

Marjo Markkanen

Monimediaisen kieltenopetuksen vaikutuksia oppijan autonomiaan, motivaatioon ja vapaa-ajan kielen käyttöön



JYU DISSERTATIONS 448

Marjo Markkanen

**Monimediaisen kieltenopetuksen
vaikutuksia oppijan autonomiaan,
motivaatioon ja vapaa-ajan
kielen käyttöön**

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212
marraskuun 19. päivänä 2021 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Jyväskylä,
in building Seminarium, auditorium S212, on November 19, 2021 at 12 o'clock noon.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2021

Editors

Peppi Taalas

Centre for Multilingual Academic Communication, University of Jyväskylä

Ville Korkiakangas

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Copyright © 2021, by University of Jyväskylä

ISBN 978-951-39-8905-7 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-8905-7

ISSN 2489-9003

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8905-7>

ABSTRACT

Markkanen Marjo

The impact of multimodal language teaching on learner autonomy, motivation, and free time language usage

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2021, 303 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 448)

ISBN 978-951-39-8905-7 (PDF)

This dissertation on foreign language learning aims to clarify the impact of multimodal pedagogy on the learning process of learners who study German as an optional B2 language at comprehensive school. The dissertation pertains to the field of applied language studies, and its theoretical framework is based on the multimodal learning model. Language learning is approached through the sociocultural conception of learning, and the perspective on learning is ecological. The aim is to examine how multimodal pedagogy affects the autonomy and motivation of learners of German, what its effects on teaching are, and what kinds of learners it especially suits. In addition, the dissertation explores the roles of learner and teacher in an autonomous learning process and how learners' autonomous learning process can be supported. A further focus of analysis is how a learner's idea of language and its learning will affect learning.

The study is qualitative action research implemented as longitudinal classroom research. The research data were collected from a group of students in a B2 German class during Years 8 and 9 at comprehensive school (N = 14). The data comprise four questionnaires, two interviews, eight learning tasks, related outputs and feedback questionnaires, and the learners' visual narratives. The research method is qualitative content analysis complemented by quantitative analysis on part of the data.

The results of the study show that multimodal pedagogy has a positive impact on learner autonomy and motivation as well as supports their development. It also provides a more structured idea of the way this is realised for different learners. The study complies with earlier research suggesting that learners' active participation in planning and implementing the learning process strengthens their study motivation. It also demonstrates that the learning process is affected by several simultaneous factors, which is why it is important to consider learning as an entity. The results can be applied in teaching foreign languages and developing learning materials based on multimodal pedagogy. The study offers language teachers examples of the use of multimodal pedagogy in teaching and of things to consider for a successful learning process. It also identifies obstacles that prevent learners from benefiting from multimodal pedagogy and presents forms of support that teachers can use in such situations.

Keywords: multimodal pedagogy, learner autonomy, motivation, conception of language learning, language learning process, multilingualism

TIIVISTELMÄ

Markkanen, Marjo

Monimediaisen kieltenopetuksen vaikutuksia oppijan autonomiaan, motivaatioon ja vapaa-ajan kielen käyttöön

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2021, 303 s.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 448)

ISBN 978-951-39-8905-7 (PDF)

Tämän vieraan kielen oppimista käsittelevän väitöstutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia vaikutuksia monimediaisella pedagogiikalla on peruskoulun valinnaisen B2-saksan oppijoiden oppimisprosessiin. Tutkimus sijoittuu soveltavan kielentutkimuksen alalle ja sen teoreettinen viitekehys pohjaa monimediaisen oppimisen malliin. Tutkimuksessa kielenoppimista lähestytään sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen kautta ja näkökulma oppimiseen on ekologinen. Tutkimuksen tavoitteena on tutkia sitä, miten monimediainen pedagogiikka vaikuttaa saksan oppijoiden autonomiaan ja motivaatioon, millaisia vaikutuksia sillä on opetukseen sekä millaisille oppijoille se erityisesti sopii. Tämän lisäksi siinä tarkastellaan oppijan ja opettajan rooleja autonomisessa oppimisprosessissa sekä sitä, miten oppijan autonomista oppimisprosessia voidaan tukea. Tarkastelun kohteena on myös se, miten oppijan käsitys kielestä ja sen oppimisesta vaikuttaa oppimiseen. Tutkimus on pitkittäisenä luokkahuonetutkimuksena toteutettu laadullinen toimintatutkimus. Tutkimusaineisto on kerätty yhden peruskoulun saksan B2-kielen ryhmän 8. ja 9. luokan (N = 14) opintojen aikana ja se koostuu kyselyistä, haastatteluista, oppimistehtävistä, niihin liittyvistä tuotoksista ja palautekyselyistä sekä oppijoiden tekemistä visuaalisista narratiiveista. Tutkimusmenetelmänä käytetään laadullista sisältöanalyysia, jota täydennetään tarkastelemalla osaa aineistosta myös määrällisesti.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että monimediaisella pedagogiikalla on positiivisia vaikutuksia oppijoiden autonomiaan ja motivaatioon ja että sen avulla näiden kehittymistä on mahdollista tukea. Se jäsentää myös kuvaa siitä, miten tämä toteutuu erilaisten oppijoiden kohdalla. Tutkimus tukee aiempien tutkimusten näkemyksiä siitä, että oppijoiden aktiivinen osallistuminen oppimisprosessin suunnitteluun ja toteutukseen vahvistaa heidän motivoitumistaan opiskeluun. Se osoittaa myös sen, että oppimisprosessiin vaikuttavat monet yhtäaikaiset tekijät ja että sen vuoksi oppimista on tärkeää tarkastella kokonaisuutena. Tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa vieraiden kielten opetuksessa ja oppimateriaalien kehittämisessä monimediaisen pedagogiikan pohjalta. Se sisältää esimerkkejä monimediaisen pedagogiikan käytöstä opetuksessa ja tuo esille tekijöitä, jotka estävät oppijoita hyötymästä monimediaisesta pedagogiikasta ja sen, millaisia tukimuotoja opettajat voivat näissä tilanteissa käyttää.

