan.

Haastattelujen kesto vaihtelee 23 minuutista 39 minuuttiin. Ne on toteutettu pian kyselyyn vastaamisen jälkeen. Haastattelut on tehty joko koulutusorganisaation tai yksityisasunnon tiloissa. Paikalla ei ole ollut muita minun ja haastateltavan lisäksi. Haastattelutilanteessa on käytetty haastattelurunkoa (liite 4), joka on pysynyt opettajien haastattelurunkoa stabiilimpana ja strukturoituna vastaajasta riippumatta.

## **4.4 Tutkimusmenetelmät**

### **4.4.1 Verkkokysely ja haastattelu tutkimusmetodeina**

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen. Sitä voi tarkemmin luonnehtia kartoittavaksi ja kuvailevaksi survey-tutkimukseksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014: 134–139). Laadulliselle tutkimukselle ominaista on pyrkiä kuvaamaan todellisen maailman ilmiöitä niin tarkasti kuin mahdollista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014: 161) sekä ymmärtävä ote, joka on tyypillinen ihmisistä tutkiville tieteille. Tällaisella ymmärtämisellä voidaan tarkoittaa eläytymistä esimerkiksi osallistujien ajatusmaailmaan, motiiveihin ja tunteuksiin. Laadullisella tutkimuksella ei pyritä tilastollisten yleistysten tekemiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2011: 28, 74, 85.) Tutkimukseni

tavoite on ollut ymmärtää ja kuvata ulkomailla tapahtuvaa suomi vieraana kielenä -pedagogiikkaa yhtäältä opettajien ja toisaalta opiskelijoiden näkökulmasta, pohtia opetuksen realiteetteja sekä sen mahdollisuuksia sovittaa vallitsevat teoreettiset suuntaukset käytännön kielenopettamiseen.

Yhtenä tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä on käytetty verkkokyselyä. Verkkokyselyllä pyritään yleensä tavoittamaan mahdollisimman laaja joukko vastaajia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014: 193). Kyselyllä on mahdollista kerätä tietoa vastaajien käyttäytymisestä ja toiminnasta, arvoista, asenteista, uskomuksista, käsityksistä ja mielipiteistä sekä lisäksi pyytää niille perusteluja (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014: 197). Verkkokyselyn erityinen etu on ollut sen nopea jaettavuus eri puolilla maailmaa asuville opettajille.

Aineistoa ei siis ole kerätty havainnoimalla ja siten raportoimalla siitä, mitä opetuksessa ”todella” tapahtuu. Tämä tutkimus keskittyy osallistujien käsityksiin ja ajatuksiin, ei niinkään siihen, mitä opetuksessa tapahtuu ”todellisuudessa”. Tutkimuksen analyysi ja tulokset perustuvat siihen, mitä osallistujat ovat kertoneet ja kuinka olen sen tutkijana tulkinnut.

Toisena aineistonkeruun menetelmäksi olen valinnut puolistrukturoidun teemahaastattelun. Tällaisessa haastattelumuodossa haastattelua ohjaavat tarkkojen kysymysten sijaan jotkut ennalta valitut keskeiset teemat (Tuomi & Sarajärvi 2011: 76; Hyvärinen 2017: 21). Kysymysten ei tarvitse edetä tietyssä järjestyksessä eikä kaikille osallistujille tarvitse esittää samoja kysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2000: 47–48). Tässä tutkimuksessa opettajien haastatteluista johdaneita teemoja ovat olleet monimediainen pedagogiikka käsitteenä, toimijuus, tavoitteet, arviointi ja palaute, instituutio sekä muuttuva maailma. Opiskelijoiden haastatteluissa teemat ovat puolestaan olleet formaali oppiminen, informaali oppiminen, tavoitteet, toimijuus sekä opettaja. Haastattelurungot on kuvattu liitteissä 1 ja 2.

Teemahaastattelua on kritisoitu sen mahdollisesta rajoittavuudesta. Tutkimuksessa saataan ajautua keskittymään vain tiettyihin käsitteisiin, jotka ovat aikaisemman tutkimuksen ja siten jo vallitsevan käsityksen mukaisia, eikä haastateltavilla välttämättä ole mahdollisuutta vaikuttaa teemojen valitsemiseen ja niiden painottamiseen haastattelussa. Tarkasti määriteltyjen kysymysten puuttumisesta huolimatta teemahaastattelua voi pitää suhteellisen strukturoituna aineistonkeruun muotona. (Hyvärinen 2017: 21.)

Haastattelun avulla osallistujalta voidaan kuitenkin kysyä hänen ajatuksistaan jotakin ilmiötä kohtaan. Haastattelu mahdollistaa kysymysten toistamisen ja tarkentamisen ja pienentää väärinkäsitysten riskiä. (Tuomi & Sarajärvi 2011: 73.) Tällainen mahdollisuus neuvotteluun puuttuu kirjallisista kyselyistä (Hirsjärvi & Hurme 2000: 35; Tuomi & Sarajärvi 2011: 72–73). Myös CALL-tutkimuksessa kyselyiden ja haastattelujen avulla on saavutettu epäsuoria, mutta



tärkeitä näkökulmia oppijan ja teknologian väliseen suhteeseen. Osallistujilla on näin mahdollisuus sanallistaa ajatuksiaan, päätöksiään ja toimintaansa. CALL on kuitenkin siinä määrin nuori tutkimusala, ettei sille ole vakiintunut omia tutkimus- tai analyysimenetelmiä. (Caws & Hamel 2016a: 5.) Näistä syistä kysely ja haastattelu ovat vaikuttaneet valideilta menetelmävalinnoilta tähän tutkimukseen. Kyselyllä on voitu mahdollistaa laajahko katsaus osallistujien käsityksiin ja haastattelun avulla tarkistaa, tarkentaa ja syventää kerättyä aineistoa. Lisäksi käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänä kandidaatintutkielmassani, minkä vuoksi menetelmä tuntui jo suhteellisen tutulta.

Haastattelu on aikaa vievää aineistonkeruumuoto (Hirsjärvi & Hurme 2000: 35; Tuomi & Sarajärvi 2011: 74), minkä vuoksi katsoin kahdeksan haastattelun riittävän tutkimusta varten. Kaikkien haastatteluiden yhteiskesto on 330 minuuttia eli viisi ja puoli tuntia. Nauhoitetut haastattelut on litteroitu karkeasti. Litteroitua aineistoa on yhteensä 113 sivua (Arial, fontti 11, riviväli 1,0). Litterointien merkintätavat selitetään liitteessä 3.

#### **4.4.2 Aineistojen analyysimenetelmät**

Valittu analyysimenetelmä kertoo laadullisesta tutkimusotteesta enemmän kuin aineistonkeruutapa (Tuomi & Sarajärvi 2011: 68). Tässä tutkimuksessa se on teoriaohjaava sisällönanalyysi. Analysoitavat ainekset ovat nousseet aineistosta, mutta havaintojen ja analyysin tekemistä on ohjannut aiempien tutkimusten teoreettinen tieto (Tuomi & Sarajärvi 2011: 96–97). Vaikka tutkimus on monilta osin edennyt aineiston ehdoilla, olen analyysivaiheessa halunnut vetää yhteyksiä teoreettiseen viitekehykseen ja pohtia uuden tiedon suhdetta aiempaan tietoon (Tuomi & Sarajärvi 2011: 117). Yhden tiukkarajaisen analyysimenetelmän valitsemisen sijaan aineistolähtöinen ja teoriaohjaava menetelmä ovat pikemminkin vuorotelleet.

Valittu lähestymistapa on mahdollistanut sen, että tutkimuksessa on voitu nostaa esiin tyypillisiä tai kiinnostavalla tavalla eriäviä piirteitä. Laadulliselle tutkimukselle ominaiseen tapaan analyysin tulokset eivät tähtää yleistämiseen. Tässäkään tutkimuksessa analyysin tulosten ei ajatella koskevan kaikkia Suomen kielen ja kulttuurin opettajia tai opiskelijoita.

Kiviniemi (2010: 73) muistuttaa laadullisen analyysin tulkinnallisuudesta ja tutkijan näkökulman vaikutuksesta tutkimuksessa tehtyihin rajauksiin. Tutkijan on tiedostettava omat lähtökohtansa (Moilanen & Rähä 2007: 52). Tästä syystä korostan, että edustan itse jossain määrin tutkimaani ryhmää. Analyysin tekemisen aikoihin olen toiminut Suomen kielen ja kulttuurin opetusharjoittelijana kahdessa ulkomaisessa yliopistossa.

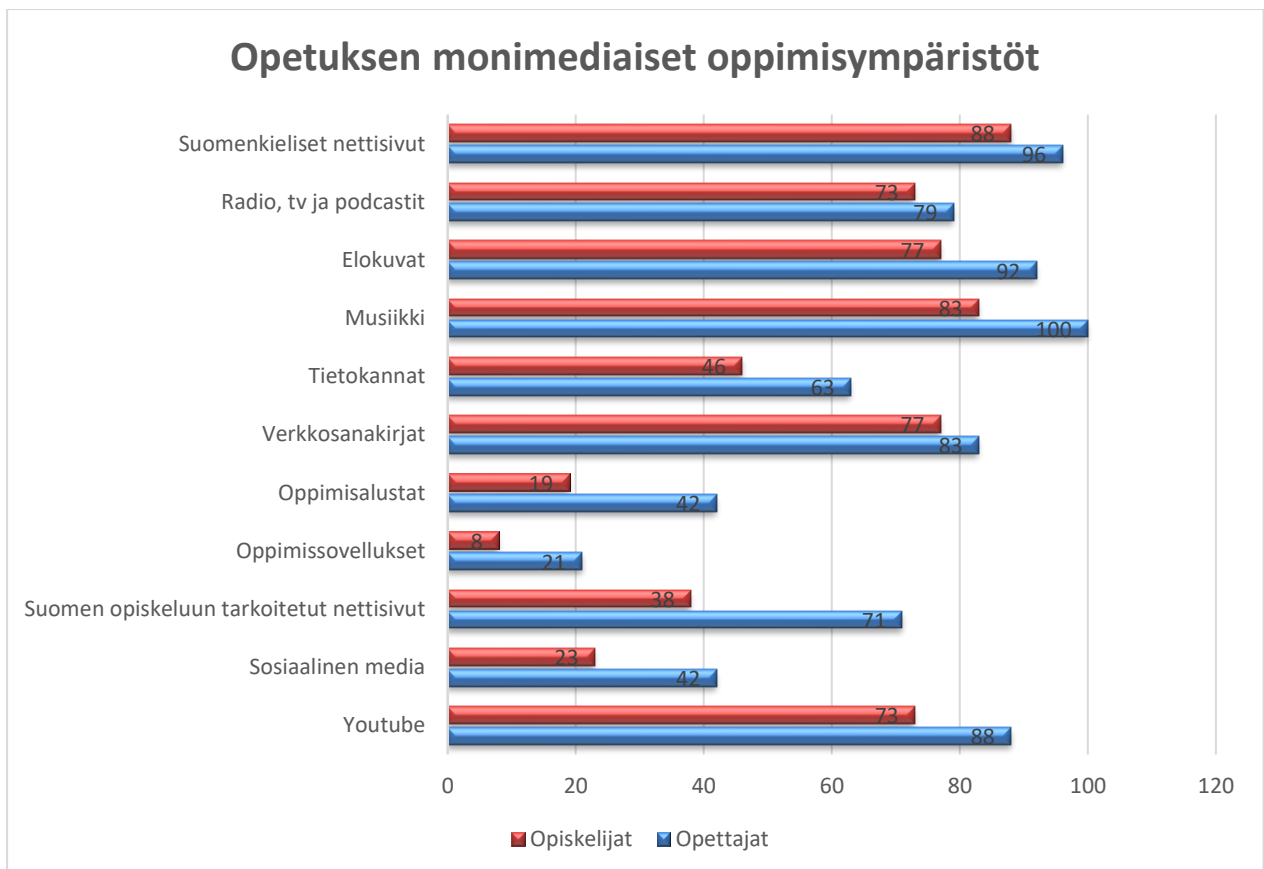
## 5 MONIMEDIAISET YMPÄRISTÖT SUOMEN KIELEN JA KULTTUURIN OPETUKSESSA

### 5.1 Affordansseja monimediaisissa ympäristöissä

#### 5.1.1 Monimediaisuus opetuksen laajentajana

Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että ulkomaisissa yliopistoissa Suomen kielen ja kulttuurin opetuksessa käytetään monimediaisuutta eri muodoissa. Opettajien ja opiskelijoiden kyselyvastaukset osoittavat, että musiikki, elokuvat, radio- ja tv-ohjelmat sekä erilaiset suomenkieliset Internet-sivut ovat opetuksessa melko vahvasti edustettuina (kuvio 1). Tulkitseen, että YouTubea käytetään sekä lyhyiden suomenkielisten videoiden katsomiseen että musiikin kuunteluun, jolloin se liittyy melko paljon musiikki-vastausvaihtoehtoon kanssa. Myös verkkosanakirjoja käytetään vastausten perusteella melko paljon. Kuvion 1 vaihtoehdot annettiin kyselyn vastaajille valmiina, ja vastaajat saivat valita niistä niin monta kuin halusivat.

**Kuvio 1.** Suomen kielen ja kulttuurin opetuksessa käytettäviä monimediaisia ympäristöjä.



Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen ja Keränen (2008: 153, 253) havaitsivat yhdeksäsluokkalaisten sekä näiden opettajien media- ja tekstikäytänteitä tarkastellessaan, että monilla opettajilla ei ole kokemusta esimerkiksi oppimisalustojen käytöstä tai erityisen vahvaa tunnetta siitä, että he hallitsisivat interaktiivisia toimintoja opetuksen osana. Sen sijaan samassa tutkimuksessa opettajat luottivat kykyihinsä esimerkiksi Internetin tiedonhakupalveluiden käytössä. Tässä tutkimuksessa on nähtävissä yhtäläisyyksiä Luukan ym. (2008) tuloksiin, sillä erilaisia suomen kielen opiskeluun tarkoitettuja älypuhelinsovelluksia, sosiaalista mediaa ja oppimisalustoja käytetään vastausten perusteella vähiten (kuvio 1). Sen sijaan tiedonhakuun käytettäviä verkkosanakirjoja ja tietokantoja käytetään niitä enemmän.

Tutkimus ei anna vastausta siihen, miksi esimerkiksi sosiaalista mediaa käytetään suhteellisesti vähemmän kuin muita medioita. Opettaja 21 tosin huomauttaa, että voi olla eettisesti ongelmallista käyttää opetuksessa aitoja sosiaalisen median ympäristöjä, koska hänen mukaansa opiskelijoita ei voi vaatia toimimaan tällaisissa ympäristöissä omilla nimillään, ja joissakin maissa sellainen voisi johtaa juridisiin vaikeuksiin. Lisäksi hän toteaa ”vapaaehtoisuuden” olevan haasteellista silloin, kun toiminnassa on kuitenkin aina mukana opettaja-opiskelija-valtarakenne. Sosiokulttuurisen ja ekologisen viitekehyksen valossa voidaan silti väittää, että sosiaalinen media tarjoaisi juuri osallistumiseen ja jakamiseen perustuvan vuorovaikutuksensa kautta tilaisuuden havainnoida ja osallistua yksilölle merkityksellisten yhteisöjen toimintaan.

Ne tutkimuksen osallistujat, jotka ovat kokeilleet monimediaisia resursseja vuorovaikutuksen rakentamisessa, ovat joka tapauksessa tyytyväisiä kokeiluihinsa. Opettajista Maaritilla on paljon kokemusta videopuheluista pedagogisena työvälineenä suomalaisten yhteistyöoppilaitosten kanssa. Hän on teettänyt esimerkiksi haastatteluja ja niistä raportointia. Toisaalta hän on tehnyt myös paljon kokeiluja, joissa yhteistyöoppilaitokset suomen kielen opiskelijoineen ovat olleet eri puolilla maailmaa. Näistäkin saadut kokemukset ovat olleet myönteisiä, vaikka vuorovaikutus ei olisikaan tapahtunut suomea äidinkielenään puhuvien kanssa. Niin ikään Opettaja 17 kertoo videopuheluista ja sosiaalisen median projekteista sekä suomalaisten että toisten ulkomaisten oppilaitosten kanssa.

Opettajien haastatteluissa toistuu tapa kuvata monimediaisuutta *kaikkina mahdollisina laitteina* (esimerkki 1) tai *kaikkina mahdollisuuksina*. Liisan ja Eeron tavoin myös Maarit puhuu monimediaisuudesta *kaikkien mahdollisten* medioiden ammentamisena. Hän lisää määritelmään kasvokkaisopetuksen, joka voi tarkoittaa suomalaisten vaihto-opiskelijoiden kutsuamista tunneille ja luokkahuoneen ulkopuolisiin tapahtumiin.

Eero tarkentaa ajatustaan kaikista mahdollisuuksista seuraavasti: *siis mä tarkotan mahdollisuuksilla näitä nykyajan, niinku varsinki näitä teknisiä juttuja, siis kaikki nettihommat,*

*YouTubet, kaikki. Keskustelupalstat sähköpostit. Ja mut voihan sen käsittää joteki silleenki et niinku, sen median, ei sen tarvi käsittää teknisenä välineenä ku sehän voi tarkottaa kans vähä jotain semmosta kanavaa tai jotain niinku et kirjallisuus ja musiikki, vois sen silleeki käsittää.*

Aalto ja Taalas (2007: 167) ovat huomauttaneet, että usein monimediaisuus ymmärretään liian yksinkertaistetusti tai välineellisesti. Eero pyrkii täsmentämään, että hänelle monimediaisuus ei hahmotu yksipuolisesti välineinä.

Esimerkissä 1 Liisa alkaa ensin puhua laitteista ja esitysgraafiikasta, mutta sen jälkeen esimerkissä käy ilmi, ettei Liisan käsitys monimediaisuudesta kuitenkaan näytä rajoitu laitteisiin. Liisa esimerkiksi yhdistää monimediaisuuteen vapaasti tapahtuvan tiedon etsimisen, käyttämisen ja soveltamisen Internetissä (esimerkki 1). Hän vaikuttaa hahmottavan tiedon sellaisena, johon kaikilla on pääsy ja jota voi myös käyttää ja soveltaa. Tällainen toiminta edellyttää tiedon hakijalta, käyttäjältä ja soveltajalta vahvaa toimijuutta ja huomion suuntaamista omien tarpeiden mukaisesti (van Lier 2004).

**Esimerkki 1.** Pystyy vapaasti suhaamaan.

ML: -- miten sä niinku ymmärrät monimediaisen pedagogiikan

L: noo hyvä kysymys [hehe]

ML: [mm]

L: ensinnäkin mä oon kun mä lähdin suomesta nii se oli silloin ku kouluissa vasta tuli kaikki niinku ylipäätään niinku, kovalla vauhdilla mutta vasta oli tulossa et mä en, oikeestaan edes vaikka mä pidin tunteja, lukiossa ((mainitsee oppiaineen)) niin

ML: mm

L: niin, niin **emmä ehtiny opetteleen käyttää niitä laitteita, power pointtia ja tämmösiä** mä ees tiedä onko niitä enää [mutta] silloin oli

ML: [on]

ML: on hehe

ML: hehe ja tota, ja **eli mä ymmärrän sen niin että se on niinku, että on, kaikki niinku mahdolliset laitteet tai internet käytössä** ja ja tota on on sellaset, et **pystyy niinku siellä vapaasti suhaamaan ja** sitte tota **ettimään tietoa ja käyttämään ja soveltamaan tekemään harjotuksia ja**

ML: mm

L: **kaikkee ää ääni ja ja kuva ja ja kaikki tämmöset** ja tota, ihannetilanteessa tietenki sellanen että se mmm se oppilaitos tarjoaa ne laitteet

ML: mm

L: niille, ketkä siellä opiskelee sillä lailla mä ymmärrän

Liisan ajatuksissa monimediaisen opetuksen luonteesta korostuu myös pääsy erilaisten modaliteettien, kuten äänen ja kuvan äärelle. Tämän voidaan katsoa ilmentävän holistista käsitystä kielestä ja sen oppimisesta. Samanlaista kokonaisvaltaista otetta kielenoppimiseen korostaa Eero, joka edellä yhdisti monimediaisuuteen erilaisten kanavien parissa työskentelyn. Esimerkissä 2 hän näkee monimediaisen pedagogiikan opiskelun laajentajana (ks. myös esimerkki 3). Hän uskoo, että on tärkeää, että kieltä opiskellaan mahdollisimman monipuolisesti. Mikäli

käytetty media mahdollistaa sen, sen käyttö on perusteltua. Muussa tapauksessa työtavan digitaalisuus ei Eeron mielestä tuo opetukseen *yhtään mitään lisäarvoa*:

**Esimerkki 2.** Mahdollisimman monipuolinen tapa opiskella kieltä.

ML: joo monimediainen pedagogiikka on meidän aiheemme tänään

E: mm. **siinä merkitykses jos median käsittää teknisenä välineenä**

ML: m-hm

E: ni sil ei oo kauheesti väliä

ML: mm

E: **mut jos sen käsittää sellasena et se on niinku mahollisimman monipuolinen tapa opiskella kieltä ni silloin se on niinkun tärkeätä** . hhh eli sillä niinkun sinänsä et ihminen käyttää esimerkiksi nettiä

ML: mm-m

E: ni sil ei oo yhtään mitään väliä **se on ihan sama lukeeks se sen tekstin paperista vai netistä**, netissä on ainoa vaan että se on helpompi saada käsiinsä

ML: nii

E: että se on tietysti mut sinänsä se. **digitaalisuus ei tuo yhtään mitään lisäarvoa**, samalla lailla se et sä käytät jotain niinkun sellasta. mmm. oppimispelejä

ML: mm

E: jotain

ML: mm-m

E: et se on te- niin, sil ei sinäns oo väliä, periaattees et voi olla et se on esimes jolleki nuorelle ihmiselle et se on tuttu ympäristö et se voi olla tämmönen motivaattoritekijä mut se sinänsä ei tuo mitään

ML: mm

E: et jos sulla on lautapeli

ML: mm-m

E: ja siinä on sama idea

ML: mm-m

E: ni se on aivan sama

Eeron käsitys teknologian roolista kielenopetuksessa vaikuttaa lähes viittaukselta Taalak-  
sen (2007: 414) väitteeseen siitä, kuinka teknologia nähdään usein jonakin ylimääräisenä tai vaihteluntuojana ja että harjoitus, joka voitaisiin tehdä perinteisemmällä tavalla, on korvattu digitaalisella muodolla. Tämän jälkeen Eero vielä huomauttaa kyselyn ohjanneen ehkä kanavia enemmän *tekniseen puoleen* ja toteaa, että *välinehän on vaan väline*. Teknologia teknologian vuoksi ei siis ainakaan kaikkien opettajien mielestä ole perusteltua. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa korostetaan, ettei teknologia tai väline ole opetuksen itseisarvo (Taalas 2007: 424; Chun, Smith & Kern 2016). Toisaalta Opettaja 2 toteaa kyselyvastauksessaan, että monimediaiset materiaalit *tuovat vaihtelua perinteisiin työtapoihin* ja että *niiden ansiosta oppimisen eri osa-alueita voidaan kehittää tasapainoisesti*. Ylipäättään opettajien kysely- ja haastatteluaineistossa on nähtävissä melko vahvoja perinteisen ja nykyajan diskursseja.

Esimerkissä 3 nähdään, kuinka myös Eeron mukaan eri medioiden käyttö palvelee lukemisen, kirjoittamisen, puhumisen ja kuuntelemisen kehittymistä.

**Esimerkki 3.** Kielitaidon osa-alueet.

E: et se on niinkun tosi, niinkun, hyvä, nykyään et ehkä se monimediaisuus sit sellasena esimerkiksi että.

toisaalta että sulla on sellasta kielenkäyttöä et sullon niinkun semmosta. esimer er eri niinkun nää **kielitaidon osa-alueet lukeminen kirjottaminen puhuminen kuuleminen** et sä pystyt niitä niinku eri mediat on hyviä

ML: mm-m

E: niinku eri asioissa

ML: mm-m

E: ja sitten toisaalta se että sä niinkun käyttäsit niitä sillä tavalla tasapainosesti et saat kaikkee

ML: m-hm

E: **et esim kirjoittamisenhan ei tartsis aina olla vaan sitä et sä kirjotat opettajalle** vaa se vois olla esimerkiks **sitä et sä osallistut johonki suomikaksnelosen**, noo osallistut [mitä sielt nyt tulee]

ML: [hihi]

E: mut kuitenkin

ML: m-hm

E: siis siin on et niinkun tälleen käyttää hyväkseen tai sitte hhh . tai sit niinku puhumisessa se niinku mahdollistaa eri lailla et sä voit kaverin kanssa ta niinku **vois olla vaikka joku kaverikoulusysteemi ja skypen kautta pystys juttelee** kaikkii tällasii juttuja niinku et sillä tavalla se on niinku hyvä asia ja sillä voi monipuolistaa et sit olis se niinku tavallaan **et sä voit treenata eri kielitaidon osa-alueita käyttää eri medioita siihen**

Eero antaa esimerkkejä tavoista, joilla yksilö voisi monimediaisissa ympäristöissä toimia ja sitoutua yhteisön toimintaan; opiskelijat eivät vain tuota tekstejä opettajalle, vaan *osallistuvat* esimerkiksi keskustelufoorumille kirjoittamiseen tai ovat yhteyksissä esimerkiksi yhteistyöoppilaitosten opiskelijoihin. Nimenomaan osallistuminen on tässä keskeistä, koska sosiokulttuurisesta ja ekologisesta näkökulmasta katsottuna oppimista tapahtuu silloin, kun oppija ottaa vastuuta omasta osallisuudestaan aktiviteeteissa ja osallistuu tärkeänä pitämäänsä sosiaaliseen toimintaan. Toiminnan tulisi vastata mahdollisimman tarkasti sitä, kuinka oikeassa elämässä ratkaistaan ongelmia ja omaksutaan uusia taitoja. (Gee 2004: 106; Lantolf & Poehner 2014: 209). Eeron esimerkissä oppija harjoittelee ja käyttää kieltä juuri toiminnan kautta eikä tuota ainoastaan opettajalle suunnattuja tekstejä.