Asiasanat: monimediainen pedagogiikka, oppijan autonomia, motivaatio, kielenoppimiskäsitys, kielenoppimisprosessi, monikielisyys

Author's address Marjo Markkanen
Centre for Applied Language Studies
P.O. BOX 35
FI-40014 University of Jyväskylä
FINLAND
markkanenmarjo@gmail.com

Supervisors Director, Adjunct professor Peppi Taalas
University of Jyväskylä

PhD Juha Jalkanen
University of Jyväskylä

Reviewers Adjunct professor Leena Kuure
University of Oulu

Associate Professor Minna Maijala
University of Turku

Opponent Adjunct professor Leena Kuure
University of Oulu

ESIPUHE

Tämä tutkimus sai alkunsa aikana, jolloin toimin erään kielihankkeen koordinaattorina perusopetuksessa. Työhöni kuului muun muassa koulutusten suunnittelua valinnaisia B2-kieliä opettaville kieltenopettajille. Kartoittaessani opettajien toiveita koulutusten sisällöksi kävi selväksi, että moni toivoi koulutusta nimenomaan digitaalisen teknologian käytöstä opetuksessa. Hyvin usein opettajien keskuudessa nousi kuitenkin esille keskustelua siitä, miksi digitaalista teknologiaa ylipäättään pitäisi opetuksessa käyttää, ja minulle koulutusten järjestäjänä esitettiin kysymyksiä sen vaikutuksista ja hyödyistä oppimiseen. Vaikka itselleni oli kertynyt käytännön opetuskokemuksen kautta näkemyksiä sen käytön mukanaan tuomista hyödyistä, koin tarvitsevani tutkittua tietoa niiden tueksi. Ryhtyessäni selvittämään asiaa tutustuin monimediaisen pedagogiikan mallin mukaiseen kieltenopetukseen ja halusin perehtyä siihen tarkemmin. Samalla huomasin, että monimediaisen pedagogiikan vaikutuksista tehty tutkimus on hyvin vähäistä ja se toimi kimmokkeena oman tutkimukseni aloittamiselle. Sittemmin työpaikkani on vaihtunut, mutta samoja asioita kohtaan työssäni yhä edelleen.

Matkallani kohti monimediaisen kieltenopetuksen asiantuntijuutta minua ovat ohjanneet dosentti Peppi Taalas ja FT Juha Jalkanen. Kiitän lämpimästi Peppiä asiantuntevasta ja inspiroivasta ohjauksesta sekä osaamisen jakamisesta. Kiitos myös siitä, että osasit ohjata tuekseni niitä henkilöitä, joita juuri sillä hetkellä tarvitsin. Yksi heistä on toinen ohjaajani Juha Jalkanen, jolta sain tutkimukseen liittyvän erinomaisen ohjauksen lisäksi myös monia arvokkaita neuvoja tutkimusprosessin käytännön toteutuksesta. Kiitän myös työni esitarkastusvaiheessa ohjaukseen mukaan liittynyttä yliopistotutkija Heidi Vaaralaa, jonka asiantuntevat kommentit vaikuttivat suuresti työni edistymiseen.

Suuret kiitokset tutkimukseni esitarkastajille dosentti Leena Kuurelle ja apulaisprofessori Minna Maijalalle arvokkaista ja asiantuntevista kommentteistanne ja muutosehdotuksistanne, joista oli suurta apua työni viimeistelyvaiheessa. Kiitos Leena myös siitä, että suostuit toimimaan vastaväittäjänäni.

Kiitän myös kaikkia Solkin väitöskirjatutkijoita ja ohjaajia, jotka ovat kommentoineet työtäni sen eri vaiheissa, ja joille olen joutunut perustelevaan valintojani. Jokainen seminaari ja siellä käyty keskustelu on laajentanut ajattelua ja saanut minut pohtimaan ratkaisujani uusista näkökulmista. Englanninkielisistä teksteistä kiitän Sirpa Vehviläistä Monikielisen akatemisen viestinnän keskuksen kielipalveluista.

Suuri kiitos myös työnantajalleni ja upeille esihenkilöilleni, joiden tuella olen voinut toteuttaa tutkimuksen joustavasti työn ohessa. On ilo olla osa työyhteisöä, jossa jatkuva oppiminen ja uuden kehittäminen on arkipäivää! Kiitos myös työkavereilleni inspiroivista pohdinnoista opetuksen kehittämisen parissa.

Erityisesti haluan kiittää tutkimukseeni osallistuneita saksan opiskelijoita ja heidän opettajaansa. Ilman teitä tämä tutkimus ei olisi ollut mahdollinen. Kiitos, että otitte minut lämpimästi vastaan ja annoitte minun seurata oppimisprosessi-

anne! Kiitos myös siitä, että suhtauduitte kokeiluihini avoimin mielin ja annoitte minulle runsaan tutkimusaineiston.

Lopuksi kiitän lähipiiriäni kaikesta saamastani tuesta. Erityiskiitokset pojil-
leni Villelle ja Leeville, joiden kautta olen päässyt tutustumaan tutkimani kohde-
ryhmän ajatusmaailmaan ja joiden kanssa olen voinut testata ideoideni toimi-
vuutta. Omistan tämän kirjan teille.

Käärmelahdessa 5.10.2021

Marjo Markkanen

KUVAT

Kuva 1	Oppijoiden ottamia kuvia saksan kielestä ympäristössä.....	92
Kuva 2	Kuva oppijoiden tekemästä Puppet Pals -animaatiosta	93
Kuva 3	Oppijoiden valitsemaa nettisivuja ja sanastoja omista harrastuksista	94
Kuva 4	Kuvia oppijoiden tekemistä ruokavideoista.....	95
Kuva 5	Oppijan valitsema saksankielinen matkailuaiheinen blogi....	96
Kuva 6	Oppijoiden tekemiä yhteenvedoja verkkolehtien artikkeleista	97
Kuva 7	Oppijoiden laatima Berliiniin sijoittuva tarina.....	99
Kuva 8	Esimerkkejä kommentteista harrastusesittelyyn.....	110
Kuva 9	Esimerkkejä blogikommenteista.....	111
Kuva 10	Yhteenvedo oppijoiden kanssa käydystä keskustelusta.....	114
Kuva 11	Esimerkki oppimistehtävän 2 tuotoksesta	118
Kuva 12	Esimerkkejä oppimistehtävän 3 tuotoksista	119
Kuva 13	Tekstiosioita oppimistehtävästä 5	120
Kuva 14	Oppimistehtävä 3: Harrastukset.....	161
Kuva 15	Minä saksan oppijana -piirros, Olli	164
Kuva 16	Minä saksan oppijana -piirros, Elli	172
Kuva 17	Oppimistehtävä 2, Elli: Henkilön esittely	173
Kuva 18	Minä saksan oppijana -piirros, oppilas 10	178
Kuva 19	Minä saksan oppijana -piirros, Kalle.....	182
Kuva 20	Oppimistehtävä 3, Kalle: Harrastukset	186
Kuva 21	Minä saksan oppijana -piirros, Jonni.....	198
Kuva 22	Oppimistehtävä 3, Jonni: Harrastukset.....	199
Kuva 23	Minä saksan oppijana -piirros, Salli	209

KUVIOT

Kuvio 1	Tutkimuksen tarkastelukulmat oppimiseen.....	14
Kuvio 2	Pedagogisen suunnittelun malli	51
Kuvio 3	Oppijan autonomian toteutumiseen vaikuttavat tekijät.....	60
Kuvio 4	Oppijan toimijuuden ilmentymiä	62
Kuvio 5	Oppijan autonomisten opiskelutaitojen tarkastelu tutkimuksessa.....	64
Kuvio 6	Tutkimuksen kulku.....	85
Kuvio 7	Tutkimuksen oppimistehtävät.....	90
Kuvio 8	Monimediaisen pedagogiikan vaikutuksia oppijoiden autonomiaan ja motivaatioon oppimistehtäväänalyysin perusteella.....	132
Kuvio 9	Joustavien kielenkäyttäjien ja -oppijoiden identiteetit formaaleissa ja informaaleissa ympäristöissä.....	156

Kuvio 10	Satunnaisten kielenkäyttäjien, innostuneiden kielenoppijoiden identiteetit formaaleissa ja informaaleissa ympäristöissä	168
Kuvio 11	Satunnaisten kielenkäyttäjien, arvosanakeskeisten kielenoppijoiden identiteetit formaalissa ja informaaleissa ympäristöissä.....	180
Kuvio 12	Oppikirjakeskeisten kielenoppijoiden, vapaa-ajan kielenkäyttäjien identiteetit formaaleissa ja informaaleissa ympäristöissä.....	194
Kuvio 13	Oppikirjakeskeisten kielenoppijoiden, epävarmojen kielenkäyttäjien identiteetit formaaleissa ja informaaleissa ympäristöissä.....	207
Kuvio 14	Yhteenveto oppijoiden kielenoppimisprofiilien kehittymisestä.....	213
Kuvio 15	Sosiaalinen, materiaallinen ja metakognitiivinen tuki oppimisessa	224
Kuvio 16	Monimediaisen pedagogiikan hyötyihin vaikuttavat tekijät.....	226
Kuvio 17	Oppimisprosessiin vaikuttavia tekijöitä	228
Kuvio 18	Yhteenveto monimediaisen pedagogiikan hyödyistä.....	231
Kuvio 19	Tarvittavat toimenpiteet pedagogisen suunnittelun näkökulmasta eri tarkastelutasoilla.....	233

TAULUKOT

Taulukko 1	Kielenoppimisprofiilikysely 1/2016.....	86
Taulukko 2	Kielenoppimisprofiilikysely 2/2017.....	87
Taulukko 3	Kielenoppimisprofiilikysely 3/2017.....	88
Taulukko 4	Kielenoppimisprofiilikysely 4/2018.....	89
Taulukko 5	Aineistonkeruu- ja tutkimusmenetelmät tutkimuskysymyksittäin.....	100
Taulukko 6	Oppijoiden piirroksissa esiintyneet kielenoppimisen ympäristöt, yhteisöt, välineet ja toiminta.....	139
Taulukko 7	Yhteenveto oppijoiden autonomisten opiskelutaitojen, motivaation ja vieraan kielen käytön kehittymisestä	150