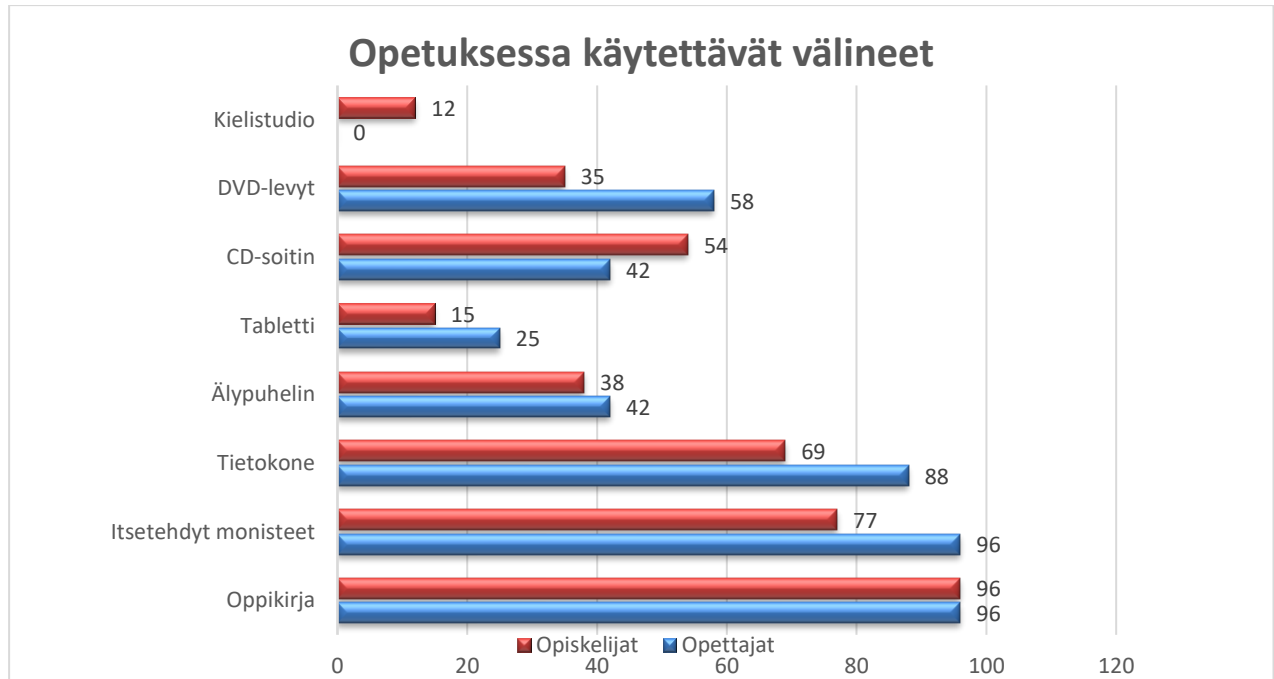
Myös opiskelijat kertovat kyselyssä ja haastatteluissa tehtävistä tai projekteista, joissa eri kielitaidon osa-alueita on sidottu toisiinsa laajemmaksi kokonaisuudeksi. Opiskelija 7 kirjoittaa kyselyvastauksessa, että hän näkee monimediaisuuden hyödyllisenä juuri näiden erilaisten taitojen integroinnin vuoksi: *mielestäni on tosi hyödyllistä käyttää niitä, koska voidaan harjoitella erilaisia taitoja yhtä aikaa ja tehdä opiskelu mielenkiintoisempaa*. Opiskelija 7:n kieli- ja oppimiskäsityksessä kieli koostuu eri taidoista. Hänellä näyttää olevan myös kyky reflektoida kielenoppimista.

Vaikka monimediainen opetus nähdään potentiaalisena opetuksen laajentajana, oppikirjojen käyttö korostuu molemmissa kyselyn vastaajaryhmissä (kuvio 2). Käytetyimmiksi välineiksi nousevat oppikirja ja opettajan laatimat monisteet. Tätä voidaan pitää osoituksena vahvan oppikirjaperinteen jatkumisesta ulkomaisten yliopistojen suomen kielen opetuksessa. Oppikirjojen käyttöä kielenopetuksessa on problematisoitu siksi, etteivät kirjojen tehtävät yleensä

ohjaa oppijaa työskentelemään yhteistoiminnallisesti, hyödyntämään erilaisia tuen muotoja, päättelemään itse rakenteiden säännönmukaisuuksia tai soveltamaan oppimaansa aidoissa viestintätilanteissa (Aalto ym. 2009: 410, 417).

Kuvion 2 vaihtoehdot annettiin vastaajille valmiina. Vastaajat saivat valita niin monta vaihtoehtoa kuin halusivat.

**Kuvio 2.** Suomen kielen ja kulttuurin opetuksessa käytettäviä välineitä.



Kuten kuvioista 2 ilmenee, opettajien vastauksissa lähelle oppikirjaa ja monisteita pääsee tietokone. Voi toisaalta olla, että vastaajat ovat tässä ajatelleet myös niitä tilanteita, kun he käyttävät tietokonetta luokan edessä esimerkiksi kirjoittaakseen sanoja tekstinkäsittelyohjelmalla ja heijastaakseen ne koko luokan nähtäville. Ylipäätään opettajat raportoivat opiskelijoita enemmän teknologioiden ja monimediaisten ympäristöjen käytöstä (katso myös kuvio 1).

Eroavaisuudet opettajien ja opiskelijoiden vastauksissa voivat johtua siitä, että opettajat laskevat mukaan esimerkiksi tuntien valmistelussa käytetyn tiedonhankinnan. Vastanneet opettajat ja opiskelijat eivät myöskään ole keskenään välttämättä samoista yliopistoista, tai vaikka olisivatkin, opettaja on voinut vaihtua tai opettajia on voinut olla useampia. Opettajia ja opiskelijoita vastauksineen ei siis tule yhdistää toisiinsa tutkimustuloksia tulkittaessa. Joka tapauksessa jokainen opettaja kertoo käyttävänsä monimediaisia työtapoja vähintään joskus, ja opiskelijatkin kertovat työtapoja käytettävän vähintään joskus tai useammin. Kummassakaan osallistujajoukossa ei valittu vaihtoehtoa ”ei lainkaan”. Nämä vastaukset eivät ilmene kuvioista.

Oppikirjakeskeisyys tulee esiin myös opiskelijoiden haastatteluissa ja kyselyvastauksissa. Esimerkiksi Opiskelija 15:n mukaan oppituneilla käytetään lähes yksinomaan oppikirjoja ja monisteita – muita medioita tosin ohjataan käyttämään vapaa-ajalla. Useat opiskelijat kertovat opetuksessa käytetyn kahden tai kolmen ensimmäisen vuoden aikana vain kirjaa ja monisteita. Opiskelija 1:n kokemuksen mukaan paikalta palkatut opettajat käyttävät mieluummin oppikirjaa, kun taas suomalaiset lehtorit käyttävät enemmän teknologiaa.

Esimerkissä 4 Opiskelija 16 näyttää pitävän tietokonetta oppikirjojen ja monisteiden korvaajana: jos käytetään tietokonetta, sitä käytetään kirjan tai papereiden asemesta.

**Esimerkki 4.** Paperilta on helpompi oppia.

esim. **tietokoneiden käyttö on hyvä tapa, koska ei tarvitse olla oppikirjoja tai monisteita mukana.** Toisaalta, **on helpompi oppia kun kaikki on paperilla**, ei vain tietokoneella. TV- ja radio-ohjelmien käyttö kuunteluharjoituksina on hyvä, koska niissä käytetään luonnollista kieltä ja niiden ymmärtäminen on käytännöllinen taito. (Opiskelija 16)

Huomiota kiinnittää myös se, miten Opiskelija 16 ei viittaa Internetiin tiedonlähteenä tai oppimisympäristönä. Lisäksi Opiskelija 16 kokee, että kirjoista ja monisteista oppiminen on helppoa. Aiemmissa tutkimuksissa on tehty samankaltaisia havaintoja siitä, kuinka oppikirjoista opiskelu mielletään helpoksi (Aalto ym. 2009: 412).

Opettaja 22 toteaa, etteivät *painotuotteet yksin - - riitä opetustavoitteisiin, varsinkin kun käydään läpi päivän polttavia aiheita sanastoineen*. Oletan hänen tarkoittavan painotuotteilla oppikirjoja. Vastausta voidaan analysoida ainakin kahdelta kannalta: ensinnäkin siltä, että Opettaja 22 käyttää sanaa *opetustavoitteet*, ei *oppimistavoitteet*. Sanavalinta painottaa opettajan roolia ja toimintaa luokassa, ei niinkään oppimisprosesseja. Taalas (2007: 420) on kritisoinut sitä, kuinka opettajien koulutuksissa on usein esitelty enemmän opettamista kuin oppimista helpottavia yksittäisiä materiaaleja.

Toisaalta Opettaja 22:n vastausta voidaan katsoa siitä näkökulmasta, mitä heikkouksia hän kokee oppikirjoilla olevan. Hän ei usko oppikirjojen riittävän ajankohtaisten aiheiden ja tapahtumien käsittelyyn. Samankaltainen ajatus on esimerkissä 5:

**Esimerkki 5.** Kankeat ja epäaidot oppikirjat.

Ne tekevät opetuksesta mielestäni autenttisemman, koska emme ole Suomessa, **voimme mennä Suomeen netin kautta**. Mielestäni on tärkeää, että opiskelijat ovat mahdollisimman paljon tekemisissä autenttisen materiaalin kanssa. **Oppikirjat ovat tässä asiassa aina jäljessä ja kauhean kankeita ja epäaitoja**. (Opettaja 24)



Opettaja 24:n vastaus ilmentää sitä, että Suomen kielen ja kulttuurin halutaan olevan ajan-kohtaista. Monimediaisten resurssien kautta voidaan saada ajantasainen kuva Suomesta. Vastauksessa kieli tai tieto eivät ole staattisia vaan dynaamisia ja nopeasti muuttuvia. Kielen mukana muuttuu myös sanasto, mihin Opettaja 22:n vastaus *päivän polttavista aiheista sanastoinen* viittaa.

### 5.1.2 Näin suomalaiset puhuvat – autenttisuus affordanssina

Kyselyvastauksissa opiskelijat nostavat tärkeimmiksi oppimistavoitteikseen kielenkäytön sujuvuuden ja luonnollisuuden kehittymisen. Vaikuttaa siltä, että opiskelijat kokevat tärkeimmäksi oppia käyttämään kieltä lähes äidinkielen puhujan tavoin. Esimerkissä 6 Konstanze toteaa, että hänelle sujuvuuden saavuttaminen on tällä hetkellä tärkeintä. Hänellä ei suoranaisesti ole tarvetta verrata kielitaitoaan äidinkielen kielitaitoon, mutta tavoitteena ja arvioinnin mittarina on kuitenkin, että *suomalainen ymmärtäisi minua*.

**Esimerkki 6.** Sujuvasti niin että suomalainen ymmärtäisi.

**Minulle on tärkein, että pystyn puhua suomea sujuvasti** (ei tarvitse olla virhetöntä puhetta, mutta olisi kiva puhua niin korkealla tasolla, että olisin tarpeeksi itsevarma puhua suomea ja **suomalainen ymmärtäisi minua**). (Konstanze)

Myös Opiskelija 6 painottaa sujuvuutta (esimerkki 7). Sen sijaan selkokieleen ja muihin yksinkertaistettuihin kielimuotoihin näytetään suhtautuvan kielteisesti. Opiskelija 22 haluaisi oppia *reagoimaan spontaanisti ja puhumaan sujuvasti ilman aksenttia*. Aksentti ja selkokieli koetaan negatiivisina asioina kenties siksi, että opiskelijat pyrkivät irti kielenoppijan identiteettistä. Esimerkiksi Kramsch (2008: 400) on todennut identiteettien kytkeytyvän kielenkäyttöön tavalla, jota voidaan tarkastella ekologisesta näkökulmasta.

**Esimerkki 7.** Sujuvasti ilman selkokieltä.

Eniten tarvitsen puhua suomea **sujuvasti**. Pyryn siihen, että kielitaitoni olisi erinomaisella tasolla ja **sanasto** olisi laaja. **En halua puhua selkokielellä tai korvata vaikeita sanoja muilla yksikertaisilla**. (Opiskelija 6)

Kenties helpotetun selkokielen vastakohtaksi ja samalla tavoiteltavaksi nähdään suomenkielisten sujuvana, luonnollisena ja spontaanina pidetty kielitaito. Opiskelija 16 esimerkiksi toteaa, kuinka hänelle *tärkeintä olisi oppia ymmärtää ja käyttää kieltä luonnollisesti, sillä tavalla että ymmärrän suomalaisten arkipuhetta ja myös osaan sanoa sitä jota haluan sanoa ja välittää minun tunteita*. Näin ollen selkokieli ja *suomalaisten arkipuhe* näyttävät asettuvan kielitaitojan vastakkaisiin pätyihin.

Myös Paulina kertoo tavoittelevansa luonnollisuutta (esimerkki 8). Hänen ongelmansa on, että ulkomailla ei asu monia suomalaisia, minkä vuoksi suomea ei ole helppo puhua päivittäin. Tämä herättää ainakin kaksi ajatusta: ensinnäkin sen, että suomea äidinkielenään puhuvat ihmiset ovat niitä, joiden kanssa opiskelijat haluavat harjoitella luonnollisuutta. Sama ajatus on nähtävissä edellä Opiskelija 16:n kommentissa, jossa hän kertoo haluavansa ymmärtää nimenomaan suomalaisten puhetta. Myös toisissa vastauksissa opiskelijat uskovat, että heidän kieli- taitonsa kehittymistä edistäisi kaikkein parhaiten natiivien suomenpuhujien kanssa keskustelu. Tällaisiksi suomenkielisiksi kontakteiksi mainitaan useimmiten opettaja tai suomalaiset vaihto- opiskelijat.

**Esimerkki 8.** On vaikeaa puhua suomea arkipäivinä.

Tällä hetkellä haluaisin keskittyä ennen kaikkea **erilaiseen sanastoon** sekä siihen, että **puheeni kuulostaisi luonnolliselta**. Koska [kaupunki] **ei asu niin paljon suomalaisia, on joskus vaikeaa puhua suomea arkipäivinä** ja tuntuu siltä, että tämä on vähän haastavaa. (Paulina)

Vastauksissa näkyy sosiaalisuutta korostava kieli- ja oppimiskäsitys, mutta samalla se johtaa toiseen keskeiseen havaintoon: opiskelijat mieltävät vuorovaikutuksen tapahtuvan fyysisessä, todellisessa maailmassa, ei niinkään monimediaisten ympäristöjen välityksellä.

Myös Opiskelijalle 9 tärkeintä olisi käyttää kieltä (esimerkki 9). Hänen vastauksessaan näkyy se, mistä formaali kielenopetus on saanut osakseen kritiikkiä, eli opetuksen aloittaminen rakenteista ja säännöistä. Tämä on kielen kommunikatiivista käyttöä korostavan funktionaalisen kielenopetuksen näkökulmasta katsottuna ongelmallista. Funktionaalisisessa kielenopetuksessa myös suhtaudutaan virheisiin sallivammin ja korostetaan oppijan oman aktiivisuuden tärkeyttä opettajan toiminnan sijaan (Laihiala-Kankainen 1993: 13). Opiskelija 9:n mielestä pelkään kielen rakenteeseen keskittymisen jälkeen oli vaikea alkaa puhua. Lisäksi hän pelkäsi tekevänsä virheitä.

**Esimerkki 9.** Kielioppitehtävien jälkeen on vaikea käyttää kieltä.

On tärkein asia oli oppia **käyttää kieleni**. Esimerkiksi, **ensimmäisellä kurssilla me teimme tosi paljon kieliopin tehtäviä, vaan emme puhuneet**, ja tästä syystä ensiksi **oli tosi vaikea aloittaa käyttää sitä ja olla pelämättä tehdä joku virheitä**. (Opiskelija 9)

Kyselyssä Opiskelija 24 kertoo pitävänsä siitä, että monimediainen opetus monipuolistaa opetusta ja mahdollistaa tutustumisen *aitoon Suomen kieleen*. Opiskelija 3 kommentoi monimediaisia resursseja seuraavasti: *Minusta ne ovat todella hyödyllisiä ja minua harmittaa, että kotiyliopistossa niitä käytetään vain harvinaisesti. Olisi kiva katsella joskus YouTube videoita tai kuunnella suomenkielisiä radio-ohjelmia, koska se herättää huomiota ja edistää puhutun kielen ymmärtämistä.*

Vastauksessa on vahvaa emotionaalisuutta: monimediaisuus on *todella hyödyllistä* ja vastaajaa *harmittaa*, että niitä ei käytetä kotiyliopistossa enemmän. Myös Opiskelija 3:lle se, että hän ymmärtäisi puhuttua kieltä paremmin, on tärkeää. Lisäksi ekologisessa lähestymistavassa ajatuksena on, että oppijan huomio kiinnittyy tälle itselleen merkityksellisiin kielenaineisiin (van Lier 2004; 2007). Voitaisiin siis sanoa, että *huomiota herättäessään* suomenkieliset videot ja radio-ohjelmat muodostavat oppijalle affordansseja. Toisaalta voidaan sanoa, että *katseleminen* ja *kuunteleminen* ovat vielä melko passiivisia syötteen vastaanottamiseen keskittyviä toimintoja, joiden sijaan voisi pyrkiä enemmän aktiivisuutta ja sitoutumista vaativaan työskentelyyn.

Tutkimuksessa opettajat näyttävät mieltävän autenttisuuden sellaiseksi syötökseksi, joka on mahdollisimman lähellä sitä, miten suomea todellisuudessa puhutaan (ks. esimerkit 17 ja 18). Se ei näytä niinkään tarkoittavan toiminnan autenttisuutta. Toiminnan autenttisuudella tarkoitetaan sitä, että tehtävän parissa työskentely mukailee oikeassa elämässä tarvittavaa kielenkäyttöä ja päättelyä (Taalas 2007: 426; Aalto ym. 2009: 411.) Autenttinen materiaali ei siis vielä takaa toiminnan autenttisuutta, sillä senkin kanssa voidaan toimia esimerkiksi ainoastaan opettajan määrittämillä sisältökysymyksillä - olennaista olisikin sellainen työskentely, joka vastaa oikeassa elämässä tapahtuvaa kielen kanssa toimimista (Taalas 2007: 426; Aalto ym. 2009: 411). Autenttinen materiaali voi kuitenkin tarjota oppijoille ääniltään ja rekistereiltään varioivaa kieltä (Swaffar & Vlatten 1997) sekä välittää kulttuurisia arvoja, käytänteitä ja asenteita (Stempleski & Tomalin 2001: 1). Luvussa 5.1.3 käsittelemme tarkemmin niitä monimediaisten ympäristöjen tarjoumia, jotka liittyvät suomalaiseen kulttuuriin.

Esimerkeistä 7, 8 ja 10 ilmenee, että myös sanasto muodostaa opiskelijoille yhden keskeisen affordanssin. Opettajien kyselyvastausten perusteella erilaisia älypuhelimien ladattavia oppimissovelluksia ja musiikkia käytetään sanojen opetteluun. Esimerkissä 10 Opettaja 9 kertoo tarkemmin:

**Esimerkki 10.** Sanojen opettelu.

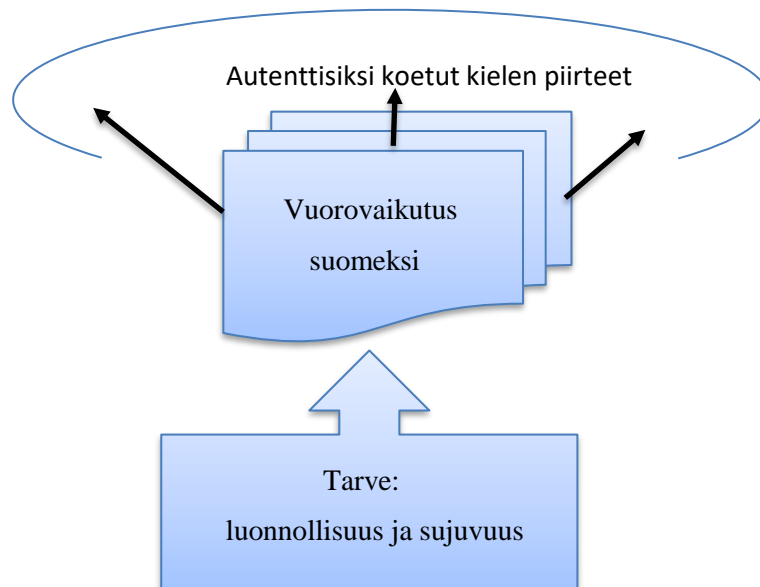
Musiikkia olemme kuunnelleet, **kuten sitä vapaa-ajallakin kuunneltaisiin** "nautinnon vuoksi". Lisäksi olemme yrittäneet kuunnella lyriikoita tarkasti eli siis saada sanoista selvää. Tässä on käytetty apuna lyricstraining.com. SoMesta **olen poiminut** tekstin pätkiä, joita olemme kääntäneet. Moodleen olen lisännyt linkkejä ja tallentanut materiaalia opiskelijoiden ladattavaksi. Oppimissovelluksista olen käyttänyt Kahootia; **sen avulla on opeteltu sanoja, ikään kuin pidetty sanakokeita**. (Opettaja 9)

Se, että musiikkia kuunnellaan *kuten sitä vapaa-ajallakin kuunneltaisiin* voidaan nähdä autenttisena toimintana. Kuitenkin affordanssit, joita opiskelijoille on mahdollisuus tarjoutua, ovat pitkälti opettajan valitsemia. Opiskelijat harjoittelevat sanakokeita varten sen sijaan, että

esimerkiksi aktiivisesti soveltaisivat käytäntöön sellaista sanastoa, jota ovat itse huomanneet tarvitsevansa. Voidaan kysyä, mitä tarkoitusta oppimissovellus tällöin palvelee. Opettaja tekee materiaalivalinnat myös sosiaalisesta mediasta, ja oppimisalustaa käytetään siihen, että opiskelijat voivat sieltä ladata opettajan osoittamia materiaaleja. Ekologisessa näkökulmassa katsotaan, että oppijan omat tavoitteet ja niiden ohjaamana tapahtuva tiedon poimiminen ympäristöstä on keskeistä oppimisessa (van Lier 2007: 53). Tästä syystä on perusteltua kysyä, ovatko sanastoaffordanssit tässä tapauksessa sittenkään affordansseja.

Havainnollistan affordansseihin liittyviä tuloksia kuvion 3 avulla. Aineiston perusteella esitän, että Suomen kielen ja kulttuurin opiskelijat ulkomaisissa yliopistoissa pitävät tärkeimpinä opittavina asioina kielen luonnollisuutta ja sujuvuutta. Nämä ovat siis niitä oppimisen tarpeita ja tavoitteita, jotka ohjaavat sitä, mihin heidän huomionsa kiinnittyy ja mitä he poimivat erilaisista ympäristöistä. Edelleen opiskelijat ajattelevat, että heidän kielitaitonsa kehittymistä edistäisi parhaiten keskustelu suomea puhuvien kanssa. Tämä on siis keino saavuttaa luonnollisuuden ja sujuvuuden tavoite. Vuorovaikutuksessa oppijoilla on mahdollisuus havaita ja ottaa käyttöönsä erilaista sanastoa tai muita kielen piirteitä, joita he pitävät aitona ja autenttisena suomen kielenä ja joka auttaa heitä kehittymään alkuperäisessä luonnollisuuden ja sujuvuuden tavoitteessaan.

**Kuvio 3.** Tarpeet ja affordanssit.



Kuviossa olennaista on myös se, että vuorovaikutus on toistuvaa ja monitasoista. Pyrin kuviossa nuolien avulla ilmentämään myös sitä, että eri oppijat havaitsevat ja poimivat samas-

takin ympäristöstä oppimiselleen eri resursseja. Ekologisen näkökulman mukaisesti oppija havaitsee ympäristöstään vain sen, minkä hän juuri sillä hetkellä kokee itselleen merkitykselliseksi (Aalto ym. 2009: 405; Jalkanen & Taalas 2015). Oppimisen tavoitekaan ei siis ole staatinen ja kaikissa tilanteissa sama.

### 5.1.3 Kulttuuriin liittyvät affordanssit

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että Suomen kielen ja kulttuurin opetuksessa on tavallista hyödyntää monimediaisia resursseja erilaisten kulttuurillisten ilmiöiden havainnollistamisessa. Kuvien ja videoiden käyttö koetaan helpoksi ja nopeaksi tavaksi selittää erilaisia asioita opiskelijoille. Suomalaisen kulttuurin ja yhteiskunnan käsittelyyn voi myös esimerkiksi liittyä erilaisia tiedonhakutehtäviä verkosta. Voidaan siis sanoa, että monimediaisissa ympäristöissä oppijoiden ulottuvilla on kulttuurisia affordansseja. Aikaisemmin Lehtonen (2013) on havainnut, että suomen kielen opiskelijat kokivat verkkokurssilla affordanssiksi sanastoon, kielen rakentamiseen sekä Suomen kulttuuriin ja maantietoon liittyvän tiedon.

Visuaalisten resurssien käytöstä kielenopetuksessa on saatu myönteisiä tuloksia (esim. Kotimäki 2013). Tällainen havainnollistamisfunktio nousee monimediaisten ympäristöjen keskeiseksi ansioksi myös tässä tutkimuksessa. Esimerkiksi videot ovat usein käytettyjä sekä opettajien että opiskelijoiden mukaan, vaikka muuten opetus olisikin rakentunut oppikirjojen ja itsetehtyjen kielioppimonisteiden ympärille: *käytetään oppikirjoja ja itsetehtyjä monisteita kielioppista, harjoituksesta ja lukemisesta. Youtube kun opettaja esittelee joku kulttuuri liittyvä aihe* (Opiskelija 13).

Esimerkissä 11 Opiskelija 25 käyttää kyselyvastauksessaan varsin vahvoja ilmauksia kuvataessaan monimediaisuuden merkitystä oppimiselleen: *ne ovat tosi hyödyllisiä ja se on mielenkiintoinen*. Hän asemoi monimediaisuuden ja oppikirjojen kanssa työskentelyn toisilleen vastakkaisiksi, mutta ilmeisesti keskenään vuorotteleviksi toiminnoiksi. Hänen vastauksessaan kulttuuriaffordansseihin liittyy myös ajankohtaisuus, johon oppikirjat eivät Opettaja 22:n ja 24:n (esimerkki 5) mielestä pysty vastaamaan.