SISÄLLYS

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	13
1.1	Tutkimuksen lähtökohdat.....	13
1.2	Tutkimuksen tausta	15
1.2.1	Kielivalinnat ja saksan kielen asema peruskoulussa.....	15
1.2.2	Teknologian rooli kieltenopetuksessa.....	18
1.2.3	Oppijan autonomia.....	19
1.3	Tutkimuskysymykset	21
1.4	Työn rakenne.....	22
2	NÄKÖKULMIA KIELENOPPIMISEEN	24
2.1	Oppimiskäsitys ja oppimisprosessi.....	24
2.2	Kieli- ja kielenoppimiskäsitys	25
2.2.1	Sosiokulttuurinen näkökulma kielen oppimiseen.....	27
2.2.2	Ekologinen näkökulma kielenoppimiseen.....	29
2.2.3	Suomalaisten käsityksiä kielenoppimisesta ja kielitaidosta....	31
2.3	Oppimisympäristöt kielenoppimisessa	33
2.3.1	Hybridit oppimisympäristöt.....	33
2.3.2	Henkilökohtaiset oppimisympäristöt	36
3	PERUSKOULUN VIERAIDEN KIELTEN OPETUKSEN VIITEKEHYS....	38
3.1	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.....	38
3.2	Kielten opetuksen tavoitteet perusopetuksen opetussuunnitelmassa	39
3.3	Uudistamistarpeet peruskoulun kieltenopetuksessa.....	40
3.3.1	Oppimisympäristöjen ja -materiaalien laajentaminen	40
3.3.2	Monikielisyys.....	43
3.3.3	Tavoitteiden ja käytänteiden uudistaminen.....	46
4	MONIMEDIAINEN PEDAGOGIIKKA	48
4.1	Tietokoneavusteisen kielenoppimisen tutkimus.....	48
4.2	Monimediaisen pedagogiikan määritelmä ja tutkimus.....	49
4.3	Monimediaisen pedagogiikan mallin mukainen oppimisprosessi ...	50
4.4	Monimediaisen pedagogiikan vaikutuksia	52
4.5	Monilukutaito.....	54
4.6	Pelillisuus.....	55

5	AUTONOMINEN OPPIMISPROSESSI	58
5.1	Autonomia ja toimijuus.....	58
5.2	Autonominen oppimisprosessi ja itsesäätelytaidot	63
5.2.1	Tavoitteiden asettaminen.....	64
5.2.2	Oman oppimisen arviointi.....	65
5.2.3	Oppimisstrategioiden käyttö.....	66
5.2.4	Asenteet, uskomukset ja tunteet oppimisprosessissa.....	68
5.3	Opiskelumotivaatio	71
5.3.1	Vieraan kielen motivaation prosessimalli	71
5.3.2	Sisäisen ja ulkoisen motivaation teoria.....	72
5.4	Oppimiseen investoiminen ja oppijan identiteetti	73
5.5	Opettajan rooli autonomisessa oppimisprosessissa.....	75
5.5.1	Oppijan autonomisten opiskelutaitojen tukeminen ja kehittäminen.....	76
5.5.2	Motivaation lisääminen ja ylläpitäminen.....	78
5.5.3	Merkityksellisten oppimisympäristöjen ja -resurssien tarjoaminen.....	80
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	83
6.1	Teoreettis-metodologiset lähtökohdat	83
6.2	Tutkimuskohteen kuvaus.....	84
6.3	Tutkimuksen kulku ja aineisto	84
6.3.1	Kyselyt ja haastattelut	85
6.3.2	Oppimistehtävät	89
6.4	Aineiston analysointi.....	99
6.4.1	Oppimistehtävien analysointi laadullisella sisältöanalyysillä	101
6.4.2	Kielenoppimisprofiilien analysointi määrällisellä ja laadullisella sisältöanalyysillä.....	102
6.5	Tutkimuseettiset kysymykset	103
7	OPPIJOIDEN AUTONOMIAN JA MOTIVAATION ILMENEMINEN MONIMEDIAISEN PEDAGOGIIKAN MUKAISISSA OPPIMISTEHTÄVISSÄ.....	105
7.1	Autonomia.....	105
7.1.1	Oppimiskäsitys	106
7.1.2	Itseohjautuvuus ja toiminnan säätely	107
7.1.3	Oman toiminnan arviointi ja vertaispalautteen antaminen..	108
7.1.4	Omaa opiskelua tukevan oppimateriaalin löytäminen ja ympäristöstä löytyvien resurssien tunnistaminen.....	112
7.2	Motivaatio.....	115
7.2.1	Kokemus autonomiasta.....	115
7.2.2	Kokemus kompetenssista	117
7.2.3	Autenttiset oppimisympäristöt ja -materiaalit.....	123
7.2.4	Merkityksellisyys ja omakohtaisuus	127
7.2.5	Tunteet.....	130

7.3	Yhteenveto oppimistehtäväänalyysista	131
8	MONIMEDIAISEN PEDAGOGIIKAN VAIKUTUKSET JA OPPIJOIDEN TARVITSEMA TUKI	136
8.1	Oppijoiden kielenoppimisprofiilien kehitys.....	136
8.1.1	Oppijoiden autonomiset opiskelutaidot.....	136
8.1.2	Oppijoiden motivaatio ja investoiminen kielen opiskeluun.	144
8.1.3	Oppijoiden vieraiden kielten käyttö vapaa-ajalla.....	148
8.2	Kielenoppimisprofiilityypit	150
8.2.1	Joustavat kielenkäyttäjät ja -oppijat (tyyppi 1)	152
8.2.2	Satunnaiset kielenkäyttäjät (tyyppi 2).....	166
8.2.3	Oppikirjakeskeiset kielenoppijat (tyyppi 3)	190
8.2.4	Yhteenveto oppijoiden kielenoppimisprofiilien kehittymisestä.....	213
8.3	Oppijan tarvitsema tuki monimediaisessa pedagogiikassa	214
8.3.1	Tuki monipuolisten resurssien ja kielenkäyttömahdollisuuksien löytämisessä.....	215
8.3.2	Tuki autonomisten opiskelutaitojen, motivaation, asenteiden ja oppimiskäsityksen kehittämisessä	217
8.3.3	Tuki teknisten taitojen kehittämisessä ja tukihenkilöiden löytämisessä.....	218
8.3.4	Sosiaalinen, materiaallinen ja metakognitiivinen tuki monimediaisen pedagogiikan mukaisessa oppimisprosessissa	220
9	POHDINTAA.....	225
9.1	Yhteenveto tutkimuksen tuloksista.....	225
9.2	Tutkimuksen tulokset pedagogisen suunnittelun näkökulmasta ...	227
9.3	Tutkimuksen arviointia.....	233
9.4	Tutkimuseettinen pohdinta	235
9.5	Jatkotutkimusaiheita.....	237
	SUMMARY	239
	LÄHTEET	243
	LIITTEET.....	266

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

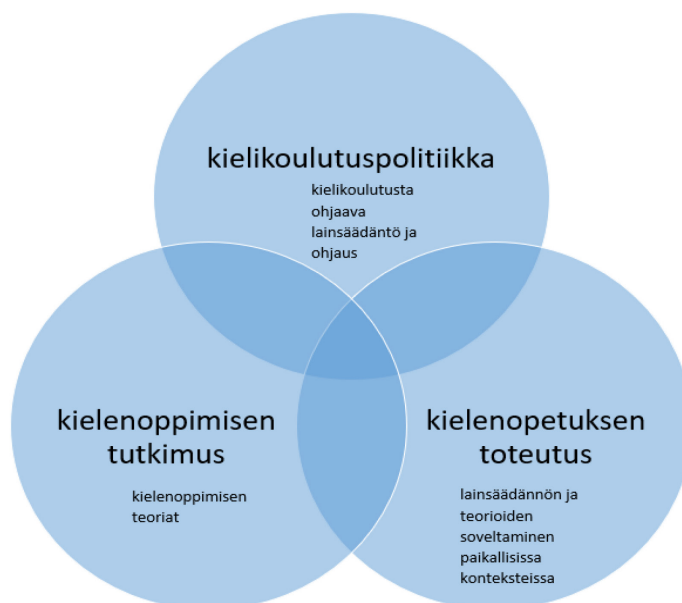
Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia vaikutuksia monimediaisella pedagogiikalla on oppimisprosessiin peruskoulun valinnaisen B2-saksan kielen oppijoilla. Tutkin monimediaista pedagogiikkaa saksan kielen näkökulmasta, koska sen opiskelu peruskoulussa on vähentynyt huomattavasti viime vuosikymmeninä. Vuoden 2019 kielivalintatilastojen mukaan saksan kielen B2-oppimäärää (yläkouluissa alkava valinnainen kieli) opiskeli 7346 oppilasta (OSF 2020). Tämä on noin 4 % 7.-9. -luokkalaisista, mikä on huomattavasti vähemmän kuin esimerkiksi vuonna 1996, jolloin sitä opiskeli 27 % oppilaista. Vaikka saksan kieli on edelleen suosituin B2-kieli, sitä opiskellaan siis paljon vähemmän kuin aikaisemmin. Nimenomaan saksan kielen opiskelu on kokonaisuutena vähentynyt eniten peruskoulussa opiskeltavana valinnaisena kielenä ja sitä pidetäänkin suurimpana viime vuosikymmeninä tapahtuneena muutoksena eri kielten suosiossa. (Hämäläinen ym. 2007, 58–66; Kangasvieri ym. 2011, 11; OSF 2020).

Tarkastelen tutkimuksessani sitä, miten monimediainen pedagogiikka vaikuttaa oppijoiden autonomiaan ja motivaatioon, millaisia vaikutuksia monimediaisella pedagogiikalla on opetukseen ja millaisille oppijoille se erityisesti sopii. Tarkastelen myös oppijan ja opettajan rooleja autonomisessa oppimisprosessissa sekä sitä, miten oppijan autonomista oppimisprosessia voidaan tukea. Koska kielen opiskeluun vaikuttaa vahvasti oppijan käsitys kielestä ja sen oppimisesta, tutkin myös sitä, millainen merkitys sillä on monimediaisen pedagogiikan mukaisessa oppimisprosessissa. Vertaan tutkimuksessani esille tulleita käsityksiä aiempien tutkimusten tuloksiin nähdäkseni, kuinka oppijoiden kielitaito- ja kielenoppimiskäsitys on viime aikoina muuttunut.

Tutkimus sijoittuu soveltavan kielentutkimuksen alalle ja liittyy vieraiden kielten oppimisen tutkimukseen. Tutkin kielten oppimista erityisesti tietokoneavusteisen kielenoppimisen näkökulmasta, mutta se ei kuitenkaan ole perinteistä Computer-Assisted Language Learning (CALL) -tutkimusta.