**Esimerkki 11.** Monimediaiset resurssit ja suomalainen kulttuuri.

Ne ovat **tosi hyödyllisiä** kielen oppimisessa, koska sillä tavalla **tutustumme myöskin suomalaiseen kulttuuriin**, opimme **uutta ja ajankohtaista**, ja se on **mielenkiintoinen** kun katsotaan esim. elokuvia oppitunneilla **oppikirjan lukemisen sijaan**. (Opiskelija 25)

Opiskelijat eivät ole ainoita, jotka tuovat vastauksissaan esiin kulttuurin. Opettajista Vera kokee tällaisen havainnollistamisen mahdollisuuden erittäin tärkeäksi. Hänen kokemuksensa on, että opiskelijat eivät välttämättä ymmärrä, vaikka hän selittäisi jotain asiaa verbaalisesti. Visuaalisuus näyttää tarjoavan oppimiselle affordansseja, jotka eivät muuten toteutuisi. Veran esimerkkejä vaikeasti selitettävistä ilmiöistä ovat mämmi ja itsenäisyyspäivän vastaanoton kätelytilaisuus:

**Esimerkki 12.** Kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa.

V: niin äm, miks se on hyvä jos on öö, tietokone

ML: joo

V: luokassa niin se on hyvä sen takia et sillon **ku mä yritän ööö selittää** jotain siis suomesta siis maasta, [ja] suomen realiteeteista

ML: [joo]

ML: mm-m

V: esimerkiksi mä voin kertoa millaista mämmi on [tai] sitten mä kerron, mm harri

ML: [joo]

V: samandasta tai mmm . hhh en tiedä suomenlinnasta niin silloin öö on kiva aina näyttää kuvia

ML: mm

V: ja jos, jas se on öö se oli mm siis kun mä olin siellä [yliopiston nimi, jossa työskenteli aiemmin] siis opettamassa niin siellä oli joka, aa joka tilassa toi tietokone

ML: mm-m

V: ja, se oli hirveän hyöd hir **hirveän tarpeellista se tietokone** . hhh ja (((epäroi))) ja. aam se mulla oli tosi paljon hyötyä siitä koska **ko aina kun mä kerroin jostain niin mä näytin** saman

ML: joo

V: kuvia, juhannuskokosta

ML: mm

V: siis itsenäisyyspäi itsenäisyyspäivän vastaan[otto] siis siis toi niinku presidentin kätely ja

ML: [joo]

V: ja sit kaikki nää jutut m m siis . hhh on to joskus olen mm voin kertoa todella paljon ja öö, silti ne eivät eivät ymmärrä mistä [on puhe] mutta **voin näyttää yhden kuvan tai yhden videon**

ML: [((naurahtaa))]

V: ja **kaikki ymmärtää heti** [mistä on kyse] eli siis toi tietokone se on niinku, **tärkein juttu**

ML: [mm]

ML: joo

V: siis jos puhutaan, jostakin uudistuksista

Vera käyttää vastauksessaan vahvoja ilmauksia: tietokone on *hirveän tarpeellinen* ja uudistusten joukosta *tärkein juttu*. Lisäksi Vera kertoo myöhemmin haastattelussa, että erilaisia murteita on vaikea matkia itse. Siksi hän käyttää eri murteiden kuunteluttamisessa Internetiä. Suomalaisetkaan opettajat eivät yritä itse imitoida murteita, vaan hyödyntävät verkkoresursseja.

Esimerkissä 13 Opettaja 12 perustelee monimediaisuuden käyttöä opetuksessaan ja tuo autenttisuuden lisäksi esiin *Suomi-tietouden* saamisen:

**Esimerkki 13.** Tuntien keventäminen.

Haluan opiskelijoiden kuulevan eri ihmisten puhetta mahdollisimman autenttisissa tilanteissa. **Samalla kuvien avulla he saavat Suomi-tietoutta**. Esim. Supisuomea -sivuilla he puheen myös tekstinä. Tällaiset jutut **keventävät tuntia**. (Opettaja 12)

Myös Opiskelija 21 on kyselyssä sitä mieltä, että monimediaiset resurssit *virikistävät luentoja, auttavat tutustumaan suomalaiseen kulttuuriin, elämäntapaan ym.* Ei liene ongelmallista, että monimediaisuuden koetaan keventävän ja virikistävän opetusta, kunhan sitä ei nähdä sen pääasiallisena tai ainoana etuna.

Samoin kuin aikaisemmin esimerkissä 10, myös esimerkin 12 tapauksessa affordanssit tuodaan oppijoille opettajajohtoisesti. Opettaja *selittää, kertoo ja näyttää*. Hänellä on tilanteessa vahvin toimijuus. Oppijoiden tehtäväksi jää *ymmärtää*. Kuten luvussa 5.1.1 mainitsin, jotkut pedagogiset ratkaisut voivat helpottaa pikemminkin opettamista kuin oppimista (Taalas 2007: 420). Seuraavassa luvussa siirryn tarkastelemaan oppijoiden toimijuutta ja sen tukemista monimediaisissa ympäristöissä.

## 5.2 Toimijuuden tukeminen

### 5.2.1 Tavoitteiden asettaminen

Tutkimuksen kaikki haastatellut opettajat kertovat kurssien alussa selvittävänsä opiskelijoiden taustatietoja, toiveita ja tavoitteita. He myös sanovat lähtevänsä rakentamaan opetusta tämän selvityksen pohjalta. Sosiokulttuurinen lähestymistapa painottaa, että omien tavoitteiden määrittäminen suo oppijalle tilaisuuden samalla määrittää omia oppimisympäristöjään (Mitchell, Myles & Marsden 2013: 248–249). Kuten kaiken muunkin opetuksen, myös opetusteknologian käytön tulisi olla oppijoiden tavoitteiden ja tarpeiden kautta perusteltua (esim. Caws & Hamel 2016b: 37).

Suomen kielessä ei yleensä ole kuin yksi ryhmä kutakin vuosikurssia kohti, minkä ansiosta esimerkiksi Maarit kokee, että opettajalla on mahdollisuus tehdä luovia ja toisista ryhmistä riippumattomia ratkaisuja: *et siinä on hirveesti niinku tällasta liikkumavaraa sitten, et voi niinku todella niinku räätälöidä ja kun on vähän oppilaita niin voi räätälöidä ne kurssit*. Myös opiskelijoilla on esimerkkejä siitä, kuinka opettajat ovat ottaneet huomioon heidän toiveensa. Ester kertoo haastattelussa, että hänen opettajansa on kurssin alussa kysynyt opiskelijoiden tavoitteita ja vetänyt ne yhteen ehdotelmaksi koko kurssin oppimistavoitteista. Esterin mukaan opiskelijat voivat aina ilmoittaa opettajalle yksilöllisiä kiinnostuksenkohteitaan. Myös Paulina kertoo opettajan aina ottavan huomioon sen, mistä opiskelijat ovat kiinnostuneita.

Seuraavassa esimerkissä Maarit kertoo tarkemmin siitä, kuinka selvittää opiskelijoiden tavoitteita kurssin alkuvaiheessa:

**Esimerkki 14.** Opiskelijoiden tavoitteet suunnittelun pohjana.

ML: **ootko sä. käyttäny semmosta et sä oisit niinku laittanu, opiskelijat asettaan ite tavoitteitaan**  
vaikka kurssille että no niin nyt tällä kurssilla haluan oppia tätä ja tätä

M: **mä aina teen semmosen kyselyn**

ML: m-hm

M: eka päivä kyselyn niille et, se on kirjallinen niinku sillai et siinä on kaavake niinku [et], että  
ML: [mm-m]

M: **et mitä ne odottaa mitä ne odottaa miten paljon ne odottaa oppivansa miks ne opiskelee sitä**  
**osaaks ne muita kieliä**

ML: joo

M: koska sehän vaikuttaa hirveesti jos ne osaa jotaki muuta kieltä ynnä muuta

ML: joo

M: et se on semmonen täytetään semmost lomaketta ja

ML: mm-m

M: ja sit niinku eka eka eka, ((hakee sanoja)) eka siis syksyllä ekan vuoden syksyllä ja sit mä, sit mä teen  
niinku erilaisia semmosia että mitkä niiden, **et mitä niinku kielitaidon osa-alueita** sit mä lähen niin  
**ne haluaa niinkun korostaa**

ML: m-hm

M: **mikä on niille tärkeätä ja**

ML: mm

M: ja, mistä ne on **mikä niistä on kivaa tehdä tunnilla mikä on tylsää** [et ne] ei halua  
ML: [m-hm]

ML: mm

M: et mä teen aina sen ennenku mä itseasiassa luon niiden ää, tän silauksen, [sitten]  
ML: [joo]

M: **must se on reilua, niinku kysyä** että jos mä haluan ((hakee sanoja)) ets. **et se oppiminen on, et siin**  
**on, et siinä on järkee niille et ne ajattelee [että], tää on mulle,** ja varsinki just

ML: [mm-m]

M: pienellä kurssilla pystyy niin paljon, räätälöimään sitä

ML: mm-m

M: niin, et joo mä teen aina

Maarit tekee varsin yksityiskohtaisen alkuselvityksen ja kysyy opiskelijoilta paitsi taustatietoja ja odotuksia, myös sitä, millaisten harjoitusten tekemisestä nämä konkreettisesti pitävät. Maaritin vastauksessa on näkyvissä pyrkimys kohdentaa opetusta opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden mukaisesti niin paljon kuin mahdollista. Opetuksessa tavoitellaan oppijälähtöisyyttä ja -keskeisyyttä.

Maaritin opiskelijat joutuvat myös pohtimaan, mitä kielitaidon osa-alueita haluaisivat eniten korostettavan. Tätä voidaan pitää oppijoiden metakognitiivisten taitojen kehittämisenä. Viime vuosina eri tutkijat ovat alleviivanneet tällaisen itseohjautuvaan oppimiseen tähtäävän pedagogiikan tärkeyttä (esim. Luukka ym. 2008: 240).

Aineistosta ilmenee, että tällainen toiminta ei kuitenkaan ole ongelmatonta. Opiskelijat eivät ole tottuneet siihen, että heiltä kysytään opetukseen liittyviä mielipiteitä tai tavoitteita. Maarit uskoo, että monet saattavat pitää tavoitteiden kartoitusta jonkinlaisena koetilanteena eivätkä ehkä kerro kehitysideoitaan ja todellisia mielipiteitään aiemmista kursseista. Sen sijaan he kertovat olleensa tyytyväisiä kaikkiin opettajan tekemiin ratkaisuihin. Tällainen voi olla turhauttavaa opettajalle, joka toivoisi opiskelijoiden tuovan esille edes joitakin kehitysehdotuksia.



Muiden opettajien tavoin Eero kertoo tehneensä alkukartoituksia, mutta hän on toisia kriittisempi menetelmän toimivuuden suhteen. Hän kokee, että ulkomaalaisille opiskelijoille omien tavoitteiden asettaminen ja vastuullisuus omasta oppimisesta on suomalaisopiskelijoita vaikeampaa. Eerolla ei ole järin positiivista vaikutelmaa opiskelijoiden kyvystä reflektointiin ja tavoitteellisuuteen:

**Esimerkki 15.** Tavoitteiden asettamisen vaikeus.

ML: okei. joo. no onko sitten tai asettaako ne opiskelijat ite jonkilaisia tavoitteit siel kurssin alussa esimerkiks. että mulle nyt on tärkeintä oppia tätä ja tätä tällä kurssilla

E: semmonen mikä niinkun suoma[laisille] opiskelijoille on niinku ehkä tutumpaa ni on

ML: [m-hm]

E: **hirveen vierast** [tai] et, joo

ML: [okei]

E: et. **se pitäs niinku ihan kädestä pitäen opettaa**

ML: mm-m

E: mä jotain, mä muistan siel [maan nimi] kyl mä niinkun jonkun kirjottamisen kurssin alussa olin et mä pistin ne - - kirjottamaan et missä tartten suomen [kieli] kirjota mitä osaa ja jotain mut

ML: [joo]

E: ei se kovin hyvin menny

ML: hih mmm

E: kyl se oli aika. onnetonta mitä sielt tuli

ML: joo. joo. okei

E: et **semmonen ajatus et opiskelija ottaa tavoitteellisesti vastuun siitä omast oppimisesta ja määrittelee itte tavoitteensa ja muuta nii ei se suomessakaa aina nii helppoo**

ML: m-mm

E: **siel se on viel vaikeempaa mun kokemusten mukaan**

Eero osoittaa olevansa tietoinen sellaisesta pedagogisesta lähestymistavasta, jossa oppija nähdään vastuullisena ja tavoitteellisena toimijana. Samalla hän kuitenkin kyseenalaistaa Suomen kielen ja kulttuurin opiskelijoiden valmiuden tähän. Olennaista esimerkissä 15 ja Eeron ajatuksessa on myös se, että tällaisia itseohjautuvaan oppimiseen tähtääviä taitoja pitäisi järjestelmällisesti, *ihan kädestä pitäen*, opettaa opiskelijoille.

Eero ei kuitenkaan halua yleistää opiskelijoiden vastuunoton puuttumista aina ja kaikkialla päteväksi, vaan toteaa, että *mul oli aika pienet ryhmät siellä ja se voi olla niinkun vähän kiinni sit siitä että siel nyt vaa sattuu olemaan - - et jotenki tuntu et sinne vähä eksy niit sellasii, nyt niinku sattuu ole sellast vähä haahuiluporukkaa*. Tällaisen *haahuiluporukan* muodostumiseen syntyy voi hänen mukaansa vaikuttaa se, että kyseisessä yliopistossa kuka tahansa voi aloittaa suomen opiskelun. Valintakokeita ei ole ja yleensä kaikki aloittavat ilman aiempia kokemuksia suomen opiskelusta. ”Haahuilevilla” opiskelijoilla tuskin on myöskään kovin vahvaa toimijuutta ja sitoutuneisuutta kielen opiskeluun.

Suurimpana syynä laihaan alkukartoitusmenestykseen Eero näkee kuitenkin sen, etteivät opiskelijat yksinkertaisesti ole sosiaalistuneet tällaiseen toimintakulttuuriin. Kyse ei hänen mielestään ole siitä, etteivätkö opiskelijat kykenisi refleктоimaan omia tarpeitaan ja tavoitteitaan –

kukaan ei vain ole aiemmin kysynyt niitä heiltä eivätkä he tiedä, miksi opettaja kysyy heiltä sellaista. Maaritin tavoin Eero arvelee, että opiskelijat saattavat nähdä tavoitteiden asettamisen jopa koetilanteena:

**Esimerkki 16.** Tavoitteellisuuteen on ensin sosiaalistuttava.

E: sit on semmonen et **ne ei oo sosiaalistunu sellasee**. et niinku ei oo tottunu sellaseen ei tajuu mitä se tarkoittaa et siin on varmaa paljon tällasii juttuja et siin ei niinku . hhh . oo varmaa reiluu se sit et sanoo et niinku et ne ei pysty ne ei osaa tai et ne jotai tyhmiä

ML: mm-m

E: ku eikse oo enempi vaa et hienosti sanottuna et ne ajatusmaailmat ei niinku kohtaa et nei niinku ymm niinku tajuu että mis täs on kysymys et **miks tämmöst tehään** tai

ML: mm nii

E: et mitä tää niinku mulle kuuluu

ML: mm

E: mut se **ehkä se liittyy siihe kuitenkin siihen ajatukseen et opettajahan ne niinku kertoo mitä tääl tehää**

ML: nii

E: et mitä sä mult kysyt

ML: nii

E: tai et **onks tää joku tenttitilanne** [et vähä] niinku mult kysytään et mitä mun en tiää

ML: ((naurahtaan)) [ nii ]

ML: nii-i

E: jotai tämmösii esteit siin voi olla

Esimerkki osoittaa, että opettajien olisi osattava perustella opiskelijoille opetuksessa tehtäviä ratkaisuja. Ydinsisältöjen lisäksi myös oppimisstrategioiden kehittämisen tulisi olla läpinäkyvää ja perusteltua.

Opiskelijoiden sosiaalistumista akateemiseen kielenkäyttöön on tutkinut muun muassa Duff (2002, 2007). Kieleen **sosiaalistumisella** tarkoitetaan prosessia, jossa yhteisön tai kulttuurin uudet tulokkaat kerryttävät kommunikatiivista kompetenssiaan ja täysivaltaista jäsenyyttä ryhmässä. Tavoitteena on kielellisten konventioiden ja normatiivisten käytänteiden hallinta. (Duffin 2007: 310 mukaan Garrett & Baquedano-Lopez 2002.) Tätä toisen kielen konventioihin sosiaalistumista Duff (2002, 2007) tarkastelee sosiokulttuuriseen teoriaan suhteutettuna. Näin ollen hän korostaa kielen oppimista sosiaalisten, kulttuuristen, vuorovaikutteisten ja kognitiivisten aspektien kautta sekä kulttuurisissa rutiineissa tapahtuvia merkitysneuvotteluja ja oppimista (mukaan lukien oppimista kielestä, kulttuurista, aktiviteettien rakenteesta, sosiaalisista statuksista ja hierarkioista). Avainrooli on keskustelukumppaneilla, vertaisilla, opettajilla ja muilla, jotka auttavat noviisia saavuttamaan tavoitteensa ja potentiaalinsa ohjatun tuen välityksellä. (Duff 2007: 312.)

Koulutuksen kontekstissa voidaan esimerkiksi kysyä, kuinka tulokkaat oppivat osallistumaan menestyksekkäästi suullisiin ja kirjallisiin diskursseihin akateemisessa kulttuurissa,

kuinka tulokkaat eksplisiittisesti tai implisiittisesti sosiaalistetaan näihin paikallisiin diskursiivisiin käytänteisiin ja millainen vaikutus kokemuksilla on muodostuviin identiteetteihin. Edelleen voidaan analysoida, kuinka vuorovaikutus etevämpiä kanssa rakentaa asiantuntijuutta ja yhteisön jäsenyyttä, ja kuinka käytänteet ja normit itsessään muuttuvat ajan kuluessa. (Duff 2007: 315.)

Duffin (2002) tutkimus osoittaa, että sosiaalistuminen ei riipu ainoastaan siitä, miten opettajat ja etevämmät vertaiset onnistuvat sosiaalistamaan uuden tulokkaan käytänteisiin, vaan keskeistä on myös yksilön toimijuus ja arvostelukyky sen suhteen, mitä käytänteitä hän haluaa jäljitellä ja mitä ei (Duff 2007: 311). Tutkimuksessa tarkasteltiin korealaisten vaihto-opiskelijoiden kokemuksia Kanadassa. Korealaisilla opiskelijoilla oli vain rajallinen pääsy paikallisiin englanninkielisiin verkostoihin ja yhteisöihin (mts. 316). Duff (2007: 310) toteaaakin, etteivät toisen kielen oppijat aina pääse osalliseksi tai sitoudu yhteisön normeihin ja käytänteisiin samalla tavalla kuin äidinkielliset puhujat.

Ylläolevassa esimerkissä 16 voidaan nähdä yhtymäkohtia Helenan toteamukseen siitä, että hän uskoo opettajan tietävän, miksi hän antaa opiskelijoille sitä materiaalia kuin antaa ja että hän opiskelijana ei oikeastaan halua osallistua materiaalien valitsemiseen (esimerkki 9, alaluku 5.2.2). Duffin (2002, 2007) tutkimuksiin suhteutettuna kyse voi todellakin olla sosiaalistumisen ongelmista, kuten Eero esimerkissä 16 arvelee. Voidaan tehdä johtopäätös, että opiskelijat tarvitsisivat opettajilta ja esimerkiksi edistyneemmiltä vertaisilta tukea siihen, että he rohkaistuisivat sanallistamaan suomen kielen opiskeluun liittyviä tavoitteitaan. Toisaalta yksi haaste on, että opettajat kokevat vaikeaksi ohjata opiskelijoita määrittelemään oppimistavoitteita ja auttaa heitä löytämään sopivia oppimisstrategioita (Kolaitis et al. 2006: 319).

### 5.2.2 Omatoimisuuteen ohjaaminen

Tutkimukseen osallistuneet opettajat vaikuttavat ainakin useimmiten pyrkivän siihen, että opiskelijasta tulisi omatoimisempi ja että tämä ottaisi vastuuta omasta oppimisestaan. Yksilölliset oppimisprosessit tulisikin nähdä elinikäisiksi. Tämän päättymättömän oppimisen tukemiseksi on kehitettävä oppijan strategisia ja autonomisen opiskelun taitoja (Aalto ym. 2009: 404; Reinders & Darasawang 2012: 49). Eero kysyy retorisesti kahteen kertaan, kuinka aktiivisia itsenäisen oppimisen taitoja voi opettaa opiskelijoille. Lisäksi hän pohtii opettajan merkitystä yksilöllisen palautteen antajana ja oppimisstrategioiden vahvistajana: *se opiskelija-opettajan välinen suhde olis jotenki nii hyvä että - - se opiskelija sais, et sais sen tiedon miten se treenaa, miten se käyttää kieltä ja opettaja jaksais perehtyy siihen ja opastaa, että tää on tosi hyvä tää sun*

*kielitaito mut sit tämmönen, niinkun, reaaliaikainen tämmönen spontaani puhuminen ei oo ihan, sun nyt ihan paras, et tätä sä voisit treenata näin.*

Tämän tutkimuksen aineisto osoittaa, ettei omatoimisuuteen ohjaaminen käytännössä ole ongelmatonta. Opetusarjessa opettajat päätyvät usein itse tekemään valintoja ja päätöksiä, jotka myös opiskelijan olisi periaatteessa mahdollista tehdä. Tällaisia ovat esimerkiksi päätökset käytetyistä materiaaleista.

Esimerkeissä 17 ja 18 sekä Eero että Opettaja 8 perustelevat eri medioiden käyttöä opetuksessa omatoimisuuteen liittyvillä tavoilla:

**Esimerkki 17.** Omatoiminen harjoittelu.

Minusta funktionaalinen kielenopetus on tärkeää, eli käytetään autenttista materiaalia. Eri medioiden esittely auttaa opiskelijoita myös **seuraamaan niitä ja harjoittelemaan omatoimisesti. Nuoriso käyttää härpäkkeitä muutenkin, joten miksi niitä ei käyttäisi hyväksi myös opetuksessa.** (Eero)

**Esimerkki 18.** Suomen kielen käyttö ja oppiminen tuntien ulkopuolella.

Jotta opiskelijat saavat kuulla ja lukea niin paljon autenttista suomea kuin mahdollista. Oppitunteja on vähän ja **haluan maksimoida suomen kielen käytön ja oppimisen tuntien ulkopuolella.** Opiskelijat **käyttävät somea paljon ja siksi sen tulisi olla osa opetusta.** (Opettaja 8)

Molemmat opettajat ajattelevat, että on luontevaa tuoda opiskelijoiden vapaa-ajan mediakäytänteitä osaksi opetusta. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että koulun ja vapaa-ajan teksti- ja mediakäytänteet eivät välttämättä kohtaa (Luukka ym. 2008). Esimerkeissä 17 ja 18 on näkyvissä opettajien pyrkimys kaventaa tätä kuilua.

Toisekseen sekä Eero että Opettaja 8 kertovat haluavansa, että opiskelijat käyttäisivät ja oppisivat suomea luokkahuoneen ulkopuolella. Tämän vuoksi he esittelevät opiskelijoille medioita, joiden avulla he voivat harjoitella omatoimisesti. Eero on sitä mieltä, että opiskelija ei todennäköisesti opi ilman muodollisen opetuksen ulkopuolella tapahtuvaa itsenäistä harjoittelua:

**Esimerkki 19.** Oppimista tapahtuu opetuksesta huolimatta.

ML: mm. joo ja näis niinku sun vastauksissa muutenkii mulle tuli sellanen kuva et **sä just ajattelet että opiskelijallakin on aivot ja se pystyy ite. myös hakemaan [sitä tietoa]**

E: [mm näin toivois]

ML: joo

E: - - **haluaisin toivoa**

ML: mm

E: **aina ei oo niin [vakuuttunu] mut tää on mun periaatteellinen kanta**

ML: [hehe]

ML: joo [ja täh]än sä myös

E: [e]

ML: anteeks sano vaa[n]

E: [nii] et mitä enemmän mä oon niinku kieltä opettanu

ML: mm

E: mä oon tullu siihen tulokseen et **opettaja ei siihen voi kauheesti tehä**

ML: mm

E: et joku sano että oppimista. niinku parhaimmas tapaukses niinku opetus ei häiritse oppimista ja toinen on et oppimista tapahtuu niinkun opetuksesta huolimatta

ML: joo

E: eli niinkun. varsinki kielen opetus et jos ajatellaan tuol niinku että. semmost niinku muodollista kielen opetusta on pari kolme kertaa viikos korkeintaan **kukaan, ei opi** niinku nollast alottaa vierasta kieltä se ei **sillä määräl opi jossei se itte tee**

ML: [mmh]

E: **[yhtää]n mitään.** eli seon niinku tavallaan **opettajan tehtävä on enempi vaan se. et. sen pitäs niinkun saada opiskelijat innostumaan siitä**

ML: mm-[m]

E: [asiasta] **sen pitäs ohjata ne niinku et miten. ne voi itsenäisesti harjotella jos ne ei itte sitä osaa**

ML: mm

E: kaikki ne jotka niinkun. hyvin on op mun kokemuksen mukaan kaikki ne jotka hyvin on oppinu suomee kaikki ne jotka on niinku semmosia cee tason

ML: mm

E: kielen käyttäjiä ni **niil on se. oma. vastuu** ne on niinku itte niil on kontakteja suomeen tai tietysti jos ne asuu suomes ja näi - - tällee eli **ne on niinkun itse.** sen oppinu **ei kukaan kurssil nyt opi**

Esimerkissä Eero korostaa metakognitiivisten ja strategisten taitojen opettamista ja ottaa kantaa toimijuuteen: on hänen *periaatteellinen kantansa*, että oppija kykenee itsenäiseen työskentelyyn kielen kanssa. Huolimatta siitä, että Eero ei ole oppijoiden itsenäisyydestä *aina niin vakuuttunut*, hän kuitenkin alleviivaa sitä, että korkealle kielitaidon tasolle pääsemiseen tarvitaan itsenäistä työskentelyä. Eeron ajatusta innostajuudesta voidaan analysoida myös affordanssien kannalta. Hän näyttää uskovan, että oppijat havaitsevat itselleen relevanttia opittavaa opetuksen ulkopuolella ja tunneillakin mahdollisesti kiinnittävät huomiota eri asioihin kuin mitä opettaja opettaa.