Tutkimuksen teorettinen viitekehys pohjaa monimediaisen oppimisen malliin (Blin 2004; Jalkanen 2015b; Lund 2003; Taalas 2005), jolla tarkoitetaan erilaisten medioiden ja työtapojen hyödyntämistä opetuksessa. Monimediaisessa pedagogiikassa oppiminen ja sen tukemisen kehittäminen ovat keskiössä, ja erilaisia medioita käytetään nimenomaan oppimisen tukemiseen. Monimediaisen kielten opetuksen tutkimuksessa yhdistyvät erilaiset teoreettiset viitekehykset muun muassa kielitieteen, kielenoppimisen, kasvatustieteen ja kasvatopsykologian aloilta, mutta painotus on kuitenkin kielen oppimisen teorioissa (Jalkanen & Taalas 2015, 183).

Tutkimuksessani kielenoppimista lähestytään sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen kautta, jossa oppija nähdään aktiivisena toimijana ja oppiminen asteittain syvenevänä osallistumisen prosessina (Lantolf 2000). Näkökulma oppimiseen on ekologinen ja siinä tarkastellaan oppimisprosessia, oppijan ja opettajan toimintaa sekä vuorovaikutuksen ja kielen käytön monikerroksellisuutta kokonaisuutena, jossa kaikki tekijät vaikuttavat toisiinsa. Ekologisen näkemyksen mukaisesti pyrin löytämään vastauksia siihen, miten oppiminen ilmenee ja millaista evidenssiä oppimisen dokumentoimiseksi on löydettävissä (van Lier 2000, 255). Tutkimukseni on toimintatutkimus, mikä on todettu käyttökelpoiseksi menetelmäksi ekologisessa lähestymistavassa (van Lier 2010, 5). Toimintatutkimuksen avulla on myös mahdollista löytää vastauksia käytännön opetustyössä esiintyviin haasteisiin ja pyrkiä käytännön toiminnan ja teoreettisen tiedon väliseen vuorovaikutukseen (Linnansaari 2004, 113). Yhtenä tutkimukseni tarkoituksena onkin tarkastella monimediaista pedagogiikkaa sekä kielikoulutuspolitiikan ja opetuksen lainsäädännön, kielenoppimisen teorioiden, että käytännön opetustyön näkökulmista ja yhdistää siten käytännön opetusta ja oppimisen tutkimusta toisiinsa.



Kuvio 1 Tutkimuksen tarkastelukulmat oppimiseen

Tutkimukseni aineistonkeruumenetelminä ovat kyselylomakkeet, haastattelut, oppituntien observointi sekä oppijoiden tekemät visuaaliset narratiivit sekä oppimistehtävien tuotokset. Tutkimusmenetelmänä käytetään laadullista sisällytönanalyysia, jota täydennetään tarkastelemalla osaa aineistosta myös määrällisesti.

1.2 Tutkimuksen tausta

1.2.1 Kielivalinnat ja saksan kielen asema peruskoulussa

Peruskoulun oppilaat opiskelevat kaikille yhteistä vierasta kieltä (A1-kieli), jonka opiskelu aloitetaan viimeistään perusopetuksen ensimmäisen luokan keväällä sekä toista kotimaista kieltä (B1-kieli), joka aloitetaan 6. luokalla. Lisäksi oppilaitokset voivat tarjota vapaaehtoista, viimeistään 5. luokalla alkavan A2-kielen sekä 8. luokalta alkavan B2-kielen opetusta. Lukiossa opiskelijan on mahdollista valita vielä alkava valinnainen B3 -kieli.

Vaikka peruskoulun kieltenopetuksessa on viime vuosikymmeninä tapahtunut paljon positiivisia asioita, kuten kielenopetuksen aloituksen varhentaminen, opetusmenetelmien monipuolistuminen ja vieraalla kielellä opettamisen kehittäminen, yhteiskunnalliseen keskusteluun on noussut myös suomalaisten kielitaidon muuttuminen yhä yksipuolisemmaksi (Pyykkö 2017; Vaarala ym. 2021). Tämä kehitys on päinvastainen kuin EU:n ja Euroopan Neuvoston linjaukset kielten oppimisen ja kielellisen monimuotoisuuden edistämisestä koko Euroopan laajuisesti (esim. Euroopan neuvosto 2014). Kielenopiskelun vähenemistä ja yksipuolistumista ovat seuranneet huolestuneina tutkijoiden (mm. Kiehelä & Veivo 2020; Pyykkö 2017; Taalas & Pitkänen-Huhta 2020; Vaarala ym. 2021) lisäksi myös Suomen Kieltenopettajien liitto (mm. Tempus 5/2019) ja Opetus- ja kulttuuriministeriö, jonka julkaisemissa selvityksissä tilannetta on kartoitettu ja sen parantamiseksi on ehdotettu erilaisia toimenpide-ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatsauksessa (2018) on muun muassa todettu, että suomalaisten kielivarantoa tulisi laajentaa ja kielten osaamista parantaa. Lisäksi kieltenopetuksen alueellista ja paikallista saavutettavuutta sekä kielipolun jatkuvuutta olisi tuettava, sillä väestön laaja osaaminen ja mahdollisuus sen kehittämiseen nähdään edellytyksenä Suomen menestykselle. (Kyckling ym. 2019, 5; Luukka & Pöyhönen 2007, 455; OKM 2018, 15–16.)