Esimerkissä 20 Eero jatkaa pohdintaa siitä, kuinka oppijan on itse kannettava vastuu oppimisestaan:

**Esimerkki 20.** Vastuu on tavoitteellisella oppijalla.

E: mut sit noilla niinku. et sit jos ajattelee yleensä niinku et on jo- - et niinku on tommonen, niinku opis kelija yleensä nuori ihminen et mitä sen ois tärkeet oppia ni kyl sen varmaan ois **tärkeintä oppia jotenki niinku ottaa se vastuu**

ML: mm

E: **omast oppimisest niinkun itsenäisesti tekemään hommia niinkun kielen opiskelussa tajua tajuta et sei oo opettaja joka sen [päähän kaataa] vaan sun pitää ihan itte oppia**

ML: [mm-m]

ML: mm

E: monet sanoo et täytyy tehdä hirveesti, töitä mut seki se työki se on vähä vaarallinen

ML: mm

E: ku sitä sä voit tehdä myös turhaa [työtä] et ei se ehk oo iha semmost niinku halonhakkuu

ML: [nii]

ML: hihi

E: et varmasti pitää tehdä työtä mut siin on semmonen niinku moraalinen aspekti tommoses väittees niinkun koska, ei se välttämät se et sä vaan teet kauheest työtä nii sekää auta mitää jos sä niinku vaa teet niinku väärin jotenki väärin asioit tai sellast et sä jankkaat jotai opettelet jotenki niinku ulkoo

ML: mm

E: vaikee sanoo et sellanen et ehkä nyt sit sillee yleisemmin se kaikkein tärkein asia ois se että. et se op, et opiskelija oppii niinku sais sellasen kokemuksen siit suomen kielestä

ML: mm

E: et see niinkun jollain taval pärjää sen kans sillä tavalla **et se tietäis. miten se itse voi niinkun kehittää sitä et se jotenki rohkastus käyttämään sitä, oppis ymmärtämään mite on eri mahollisuuksii sitä** kehittää . hhh tai niinkun et sitä käyttämällä oppii ja niinkun **asettaa itse itselleen sellasia niinkun. niinkun mitkä tavat on esimerkiks hedelmällisiä** ja, mitä niinkun jotenki niinku käsitteellistämään sitä oppimista et se

ML: mm

E: oppiminen olis semmost myös niinku **tavoitteellista toimintaa se työnteke**

ML: mm

E: ja **parhaat opiskelijat tähän pystyy** tai semmoset jotka sit edistyy nii luonnol jotenki niinku varmaa vähä **luonnollisesti** siis jotenki se on niille niinku luontevampaa

ML: mm

E: et kyl joku varmaa tämmönen, emmä tiä sit mite näit asioit voi opettaa ihmisille

Myös tässä esimerkissä Eero liikkuu toimijuuden käsitteen ympärillä, vaikka ei sitä eksplisiittisesti ilmaisekaan. Eero korostaa, että oppijan on itse otettava vastuu ja opittava *tekemään hommia itsenäisesti*. Lopussa Eero toteaa parhaiden opiskelijoiden pystyvän *luonnollisesti* tällaiseen tavoitteellisuuteen ja itselle sopivien oppimisstrategioiden löytämiseen. Hän toistaa mielipiteen toisessa yhteydessä, jossa kertoo tavoista, joilla *parhaat opiskelijat* harjoittelevat ja käyttävät suomea luokkahuoneen ulkopuolella. Eräs opiskelija esimerkiksi oli sopinut suomalaisen ystävänsä kanssa, että he soittaisivat toisilleen säännöllisin väliajoin ja puhuisivat suomea puolesta tunnista tuntiin. Osa Eeron opiskelijoista taas on kuunnellut suomenkielistä radioa tai äänikirjoja.

Opettajien käsityksissä omatoimisuus ja vahva toimijuus on tärkeää. van Lierin (1996) mukaan toimijuus on sidoksissa motivaation. Tässä tutkimuksessa opettajat kokevat, että vaikka opettaja voi yrittää innostaa opiskelijoita (esimerkki 19), tavoitteellisuus on parhaille opiskelijoille jollain tavalla lähtökohtaisesti luontevampaa (esimerkki 20). Kyselyvastauksissa opiskelijat joka tapauksessa kertovat kokevansa, että monimediaisilla resurssilla on myönteinen yhteys heidän motivaatioonsa:

**Esimerkki 21.** Yhteys opiskelumotivaatioon.

Ne **auttavat opiskella suomea ja ovat hyödyllisiä, voidaan vielä harjoitella kotona vapaa-aikana.** Ne parantavat **opiskelumotivointia.** (Opiskelija 19)

On kiinnostavaa, että Opiskelija 19 mainitsee saman asian kuin Eero ja Opettaja 8 (esimerkit 17 ja 18): monimediaisuus mahdollistaa omatoimisen harjoittelun myös kotona vapaa-ajalla. Opiskelija 19 näyttää tämän perusteella olevan sitoutunut oppimisprosessiin.

Yksi monimediaisten ympäristöjen eduista on siis niiden vaivaton saavutettavuus. Opettaja voi helposti lähettää opiskelijoille linkkejä ja videoita itsenäisesti katsottavaksi, mutta toisaalta myös opiskelijat voivat toimia materiaalien jakajina. Maarit kertoo eräästä erityisen aktiivisesta ja omatoimisesta opiskelijasta, joka *lähettää jatkuvasti kaikkee mitä se on löytäny*

*netistä - - siis se on tällainen huippu, tällainen joka on niinku ottaa itte selvää kaikesta mahdollisesta ja sit lähettää kaikille - -*. Materiaalien jakaminen ei siis ole vain yksisuuntaista, vaan myös opiskelijat voivat esitellä löytämäänsä opettajalle ja toisille opiskelijoille. Tätä voidaan pitää osoituksena toimijuuden toteutumisesta monimediaisissa ympäristöissä. Maaritin kuvaama opiskelija havainnoi aktiivisesti ja omien kiinnostustensa perusteella kieliympäristöä ja poimii sieltä itselleen merkityksellisiä affordansseja (van Lier 2004). Hän osallistuu täysivaltaisesti kielen hyödyntämiseen, rakentamiseen ja jakamiseen toisten kieliyhteisön jäsenten kanssa tavalla, jota Aalto ym. (2009: 411) kuvaavat autenttiseksi toiminnaksi. Heidän mukaansa (mts.) aktiivinen osallistuminen myös kannustaa oppijaa sitoutumaan opiskeluun ja oppimisen säätelyyn.

Eeron mukaan opiskelijat ovat väistämättä hallinnollisessa alamaisasemassa opettajaan nähden. Tällainen opettajan valtasuhde on siis aina olemassa silloin, kun koulutus on institutionaalista ja muodollista. Näin ollen hallinnollinen alamaisasema näyttää rajoittavan toimijuutta. Tätä voidaan pitää ilmentymänä siitä, että toimijuutta voivat rajoittaa erilaiset kulttuuriset, sosioekonomiset ja taloudelliset valta-asetat (Dufva & Aro 2015: 40), vaikka toisaalta esimerkiksi 22 Eero pohtii sitä ensisijaisesti asenteeseen kytkeytyvänä ilmiönä:

**Esimerkki 22.** Opettaja opettaa ja kysyy, mitä on opettanut.

ML: ja kesällä tein niitä haastatteluja ja aikam niinku suurimmast osasta nousi. heiltä sellanen ajatus kuitenkin että opettaja on. jotenki tällanen. hänellä on se tieto. [ja että] vähä opettajasta

E: [mm]

ML: sitte riippuu että meneekö hyvin vai huonosti ja että. kuitenkin sitten niinkun. opettaja on se. joka viime kädessä korjaa. ja huolehtii että. kaikki menee hyvin

E: mm-m no se riippuu tietyst vähä siitä et mist näkökulmast tätä ajattelee

ML: mm-m

E: tottakai jos on yliopisto-opiskelija

ML: nii

E: nii **ne on semmosis hallinnollises niinkun alamaisasemas**

ML: nii

E: siihen opettajaan nähden. tottakai siihen tulee se asetelma et **mä teen mitä opettaja käskee et mä pääsen kurssista läpi.** mut se ei välttämättä oo sit ma eri niinku sama asia ku se kielen oppiminen

ML: mmm

E: et niinku kaikkein pahimpia tapauksia on tällaset mun mielestä et niinku on sanottu esimerkiks [maan nimi]. on käyny näin mun yks opiskelija sano et on epäreiluu et kysytään sanaa

ML: mm-m

E: jota opettaja ei oo opettanu

ML: nii. [hehe]

E: [et eihän voi herranjumala ajatella] et opettaja opettaa sanakirjasta aakkosjärjestykses kaikki suomen kielen sanat ja tota et niinkun tavallaan et sillon on niinkun tällanen hyvin **tällanen ajatus et opettajan tehtävä on opettaa**

ML: joojoo

E: **ja sit se kysyy sitä mitä se on opettanut**

ML: mm

E: ja opiskelijan ei kuulu - - sit sillä tavalla et **mä en voinu tätä tietää ku kukaa ei oo opettanu tätä mulle**

ML: mm-m

E: et se on semmonen mä must **se ei oo niinkun. kielenoppimisen kannalta hedelmällinen asenne** vaikk se tietysti **opintostrategiana** voi olla

ML: mm-m

E: niinku. ehkä järkeväki koska ajattelee et miks mä opettelisin asioit mitä multa ei kysytä

ML: mm-m

E: tai jotain

ML: niin

Esimerkissä 22 Eero tuo esiin opiskelijoiden autonomian puutteen, johon hän toisinaan törmää. Opiskelijat ovat haastatteluissa yksimielisiä siitä, että opettajalla on huomattava vastuu kielenoppimisesta. Paulina on kertomansa perusteella erittäin motivoitunut ja vapaa-ajallaankin aktiivinen suomen kielen opiskelija, mutta silti hän uskoo, että oppimistulokset riippuvat paljon myös opettajasta. Paulinan mukaan hänen suomen kielen oppimistaan auttaisi kaikkein parhaiten *todella hyvä opettaja*. Konstanze puolestaan esittää ajatuksen, että suomi on vaikea kieli itsenäisesti opiskeltavaksi, kun taas esimerkiksi ruotsia tai jotain muuta helpompaa kieltä olisi mahdollista oppia ilman opettajaa. Hänen oma äidinkieliensä on tosin germaaninen, mikä voi vaikuttaa käsitykseen ruotsista helpompana kielenä. Monimediaisen pedagogiikan idea ei myöskään ole, että oppijan on selviydyttävä ilman opettajaa.

Seuraavassa esimerkissä Konstanze pohtii, kenellä on vastuu kielenoppimisesta. Hän sanoo suurimman osan vastuusta olevan opiskelijalla, koska halu ja motivaatio kielen oppimiseen on lähtöisin hänestä. Opettaja kuitenkin on vastuussa siitä, että kielen oppiminen *menee hyvin* – että opettaja onnistuu tarjoamaan kieltä ymmärrettävässä ja kiinnostavassa muodossa.

**Esimerkki 23.** Suurin osa vastuusta on kyllä opiskelijalla.

ML: mut mut hyvä, mm. kene- tai kenellä sun mielestä on vastuu. aa siitä kielen oppimisesta. vastuu onko se opiskelijalla, vai opettajalla

K: no **suurin osa on, kyllä opiskelijalla**

ML: m-hm

K: **koska hän haluaa oppia sitä kieltä mutta myös, opettajalla on vähän vastuu että**

ML: mm

K: äm, **oppiminen tai opetus menee hyvin** ja että **opiskelija myös ymmärtää mistä on kyse**

ML: mm. kyllä ehdottomasti. eli se on niinkun, aa. molempien molempien, rooli, [on]

K: [niin]

ML: tärkeä, joo

K: jos opetus on tylsää ja, en ymmärrä mitään mä en enää tule. tunnille

Konstanze näyttää olevan jossain määrin sitoutunut oppimisprosessiin, mutta hänen toimijuuttaan ei voida välttämättä luonnehtia kovin vahvaksi. Opettajista Vera ei näytä edellyttävän opiskelijoilta mittavaa sitoutumista. Hänen opiskelijansa eivät tuo tunneille itse löytämiään tekstejä: *ei näin toimita koska - - siis periaatteessa vain opettajalla on oppikirja - - ja sitten mä tulostan, siis kaikki nää paperit ja vien tän kasan oppilaille, eli näin ihanku perinteisesti*. van Lierin (2007: 53) mukaan on tärkeää, että opettaja luo oppimisympäristöön oppijoiden tavoit-



teiden mukaisia affordansseja ja suuntaa oppijoiden huomion niitä kohti. Veran kertoman perusteella voidaan sanoa, että opettaja kyllä tarjoaa affordansseja, mutta ne kaikki ovat opettajan säätelemiä. Oppimisympäristö ei näyttäyty erityisen laajana eivätkä sen myötä myöskään mahdollisuudet sitoutuneisuudelle ja toimijuudelle.

Esimerkissä 24 Eero pohtii opiskelijoiden sitoutuneisuuteen ja toimijuuteen liittyviä ongelmia:

**Esimerkki 24.** Opettaja ei voi luottaa opiskelijoiden panokseen.

ML: - - no joo no onks sit totaa. sun kurseilla niin onko opiskelijoilla mahdollisuutta. esimerkiks itse tuoda sinne jotain. tekstejä joita käsitellään tai. saako he

E: mm-m

ML: joo

E: **oommä käyttäny [sitä]** se on vaa sillon sit niin niinku. se on niin random siis tai ei se

ML: [mm]

E: oikeestaan haittaa vaik se olis niinku se että ne tuo mitä sattuu

ML: m-hm

E: **mutku ne ei tuo mitää.** [et se] on niinku just tos et tuol oli et sattu vähä huono tuuri

ML: [nii]

ML: mm-m

E: nii. **vähä sellast avutonta porukkaa** [et sitte jotenki] **niinku se oli todella vaikeeta**

ML: [hihi]

ML: mm

E: **et enempi se oli sitä et anto niille vaikka esimerkiks lehtiä kouraan et kattokaa tosta**

- -

E: juu-u. ja sit **tällasii tiedonhankintatehtävien tyyliisii** et jostain niinku. jostain et on käsitelty jotain kirjailijaa tai jotain jotain taiteilijaa - - mä oon antanu vaik ihmisen nime ja sanonu et kattokaa kännyköillä

ML: mm-m

E: nyt et kuka se on ja tän tyylist

ML: mm

E: mut sellanen niinkun. **se on niinku tuntisuunnittelun kannalt hankalaa** sellanen et jos sä käsket tuoda jotain **nii sä et ehkä tiedä ekana et mitä ne tuo ja toinen on sä et tiedä tuoko ne yleensä**

ML: niinpä

E: yhtään mitään **et siin hirveen helposti opettaja vaa ajattelee et mä teen itte ni mä voim olla varma mitä tapahtuu**

Eero siis kertoo kokeilleensa opiskelijoiden vastuuttamista siten, että nämä toisivat itse materiaaleja tunnille. Hän ei ole pyrkinyt tiukasti rajaamaan tai kontrolloimaan, mitä opiskelijoiden olisi tuotava – ei haittaisi, vaikka nämä toisivat *mitä sattuu*. Ongelmia tulee silloin, kun opiskelijat eivät tuo mitään. Tällöin he eivät osoita minkäänlaista sitoutumista toimintaan. Näin ollen opettajan on usein helpompaa säädellä toimintaa esimerkiksi siten, että hän antaa opiskelijoiden etsiä kiinnostavaa materiaalia valmiiksi rajatusta ja opettajan tarjoilemasta lähteestä. Myös luokassa tapahtuvia tiedonhankinnan tehtäviä on helpompaa kontrolloida, sillä ne eivät tuo yhtä lailla epävarmuutta tuntisuunnitteluun.

Yksi monimediaisen pedagogiikan käytännön haasteista näyttää siis aineiston perusteella olevan opiskelijoiden sitouttaminen työskentelyyn ja heidän toimijuutensa vahvistaminen. Esimerkissä 24 on yhtymäkohtia esimerkkiin 15, jossa Eero pohtii itsenäisten tavoitteiden asettamisen vaikeutta ja sitä, kuinka opiskelijoita pitäisi *kädestä pitäen* opettaa toimimaan uudella

tavalla. Aalto ym. (2009: 419) ovat aiemmin kiinnittäneet huomiota opettajien vaikeuteen sietää epävarmuutta ja ennakoimattomuutta opiskelijaa sitouttavassa työskentelyssä ja todenneet opiskelijoidenkin usein mieluummin pysyttelevän tutuissa toimintatavoissa. Pedagogisesti tarkoituksenmukaisempaa voisi kuitenkin olla, että opettaja pikemminkin seuraisi oppijoiden päätteilyketjuja ja tukisi luokan ulkopuolista oppimista kuin säätelisi kielen oppimista ”totuttuja annospaloja” antamalla (mts. 418).

Vaikka osaa opiskelijoista miellyttää ajatus siitä, että heillä olisi mahdollisuus osallistua materiaalien valitsemiseen ja tuottamiseen, kaikki eivät ole sellaisesta kiinnostuneita. Esimerkiksi Helena luottaa mieluummin opettajan arvostelukykyyn ja asiantuntemukseen kuin tuo materiaaleihin omaa kontribuutiotaan:

**Esimerkki 25.** En tiedä haluanko tuoda materiaaleja.

ML: saavatko opiskelijat tuoda itse vaikka, tekstejä sinne, luokkaan, vaii, eli **saatteko te valita materiaaleja. joita käytetään**

H: mm. **no me emme vali vali valitse**

ML: m-hm

H: materiaaleja

ML: m-hm

H: niin kuin **opettaja antaa meille [jotain], materiaaleja**

ML: [joo]

ML: okei

H: m-hm

ML: okei ja se on aina niin, aa **haluaisitko itse** ((hymähtää)) **tuoda materiaaleja**

H: **aaa no mä ((naurahtaa)) öö mä en tiedä** koska. kyl. joo mutta meillä on myös kun suomen pieni **suomen kielen kirjasto yliopistossa**

ML: m-hm

H: jaa **täällä ovat myös aa oppikirjoja**

ML: okei

H: siis aa muttaa. voidaan katsoa niitä vain aa, kirjastossa ei et voi tu [tuoda] niitä kotiin

ML: [aa]

ML: kotiin joo

H: joo

ML: okei

H: aa muttaa **siis tästä voi aa, voidaan aa löytää, enemmän materiaaleja**

ML: m-hm

H: ((nauraen)) **mutta en tiedä haluanko niin kuin tuodaa, ne. itse**

ML: mm

H: **koska. ehkä se opettaja tietää miksi hän antaa minulle**

ML: mm

H: **((nauraen)) sen mitä hän antaa minulle**

ML: mm

H: joo

ML: niin, niin et siinä on joku tarkoitus

H: joo [joo]

Helena vaikuttaa ajattelevan, että oppimista tapahtuu opettajan antamien materiaalien kautta. Se, että opiskelijat tukeutuvat ainoastaan opettajan materiaaleihin, ei tue tarvelähtöistä havainnointia tai affordanssien huomaamista ja hyödyntämistä. Helenan toimijuus ei ole vahva

tai selkeä. Toinen huomionarvoinen asia on, että Helenan ajatus materiaaleista koskee ilmeisesti lähinnä fyysisiä oppikirjoja eikä se ulotu esimerkiksi Internettiin. Luottamus opettajan valintoja kohtaan näyttää joka tapauksessa olevan suurta. Yksi Jalkasen (2010) keskeisistä argumenteista on, että opiskelijat odottavat opettajan johtavan opetusta. Tämän tutkimuksen voidaan nähdä vahvistavan hänen väitettään. Ekologisen lähestymistavan valossa oppiminen kuitenkin edellyttää oppijalta aktiivista toimijuutta (van Lier 2007: 53).

Vaikka opettajat selkeästi pyrkivät ohjaamaan opiskelijoita omatoimisuuteen, heillä on myös vahva käsitys opiskelijoista diginatiiveina, joille monimediaisten resurssien hyödyntämistä ei ole tarvinnut edes opettaa. Esimerkiksi Opettaja 10 toteaa: *Nykypäivänä opiskelijat elävät some- ja Internet-maailmassa, joten se on heille luontevaa*. Uskoa tiettyjen opiskelijoiden luontevaan kielenoppimiseen toistetaan voimakkaasti. Lantolfin ja Poehnerin (2014: 209) näkemys kuitenkin on, että jotta opiskelija voisi ottaa vastuuta oppimisestaan, opettajan on ensin autettava oppijoita sitoutumaan erilaisten ympäristöjen sosiaaliseen toimintaan. Chun, Smith ja Kern (2016: 1) huomauttavat, että teknologioiden käyttö ei automaattisesti merkitse niiden taitavaa käyttöä. Myös Jalkanen ja Taalas (2015: 179) muistuttavat opiskelijoiden tarvitsevan tukea ja ohjausta mediataitojensa vahvistamiseksi. Mikäli opettajat tuudittautuvat siihen ajatukseen, että opiskelijat osaavat itsestään ja luontevasti toimia monimediaisissa ympäristöissä, ero ”luonnostaan hyvien” ja heikompien opiskelijoiden välillä kasvaneen entisestään. Tarve opiskelijoiden tukemiselle sopivien resurssien löytämiseksi ei tule ainakaan pienenemään tulevaisuudessa (Healey 2016: 21).

### 5.2.3 Rakkaat rakenteet

Luvussa 2.3 esittelin yhtäältä suomi toisena ja vieraana kielenä -opetusta perinteisesti dominoineen kieliopista ponnistavan formalistisen pedagogiikan, ja toisaalta kielen käyttöä ja kommunikatiivisuutta korostavan funktionalistisen lähestymistavan. Useiden opiskelijoiden kertoman mukaan opetus kotiyliopistoissa keskittyy pääasiallisesti kielioppiin ja heijastelee siltä osin formalistista kielenopetuksen perinnettä. Kyselyssä Opiskelija 15 kertoo opetuksen keskittyvän suurimmaksi osaksi tekstien lukemiseen ja kielioppiharjoituksiin *traditionaalisella tavalla, toisin sanoen kirjoissa tai paperilla*. On jossain määrin ristiriitaista, että vaikka opiskelijat kertovat vuorovaikutteisuuden olevan heille tärkeää ja tavoittelemisen arvoista (ks. alaluku 5.1.2), opetuksessa painottuu useimmiten kielioppi, ja opiskelijat kaipaavat opettajan tukea kielen virheittömyyden kontrollointiin.

Tulosten voidaan jälleen nähdä olevan linjassa sen kanssa, mitä Lehtonen (2013) on aikaisemmin saanut selville tutkimuksessaan. Siinä opiskelijat kaipasivat opettajalta tukea erityisesti kieliopin hallinnassa ja virheiden korjaamisessa. Lehtonen havaitsi, että opiskelijat näkevät kielen rakentuvan lähinnä kieliopillisista säännöistä ja sanastosta. Ohjaajan tehtäväksi katsotaan tällöin opiskelijoiden toimintaan reagoiminen, palautteen antaminen ja tehtävien antaminen. (Lehtonen 2013: 178.)

Esimerkissä 26 Opiskelija 24 kertoo opetuksen sisällöistä ja painotuksista:

**Esimerkki 26.** Olisi hyödyllisempää käyttää kieltä.

Se on aika monipuolista (historia, kulttuuriin, kirjallisuus, fonetiikka, kielioppi, puhuminen, kirjoittaminen,...), **mutta mielestäni on liian paljon teoreettisia tunteja ja kulttuuriin liittyviä**, kun **olisi hyödyllisempää harjoitella kieltä.** (Opiskelija 24)

Opiskelija 24:n oppimiskäsityksessä on selkeitä funktionalisuuden ja kommunikatiivisuuden elementtejä; teoreettisen tiedon vastaanottamisen sijaan olisi tarkoituksenmukaisempaa käyttää kieltä. Myös Opiskelija 1 vastaa, että *puhumista on vähemmän mahdollisuus harjoitella*, sillä opetuksen keskiössä ovat kielioppi ja sanasto. Opiskelija 25 kertoo, että ensimmäiset kaksi vuotta opetuksessa keskityttiin kielioppiin. Sitä seuraavat kaksi vuotta opiskeltiin vain sanastoa sekä kuunneltiin ja luettiin uutisia. Vuorovaikutuksella ei näytä tämän perusteella olleen suurta merkitystä.

Formalistisesti painottuneessa kielenopetuksessa kielen muodoilla ja sääntöjen virheettömällä hallinnalla on keskeinen asema, ja itsenäistä soveltamista harjoitellaan vasta sitten, kun muotosäännöt on opittu (Laihiala-Kankainen 1993: 12–13; Suni 2008: 205). Opiskelija 12 kertoo järjestelmästä, jossa yliopistossa on sekä paikalta palkattu että suomalainen opettaja. He painottavat opetuksessaan hieman eri asioita: tavallisesti suomalainen opettaja keskittyy enemmän suulliseen harjoitteluun ja uusien sanojen oppimiseen, kun taas paikalta palkatun (tässä tapauksessa myös paikallinen) kanssa käsitellään rakenteita. Opiskelija 12 pitää tätä parhaana järjestelmänä.

Opiskelijoiden haastatteluaineiston perusteella opettajaan näyttää kohdistuvan paljon odotuksia sen suhteen, miten hän tarkistaa, korjaa ja kontrolloi opiskelijoiden rakenteissa tekemiä virheitä. Vaikka tässäkin tutkimuksessa osallistujat toteavat Internetissä olevan runsaasti kielioppilähteitä ja itseopiskeluun soveltuvia materiaaleja, opettaja on opiskelijoille se ensisijainen taho, joka tarjoilee uusia rakenteita ja auttaa jäsentämään opittua ja jonka kanssa opiskelijat saavat testata kieltä. Vastauksissa toistuu se, kuinka opettajan toivotaan olevan tarkka: parhaat opettajat vaativat tarpeeksi ja *huomaavat kaiken*, siis yksityiskohtaiset rakenteisiin liittyvät virheet. Ester odottaa opettajan valvovan, ettei hän tee rakenteisiin liittyviä virheitä *liian paljon*:

**Esimerkki 27.** Opettajan kontrolloitava kielioppia.

ML: joo, eli **eli oletko sitä mieltä että myös ilman opettajaa voi oppia kieltä**

ES: **varmasti**

ML: varmasti [(hymähtää)]

ES: [(naurahtaa)] **voi oppia mutta**

ML: m-hm

ES: että **mä itse haluan aina että opettaja, kontrolloiksis jotain kielioppia**

ML: joo

ES: ja että ei e vir **kielivirheitä eii tulis liian paljon** [että], ja kun mä tein sen. ensimmäisen.

ML: [mm-m]

ES: kirjoitusharjoituksen

ML: m-m

ES: siellä oli semmoset, tiettyjä virheitä

Esterin kaipaama tuki liittyy kieliopin *kontrollointiin*. Vaikka hän myöntää, että kieltä voi oppia itsenäisesti, opettajalla näyttää hänen käsityksessään olevan suurempi omistajuus ja asiantuntijuus kieleen. On toki mahdollista, että tutkintorakenteet ja kielioppipainotukset vaikuttavat osaltaan siihen tapaan, jolla opiskelijat puhuvat kieliopista jonain sellaisena, jota täytyy korjata ja kontrolloida. Kurssit näyttävät ainakin toisinaan muodostuvan dikotomisesti siten, että kielioppia käsitellään erikseen yhdellä kurssilla ja muita taitoja toisella. Paulina kertoo näin olleen kahden ensimmäisen vuosikurssin ajan. Hän on tyytyväinen tähän järjestelmään, mutta ei pidä kirjoihin tukeutumista toimivana enää edistyneemmillä tasoilla.