Huoli suomalaisten kielitaidon yksipuolistumisesta on aiheellinen, sillä noin 80 % oppilaista opiskelee peruskoulussa vain toista kotimaista ja yhtä vierasta kieltä, joka valtaosalla heistä on englanti (90 % kaikista perusopetuksen oppilaista). Vapaaehtoisen B2-kielen opiskelu oli suosituinta vuonna 1996, jolloin sitä opiskeli 43 % 8.-9. -luokkalaisista. Tämän jälkeen B2-kieltä opiskelevien määrä on laskenut alle puoleen (17 % v. 2017) (Opetushallitus 2019a; Pyykkö 2017). Samanlainen kehitys näkyy myös lukioissa, joissa muita kieliä kuin englantia opiskelee vain pieni määrä opiskelijoista. Usein opiskelijan kielipolku katkeaa juuri lukioon siirryttäessä. Tavallista on, että erityisesti A2-kielen opis-

kelu lopetetaan lukiossa tai sitä jatketaan B-tasolla. Myös B2-kielen kohdalla keskeyttämisestä tapahtuu, mutta vähäisemmässä määrin. Joskus syynä keskeytykselle on peruskoulussa saavutetun kielitaidon riittämättömyys. B-kielen osalta ongelmana ovat usein lukiossa tapahtuvat B2- ja B3 -kielten ryhmien yhdistämiset, jotka aiheuttavat motivaation vähenemistä opiskelijoiden eri tasosta tai opintojen aloittamisen odottamisesta johtuen. Lisäksi valinnaisen kielen opiskelun lopettamiseen lukiossa voi vaikuttaa lukio-opintojen kuormittavuus, joka johtuu oppiaineiden suuresta määrästä (Kiehelä & Veivo 2020; Mäntylä ym. 2021). Myös ylioppilastutkinnossa valinnaisten kielten kokeita suoritetaan yhä vähemmän ja erityisesti saksan kielen kirjoittajien määrä on vähentynyt huomattavasti. Esimerkiksi vuonna 2007 lyhyen saksan kirjoittajien määrä oli melkein 4500, kun vuonna 2020 heitä oli enää 1611. (Pyykkö 2017, 35–40; YTL 2021.) Onkin selvää, että kielten opiskelun väheneminen peruskoulussa vaikuttaa kielten opiskelun määrään myös lukiossa ja lopulta myös korkeakoulujen kielten opiskelun kysyntään ja tarjontaan. Korkeakouluissa onkin havaittu kielitaidon lähtötason mataltumista muissa kielissä kuin englannissa. (Kyckling ym. 2019, 47.) Kielitaidon kaantumisen seuraukset näkyvät myös työelämässä, sillä yritykset eivät saa riittävästi vieraita kieliä osaavaa työvoimaa (Taalas & Pitkänen-Huhta 2020; Virtanen & Raitaniemi 2019).

Kieltenopiskelun yksipuolistumiselle on erilaisia syitä. Kielivalintoihin vaikuttavat niin koulutuksen lainsäädäntö, tuntijako, opetussuunnitelmat kuin paikallista kielitarjontaa tukevat toimenpiteetkin (Bärlund 2020). Usein syynä kielivalintojen yksipuolistumiselle on mainittu hallinnolliset päätökset ja kuntien heikko talous, sillä valinnaisten kielten tarjonta on opetuksen järjestäjän päätettävissä. Vuonna 1998 voimaan tulleen perusopetuslainsäädännön mukaan yli 30 000 asukkaan kuntia ei enää velvoiteta tarjoamaan useampia vieraita kieliä. Lainsäädännön uudistuksen myötä muiden kielten kuin englannin tarjonta peruskouluissa on vähentynyt. Ongelmana ovat myös suuret alueelliset erot, jotka aiheuttavat eriarvoisuutta. Usein niin sanottujen harvinaisten kielten opiskelu on mahdollista vain suurissa kaupungeissa, sillä ryhmien aloituskoko on niin suuri, että tarvittavaa opiskelijamäärää on vaikea saada kokoon pienemmällä paikkakunnilla. Aina kunnan koko tai taloudellinen tilanne ei kuitenkaan ole merkittävää vaan usein ratkaisee virkamiesten tahtotila ja ymmärrys kieltenopiskelun tärkeyttä kohtaan. (Kyckling ym. 2019; Mäntylä ym. 2021; Pyykkö 2017, 30–31.)

Koulun tasolla kielivalintoihin vaikuttavat muun muassa opetusjärjestelyt, oppimisympäristöt ja opetuksen laatu. Erityisesti alakoulussa myös vanhemmilla on todettu olevan suuri merkitys lastensa kieli- ja koulutusvalinnoissa (Kosunen 2016). Vaikka vanhempien vaikutus ei olisikaan välitöntä, heidän oma opiskeluhistoriansa ja omat kokemuksensa kieltenopiskelusta voivat vaikuttaa epäsuorasti lasten valintoihin ja näkyä muun muassa heidän käsityksissään ja asenteissaan opiskeltavaa kieltä kohtaan. Vanhempien kielitaito ja omat kieltenopiskelukokemukset välittävät lapselle kuvaa kielen ja kielenopiskelun tärkeydestä ja voivat näin vaikuttaa kielivalintoihin. Oppijan omat aiemmat oppimiskokemukset ja osaaminen ovat myös tärkeässä roolissa valintaprosessissa. Lisäksi kielivalintoihin vaikuttavat omakohtaiset kokemukset kielestä ja kielikon-

taktit kieltä puhuviin. Myös yhteiskunnan yleinen asenneilmapiiri ja opiskelumahdollisuuksista tiedottaminen heijastuvat kielivalintoihin. Medioilla on tärkeä rooli, sillä niiden pohjalta oppija voi päätellä kielen tarpeellisuuden ja merkittävyyden. Voidaan siis sanoa, että kielivalintojen taustalla vaikuttaa lukuisia erilaisia tekijöitä samanaikaisesti. (Kangasvieri ym. 2011, 32–55.)