Lisäksi vaikuttaa siltä, että uusiin rakenteisiin tutustutaan useimmiten opettajajohtoisesti ja opettajan valitsemin materiaalien pohjalta sen sijaan, että opiskelijat itse päättelisivät säännönmukaisuuksia esimerkkien tai itse tekemiensä havaintojen perusteella. Myös tämä kertoo formalistisesta otteesta opetukseen (esim. Laihiala-Kankainen 1993). Vera esimerkiksi kertoo tyypillisestä oppitunnin rakenteesta, jonka osana hän antaa ja selittää uutta kielioppia ja jota tämän teoriaosuuden jälkeen sovelletaan harjoituksiin:

**Esimerkki 28.** Rakenteet edellä.

V: jaa sitten aa sitten öö siis, siis näiden niinku lyhyiden, äämm puhetehtävien jälkeen **mä annan jotain uutta kielioppia**

ML: mm-m

V: öö **mä selitän kielioppia ja sitten me tehdään, pari kolme harjoitusta**

ML: mm-m

V: sen jälkeen **me** joko luetaan joko teksti jossa on sitten tätä uutta kielioppia tai sitten, ylipäättänsä luetaan joku teksti

Esimerkissä huomio kiinnittyy erityisesti siihen, kenellä toimijuus ja kielen omistajuus näyttää olevan. Opettaja *antaa* ja *selittää* kielioppia. Vasta sen jälkeen tekijänä on *me*: *me tehdään pari kolme harjoitusta* tai *me luetaan - - teksti*. Formalistiselle lähestymistavalle tyypillisesti opettaja selittää ensin säännöt ja muodot, minkä jälkeen oppija soveltaa selitettyä. Sovel-

taminenkin tosin tapahtuu opettajan etukäteen valitseman tekstin tai harjoitusten kautta. Edelleen Vera kertoo, että toisinaan *ryhmä ei oikein tykkää puhumisesta, koska on semmosia jotka eivät halua - - oppia suomea niinku kielenä vaan kieliopillisena rakenteena - - semmosia niinku teoreetikoita niin ne eivät oikein jaksa puhua*. Sajavaara (1981: 20) katsoo, että ensikielen tavoin myös vieras kieli on nähtävä sosiaalisen kanssakäymisen välineenä, eikä sitä hänen mukaansa ole mahdollista oppia pelkkänä kielikoodina. Veran tulkinta hänen opiskelijoidensa tarpeista ja oppimistyyleistä haastaa Sajavaaran näkemyksen. Vastakkain ovat formalistinen ja funktionaalinen kieli- ja oppimiskäsitys, joista ensimmäisessä kieltä lähestytään ensisijaisesti rakenteiden kautta, toisessa sen kommunikatiivisten funktioiden kautta (Laihiala-Kankainen 1993: 13; Aalto ym. 2008: 408–409). Eeron mukaan funktionaalisuus on hänelle kielenopetuksessa tärkeää (ks. myös esimerkki 17), mutta hän sanoo pitävänsä esimerkiksi perinteisiä drillitehtäviä sellaisina työkaluina, jotka helpottavat kielen omaksumista. Hän arvelee, että monet opiskelijat voivat myös kokea rakennedrillit tuttuina ja siksi turvallisina harjoitustyyppinä.

Voidaan toisaalta pohtia, kokevatko opiskelijat, että nimenomaan opettajille kielioppi ja rakenteiden virheettömyys ovat tärkeitä asioita. Mikäli näin on, lienee varsin luonnollinen seuraus, että myös opiskelijat alkavat tavoitella virheettömyyttä eivätkä *oikein tykkää puhumisesta*, kuten edellä Vera väitti joistakin opiskelijoistaan. Kieliopin korostaminen voi olla lähtöisin opettajista, vaikka itse asiassa opiskelijat mieluummin keskittyisivät kielen käyttämiseen ja harjoitteluun (ks. luku 5.1.2). Toisaalta opiskelijat saattavat ajatella, että moitteettomasti hallitut rakenteet ovat osaltaan rakentamassa vaikutelmaa kielen luonnollisuudesta ja sujuvuudesta.

Aalto ym. (2009: 417) toteavat s2-opettajien olevan useimmiten tietoisia alaan liittyvästä formaalista opetusperinteestä, mutta pitävän käytänteiden muuttamista raskaana. Eero myös huomauttaa, että opettajan on mietittävä pääaineopiskelijoiden ja vapaaehtoisilla kielikursseilla opiskelevien tavoitteita erilaisista lähtökohdista: *Tutkinto-opiskelijoil täytyy niinku tavallaan mieltä niit sellasia tiedollisii valmiuksii jotenki siit näkökulmast et niitten pitäis olla jonkinnäkösiä suomen kielen asiantuntijoita*. On totta, että moni ulkomailla suomea opiskelleista työllistyy esimerkiksi kääntäjiksi, tutkijoiksi ja opettajiksi (Kärnä 2017: 11). Tällöin rakenteisiin keskittyminen ja erityisesti virheiden yksityiskohtainen korjaaminen voi olla perusteltua eikä pelkkä funktionaalinen kielitaito ole riittävää.

### 5.2.4 Kuka arvioi ja mitä?

Ekologisen kielentutkimuksen ja kommunikatiivisuutta painottavan kielenopetuksen piirissä katsotaan, että arvioinnilla ja palautteella voidaan merkittävästi tukea yksilön oppimisprossia. Oppija voi esimerkiksi tulla tietoisemmaksi kielitaidostaan ja tehokkaiden oppimisstrategioiden hyödyntämisestä (Cummins 1996: 74–75, 86–87) tai motivoitua saamastaan palautteesta (Tarnanen ym. 2007: 381). van Lier (2004: 72–73) esittää ekologisen lähestymistavan kautta, että kielenopetuksen tulisi olla oppija- ja oppimiskeskeistä sekä ajatteuun ja autonomiaan kannustavaa. Katson, että näiden kriteerien tulisi täyttyä myös oppimisprosessien arvioinnissa.

Esimerkissä 29 Maarit puhuu siitä, millaisena hän näkee arvioinnin roolin suomen kielen opetuksessa:

**Esimerkki 29.** Arviointi: omia ideoita kielitaidon parantamiseen ja ylläpitoon

M: no mä niinku nään sen sillai et se ois semmonen enempi semmonen **arvioinnin rooli on niinkun antaa**. oppilaalle. ja opettajallekin [sillai] **vinkkejä siitä että. että miten niil menee** ja

ML: [mm]

M: **miten** [niil] voi **parantaa** - -staan ynnä muuta

ML: [nii]

ML: mm-m

M: et mä usein ääm, niinkun toka vuonnaki niin mä kysyn niiltä et mitä, mikkä niijjen, niinku lopus **mikkä niijjen omat ideat on siihen kielitaidon parantamiseen ja ylläpitoon** ynnä muuta että, must **se arviointi on sitä et ne näkee että missä niillä on heikkouksia enemmänki, tai vahvuuksia** ni, et se ei oom. ja sitte et onks siel mulle sitte et onks ne oppinu jotaki niinku täytyyks sitä kerrata uudestaan ynnä muuta

ML: mm-m

M: ja mikä ei

ML: mm

M: että, et se on mä koen sen enemmän tämmösenä kuin minään niinku kr ei ei s niinku

**kritiikkiarviointina** vaan tämmösenä. **holistisena arviointina** [tiäksä] et tota

ML: [mm, mm]

M: et miten niillä menee

Maarit pitää arviointia kokonaisvaltaisena oppimisen ja reflektion välineenä. Sen tarkoituksena on, että oppija arvioi nykyistä kielitaitoaan ja pohtii, miten voisi ylläpitää ja kehittää taitojaan. Arvioinnissa ei keskitytä virheiden korjaamiseen, vaan siinä huomioidaan myös oppijan vahvat osa-alueet. Oppijalta kysytään tämän *omia* ideoita kielitaidon kehittämiseen; arviointi on oppijalähtöistä ja metakognitiivisia taitoja syventävää. Oppijan autonomialla ja toimijuudella on mahdollisuus vahvistua.

Opettajista Vera kertoo pitävänsä *selkeästä arvioinnista*, koska sellaista opiskelijat odottavat ja haluavat. Opiskelijoille on tärkeää tietää, miten tentistä tai kurssista voi saada hyvän arvosanan:

**Esimerkki 30.** Opiskelijat haluavat hyviä arvosanoja.

V: ja ja siis näiden arvosanojen perusteella on hirveen, vaikee niinku. antaa palautetta oppilaille ja sen takia minä, erityisesti tenteissä se on hirveän ku vaikea paikka nämä tentit koska jos ei ole selvä mistä, niinku, ää mistä voi saa jonkun huonon arvosanan **tai mistä voi saada hyvän arvosanan** jos ei se oo selvä ni sitte voi tulla jopa niinku riitoja [siis] op siis

ML: [joo]

V: opiskelijoiden, kans ja se on niinku, se on semmoinen juttu jota kannattaa aina välttää ja ((naurahtaa)) ja öö tavallisesti öö ennen näitä tenttejä mä selitän että siis minkälainen arviointi nyt meillä on ja mä käytän nimenomaan sitä . hhh, prosen, siis näitä prosentteja [joista]

ML: [joo]

V: mä kerron, kerroin eli siis näin me toimitaan tee mä yritän, näistä arvioinneista tehdä aina niinku. mahdollisimman selkeän

Veran mukaan opiskelijat odottavat *selkeää arviointia*. Arvioinnin selkeydessä ja läpinäkyvyydessä ei sinänsä ole mitään ongelmallista. Jos asiaa kuitenkin tulkitaan niin, että opiskelijoita testataan sellaisista kielen ilmiöistä, joiden voidaan melko selkeästi todeta olevan joko oikein tai väärin ja jotka on siten helppo pisteyttää, tilanne muuttuu hieman toisenlaiseksi. Tällaista oikein–väärin -taitoa voitaisiin testata esimerkiksi rakenne- ja sanastotehtävillä. Niissä ei korostu kielen käyttö, tilannesidonnaisuus tai vuorovaikutus. Opettajan tekemän arvioinnin tulisi koepisteiden ja suoritusten sijaan fokusoida enemmän oppimisprosessiin (Chun, Smith & Kern 2016: 77).

Mikäli opetuksessa on keskitytty kielioppiin ja sanastoon, kuten edellisessä luvussa esitelty aineisto antaa olettaa, on ymmärrettävää, että opiskelijat odottavat niihin liittyvää hallintaa testattavan. Tai päinvastoin: mikäli opiskelijat tietävät, että kokeissa tehtävyytpit painottavat kielioppia ja sanastoa, he varmasti haluavat opiskelussa keskittyä niiden harjoitteluun. Lisäksi Taalas (2007) ja Jalkanen (2010) uskovat, että opiskelijat pitäytyvät mielellään perinteisissä materiaaleissa ja opettajajohtoisuudessa myös vastaisuudessa, mikäli opettajan tekemä rakenteita ja sanastoa painottava arviointi säilyy pääasiallisena arvioinnin muotona.

Esimerkistä 30 ilmenee, että opiskelijat haluavat hyviä arvosanoja. Voidaan kuitenkin pohtia, voisiko opiskelija saada hyvän arvosanan – ellei numeerisesta arvioinnista haluta kokonaan luopua – esimerkiksi siten, että osoittaa kykenevänsä reflektoidaan kielitaitonsa kehitystä ja perustelemaan seuraavia kehityskohteita. Brandl (2008: 388) ehdottaa, että oppijat voisivat arvioida saavutuksiaan suhteessa niihin tavoitteisiin, joita ovat itselleen asettaneet ja toteaa itsearviointilla mahdollisesti ovelvan myönteinen yhteys oppijan autonomiaan ja motivaatioon. Jalkanen (2010: 80) näkisi mielellään itsearviointilla suuremman roolin ja ylipäätään haluaisi arviointikäytänteitä kehitettävän siten, että ne olisivat ohjaavia ja oppimista paremmin tukevia.



Tällä hetkellä muut kuin opettajan tekemät arvioinnit eivät kutienkaan vaikuta olevan erityisen vakiintuneita käytänteitä. Maarit tosin kertoo teettävänsä opiskelijoilla vertaisarviointia esimerkiksi suullisten esitysten kohdalla. Maarit kuitenkin näkee tässä palautteenannon muodossa ongelmia: *Se jossaki mieles toimii mutta usein ei ne halua tietenkään olla kriittisiä toisiaan kohtaan, koska itte, ittelle tulee sama eteen, niin mä en, mä en tiedä sit miten niinku totuudenmukasta se sitten on.*

Opiskelijoiden tekemä itsearviointi ei myöskään ole käytössä laajalti, kuten Vera kertoo:

**Esimerkki 31.** Tuntematon itsearviointi.

ML: aam, hyvä, no sittee, onko. tai esimerkiks suomes on ollu viime, vuosina, sellanen trendi että opiskelijat on paljon, niinku heidän on täytynt arvioida itseään, tehdä sellasta **itsearviointia**. vaikkaa, vaikka kurssin alussa asettaa tavoitteita tai kurssin aikana tai kurssin lopussa miettiä että. että toteutuko ne. niine, niin niin miten sit [maan nimi] onko tällast

V: ei valitettavasti oo sellaista [enkä] oo edes kuullut tämmösestä mut se on mun mielestä

T: [joo]

V: aika hyvä idea, kannattaa varmaan käy ottaa käyttöön

Esimerkki 31 näyttää, että itsearviointi ei ole kaikkialla vakiintunut käyttöön. Vaikuttaa siltä, että toisinaan opettajan tekemä arviointi ei ole vain pääasiallinen vaan ainoa arviointimuoto. Toisaalta Vera sanoo pitävänsä itsearviointia hyvänä ideana ja hänen asennettaan laajempia arviointikäytänteitä kohtaan voidaan luonnehtia myönteiseksi.

Eero tuo keskusteluun hieman toisenlaisen näkökulman arvelemalla, että numeroarviointi hyödyttää vain harvoja opiskelijoita. Sellaisella arvioinnilla on hänen mielestään merkitystä lähinnä niiden opiskelijoiden kannalta, jotka eivät välttämättä olisi pääsemässä kurssista läpi:

**Esimerkki 32.** Arviointi kontrollin välineenä.

E: **kyl valitettavasti arvioinnin tärkein tehtävä on niinkun opiskelijoiden kontrolli**

ML: mm

E: kyl se niin vaan on

ML: mm

E: niinkun ainaki tommosen, niinku jos nyt ajattelee et se sekottuu vähä niinku palautteen [käsitteeseen]  
ML: [mm-m]

E: et palautteella voi olla muutaki tehtävää mut sit niinku **arviointi sellasena et annetaan niinku numero nii kyl se on kontrollin väline ennen kaikkee**. se totanoinni. se, mä luu mä en tiedä. et, mikä on sen arrrr merkitys esimerkiks motivaatiol et tyyppi sais hyvii arvosanoja et se motivoitus siitä opiskelee **ku se on motivoitunu nii se saa niitä jo**

ML: niinpä

E: . hhh et kyllähän on tämmönen käsite ku kannustearviointi mut totanoinni kylhän se on niinku lähinnä se että. sä esimerkiks, **semmosii opiskelijoita joilla motivaatiota ei ole nii arvioinnilla sä pystyt niitä niinkun uhkaamaan**

ML: mm

E: ja kiristämään ja suuntaamaan niitten sen. [((nauraen)) riittämättömän työskentelyn

ML: [hehe]

E: semmoselle tasolle et ne voi] jotenki päästää läpi

ML: joo joo

E: ne jotain oppii

ML: mm-m

Eero kyseenalaistaa numeroarvioinnin merkityksen opiskelijoita motivoivana tekijänä. Sen sijaan hän uskoo, että opiskelijalla on oltava jo entuudestaan hyvä motivaatio, minkä seurauksena hän saa hyviä arvosanoja. Numeroarvioinnissa hän näkee lähinnä muodollisen ja hallinnollisen merkityksen, joka on tärkeä opintojen etenemisen kannalta. Varsinaiselle oppimiselle tällaisella arvioinnilla ei kuitenkaan ole Eeron merkitystä: *jos ajattelee oppimista vähän laajemmin, se on täysin turhaa työtä.*

Esimerkissä 30 Vera kertoo, että opiskelijat haluavat *selkeän arvioinnin* ja että heille on tärkeää tietää, miten he voivat saada kokeesta hyvän arvosanan. Edellisessä esimerkissä Eero näyttää kyseenalaistavan numeroiden ja arvosanojen merkityksen. Kuitenkin esimerkissä 33 hän antaa ymmärtää, että myös hän tekee arviointia *selkeiden suoritusten* perusteella siksi, että se on opettajalle helpompaa:

**Esimerkki 33.** Tottumattomuus palautteeseen.

E: eli joo eli siis **arviointia** niinku et tällasten **selkeitten suoritusten perusteella** siis tämmönen et sä pidät esitelmän tai kirjotat tekstin **mut ei semmost jatkuvaa arviointii siin mieles niinkun vaikka et hei mitä sä nyt tunnilla teit ja**

ML: nii niih

E: ei tän tyylistä

ML: joojo

E: et

ML: miks ei

E: e . hhh emmätiiä **ei siihen varmaa oikee riitäh rahkeet** [ittelläkä sit], et sitä pitäis koko ajan

ML: [mm-m]

E: tehä ja sit siin varmaa olis se että. se. pitäs jotenkin niinku saada sillee. luontevaks **et. se edistäis jotain** et sit tavallaan. jos se on nyt sellasta et sä opiskeli et niinku opiskelija jotenki ottaa sen kauhee. kont rollina sen palautteen et sillä tulee semmonen tunne et **mä sain tänää vitosen tai tänää nelosen tai tänään kolmosen ni se ei ehkä palvele hirveesti mitään** ja . hhh sit siit tulee sellast ongelmaa et sit opettaja joutuu miettii et millä kriteereillä mä näitä nyt sitte arvioin ja se että. **tuntuu hankalalt**

ML: mm-m

E: et semmonen niinku sellanen arviointi semmonen et **nyt juutellaa ja [sä sitte keehityt ja mä**

ML: [hehe]

**annan rakentavaa palautet] ni se on kauheen vaikeet ku opiskelija ei oo tottunu sellasee ja** sit teillä on eri kieli sä puhut suomee ku viran puolest täytyy puhuu suomee

ML: mm-m

E: ja se ei välttämät ymmärrä niinku kaikkee ni se on niinku hankalaa

Kuten esimerkissä 32, myös tässä käy ilmi, ettei Eero usko numeroarvioinnista olevan hyötyä oppimisen kannalta. Koko oppimisprosessia tukevat arvioinnin muodot taas tuntuvat Eerosta opettajan näkökulmasta hankalilta ja työläiltä. Hänen mielestään keskeinen ongelma opiskelijan kehittymiseen tähtäävän rakentavan palautteen antamisessa on se, etteivät Suomen kielen ja kulttuurin opiskelijat ulkomaisissa yliopistoissa ole tottuneet sellaiseen. Hän siis tuo esille samat sosiaalistumisen ongelmat kuin mistä hän puhui tavoitteiden asettamisen kohdalla

(esimerkit 15 ja 16). Lisäksi hän näkee palautteenantoprosessissa väärinymmärryksen tai ymmärtämättä jäämisen riskejä.

Työskentelyn opettajajohtoisuus, nopeus tai helppous eivät kuitenkaan näytä tukevan oppimista, vaikka vaivattomuus sinänsä miellyttäisikin sekä opettajia että opiskelijoita (Aalto ym. 2009: 412). Tämän tutkimuksen tuloksissa voi nähdä yhtäläisyyksiä aiempien töiden kanssa; opettajat voivat tarvita tukea sellaisten oppimisprosessien ohjaamiseen, joiden kulku ei ole ennakoitavissa ja tiukasti opettajan käsissä (Jalkanen & Taalas 2015: 179). Monimediaisten ympäristöissä toimiminen vapauttaa oppijan toimimaan enemmän omien henkilökohtaisten kiinnostustensa ja tarpeidensa ohjaamana, mikä vahvistaa hänen toimijuuttaan ja samalla lisää tilanteen ennakoimattomuutta. Brandl (2008: 388) muistuttaa, että monilla oppijoilla on liian kriittinen tai epärealistinen kuva omasta kielitaidostaan ja että oman kielitaidon arviointia on harjoiteltava aivan kuten mitä tahansa muutakin taitoa.

Opettajista Vera pohtii kannustavan palautteen merkitystä opiskelijan kannalta. Hän sanoo sen olevan *hyvin tärkeä juttu, koska ilman näitä kehuja, siis hyvin monet eivät edisty*. Hän yrittää rohkaista erityisesti sellaisia opiskelijoita, joiden näkee yrittävän kovasti, mutta joilla on silti hankaluuksia: *Mun mielestä tästä yrittämisestä kannattaa kehua myös. Ja jos esimerkiksi oppilaalla on hyvä muisti tai se ymmärtää puhetta tosi hyvin, niinku luonnollisesti, niin mun mielestä tästäkin on syytä kertoa oppilaille suoraan, koska sekin niinku motivoi tosi paljon, mun mielestä.*

Myös Eeron, Maaritin ja Liisan haastatteluissa tulee esille ajatus siitä, että tärkeintä olisi saada opiskelijat ensisijaisesti innostumaan suomen kielestä ja sen opiskelusta, tai ainakin varmistaa, että olemassa oleva innostus ei kuolisi. Innostaminen ja opiskelijan ohjaaminen potentiaalisesti kiinnostavien resurssien äärelle voidaan nähdä yhtenä sellaisena tuen muotona, joka sitouttaa oppijaa oppimisprosessiin. *Siin ois sellasii motivaattorin hommia kanssa että opettaja ei nyt pilais sitä*, Eero sanoo vaiheesta, jossa kielen opiskelu on alussa. Vera kertoo, että hän yrittää aina kertoa Suomesta edes jotain mielenkiintoista, joka jäisi myös kaikkein vähiten motivoituneiden opiskelijoiden mieleen kurssin jälkeen. Maarit puolestaan pohtii, miten opettaja voi esitellä opiskelijoille erilaisia suomalaisia ohjelmia tai muita kulttuurituotteita ja toivoa, että nämä löytäisivät niiden joukosta jotain itselleen kiinnostavaa ja merkityksellistä. Liisa näkee koko opettamisen siten, että opettajan ensisijainen tehtävä on rohkaista ja tukea opiskelijoita:

**Esimerkki 34.** Saada opiskelija uskomaan itseensä ja kykyihinsä.

L: hehe et tota, niin mä ajattelen sillä tavalla niinku että se, se kielen opettam, **opettaminen on** muuta ku sitä metodiikkaa

ML: kyllä

L: **että se on sitä että et sä saat ne ihmiset uskomaan itteensä**

ML: kyllä

L: ja sitte niit **niitten kykyihin että niitä tuetaan ja niitä rohkastaan siinä**, mitä ne mitä ne tota. mitä ne tekee ja, ja tota, ja sitte, mennään eteenpäin ja sitte ku, joka vuosi cimoon hu hyväksyny muutaman oppilaan sinne kurssille

Opiskelijoista Helena korostaa haastattelussa juuri motivoinnin merkitystä. Hän toteaa, että se auttaisi hänen oppimistaan kaikkein parhaiten, ja että *minusta olisi hyvä, jos opettajat joskus sanoisivat jotain hyvä, kuin 'sinä teit sen hyvin, mutta voit parantaa tämän asian ei vaan 'tämä on väärin, sinä että osaa mitään'*. Hän ei ole aina kokenut opettajan palautetta rakentavaksi. Lisäksi voidaan tulkita, että palautteessa on keskitytty oppimisprosessin sijaan tuloksiin – ja vieläpä niiden virheellisyyteen, mikä osaltaan heijastelee formalistista kielenoptusta.

Itseannetusta innostajan roolista huolimatta haastatellut opettajat korostavat ennen kaikkea sitä, että he eivät voi tehdä paljonkaan, jos oppijalla itsellään ei ole motivaatiota tai kiinnostusta kielen opiskelua kohtaan. Vallitseva käsitys näyttää olevan se, että luonnollisesti hyvät opiskelijat ovat jo valmiiksi motivoituneita ja oppivat juuri siksi (ks. esimerkki 19). Motivoituneiden opiskelijoiden uskotaan osaavan hyödyntää oma-aloitteisesti monimediaisia resursseja ilman, että opettajien on tarvinnut ohjata heitä niiden pariin. Lisäksi osaa opiskelijoista kuvataan opettajien haastatteluissa vähemmän motivoituneiksi tai laiskoiksi. Vaikuttaa siltä, että opettajien käsityksissä opiskelijat melko dikotomisesti joko ovat tai eivät ole motivoituneita, ja että toimijuutta joko on tai ei ole. Opettaja voi antaa ideoita suomen kielen omatoimiseen opiskeluun, mutta ei voi perustavanlaatuisesti vaikuttaa oppijan kiinnostuksen tai sitoutuneisuuden määrään. Toisaalta opiskelijat kertovat kokevansa monimediaisuuden opetuksessa motivoitavaksi (ks. esimerkki 21).

Tässä tutkimuksessa opettajat näyttävät korostavan toisissa asioissa oppimisen sosiaalista luonnetta ja oppijoiden sosiaalistumista tiettyihin oppimiskäytäntöihin, mutta toisaalta selittävän esimerkiksi oppijan motivaatiota, asennetta ja kielenoppimisen strategioita melko pysyvillä yksilöllisillä ominaisuuksilla. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsottuna yksilö ei opi kieltä omien kognitiivisten prosessiensa ansiosta, vaan sosiaalisen tuen ja jakamisen kautta. Sosiaalisesti orientoituneessa lähestymistavassa myös motivaatio ja siitä erottamaton toimijuus nähdään prosessina ja alati muuttavana (Mitchell, Myles & Marsden 2013: 25.)

Siinä tapauksessa, että opiskelijat eivät ole sosiaalistuneet tiettyihin omaa vastuunottoa edellyttäviin työmuotoihin, yksi opettajan tehtävistä on auttaa opiskelijoita oppimistaitojen kehittämässä. Tässä voisi auttaa esimerkiksi keskustelu kieli- ja oppimiskäsityksistä ja tutkimuskirjallisuuteen perustuvista hyvistä oppimisstrategioista.

## 5.3 Monimediaseen pedagogiikkaan vaikuttavia ulkoisia tekijöitä

### 5.3.1 Instituutio

Sekä opiskelijat että opettajat kertovat opiskelijoilla olevan käytössään erilaisia laitteita, kuten älypuhelimia, tabletteja ja tietokoneita. Useimmissa ulkomaisissa yliopistoissa resurssit ovat hyvät tai vähintään sellaiset, etteivät ne merkittävästi estä monimediaisen opetuksen toteuttamista. Kyselyssä Opettaja 23 kertoo luokahuoneiden hyvästä varustelusta seuraavasti: *joka luokassa opettajalla on tietokone, projektori ja isompi tai pienempi skriini käytössään. Itse käytän tätä tekniikkaa ”liitutaulun” sijasta, ja tunnin jälkeen kopi-peistaan kaiken ”taululle” kirjoittamani kurssin FB-ryhmään. Näin poissaolleetkin voivat ottaa selvää tunnin asioista.*

Kaikki yliopistot eivät ole yhtä hyvin varustautuneita, ja näissä tapauksissa resurssien puute muodostaa huomattavan haasteen monimediaiselle opetukselle. Tämän havainnon voidaan nähdä vahvistavan Levyn ja Stockwellin (2006) ja Jalkasen ja Taalaksen (2015) argumentteja monimediaisesta pedagogiikasta kokonaisuutena ja instituution roolista sen yhtenä osana. Monet Levyn ja Cawsin (2016: 96, 98) listaamista monimediaista pedagogiikkaa rajoittavista tekijöistä ovat nähtävissä myös tämän tutkimuksen tuloksissa – samoin kuin se, että opettaja yksin ei pysty päättämään instituutiotason asioista.

Lähes puolet opettajista eli 45 prosenttia kokee, että yliopiston vähäiset resurssit rajoittavat monimediaisten työtapojen käyttöä. Opiskelijoissa vastaava prosenttiluku on 46. Kolme neljästä haastatellusta opettajasta kertoo yliopiston olevan taloudellisissa vaikeuksissa, mikä heijastuu käytettävissä olevaan teknologiaan. Erityisesti Liisa ja Vera kuvailevat resurssien vähyyttä sekä kyselyvastauksissa että haastatteluissa. Liisa kommentoi kyselyn lopussa kysymysten tulevan *aivan toisenlaisesta maailmasta ja todellisuudesta, josta täällä kehittyvässä yhteiskunnassa vasta haaveillaan.*

Seuraavassa esimerkissä Vera vertaa yliopistonsa teknisiä resursseja siihen, mitä hän on nähnyt Suomessa olleen viisi vuotta aikaisemmin:

#### **Esimerkki 35.** Liitutaulu.

ML: - - sä mainitsit siinä kyselyssä myös että yliopistolla ei, oo välttämättä hirveästi niinkun resursseja. että se estää, esimerkiks tällasta. monimediaisuutta. [niin] niin kerrotko siitä vielä lisää

V: [joo]

V: joo no siis mä voin sanoa että mä olin vaihdossa suomessa siis ((kaupungin nimi)) viis vuotta sitten

ML: joo

V: ja **siellä siis lähes, muistaakseni lähes jokaisessa, luokassa**

ML: mm-m

V: **oli, öö tietokone**

ML: m-hm

V: ja semmonen laite jonka avulla voi kattoa niinku seinällä videoi[ta] ja kuvia ja siis

ML: [joo]

V: kaikenlaista tämmöstä . hhh

ML: mm-m

V: **mutta. meillä ei oo mitään**

ML: mm-m

V: **meillä on, semmonen, niinku, vanha vanhana semmonen vanhanaikanen taulu**

ML: joo

V: jolle **kirjotetaan liidulla** ja, on, tuoli [on], pulpetteja [ja] op siis opettajan pöytä mutta ei mitään

ML: [mm] [joo]

V: muuta siis luokassa ja **jos, haluaa esimerkiksi kuunnella uutisia niin täytyy ottaa mukaan oma kännykkä ja sen avulla kuunnellaan näitä uutisia**

Vera voi siis pyytää opiskelijoita katsomaan tiettyjä videoita kotona, mutta videoiden näyttäminen luokassa yhteisesti kaikille ei ole mahdollista. Hän ei näytä pitävän vaihtoehtona sitä, että jokainen opiskelija katsoisi videon omalta kännykältään tunnin aikana. Hän jatkaa, että jos videoita on välttämättä katsottava yhdessä, on mahdollista mennä laitoksen tiloihin, missä on yksi tietokone. Sitä voidaan käyttää, mikäli joku toinen opettaja ei ole juuri silloin käyttämässä sitä.

Veran tiedekunnassa on maksuttomia opiskelupaikkoja, mitä hän esittää yhdeksi syyksi sille, että yliopistolla on vähän rahaa. Mikäli opiskelijoiden täytyisi maksaa opinnoista, he vaatisivat Veran mukaan opetukselta korkeaa laatua. Laadukkaaseen opetukseen luultavasti kuuluisivat myös paremmat teknologiset resurssit.

**Esimerkki 36.** Opintojen maksuttomuus näkyy resursseissa.

V: mm ja ämm, en tiedä, . hhh mut mä en oikein oo varma varma että miten meidän yliopiston suhteen kaiken nää niinku jutut menee varmasti . hhh **menee vielä monta vuotta ennen ku me saadaan tietokoneet** luo siis luokkatiloihin

ML: okei mistä luulet että se johtuu

V: en mä tiedä mistä se johtuu koska meidän yliopisto on siis ((maan nimi)) vanhin, ja paras

ML: mmh ((hymähtää))

V: niinku, mä en oikein tiedä mistä se johtuu, (((naurahtaa)))

ML: [mm]

V: siis **huonosta taloudellisesta tilanteesta tai sen takia että** meillä on, öö siis tiedekunnassa on paljon maksuttomia paikkoja siis ömm **opiskelijat, saavat öö opiskella ilman maksua**

ML: m-hm

V: mutta esimerkiksi tuossa ((yliopiston nimi, jossa opetti aiemmin)) niin siellä lähes ää kaikki opiskelijat opisk vaikka se on niinku valtiollinen yli[opisto] niin silti siellä lähes kaikki opiskelee

ML: [joo]

V: . hhh ku, maksua vasten, [eli siis], täytyy maksaa opinnoista jos . hhh paljon maksaa

ML: [okei]

V: näistä niin silloin ne vaatii aika korkeaa laatua

ML: ky, kyllä

V: ja myös yliopistolla on enemmän rahaa

Aineistosta saadut tulokset myötäilevät Levyn ja Cawsin (2016: 96, 98) toteamusta instituutioiden rajallisista taloudellisista, rakenteellisista ja sosiaalisista resursseista. Vaikka teknologiaa olisikin, se ei välttämättä aina toimi tai se on vaikeasti saatavilla. Muutamat opettajista ja opiskelijoista kertovat kyselyssä, että tekniikka voi toisinaan pettää tai Internet ei toimi, mikä

täytyy ottaa tuntien suunnittelussa huomioon. Toisinaan tekniikan tai laitteiden korjaaminen vie aikaa tunnin alusta tai teknologian käyttö edellyttää opettajalta laitteiden kuljetusta opetustiloihin ja tunnin jälkeen takaisin. Opettaja 18 huomauttaa, että tämä *ei aina ole toteutettavissa, jos on opetusta monessa eri tilassa ja pitää kantaa laitteita pitkin yliopistoa*.

Esimerkissä 37 Liisa kuvaa resursseja, jotka saa yliopistolta käyttöönsä opetusta varten:

**Esimerkki 37.** Yliopisto antaa puitteet.

L: - - sitte niinku muuten yliopisto ei, **yliopisto antaa puitteet**

ML: mm-m

L: jo, siis se on et **se on ihan mahtavaa että ne antaa ne** eli että saa, saa pitää niitä tunteja

ML: joo

L: mut, jaa niijja sitte ne an niin et **ne antaa luokkatilan** ja sitte mä saan, joka, joka kurssille mä saan tota, sitä, taulua varten siis **tussit ja** sitte ton **pyyhkimen**

ML: joo

L: sen mä saan ja sitte, sitte, **mä saan käyttää semmost telkkaria** joka on siel yhdessä varastossa ja tai tota, toimistossa **jonka mä kannan sinne luokkaan**

ML: hihi

L: siellä on kyllä siellä on kyllä luokkia joissa on ihan kiinteetkin televisiot siis semmoset tiedäksä semmoset vanhanaikaiset televisiot

Instituutio ei Liisan tapauksessa edesauta laajojen monimediaisten ympäristöjen käyttöä, mutta toisaalta hänestä on *ihan mahtavaa että ne antaa ne*, eli hän on olosuhteisiin suhteutettuna tyytyväinen. Vera puolestaan pitää tyydyttävänä sitä, jos tulostin toimii ja sitä varten on riittävästi paperia.

Korkeakoulupolitiikka voi rajoittaa monimediaisuuteen kohdistettavia resursseja huomattavasti. Maarit esimerkiksi toteaa, ettei suomen kielen kaltaisten pienten oppiaineiden ole oletettavaa saada vaikkapa professorinpaikkaa. Lisäksi yliopisto vaatii kursseilla olevan tietyn määrän opiskelijoita, jotta opetus olisi kannattavaa. Liisan mukaan vaatimukset opiskelijamäärästä ovat kiristyneet ja huoli suomen kielen lakkauttamisesta on läsnä jatkuvasti. Haastattelussa Liisa puhuu siitä, kuinka kurssien maksullisuus näkyy opiskelijoiden vähyydessä ja kuinka hinnat ovat myös kallistuneet vuosittain. Liisan mukaan yliopisto ei ole koskaan suosunut siihen, että suomenopintoja alettaisiin pitää arkipäivinä, sillä viikonlopputunnit tuovat yliopistolle rahaa ja ovat tällä tavoin taloudellisesti kannattavia. Silti samaan aikaan yliopisto vaatii opiskelijoita olevan yhä enemmän. Maksullisuus ei kuitenkaan korreloi teknologisten resurssien kanssa.

Toisaalta instituutio voi vaikuttaa opetukseen ja sen säilymiseen myös myönteisesti. Esimerkissä 38 Liisa kertoo laitoksensa johtajan tukevan suomen kielen opetusta paitsi markkinomalla sitä opiskelijoille, myös vääristelemällä virallisiin tietokantoihin merkittyjä opiskelijamääriä. Liisa korostaa, että Suomessa tällainen olisi moraalisesti arveluttavaa. Maassa maan

tavalla -ajattelu voi kuitenkin olla ainoa keino silloin, kun halutaan varmistaa kurssien säilyvyys:

**Esimerkki 38.** Instituution salainen apu.

L: joka tapauksessa mä oon siellä, ja **mun täytyy sanoo iso kiitos sille mun, johtajalle** koska se on, se on **koko ajan se tukee iha hirveesti sitä**

ML: m-hm

L: sitä ja tota, **ja se promoo suomee koko ajan** et ku sille tulee oppilaita ilmottautuun kursseille nii se niille hokee et miksette mee suomen kursseille ja sit **se, tekee tämmös tämmösiä suomessa sopimattomia juttuja, ku esimerkiks että, kurssi ei täyty**

ML: joo

L: niin **se pelaa niin et se laittaa niitä, niitten, vaikka toiselta kurssilta oppilaitten nimiä toiselle niin että siellä on riittävästi niitä oppilaita** niin että, että että johtuen määrää että se suljetaan

ML: joojoo

L: ja, ja tota ja oikeesti niin se on ihan valtava, **valtava suoritus että et ensinnäki, että e, että tota sei oo kuollu se**

ML: m-hm

L: **opetus siellä** --

Esimerkin 38 perusteella voidaan sanoa tämän tutkimuksen vahvistavan aiemman tutkimuskirjallisuuden väitteen siitä, ettei monimediaista pedagogiikkaa koskevien päätösten tekeminen aina ole opettajan käsissä. Instituutioihin liittyy ulkoisia monimediaista opetusta rajoitettavia tekijöitä (Levy & Caws 2016: 96, 98). Toisaalta instituution epäviralliset linjaukset ja toimintatavat näyttävät joskus kääntyvän opetuksen eduksi. Joka tapauksessa voidaan sanoa, että instituutiolla on keskeinen rooli Suomen kielen ja kulttuurin opetuksessa ja opetuksen jatkuvuudessa.

Esimerkissä 39 Liisa kertoo joskus päästävänsä kursseilla läpi sellaisia opiskelijoita, *joiden ei kuuluisi päästä*, mutta jotka ovat motivoituneita, aina paikalla ja ajoissa tai poissaollessaan ilmoittavat siitä opettajalle. Liisan mukaan tällöin on oikeutettua antaa opiskelijalle motivaatiopisteitä ja antaa tämän edetä seuraaville kursseille, sillä näin taataan se, *ettei ne kurssit kuole*. Tässäkin tapauksessa hän korostaa yliopiston toimintakulttuurin eroa Suomeen:

**Esimerkki 39.** Kurssien pelastaminen.

L: et vaikka ollaan yliopistossa

ML: [joo]

L: [että] et, kyllä niinku verrattuna suomeen ja kyllä mä päästän läpi sellasia älä nyt vaan kerro kellekään mutta **kyl mä päästän läpi sellasia joitten ei kuuluis päästä** . hhh

ML: joo

L: **ja se johtuu ihan siitä että ettei ne kurssit kuole**

ML: joo, joo

L: mm

ML: [ymmärrän]

L: [että tota] sillä lailla et kyl mä päästän rimaa hipoen semmosii

ML: [joo]

L: [jos] on ihan niinku ihan joku aivokääpiö nii emmä sit niinku sitte et, mut jos joku on et **sä näät et se on ihan tosissaan yrittää ja tälle ni**

ML: joo

L: kyl mun mielestä niinku si - - siitä voi niinku antaa semmosii. pisteitä. mut että monta kertaa mietin et kyl mäo vitsi ku mä oon lepsu **että jos niinku suomes opettais ni ei tulis puhettaka että tälläsistä**



Liisa ei tiedä tarkalleen opettamiensa kurssien hintoja vaan kertoo ainoastaan kuulevansa niistä opiskelijoiltaan. Myös toiset haastatellut opettajat mainitsevat asioita, joiden suhteen he tuntuvat olevan pimennossa. Siinä missä opiskelija voi olla hallinnollisessa alamaisasemassa opettajaan nähden (esimerkki 22), opettaja vaikuttaa olevan alisteinen instituutiolle.

Toinen esimerkki opettajan alisteisuudesta instituutiolle on se, millaiseen tutkimukseen kyseinen yliopisto panostaa. Maaritin kokemuksen mukaan yhden valtionkin sisällä voi olla huomattavaa vaihtelua siinä, mihin yliopisto kiinnittää huomiota, kuinka moderni tai perinteinen tutkimus- tai opetusote on ja kuinka paljon vapautta opettajalla näin ollen on. Opettajalla ei ole keinoja vaikuttaa instituutionsa painopisteisiin. Samoin yliopiston taholta voi olla kursseja koskevat tutkintorakenteet valmiine opetussuunnitelmineen.

Voidaan siis katsoa, että suomen kielen asema vaihtelee edelleen suuresti yliopistoittain, aivan kuten Heikkilä (2007: 15) on todennut. Samat havainnot nousevat esiin tässä tutkimuksessa: variaatiota on opiskelijoiden määrässä, opetuksen painotuksissa, yliopistojen taloudellisissa resursseissa ja linjauksissa tutkimuksesta ja opetuksesta. Suomen kielen oppiaine voi myös olla sijoitettuna erilaisten laitosten yhteyteen. Toisissa yliopistoissa suomea voi opiskella vapaaehtoisina kielikursseina, toisissa on mahdollisuus suorittaa tutkintoja suomen kielen pääaineopiskelijana. (Heikkilä 2007: 15.)

### **5.3.2 Opetusmaa**

Vaikka tutkimuksen osallistujat painottavat lähinnä instituution ja yksittäisten opettajien opetusfilosofioiden roolia monimediaisen opetuksen toteutumisen kannalta, saattavat myös opetusmaa ja -kulttuuri vaikuttaa suomen kielen oppimismahdollisuuksiin muutamilla tavoilla. Ensinnäkin maantieteellinen etäisyys voi vaikuttaa siihen, missä määrin suomen opiskelijat pääsevät matkustamaan ja luomaan kontakteja Suomeen. Eero vertaa keskenään Pohjois-Amerikkaa ja joitakin eurooppalaisia maita, joista viimeksimainitussa hän näkee opiskelijoilla olevan paremmat pohjatiedot ja enemmän yhteyksiä Suomeen. Mitä lähempänä Suomea ollaan, sitä paremmat ovat mahdollisuudet saada käsiinsä esimerkiksi suomenkielistä kirjallisuutta. Lisäksi erilaiset ulkosuomalaisten yhteisöt ovat aktiivisempia lähempänä Suomea ja järjestävät tapamisia ja tapahtumia.

Mikään yliopisto ei myöskään ole irrallinen maasta ja sen poliittisesta, taloudellisesta tai historiallisesta tilanteesta. Esimerkiksi opettajat, jotka ovat työskennelleet Neuvostoliiton aikaisen systeemin alla, ovat Eeron mukaan saattaneet *tottua varovaisiksi ja torjuviksi* kaikkia ylhäältä tulevia ohjeita kohtaan.

Kursseja koskevista ongelmista puhuessaan Liisa mainitsee *sen olevan myöskin politiikkaa* ja toteaa työskentelymaansa olevan äärimmäisen korruptoitunut. Saman näkökulman aiheeseen tuo Vera, joka on työskennellyt samassa yliopistossa, jossa oli aikasemmin itse opiskelijana. Hän ei näe teknologisten resurssien kehittyneen eikä usko niiden kehittyvän tulevaisuudessaan. Yhtenä syynä hän pitää syvemmillä olevia yhteiskunnallisia ongelmia, kuten korruptiota, joka vaivaa koko maata:

**Esimerkki 40.** Maan yleiset ongelmat ovat yliopiston ongelmia.

ML: joo niin niin onko, siitä sitten muuttunut, mut toisaalta sä valmistuit kyllä aika vähä aikaa sitten mut **onko siinä tapahtunut mitään muutosta**, jos sä vertaat kun sä itse opiskelit, ja nyt, niin tällasessa. amm **teknologian käytössä** esimer[kiksi], ei [oo]

V: [ei] [ei]

V: mun, yliopistossa ei

ML: joo

V: ja ((epäroii)) kos no mä käyn siellä silloin tällöin [nyt], jaa, mä tein. töitä, siellä vuos sitten, ML: [joo]

V: [tai] puoli vuotta sitten [ja] mä voin sanoa niinku. että **ei mitään oo muuttumassa**

ML: [joo] [joo]

ML: joo

V: joo, valitettavasti ööm, **mä en tiedä mistä se johtuu** se ehkä sen takia että . hhh toi niinku **byrokratia korruptio** siis kaikki [niinku nää] **ongelmat jotka, ylipäättänsä vaivaavat** [maan nimi] [niin]

ML: [mm] [mm]

V: mun mielestä, **jonkun verran ne vaikuttavat myös, meidän yliopisto- - tilanteeseen**

Liisan mukaan kursseihin liittyviä uudistuksia tai esimerkiksi suomen opetuksen siirtämistä pois maksullisista viikonlopputunneista hidastaa palkkauksen ja irtisanomisen mielivaltaisuus: laitoksessa ei uskalleta tehdä päätöksiä, koska vääränlaisesta päätöksestä voi olla seurauksena työn menettäminen.

Muutamet opettajista mainitsevat, että moniin materiaaleihin ei ole pääsyä ulkomailla. Esimerkiksi nostetaan YLE Areenan videot, joista valtaosa oli aineistonkeruuta tehtäessä katsottavissa vain Suomessa.

### 5.3.3 Aikaan liittyvät resurssit

Noin viidennes opettajista kokee tuntisuunnitteluun käytettävissä olevan ajan siinä määrin vähäiseksi, että se vaikeuttaa monimediaisen opetuksen toteuttamista. Opettaja 21:n kokemuksen mukaan *flipped classroom toimii usein ihan ok, mutta vaatii aika paljon aikaa – moniin materiaaleihin on laadittava valmistavia tehtäviä ja/tai ohjaavia kysymyksiä ja sanastoja, mikä vie todella paljon aikaa.*

Haastattelussa Eero pohtii jatkuvan arvioinnin käytännön toteutusta ja sanoo, etteivät siihen oikein riitä rahkeet (ks. esimerkki 33). Tällä hän viitanee siihen, että opettajalla on rajallinen määrä aikaa ja jaksamista. Kyselyssä Eero kertoo monimediaisen opetuksen kehittämisen haasteista seuraavasti:

**Esimerkki 41.** Aikapula.

**Eniten on pulaa ajasta.** Jos olisi koko ajan käytössä harjoittelija tai assistentti, joka voisi etsiä materiaalia ja muokata sitä, käyttäisin pelkästään autenttista materiaalia ja jättäisin oppikirjaharjoitukset kokonaan pois. Olisi myös tosi kiva suunnitella virtuaalisia kielenoppimispelejä.

Opettaja 18 puolestaan huomauttaa, että *kursseilla on sen verran tiukka ohjelma ja niin paljon aiheita käsiteltävinä, etten aina ehdi hyödyntämään kaikkia tarjolla olevia työtapoja ja varsinkin silloin, kun työtavan hyödyntäminen tuntuu vievän paljon ”opetteluaikaa”, joskus päätän olla käyttämättä sitä työtapaa, jos on toinen ja opiskelijoille tutumpi tapa, jolla saavutetaan päämäärä nopeammin.* Taalas (2005; 2007) onkin aiemmin todennut, ettei opetuksen kiireinen arki käytännössä välttämättä mahdollista monimediaisuuden kehittämistä ideaalilla tavalla.

Opettaja 18 myös tuo esiin opiskelijoihin ja heidän resursseihinsa liittyvän näkökulman:

**Esimerkki 41.** Opiskelijatkin tarvitsevat aikaa.

Haluaisin kommentoida vastausmahdollisuutta b: Olen kuullut kollegoilta juuri tuon perustelun, etteivät opiskelijat olisi niistä innostuneita (mikä osaksi pitänee paikkansa) ja että **opiskelijoilta menee niin paljon aikaa esim. nettisivujen ymmärtämiseen ja hahmottamiseen.** Minusta tuntuu, että **joskus opettajina unohdamme, että opiskelijoidenkin pitää ensin tutustua ja perehtyä materiaaliin** ilmaistaakseen innostusta siitä, eli **siihen vaiheeseen täytyy varata aikaa** ja minusta tuntuu, että näiden työtapojen käyttö ei tunnu palkitsevalta juuri silloin, kun opiskelijoille ei anneta tätä ”perehtymisaikaa” ja tehdään johtopäätös, ettei heitä työskentely miellytä.

Opettaja 18 siis pitää tärkeänä sitä, että opiskelijoille annetaan aikaa perehtyä ja oppia käyttämään monimediaisia materiaaleja. Opettajista 45 prosenttia kokee monimediaisen ope-

tuksen ongelmaksi sen, että autenttinen materiaali on opiskelijoille usein liian haastavaa. Kenties pidempi perehtymisaika tai opiskelijoiden ohjaus voitaisiin nähdä yhtenä ratkaisuna tähän haasteeseen.

Joka tapauksessa ajanpuute voi estää tai ainakin vähentää opiskelijoiden aktiivisuutta omatoimiseen opiskeluun vapaa-ajalla. Helena selittää, kuinka joskus *mitään ei tapahdu* suomen kielen opiskelijajärjestöissä eikä suomalaisten vaihto-opiskelijoiden kanssa yhteisiä tapahtumia järjestetä, kun opiskelijoilla ei ole aikaa opiskeluun liittyvien kiireiden vuoksi. Opettaja 2 puolestaan ei usko, että opiskelijoilla olisi alkuunkaan aikaa omaehtoiseen opiskeluun luokan ulkopuolella:

**Esimerkki 42.** Ei aikaa omaehtoiseen opiskeluun.

Merkittävä osa opinnoista painottuu kotitehtäviin. Varsinkin vanhemmilla vuosikursseilla **suuri osa kotitehtävistä perustuu erilaisten medioiden käyttöön**. Opiskelijat tekevät **luokahuoneen ulkopuolella niitä tehtäviä, joita heille annan. Omaehtoisesta opiskelusta tiedän hyvin vähän**. En usko, että opiskelijoilla on siihen aikaa.

Vaikka on myönteistä, että Opettaja 2 haluaa opetuksessaan hyödyntää erilaisia medioita, hän ei ilmeisesti näe opiskelijoidensa toimijuutta erityisen vahvana tai halua sitä edes heille antaa. Opiskelijat tekevät opettajan päättävällässä olevia kotitehtäviä eikä hän tiedä, miten opiskelijat harjoittavat toimijuuttaan itsenäisesti.

### 5.3.4 Koulutuksen kysymykset

Opettajien vastaukset omien koulutustarpeidensa suhteen voidaan jakaa kolmeen kategoriaan: 1. vastaaja mainitsee jonkin spesifin aiheen tai alueen, jossa hän haluaisi koulutusta, 2. vastaaja ei tiedä, millaista koulutusta voisi olla tarjolla, mutta suhtautuu kaikkeen koulutukseen positiivisesti, 3. vastaaja tuntee, että ei tarvitse koulutusta. Kaiken kaikkiaan opettajien vastauksissa kouluttautumista lähestytään käytännönläheisesti ja sillä odotuksella, että koulutus on melko nopeaa, kertaluontoista materiaalien tai työtapojen esittelyä. Monilla opettajilla ajatus koulutuksen sisällöstä painottuu yksittäisiin oppimisalustoihin tai materiaaleihin. Taalaksen (2007: 420) mukaan tällaiset helpottavat enemmän opettamista kuin oppimista ja toteaa, että toisaalta opettajien koulutukset ovat tavanneet koskea juuri näiden teknologioiden käyttöä.

Suurin osa vastauksista painottuu toiseen kategoriaan. Niissä vastaajat eivät joko osaa sanoa, millaista koulutusta haluaisivat, tai toteavat vain olevansa kiinnostuneita kaikenlaisesta koulutuksesta. *Kaikki koulutus on tervetullutta. En osaa yksilöidä, kun en edes tiedä, mitä sys-*

*teemejä nykyaika tarjoaa :-)*, Opettaja 23 vastaa kyselyssä. Erilaisten mahdollisuuksien ja esimerkiksi sovellusten esittely mainitaan sellaisena, josta on koettu aikaisemmin olevan hyötyä ja joka on työpajamuodossa antanut ideoita omaan työskentelyyn. Opettaja 29 arvelee, että koska nykyiset resurssit ovat hänen työpaikallaan niin pienet, hän ei kykene näkemään koulutustarvettakaan.