Saksan opiskelun vähenemiseen ovat osaltaan vaikuttaneet saksan kielten ryhmien lakkauttamiset, joita useat kunnat ovat tehneet säästöihin vedoten. Usein myös pelkän englannin kielen hallintaa pidetään riittävänä eikä muiden kielten osaamisen merkitystä ymmärretä (Mutta ym. 2017, 191; Mäntylä ym. 2021; Pietarinen ym. 2011; Vaarala ym. 2021). Yhtenä syynä saksan opiskelun väheneemiselle voi olla myös se, että monikaan nykyisten peruskoululaisten vanhemmista ei ole itse opiskellut saksaa eikä siksi halua valita lapselle kieltä, jota ei itse osaa. (Tuokko ym. 2011, 19.) Joskus opiskelusta luopumisen syynä voi olla se, että oppilas joutuisi vaihtamaan koulua halutessaan jatkaa tai aloittaa saksan opiskelun. Oppijoiden kielipolun jatkumisen kannalta olisikin tärkeää, että kielikoulutusta tarkasteltaisiin kokonaisuutena ja huomioitaisiin yhtä koulutusasetta koskevien ratkaisujen vaikutukset myös muille koulutusasteille (Pyykkö 2017, 9; 27; Vaarala ym. 2021). Yhtenä ratkaisuna saksan kielen opiskelun suosion lisäämiseksi on ehdotettu opiskelun tekemistä houkuttelevammaksi opetuksen autenttisuuden, pelillisyyden, digitaalisuuden ja oppijoille merkityksellisten sisältöjen kautta (Reuter 2020, 894). Nämä ovat juuri niitä näkökulmia, joita myös tässä tutkimuksessa tarkastellaan.

Kielivalikoiman monipuolistaminen on otettu tavoitteeksi useissa kunnissa ja ongelmaan on pyritty löytämään ratkaisua monin eri keinoin, muun muassa erilaisilla kielihankkeilla (esim. Kimmoke, Kielitivoli). Hankkeista on kyllä ollut hetkellistä hyötyä, mutta mitään pysyvää kielivalintojen kasvua ne eivät ole ainakaan vielä saaneet aikaiseksi, sillä niiden vaikutuksen on arvioitu olevan vain muutaman prosenttiyksikön luokkaa. (Kangasvieri ym. 2011, 29; Opetushallitus 2019a; Vaarala ym. 2021.) Positiivista on kuitenkin se, että espanjan kielen suosio on lisääntynyt selvästi viimeisen 10 vuoden aikana erityisesti Pirkanmaalla, Varsinais-Suomessa ja Uudellamaalla (Opetushallitus 2019a). Erityisen hyviä tuloksia kielivalintojen monipuolistumisesta on raportoitu Tampereelta, missä erilaisen kielihankkeiden avulla on saatu laajennettua kielivalikoimaa niin, että lukuvuonna 2019–2020 jopa 33 % ensimmäisen luokan oppilaista valitsi A1-kielekseen muun kuin englannin. Tämän ovat mahdollistaneet panostaminen opettajien koulutukseen ja verkostoitumiseen, monipuoliseen viestintään ja informointiin sekä kieltenopetusta tukeva kaupungin strategia. (Lahti ym. 2020.)

Vaikka hankkeiden vaikutukset eivät koko maan laajuisesti ole olleet kovin suuria, silti niihin ja erilaisiin kokeiluihin panostamista tarvitaan edelleen, jotta voidaan löytää tehokkaita toimintamuotoja vieraiden kielten opiskelun lisäämiseksi ja monipuolistamiseksi. Koska hankkeiden avulla kielivalintoja on saatu hetkellisesti lisättyä, haasteena näyttäisikin olevan nimenomaan kielen opiskelun jatkamiseen kannustaminen ja sen tukeminen. On tärkeää tiedostaa, että syyt kielen opiskelun keskeyttämiseen ovat moninaiset eivätkä ne aina johdu oppijasta itsestään. Siksi kielten opetuksessa tarvitaan hankkeita, joilla panostetaan

eri koulutusasteiden välillä olevien jatkumoiden toteutumiseen. Esimerkiksi Tampereella pyrkimyksenä on ollut turvata oppilaiden kielipolut peruskoulun ajan, mutta kehittämistarvetta on vielä lukiotasolla (Lahti ym. 2020). Ongelmia kehitystyölle lukioissa aiheuttaa kuitenkin kieltenopiskelun kilpailu niiden oppiaineiden kanssa, joiden painoarvo jatko-opinnoissa on suurempi (Bärlund 2020; Kiehelä-Veivo 2020; Mäntylä ym. 2021). On tärkeää, että mahdollistamalla rakenteita tuetaan oppilaiden kielen opiskelun jatkumista eri koulutusasteille siirtäessä. Esimerkiksi heikommassa asemassa olevia kuntia voitaisiin tukea vähemmän opiskeltujen kielten opetuksen järjestämiseksi, jotta alueellista tasa-arvoa kieltenopetuksessa saataisiin vahvistettua. (Kyckling ym. 2019, 62; Mäntylä ym. 2021.)

1.2.2 Teknologian rooli kieltenopetuksessa

Myös teknologian roolia kieltenopetuksessa on syytä tarkastella aiempaa