Yhdeksästätoista vastauksesta viisi vastausta voidaan lukea ensimmäiseen kategoriaan. Niissä mainitaan vuorovaikutteisten oppimisympäristöjen käyttö, pelien tekeminen, elokuvien ja videoiden editointi, opastus oman blogin aloittamiseen, kurssit suomalaisesta sarjakuvasta, nykyelokuvista ja -kirjallisuudesta, teatterista ja tv-ohjelmista. Lisäksi mainitaan oppimisalustojen, kuten Moodlen käyttö. Myös internetin mahdollistamien resurssien esittely nostetaan esille kahdessa vastauksessa. Eero nostaa kyselyvastauksessa esille oppimisympäristöjen vuorovaikutteisuuden, mikä voidaan nähdä osoitukseksi kommunikatiivisesta ja funktionaalisesta oppimiskäsityksestä.

Neljässä vastauksessa yhdeksästätoista todetaan, että tarvetta koulutuksessa ei koeta olevan. Opettaja 22 kertoo syyksi sen, että on jäämässä seuraavana vuonna eläkkeelle eikä enää pidä tärkeänä saada syventävää koulutusta. Muut vastaajat perustelevat asiaa joko omalla kokemuksellaan tai opiskelijoiden taidoilla:

**Esimerkki 43.** Opiskelijat osaavat käyttää mitä tahansa.

Ei tervitse, koska **ne ovat** (opiskelijät) **sillä tasolla, että osaavat käyttää mitä tahansa.** (Opettaja 5)

Opettaja 5 vaikuttaa luottavan opiskelijoidensa kykyihin, mikä yhtäältä voidaan nähdä opiskelijälähtöisenä opiskelijoiden vastuuttamisena, toisaalta yleistävänä diginatiivijatteluna. Opiskelijoiden mediataitojen yksinkertaistaminen on ongelmallista siksi, että sen myötä opettaja voi kokea, ettei ole vastuussa niiden taitojen vahvistamisesta tai ohjaamisesta parempiin käytänteisiin (Jalkanen & Taalas 2015: 179). Kaiken kaikkiaan haluttomuus koulutukseen voidaan nähdä huolestuttavana, varsinkin jos uskotaan Taalasta (2007), joka pitää opettajien koulutusta erityisen kriittisenä tekijänä.

Myönteisenä asiana voidaan pitää sitä, että vain viisi prosenttia opettajista kokee, että ei ole saanut riittävää koulutusta monimediaisten työtapojen käytöstä. Yhdeksän prosenttia opettajista kokee olevansa hieman epävarma niiden käytöstä. Toisaalta 23 prosenttia opiskelijoista kertoo kokevansa, että opettajilla ei näytä olevan halua hyödyntää monimediaisia työtapoja. Yhdessä opiskelijavastauksessa todetaan, että tunneista menee paljon aikaa hukkaan, kun opettajat eivät ole *IT-maistereita*. Toinen opiskelija toteaa opettajien *tarvitsevan enemmän harjoittelua*.

Maarit pitää opettajien koulutusta ratkaisevana tekijänä näiden opetusfilosofian ja myös käytännön ratkaisujen kannalta:

**Esimerkki 44.** Opettajien koulutus ja kokemukset.

ML: joo, joo .hhh äämm. hyvä no tota, sitte, mä voisin oikeestaan. mulla, on jotenki semmonen tunne että [maan nimi] ois sellanen aika edelläkävijä, esimerkiks jos mietitään tämmöstä. kielitieteessä tutkimusta. [ja] niinkun jotenkin myös tällasta. monimediaisuutta

M: [aha]

ML: niin, oletko samaa mieltä, vai eri mieltä

M: **riippuu hirveesti tiäksä niinkun ääm, opettajien koulutuksesta,**

ML: m-hm

M: **tai et millainen näkemys niillä on niinkun kielenopetuksesta**

-  
-  
M: et, ää, mutta se tosiaan näyttää, **näyttää paljon riippuvan näitten ihmisten, niinku. omista kokemuksista, ehkä omana opiskeluaikana**

Tässä tutkimuksessa opettajia ja opiskelijoita näyttää yhdistävän uskomus siitä, että opetuksen toteutuminen ja onnistuminen riippuu opettajasta yksilönä. Reflektointia ja tiedostumista omista teknologiaan liittyvistä kokemuksista ja uskomuksista voidaan siis tämän tutkimuksen valossa pitää tärkeänä. Opettaja 23 kertoo, että vaikka yliopistolla resurssit eivät olisi esteenä esimerkiksi tenttitilanteessa, hän ei ole halunnut hyödyntää mahdollisuutta tai tehdä muitakaan erityisiä kokeiluja, koska kokee *vanhanaikaisemmat tenttisysteemit inhimillisemmiksi*. Chambersin ja Baxin (2006: 470) listauksessa monimediaisemman opetuksen esteistä mainitaan opettajien asenteet, mistä Opettaja 23:n kokemusta voitaneen pitää esimerkkinä. Monimediaisen pedagogiikan kehittämiseksi olisikin tärkeintä edistää kieli- ja oppimiskäsityksen laajempaa muutosta ja pyrkiä siihen, että opettajat pohtisivat pedagogisia periaatteitaan ja niiden toteutumista monimediaisissa ympäristöissä (Taalas 2007: 427; Jalkanen & Taalas 2015: 176, 183). Siihen eivät Opettaja 17:n toivomat *muutamien tunnin pikakurssit* riitä.

## 5 PÄÄTÄNTÖ

### 6.1 Tutkimuksen yhteenveto

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut, millä tavalla monimediaisuutta hyödynnetään ulkomaisissa yliopistoissa Suomen kielen ja kulttuurin opetuksessa. Tutkimuskysymyksiäni olivat:

1. Mistä oppijoille muodostuu affordansseja monimediaisissa ympäristöissä?
2. Miten oppijoiden toimijuutta monimediaisissa ympäristöissä tuetaan?
3. Mitkä asiat opettajien ja opiskelijoiden kokemusten mukaan rajoittavat monimediaisen pedagogiikan toteuttamista ja kehittämistä?

Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että Suomen kielen ja kulttuurin opettajat ja opiskelijat suhtautuvat pääosin myönteisesti monimediaisiin oppimisympäristöihin. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat pitävät erityisen tavoiteltavana asiana kielitaitonsa kehittymistä sujuvaksi ja luonnollisen kuuloiseksi. Monimediaisissa ympäristöissä toimiminen voi palvella tätä tavoitetta siten, että se mahdollistaa vuorovaikutuksen suomenpuhujien kanssa ja silloin erilaisten affordanssien havaitsemisen. Oppijoille muodostuu affordansseja autenttisiksi koetusta kielenkäytöstä, sanastosta ja kulttuuriin liittyvistä ilmiöistä.

Opettajat puolestaan kokevat, että opiskelijoiden olisi tärkeintä oppia omatoimiseksi ja suomen kielen kanssa itsenäisesti toimiviksi. Opettajat ohjaavat opiskelijoita käyttämään monimediaisia resursseja myös vapaa-ajalla ja pyrkivät vahvistamaan näiden toimijuutta myös esimerkiksi omien tavoitteiden asettamisen ja itsearviointien tekemisen kautta. Opettajien kokemusten perusteella opiskelijat ovat kuitenkin toisinaan vastahakoisia ottamaan vastuuta oppimisprosessista eivätkä ole sosiaalistuneet aktiivista toimijuutta vaativiin käytänteisiin. Jodenkin opiskelijoiden kokema haluttomuus osallistua esimerkiksi materiaalien valikointiin vahvistaa tätä tulkintaa. Opiskelijoiden näkökulmasta tärkein opettajan antama tuki liittyy usein kieliopin virheettömyyden kontrollointiin. Myös osa opettajista vaikuttaa korostavan kielioppi- ja opettajälähtöistä opetusta. Suomen kielen ja kulttuurin opetuksessa on siis jossain määrin nähtävissä formalistisen opetusperinteen piirteitä.

Ekologisessa lähestymistavassa kielenopetus nähdään siten, että se on oppijälähtöistä ja -keskeistä, painottaa oppimisen prosesseja, stimuloi ja tukee oppijan autonomiaa sekä kannustaa kielen käyttämiseen (van Lier 2004: 72–73). Tästä näkökulmasta katsottuna on myönteistä, että

Suomen kielen ja kulttuurin opetuksessa nähdään monimediaisten ympäristöjen potentiaali sosiaalisen vuorovaikutuksen rakentamiseen ja erilaisissa sosiaalisissa yhteisöissä toimimiseen. Tutkimuksen tulosten perusteella pedagogiikka voisi kuitenkin edelleen kehittää oppija- ja prosessilähtöisemmäksi, oppijaa sitouttavammaksi ja kommunikatiivisemmaksi.

van Lierin (1996) mukaan oppijan toimijuus ja motivaatio liittyvät kiinteästi toisiinsa. Suomen kielen ja kulttuurin opettajilla ja opiskelijoilla on keskenään melko erilaiset käsitykset motivaatiosta ja opettajan merkityksestä oppimiselle. Opettajat näkevät oppijoiden motivaation jossain määrin sisäsyntyisenä ominaisuutena ja uskovat, että motivoituneet oppijat pyrkivät kehittämään taitojaan aktiivisesti opetuksen ulkopuolella silloinkin, kun heitä ei siihen ohjata. Tähän saattaa yhdistyä myös diginatiivijattelua, jolloin opiskelijoiden uskotaan olevan niin eteviä medioiden kuluttajia, etteivät he tarvitse siihen ohjausta. Opiskelijat puolestaan odottavat opettajalta tietynlaista johtajuutta, johon kuuluu esimerkiksi mahdollisimman tarkkaa kielivirheiden korjaamista sekä tarkoituksenmukaisten materiaalien valintaa. Opiskelijoiden kokemaan tukeen ja affordansseihin liittyvät tulokset ovat samansuuntaisia Lehtosen (2013) havaintojen kanssa.

Opettaja-opiskelija-suhteen asenteellinen ja hallinnollinen hierarkia näyttää siis jossain määrin rajoittavan opiskelijoiden toimijuutta. Vaikuttaa siltä, että monimediaisten ympäristöjen ja teknologian käyttö opetuksessa ei ole merkittävästi vaikuttanut siihen, millaisena opiskelijat kokevat toimijuutensa tai opettajan roolin oppimisen ohjaajana. Opiskelijoiden ja opettajien oppimiskäsitykset eivät siis välttämättä tue monimediaisen pedagogiikan kehittämistä. Muita monimediaista opetusta hidastavia tai estäviä tekijöitä ovat yliopistojen taloudellisten resurssien vähyys, opetusmaihin liittyvät yhteiskunnalliset ongelmat tai maantieteelliset rajoitteet sekä erityisesti opettajien puute ajasta. Vain pieni osa opettajista katsoo, ettei tarvitse koulutusta monimediaisten resurssien hyödyntämisessä.

Jalkanen (2010: 79–80) on havainnut, että opetuksessa teknologiaa käytetään varsin opettajajohtoisesti eikä oppijan rooli tiedon etsijänä, tuottajana tai käsittelijänä ole aktiivinen. Tuoloin, lähes kymmenen vuotta sitten, hän esitti ratkaisuksi opiskelijoiden ja opettajien vuoropuhelua toiminnan tavoitteista. Vaatimus vuoropuhelulle on edelleen ajankohtainen.



## 6.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuksen voidaan katsoa onnistuneen tavoitteessaan kuvata ulkomailla tapahtuvan suomi vieraana kielenä -opetuksen pedagogiikkaa ekologisesta näkökulmasta, raportoida opettajien ja opiskelijoiden ajatuksia sekä avata monimediaisen pedagogiikan käsitettä ja tehdä sitä paremmin tunnetuksi. Tutkimuksen teossa on kuitenkin ollut joitakin hankaluuksia, joiden merkitystä lopputuloksen kannalta pohdin seuraavaksi.

Sekä opettajien että opiskelijoiden kyselyiden laadinnassa erotin omikseen kysymykset, joista ensimmäisessä painottuivat välineet (esimerkiksi oppikirja, monisteet, tietokoneet ja älypuhelimet), toisessa niiden mahdollistamat ympäristöt, kuten suomenkieliset Internet-sivut, tv- ja radio-ohjelmat, musiikki sekä verkkosanakirjat. Erot näiden kahden kysymysryhmän välillä eivät ole tarkkarajaisia. Tarkoitukseni oli selkeyttää kysymyksiä vastaajille, pitää kysymykset sopivan mittaisina sekä saada kohdennetumpia perusteluja laitteiden tai ympäristöjen käytölle. Jälkikäteen arvioituna kyselyt ohjasivat liikaa teknologian käyttöön sen sijaan, että niissä olisi käsitelty affordansseja, toimijuutta tai oppimiskäsityksiä. Tämä johtuu edellämainittujen syiden lisäksi siitä, että tutkimuksen alkuvaiheessa oli kiire kerätä kyselyaineistoa; osallistujien paras tavoitettavuus oli kesäkurssien aikana. Osa opettajista, esimerkiksi Opetushallituksen lähettämistä, oli puolestaan vaihtumassa seuraavana syksynä. Niinpä perehtyminen teoriaan ennen aineistonkeruuta jäi osin puutteelliseksi. Mikäli olisin tuntenut teoriaa ja avainkäsitteitä syvällisemmin, olisin voinut muotoilla kysymykset eri tavalla ja vähemmän teknologiapainotteisesti. Mahdollisissa jatkotutkimuksissa kysymyksenasettelu olisi siis enemmän sosiokulttuurisesti ja ekologisesti asemoitua. Kyselylomakkeesta olisi myös voinut olla saatavilla englanninkielinen vaihtoehto.

Muilta osin koen kyselyn ja haastattelun toimineen aineistonkeruumenetelminä hyvin. Sain niiden avulla kerättyä sopivan laajalta tuntuneen aineiston, jossa sekä opettajien että opiskelijoiden äänet tulivat kuuluviin. Ryhmähaastattelut olisivat myös voineet olla hedelmällinen aineistonkeruumenetelmä, ja ne olisivat saattaneet kirvoittaa osallistujat vaihtamaan kokemuksia ja ajatuksia entistä innokkaammin. Ryhmähaastatteluita voisikin luonnehtia siten, että niissä korostuu vuorovaikutus osallistujien välillä sekä siinä yhteisesti tuotettu tieto (Pietilä 2017: 128). Opiskelijoiden kohdalla ryhmähaastattelun olisi voinut toteuttaa helpommin, mutta opettajien kanssa se olisi vaatinut ryhmän Skype-tapaamista, minkä vuoksi hylkäsin idean. Pietilä (2017: 124) painottaa ryhmähaastattelun tallennustavan oltava tarpeeksi tarkka, jotta sitä on mahdollista analysoida myöhemmin. Katsoin juuri tämän olevan ongelmallista: potentiaaliset

tekniset ongelmat, päällepuhumiset, analysoinnin vaikeus ja muut riskit näyttäytyivät suurempina kuin mahdolliset saavutetut edut. Tulevissa tutkimuksissa ryhmähaastattelua voisi kuitenkin harkita uudestaan, varsinkin siinä tapauksessa, että osallistujien kanssa on mahdollista keskustella kasvotusten. Tulevaisuudessa myös esimerkiksi opettajien tuntisuunnitelmien tai osallistujien päiväkirjan pito voisivat olla mielenkiintoisia muotoja aineistonkeruulle.

Muutama vastaaja pahoitteli kyselyssä, ettei jaksanut selittää kaikkea kirjallisesti. Voidaan kysyä, uuvuttiko kysely vastaajat, ja oliko myös tämän vuoksi jätetty joitakin vastauskohtia tyhjiksi. On ymmärrettävää, että kyselyyn vastaavat lähtökohtaisesti monimediamyönteiset, mutta tulokset voivat vääristyä myös silloin, jos vastaajat eivät jaksaa vastata niin täsmällisesti kuin olisi toivottavaa.

Sen lisäksi, että kyselyyn vastanneet opettajat todennäköisesti suhtautuivat avoimesti monimediaisuuteen, oli myös opiskelijoiden joukko varsin rajattu. Kesäkurseille pääsee opiskelijoita, jotka ovat itse motivoituneita hakemaan ja joita heidän opettajansa myös suosittelee. Vastaukset voisivat olla merkittävästi erilaisia, jos tutkimuksessa olisi ollut mahdollisuus kartoittaa myös vähemmän motivoituneiden ja menestyneiden opiskelijoiden ajatuksia.

Opettajien kyselyn ja haastatteluiden välillä ehti kulua noin viisi kuukautta. On vaikea sanoa, ehtivätkö opettajien ajatukset aiheesta muuttua tuolla aikavälillä. Joka tapauksessa muistutin heitä yhteydenottosähköposteissa siitä, millaiseen kyselyyn he olivatkaan lähes puoli vuotta aikaisemmin vastanneet. Voidaan siis toisaalta pitää myös hyvänä asiana sitä, että aihe ehti kypsyä ja minulla tutkijana oli aikaa ymmärtää sitä syvällisemmin ennen haastatteluiden tekoa.

Haastattelu on vaativa aineistonkeruumenetelmä sikäli, että tutkijan on kiinnitettävä erityistä huomiota asenteeseensa ja neutraalina pysymiseen ja välttää esimerkiksi haastateltavan kehumisesta (Hyvärinen 2017: 31; Ruusuvuori & Tiittula 2017: 68–69). Se, että olen tuntenut kollegiaalista samaistumista haastateltaviin, on toisinaan vaikeuttanut sävyttyneiden kommenttien suodattamista (”kiinnostavaa”, ”kuulostaa tosi hyvältä”), mutta onnistuin välttämään suurempia tunneilmauksia haastatteluissa.

Koen viitekehyksen ja valittujen teoreettisten näkökulmien olleen sopivia tutkimukseen. Olen s2-opettajanalkuna henkilökohtaisesti tyytyväinen, että ymmärsin tämän tutkimuksen – erityisesti sosiokulttuurisen ja ekologisen tarkastelutavan – kautta lisää oppijan toimijuudesta ja affordansseista monimediaisissa ympäristöissä. Toisinaan oli hetkiä, joina pedagogiikkaa ja sen kehittämistä tarkasteleva tutkimus tuntui liian kunnianhimoiselta ja vaikealta maisterintutkimuksen aiheelta. Diskursiivinen ote olisi voinut syventää analyysia entisestään, mutta se olisi myös laajentanut työtä liikaa.

On toivottavaa, että tämä tutkimus on merkityksellinen keskustelunherättäjänä, tietoisuuden lisääjänä tutkimus- ja opetustyössä sekä entistä toimivampien pedagogisten ratkaisujen edistäjänä. Tutkimuksella voidaan nähdä olevan myös yhteiskunnallista merkitystä siinä mielessä, että ulkomailla suomea opiskelevat ovat potentiaalisia Suomeen muuttajia ja tällöin akateemisesti koulutettuja kielitaitoisia työntekijöitä.

### 6.3 Pohdinta

Tutkimuksen yhteinä keskeisenä tavoitteena oli selvittää, ovatko opettajan ja opiskelijan roolit murroksessa siten, että oppijoiden autonomia ja toimijuus vahvistuisivat monimediaisuuden sallimien mahdollisuuksien myötä. Tulokset osoittavat, että vaikka osa opettajista periaatteessa pyrkii tällaiseen lopputulokseen, käytännön toteutusta tuntuvat estävän yhtäältä opetusarjallisine resursseineen, toisaalta opiskelijoiden odotukset opetusta johtavasta opettajasta. Käytössä saattaa siis olla mitä moninaisimpia kanavia ja medioita, mutta toimintatavat ovat säilyneet perinteisinä ja syötettä toistavina. Jalkanen (2010) teki saman huomion jo lähes kymmenen vuotta sitten: tilat muuttuvat, mutta ajattelutavat ja opetuskäytänteet pysyvät järkähtämättömästi sellaisina, joissa oppijan aktiivinen rooli tai ylipäättään oppijalähtöisyys ei pääse nousemaan esiin.

Aiemman tutkimuskirjallisuuden ja tämän työn valossa voidaan ajatella, että monimediaisuuden keskeinen funktio vieraan kielen oppimiskontekstissa on vuorovaikutteisuuden lisääminen. Siksi on tärkeää, että sekä opiskelijat että opettajat näkevät vuorovaikutuksen ylipäättään tärkeänä ja sellaisena toimintana, jossa oppimista tapahtuu. Voidaan kysyä, millaista lisäarvoa monimediaisuus tuo opiskeluun, jos kieliopin ja sanaston opettelu nähdään ydinasiana.

Monimediaisuutta katsotaan edelleen ainakin osittain vaihteluna tai viihteenä, mikä voi kertoa siitä, että sen koko potentiaalia ei täysin nähdä. Tulevaisuudessa opettajien täydennyskoulutus voisi oppimiskäsitysten reflektoinnin lisäksi liittyä esimerkiksi sellaisiin projektimuotoisiin tehtäviin, jotka sitouttaisivat opiskelijoita aiempaa enemmän. Opetuksessa opettajat voisivat tehdä pedagogiikkaansa läpinäkyvämmäksi opiskelijoille ja puhua auki opetusfilosofiensa ja käsityksiään siitä, miten uskovat kieltä opittavan.

Ulkomaisissa yliopistoissa harjoittelijana toimiessani olen nähnyt, kuinka nuoret aloittavat suomen kielen opiskelun nollasta. Moni heistä ei ole koskaan edes käynyt Suomessa. Näkemäni perusteella heiltä puuttuu usein syvempi syy, jonka vuoksi he haluavat oppia suomea. Niin ikään heiltä puuttuvat suomalaiset kontaktit, joiden kanssa he käyttäisivät kieltä opetuksen

ulkopuolella. Kovin usein suomen kieli on heille vain opintojen kieli, jota he eivät käytä luokahuoneen ulkopuolella. Tällaisissa tapauksissa ei voida puhua vahvasta motivaatiosta, toimijuudesta tai sitoutuneisuudesta. Tästä syystä pidän äärimmäisen tärkeänä sitä, että opiskelijoita ohjataan löytämään opetuksen ulkopuolisia kiinnekohtia Suomeen, mikäli heillä ei sellaisia vielä ole. Panostaminen opiskelijoiden sisäisen motivaation löytämiseen ja ylläpitämiseen on nähtävä keskeisenä opiskelun alkutaipaleelta lähtien. Katson sen olevan tärkeää oppijoiden autonomian ja toimijuuden rakentamisessa. Uskon, että vasta sen jälkeen laajojen mediaresurssien motivoivuus voi aidosti realisoitua.

Näen tarvetta suomi vieraana kielenä -opetuksen tutkimukselle myös jatkossa. Monimedialaisen pedagogiikan käsite on laaja, ja voidaan katsoa, että tutkittavaa riittää edelleen esimerkiksi maisterintutkielmiin ja niitä laajempiin tutkimuksiin. Kiinnostava jatkotutkimuksen aihe voisi esimerkiksi olla se, minkä kielitaidon osa-alueiden kehittymistä monimedialainen opetus näyttää erityisesti tukevan ja miten monimedialaista opetusta voitaisiin hyödyntää kielitaidon eri tasoilla. Samoin voitaisiin seurata pitkittäistutkimuksena tiettyjen oppijoiden oppimispolkuja ja sen aikana hyödynnettyä monimedialaisuutta mahdollisine vaikutuksineen. Käytännönläheisiä selvityksiä siitä, miten monimedialaisia projekteja voisi toteuttaa ja miten oppijoita voisi niissä ohjata ja arvioida, kaivataan opettajayhteisössä varmasti.

Aalto ja Taalas (2007: 167) kritisoivat kapeaa käsitystä monimedialaisuudesta, mutta kenties yksi ongelma on, että opettajilla ei yksinkertaisesti ole tietoa siitä, mikä olisi tällainen peräänkuulutettu laajempi käsitys. Monimedialaisuuden ja CALL-tutkimuksen kenttä on niin hajanainen ja nopeasti kehittyvä, ettei opettajia tulisi siitä suuria. Tutkielmaa tehdessäni olen myös pohtinut monimedialaisen pedagogiikan käsitteen toimivuutta. Jos lähdetään siitä, että termillä viitataan koko laajan koulutuksen paradigman muutoksesta puhumisen, kuten Taalas (2007) ja Jalkanen ja Taalas (2015) tekevät, nykyinen nimitys ei täysin riitä kuvaamaan koko ilmiön laajuutta ja syvyyttä. Se voi myös edelleen ohjata ajatuksia teknologiaan enemmän kuin Taalas toivoi pyrkiessään eroon teknologiavetoisuudesta ja ottaessaan käyttöön monimedialaisen pedagogiikan käsitteen.

Suomi vieraana kielenä -tutkimuksen ei myöskään tarvitse rajoittua yliopistoihin, vaan myös esimerkiksi kielikoulut ja -kurssit voivat tarjota kiinnostavan tutkimuskontekstin. Lisäksi voidaan pohtia, mikä selittää kokonaisvaltaisten suomi vieraana kielenä -tutkimusten puuttumisen. Siihen voi liittyä opettajien rajallinen työaika, resurssien vähyys, julkaisukanavien puuttuminen tai suomi toisena kielenä -tutkimuksen pitäminen merkittävämpänä. Yksi syy voi olla myös se, että tutkimuksen tekeminen Suomesta käsin koetaan vaikeaksi. Joka tapauksessa tutkimuksen tekemistä voidaan pitää yhtenä tärkeänä tutkimuotona ulkomailla puhuttua suomen

kieltä kohtaan. Suomi vieraana kielenä -opetus ei saa olla poissa mielestä, vaikka olisikin poissa silmistä.

Jos yhteiskuntaamme tarkastellaan laajemmin kuin vain kielentutkimuksen tasolla, voidaan todeta, että teknologia kehittyy ja maailmamme muuttuu hurjaa vauhtia. Tuo muutos ei tule pysähtymään. Mihinkään tämän hetken teknologiaan ei ole kannattavaa suhtautua kovin pysyvänä. Konekäännösten ja puheentunnistuksen laadun paraneminen ovat vasta maistiaisia tulevasta. Tekoäly kehittyy ja sillä voi olla seurauksia myös sille, miten kieliä opitaan ja opetaan tulevaisuudessa.

## LÄHTEET

- Aalto, Eija, Mustonen, Sanna & Tukia, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä*, 113 (3), s. 402–423.
- Aalto, Eija & Taalas, Peppi 2007: Opettajuus.nyt – toiminnallisen opettajankoulutuksen haasteita. – Pöyhönen, Sari & Luukka, Minna-Riitta 2007: *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Alanen, Riikka, Huhta, Ari, Taalas, Peppi, Tarnanen, Mirja; Ylönen, Sabine 2011: Toimijuus ja asiantuntijaksi kasvaminen monimediaisessa kieltenopettamisessa. – Lehtinen E., S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) 2011: *Kielenkäyttö verkossa ja verkostoissa*. AFinLAN vuosikirja 2011. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 69. Jyväskylä. 23–39.
- Alanen, Riikka 2000: Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. – Kalaja, P. & L. Nieminen (toim.) 2000. *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 58. Jyväskylä. 95–120.
- Barab, S. 2006: Design-Based Research. A methodological toolkit for the learning scientist. – R.K. Sawyer (toim.): *The Cambridge handbook of the learning sciences*. 153–169. New York: Cambridge University Press.
- Bateson, Gordon & Daniels, Paul 2012: Diversity in technologies. – Stockwell, Glenn (toim.) 2012: *Computer-assisted language learning: diversity in research and practice*. New York: Cambridge University Press. 127–146.
- Bax, Stephen 2003: CALL – Past, Present, and Future. *System*, 31 (1), 13–28.
- 2011: Normalisation revisited: The effective use of technology in language education. – *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 1(2), 1–15.
- Blake, Robert J. 2013: *Brave New Digital Classroom. Technology and foreign language learning*. Washington, DC: Georgetown University Press. Second edition.
- Blin, Françoise 2004: CALL and the Development of Learner Autonomy: Towards an Activity Theoretical Perspective. *ReCALL*, 16 (02), 377–395. [https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/540660FD8D9346ECC4332C9F6950609D/S0958344004000928a.pdf/call\\_and\\_the\\_development\\_of\\_learner\\_autonomy\\_towards\\_an\\_activitytheoretical\\_perspective.pdf](https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/540660FD8D9346ECC4332C9F6950609D/S0958344004000928a.pdf/call_and_the_development_of_learner_autonomy_towards_an_activitytheoretical_perspective.pdf) 11.12.2018.
- 2016a: The theory of affordances. – Catherine Caws and Marie-Josée Hamel (toim.) 2016: *Language-learner computer interactions: theory, methodology and CALL applications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing. 41–64.
- 2016b: Towards an 'ecological' CALL theory: theoretical perspectives and their instantiation in CALL research and practice. – Murray, Liam & Farr, Fiona (toim.) 2016: *Routledge handbook of language learning and technology*. London: Routledge. 39–54.
- Blin, Françoise & Jalkanen, Juha 2014: Designing for language learning: agency and languaging in hybrid environments. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 8 (1), 147–170.
- Brandl, Klaus 2008: *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Caws, Catherine & Heift, Trude 2016: Evaluation in CALL: Tools, interactions, outcomes. – Murray, Liam & Farr, Fiona (toim.) 2016: *Routledge handbook of language learning and technology*. London: Routledge. 127–140.
- Caws, Catherine & Hamel, Marie-Josée 2016a: Cutting-edge theories and techniques for LCI in the context of CALL. – Caws, Catherine & Hamel, Marie-Josée (toim.) 2016: *Language-Learner Computer Interactions: Theory, Methodology and CALL Applications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 1–13.
- 2016b: CALL ergonomics revisited. – Caws, Catherine & Hamel, Marie-Josée (toim.) 2016: *Language-Learner Computer Interactions: Theory, Methodology and CALL Applications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 17–40.
- Champers, Andrea & Bax, Stephen 2006: Making CALL Work: Towards Normalisation. – *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics* 2006. 34 (4), s. 465–479.
- Chapelle, Carol A. 2009: The relationship between second language acquisition theory and computer assisted language learning. – *The Modern Language Journal*, 93, 741–753. <https://www.jstor.org/ezproxy.jyu.fi/stable/pdf/25612271.pdf?refreqid=excelsior%3A2cfeac7d39fcd0b147c7c7297a9f86ff> 18.10.2018.
- Chun, Dorothy, Smith, Bryan & Kern, Richard 2016: Technology in Language Use, Language Teaching, and Language Learning. – *The Modern Language Journal* 100 (1), s. 64–80. <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=7ea14a5c-fbdb-4103-942e-2b8c0d10ba96%40sessionmgr4007&vid=1&hid=4204> 3.4.2017.
- Cummins, Jim 1996: *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

- Dickinson, L. 1987: *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, Patricia 2002: The discursive construction of knowledge, identity, and difference: An ethnography of communication in the high school mainstream. – *Applied Linguistics* 23 (3). 289–322.
- 2007: Second language socialization as sociocultural theory: Insights and Issues. – *Language Teaching* 2007, 40 (4). s. 309–319.
- Dufva, Hannele & Aro, Mari 2015: Dialogical view on language learners' agency: Connecting intrapersonal with interpersonal. – P. Deters, X. Gao, E.R. Miller & G. Vitanova (toim.) 2015: *Theorizing and analyzing agency in second language learning*. 37–53. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Engeström, Yrjö 2015: *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Second edition. New York: Cambridge University Press.
- Garrett, P. B. & P. Baquedano-Lopez 2002: Language socialization: Reproduction and continuity, transformation and change. – *Annual Review of Anthropology* 31, 339–361.
- Garrett, Nina 2009: Computer-Assisted Language Learning Trends and Issues Revisited: Integrating Innovation. – *The Modern Language Journal*, 93 (1), 719–740. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1540-4781.2009.00969.x> 10.9.2018.
- Gee, James Paul 2004: *Situated Language and Learning: A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Healey, Deborah 2016: Language learning and technology. Past, present and future. – Murray, Liam & Farr, Fiona (toim.) 2016: *Routledge handbook of language learning and technology*. London: Routledge. 9–23.
- Holly Buckland Parker 2012: Learning starts with design: using universal design for learning (UDL) in higher education course redesign. – Myran, Steve, Normore, Anthony H., Miller, Fayneese S., Sanzo, Karen L. (toim.): *Transforming Learning Environments: Strategies to Shape the Next Generation*. 109–136.
- Heikkilä, Krista 2007: CIMOn tuki Suomen kielen ja kulttuurin opetukselle vuonna 2007. – Lehmusvaara, Tiina (toim.) 2007: *Kielisilloja maailmalle: Suomen kielen ja kulttuurin opetus ulkomaisissa yliopistoissa*. Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO. 15–20.
- Hiltula, Kari & Pöyhönen, Sari (toim.) 2006: *Opettajana vieraalla maalla: opetuskulttuurien kohtaamisia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- 2006: Opetuskulttuurien jäljillä: kartta lukijalle. – Hiltula, Kari & Pöyhönen, Sari (toim.) 2006: *Opettajana vieraalla maalla: opetuskulttuurien kohtaamisia*. 9–18. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2014: *Tutki ja kirjoita*. 19. painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hubbard, Philip & Levy, Mike 2016: Theory in computer-assisted language learning research and practice. – Murray, Liam & Farr, Fiona (toim.) 2016: *Routledge handbook of language learning and technology*. London: Routledge. 25–38.
- Hyvärinen, Matti 2017: Haastattelun maailma. – Hyvärinen, Matti, Nikader, Pirjo, Ruusuvuori, Johanna (toim.) 2017: *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 11–45.
- Ikonen, Hanna-Mari 2017: *Puhelinhaastattelu*. – Hyvärinen, Matti, Nikader, Pirjo, Ruusuvuori, Johanna (toim.) 2017: *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 270–284.
- Jalkanen, Juha 2010: *Muuttuvat tilat, muuttuvat(ko) ajattelutavat: näkökulmia design-ajatteluun ja pedagogiseen muutokseen kielenopetuksessa*. Maisterintutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- 2015: *Development of pedagogical design in technology-rich environments for language teaching and learning*. Jyväskylä Studies in Humanities. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Jalkanen, Juha & Taalas, Peppi 2015: Monimediaisen kielten opetuksen tutkimus: teknologian integroinnista pedagogiseen kehittämiseen. – Jakonen, T., Jalkanen, J. & Suni, M. (toim.) 2015: *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning*. AFinLAN vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 73. Jyväskylä. s. 172–186. <http://journal.fi/afinlavk/article/view/49416> 3.5.2017.
- Kallionpää, Outi 2014: Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. – *Media ja viestintä*, 37 (4), 60–78. <https://mediaviestinta.fi/blogi/mita-on-uusi-kirjoittaminen-uusien-mediakirjoitustaitojen-merkitys/> 7.5.2017
- Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO 2017. [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/22099\\_Suomea\\_ulkomailla\\_2011\\_web.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/22099_Suomea_ulkomailla_2011_web.pdf) 21.1.2018.
- Karlsson, Fred 1981: *Suomi vieraana kielenä*. Helsinki: WSOY.
- Kern, Richard & Warschauer, Mark 2000: Introduction: theory and practice of network-based language teaching. – Warschauer, Mark & Kern, Richard (toim.) 2000: *Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge Applied Linguistics Series. New York: Cambridge University Press, 1–19.

- Kessler, Greg 2016: Technology standards for language teacher preparation. – Murray, Liam & Farr, Fiona (toim.) 2016: *Routledge handbook of language learning and technology*. London: Routledge. 57–70.
- Kirschner, Paul, Strijbos, Jan Willem, Kreijns, Karel, & Beers, Pieter Jelle: 2004: *Designing Electronic Collaborative Learning Environments*. Educational Technology Research and Development , 52 (3), 47–66. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBF02504675.pdf> 10.9.2018.
- Koivisto, H., Kuure, L. & Tapio, E. (2016). Appropriating a new language learning approach: Processes of resemiotisation. *Apples - Journal for Applied Language Studies*, 10 (2), 105–117.
- Kolaitis, Marinna, Mahoney, Mary Ann, Pomann, Howard & Hubbard, Philip 2006: Training ourselves to train our students for CALL. – Hubbard, Philip & Levy, Mike (toim.) 2006: *Teacher Education in CALL*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 317–334.
- Kotimäki, Auli 2013: *Visuaaliset resurssit suomi toisena kielenä –oppitunneilla: multimodaalinen näkökulma*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42199/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201309202336.pdf?sequence=1> 15.6.2018.
- Kramsch, Claire 2008: Ecological perspectives on foreign language education. *Language Teaching*, 41 (3), 389–408.
- KS = *Kielitoimiston sanakirja*. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 166. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone 2012. – <https://www.kielitoimistonanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80> 20.1.2019.
- Kärnä, Leena 2017: Ulkomaisten yliopistojen opiskelijoiden saama hyöty suomen kielen opinnoista ja CIMOn ohjelmista. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2017:14. [https://www.oph.fi/download/186568\\_ulkomaisten\\_yliopistojen\\_opiskelijoiden\\_saama\\_hyoty\\_suomen\\_kielen\\_opinnoista.pdf](https://www.oph.fi/download/186568_ulkomaisten_yliopistojen_opiskelijoiden_saama_hyoty_suomen_kielen_opinnoista.pdf) 28.11.2018.
- Laakkonen, Ilona 2011: *Uusia oppimisen ympäristöjä rakentamassa*. - Kieli, koulutus ja yhteiskunta : Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40271/uusia-oppimisen-ymparistoja-rakentamassa.pdf?sequence=1> 3.5.2017.
- Laakkonen, Ilona & Taalas, Peppi 2015: Towards new cultures of learning: Personal learning environments as a developmental perspective for improving higher education language courses. - *Language Learning in Higher Education*, 5 (1), 223-241.
- Laihia-Kankainen, Sirkka 1993: *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa: kieltenopetuksen oppihistoriallinen tausta valitukseen*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lankshear, C. & M. Knobel 2006: *New Literacies: Everyday practices & classroom learning*. London: Open University Press, McGraw-Hill.
- Lantolf, James P. & Poehner, Matthew E. 2014: *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. New York: Routledge.
- Lauranto, Yrjö & Vehkanen, Marjut (toim.) 2011: *Päättymätön projekti: näkökulmia suomen kielen opetukseen*. Tampere: Nykysuomen seura ry. [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/111076\\_Paattymaton\\_projekti\\_kirja.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/111076_Paattymaton_projekti_kirja.pdf) 21.1.2018
- 2014: *Päättymätön projekti: puhetta eri s2-foorumeilla*. Kakkoskieli 7. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/135590/Kakkoskieli%207%20P%20P%20c3%a4%20c3%a4ttym%20c3%a4t%20c3%b6n%20projekti%20-%20Puhetta%20eri%20S2-foorumeilla.pdf?sequence=1> 21.1.2018
- Lehmusvaara, Tiina & Raanamo, Anna-Maija 2007: UKANin 30 ensimmäistä vuotta. – Lehmusvaara, Tiina (toim.) 2007: *Kielisilloja maailmalle: Suomen kielen ja kulttuurin opetus ulkomaisissa yliopistoissa*. Helsinki: Kansainvälisen henkilöväihdon keskus CIMO. 11–14.
- Lehtonen, Tuija 2004: Soveltaa voi yhdessäkin: suomi vieraana kielenä –oppijoiden oppimiskokemuksista yhteisöllisellä verkkokurssilla. – Muikku-Werner, P. & Stotesbury, H. (toim.) 2004: *Minä ja kielitiede – soveltajan arki*. AFInLAN vuosikirja 2004. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 62. Jyväskylä. s. 255-273. <http://elektra.helsinki.fi/se/a/0781-0318/2004/soveltaa.pdf> 3.5.2017.
- 2013: Tuen muodot ja oppimisen mahdollisuudet suomen kielen verkkokurssilla. *Lähivertailuja – Lähivörtlusi*, 23, 163–186. <http://arhiiv.rakenduslingvistika.ee/ajakirjad/index.php/lahivordlusi/article/view/LV23.07> 4.12.2018
- Lehtonen, Tuija & Tuomainen, Sirpa 2003: CSCL – a tool to motivate foreign language learners: The Finnish application. *ReCALL* 15 (1). United Kingdom: Cambridge University Press. 51 – 67.
- Lehtonen, Tuija, Lakkala, Minna, Eloranta, Johanna, Rasila, Minna 2015: *Pedagoginen perusta kielenoppimisessa*. – Lappalainen, Yrjö, Poikolainen, Mari & Trapp, Heli (toim.): Tila haltuun! Suositukset virtuaalisen suomen opiskelun toteuttamiseen. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja, nro 6, Turun yliopiston Brahea-keskus, Turku. 20–37.
- Leinonen, Minna, Otonkorpi-Lehtoranta, Katri & Heiskanen, Tuula 2017: Kyselyhaastattelu. – Hyvärinen, Matti, Nikander, Pirjo, Ruusuvoori, Johanna (toim.) 2017: *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 87–110.



- Levy, Mike 2016: Researching in language learning and technology. – Murray, Liam & Farr, Fiona (toim.) 2016: *Routledge handbook of language learning and technology*. London: Routledge. 101–114.
- Levy, Mike & Hubbard, Philip 2006: *Teacher Education in CALL*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Levy, Mike & Stockwell, Glenn 2006: *CALL Dimensions: Options and Issues in Computer-Assisted Language Learning*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum & Associates.
- Levy, Mike & Caws, Catherine 2016: CALL design and research: Taking a micro and macro view. – Caws, Catherine, & Hamel, Marie-Josée (toim.) 2016: *Language-Learner Computer Interactions: Theory, Methodology and CALL Applications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 89–113.
- Levy, Mike & Moore, Paul 2017: Language and technology: theory and practice, options and issues in computer-assisted language learning. – Son, Jeong-Bae & Windeat, Scott (toim.): *Language teacher education and technology: approaches and practices*. London, United Kingdom: Bloomsbury Academic. 19–34.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. *Maailma muuttuu, mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Martin, Maisa 1993: Matkailijana Morfologiassa. – Aalto, Eija & Suni, Minna (toim.): *Kohdekielenä suomi: näkökulmia opetukseen*. s. 51–70. Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus.
- Mitchell, Roamund, Myles, Florence & Marsden, Emma 2013: *Second language learning theories*. 3rd edition. New York: Routledge.
- Nissilä, Leena 1997: *Suomi vieraana kielenä virolaisilla. Välikielen verbirekriot*. Pro gradu –tutkielma. Oulun yliopisto.
- Nissilä, Leena, Martin, Maisa, Vaarala, Heidi & Kuukka, Ilona 2006: *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ojanen, Taru 2014: *Tandemoppimista Skypessä. Raportti teletandemprojektista*. – Lauranto, Yrjö & Vehkanen, Marjut (toim.) 2014: *Päättymätön projekti: puhetta eri s2-foorumeilla*. Kakkoskieli 7. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. 24–42.
- Opetushallitus 2017a: *OPH:n lähettämä opettaja*. [http://www.cimo.fi/cimon\\_lahettama\\_opettaja](http://www.cimo.fi/cimon_lahettama_opettaja) 21.1.2018.
- 2017b: [http://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/uusi\\_opetushallitus\\_aloittaa\\_vuoden\\_alusta](http://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/uusi_opetushallitus_aloittaa_vuoden_alusta) 21.5.2018
- 2017c: *Suomen kielen ja kulttuurin opetuksen edistäminen 2017*. Toimintakertomus.
- Pietilä, Ilkka 2017: Ryhmäkeskustelu. – Hyvärinen, Matti, Nikader, Pirjo, Ruusuvuori, Johanna (toim.) 2017: *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 111–130.
- Podschivalow, Kirsi 2014: Ajetaan me tandemilla. Tandemoppimiskokeilu A1-tasolta alkaen Helsingin ja Vilnan yliopistoissa. – Lauranto, Yrjö & Vehkanen, Marjut (toim.) 2014: *Päättymätön projekti: puhetta eri s2-foorumeilla*. Kakkoskieli 7. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. 43–53.
- Pollari, Pirkko 2010: *Vapaan sivistystyön kieltenopettajien pedagogiset ratkaisut ja käytänteet teknologiaa hyödyntävässä vieraiden kielten opetuksessa*. Joensuu: Publications of the University of Eastern Finland. Väitöskirja. [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-61-0168-2/urn\\_isbn\\_978-952-61-0168-2.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-0168-2/urn_isbn_978-952-61-0168-2.pdf) 3.5.2017
- Ranta, Juha & Kiila-Luumi 2017: *Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC*. – Hyvärinen, Matti, Nikader, Pirjo, Ruusuvuori, Johanna (toim.) 2017: *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 413–426.
- Reinders, Hayo & Darasawang, Pornapit 2012: Diversity in learner support. – Stockwell, Glenn (toim.) 2012: *Computer-assisted language learning: diversity in research and practice*. New York: Cambridge University Press. 49–70.
- Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa 2017: *Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus*. – Hyvärinen, Matti, Nikader, Pirjo, Ruusuvuori, Johanna (toim.) 2017: *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 46–83.
- Ruusuvuori, Johanna & Nikader, Pirjo 2017: *Haastatteluaineiston litterointi*. – Hyvärinen, Matti, Nikader, Pirjo, Ruusuvuori, Johanna (toim.) 2017: *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 427–444.
- Sajavaara, Kari 1981: Vieraan kielen oppiminen. – Karlsson, Fred (toim.) 1981: *Suomi vieraana kielenä*. Helsinki: WSOY.
- Shetzer, H. and Warschauer, M. 2000: An electronic literacy approach to network-based language learning. – Warschauer, M. and Kern, R. (toim.) 2000: *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 171–185.
- Stempleski, S. & B. Tomalin 2001: *Film*. Oxford: Oxford University Press.
- Stockwell, Glenn & Tanaka-Ellis, Nobue 2012: Diversity in environments. – Stockwell, Glenn (toim.) 2012: *Computer-assisted language learning: diversity in research and practice*. New York: Cambridge University Press. 71–89.
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Swaffar, J. & A. Vlatten 1997: A sequential model for video viewing in the foreign language curriculum. *Modern Language Journal* 81 (2), 175–188.
- Taalas, Peppi 2005: *Change in the making: strategic and pedagogical aspects of technology integration in language teaching: towards multimodal language learning environments*. Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies.

- 2007: Joustavat oppimisen mallit ja teknologian integraatio – kielenopetuksen muuttuvat mediamaisemat. – Luukka, Minna-Riitta & Pöyhönen, Sari (toim.) 2007: *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen laitos. 413–429.
- 2008: Pedgogical challenges of digital learning materials – a compromise between old and new or a completely new world? Esitelmä European Educational Publishers Groupin Language Network -seminaarissa Helsingissä Kustannusosakeyhtiö Otavalla 15.5.2008.
- Tanner, Johanna 2014: *Kaikkihan tietää, että ne on epäluontevia. Miten S2-oppikirjojen dialogeja voisi kehittää?* – Lauranto, Yrjö & Vehkanen, Marjut (toim.) 2014: Päättymätön projekti: puhetta eri s2-foorumeilla. Kakkoskieli 7. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. 135–148.
- Tarnanen, Mirja, Huhta, Ari & Pohjala, Kalevi 2007: Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana. – Luukka, Minna-Riitta & Pöyhönen, Sari (toim.) 2007: *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen laitos. 381–412.
- Thorne, Steven L. 2016: Afterword: Engineering Conditions of Possibility in Technology-enhanced Language Learning. – Caws, Catherine & Hamel, Marie-Josée (toim.) 2016: *Language-Learner Computer Interactions: Theory, Methodology and CALL Applications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 241–245.
- Tuomainen, Sirpa & Virtanen, Aija 2014: *Skype-suomea – kielten raja-aitoja kaatamassa*. – Lauranto, Yrjö & Vehkanen, Marjut (toim.) 2014: Päättymätön projekti: puhetta eri s2-foorumeilla. Kakkoskieli 7. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. 54–59.
- Tuomi, Jouni & Sarajarvi, Anneli 2011: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vaarala, Heidi, Reiman, Nina, Jalkanen, Juha & Nissilä, Leena 2016: *Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- van Lier, Leo 1996: *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.
- 2000: From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. – Lantolf, James (toim.) 2000: *Sociocultural theory and second language learning* s. 245–260. Oxford: Oxford University Press.
- 2004: *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- 2007: Action-based teaching, autonomy and identity. – *Innovation in language learning and teaching* 1 (1) s. 46–65. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.134.3208&rep=rep1&type=pdf> 29.5.2019.
- Viherjuuri, Heidi 2014: *Ai mitä? Voitko sanoa uudelleen? Puheen illuusio suomen kielen alkeisoppikirjoissa*. – Lauranto, Yrjö & Vehkanen, Marjut (toim.) 2014: Päättymätön projekti: puhetta eri s2-foorumeilla. Kakkoskieli 7. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. 164–178.
- Virtanen, Aija 2017: *Toimijuutta toisella kielellä: kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoittelussa*. Jyväskylä Studies in Humanities. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- VISK = Hakulinen, Auli, Vilkuna, Maria, Korhonen, Riitta, Koivisto, Vesa, Heinonen, Tarja Riitta & Alho, Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. – <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php> 20.1.2019.
- Ylönen, Tiina 2004: *Teknologian tukema monimuotoinen suomi vieraana kielinä -opetuskokonaisuus*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11874/G0000446.pdf?sequence=1> 4.4.2017
- Örnberg Berglund, T. 2009: Multimodal student interaction online: an ecological perspective. *ReCALL* 21, (2), 186–205.

## LIITTEET

### Liite 1. Opettajien haastattelurunko.

#### PERUSTIEDOT

Vapaa kerronta: kuka olet, missä opetat?

Kurssit, joita opettaa

#### INSTITUUTIO

Jos mietit koko instituution tasolla, niin millainen teoreettinen käsitys kielenoppimisesta ja –  
opettamisesta yliopistossa on?

Puhutaanko henkilökunnan keskuudessa näistä asioista avoimesti? Pitäisikö niistä mielestäsi  
puhua?

Onko maalla mielestäsi vaikutusta siihen, kuinka perinteinen tai moderni opetuskulttuuri on?

#### MUUTTUVA MAAILMA

Miten opetuksessasi otetaan huomioon se, että maailma on muuttunut ja muuttuu koko ajan (ja  
että kieltä opitaan eri ympäristöissä)?

Mitä tiedät opiskelijoiden informaaleista kielenkäyttötilanteista? Kenen kanssa he käyttävät  
suomea? Mihin tarkoituksiin?

Otetaanko opiskelijoiden henkilökohtaisia kiinnostuksenkohteita jotenkin huomioon opetuk-  
sessa?

Miten ymmärrät käsitteen monimediainen pedagogiikka?

#### TOIMIJUUS

Oletko sitä mieltä, että opiskelijat pystyvät itse hakemaan tietoa ja tekstejä?

Mitä ajattelet opiskelijoiden odottavan sinulta opettajana?

Millä tavalla opiskelijaa ohjataan tekemään omaan oppimisvaiheeseen sopivia valintoja?

#### TAVOITTEET

Mitä taitoja opiskelijoiden olisi mielestäsi kaikkein tärkeintä oppia? Miksi?

Asettavatko opiskelijat itse tavoitteita oppimiselleen? Miksi, miksi ei?

## ARVIOINTI JA PALAUTE

Millaista arviointia kursseillasi on?

Mikä tehtävä ja merkitys arvioinnilla on?

Miten annat palautetta? Millaista?

**Liite 2.** Opiskelijoiden haastattelurunko.**PERUSTIEDOT**

Mistä olet kotoisin? Missä opiskelet?

**FORMAALI**

Minkä kokoisia suomen ryhmät ovat?

Millaisia kursseja sinulla on ollut? Kuinka usein opetusta on?

Millaisia tentit ovat?

Poikkeaako opetus jotenkin esimerkiksi siitä, mitä se on tällä kurssilla?

Miten kielioppia opiskellaan?

Opetellaanko oppimistekniikoita?

Kyselyn vastaukset

**INFORMAALI**

Miten opiskelet suomea vapaa-ajalla?

Tuntuuko sinusta, että opit enemmän oppitunneilla vai vapaa-ajalla?

Et kuule suomea ympärilläsi jokapäiväisessä elämässä, eikä se ole esimerkiksi asiointikieli. Ei kuule suomea ympärillään tai ei voi vaikka asioida sillä kielellä kaupungilla. Miten suhtaudut siihen? Miten pääset käsiksi suomeen?

**TAVOITTEET JA TOIMIJUUS**

Miksi opiskelet suomea? Miksi aloit opiskella yliopistossa?

Mikä motivoi opiskelemaan suomea?

Kenen kanssa käytät suomea?

Millaisia tulevaisuudennäkymiä?

Esitteleekö opettaja oppimistavoitteita kurssin alussa?

Onko mahdollisuutta vaikuttaa omaan oppimiseen?

Onko mahdollista oppia ilman opettajan ja kurssin tukea?

Opiskelevatko kaikki samoja asioita ja sanoja? Saako itse tuoda esimerkiksi tekstejä?

**OPETTAJA**

Millainen suhde opettajan ja opiskelijan välillä on?

Millaista ohjausta ja palautetta opiskelijat saavat opettajalta?

Miten opettaja antaa palautetta tentistä?

Miten opettaja antaa palautetta luokkahuoneessa?

**Liite 3.** Litterointimerkit.

[	päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
.hhh	sisäänhengitys
hhh	ulohengitys
((nauraa))	kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta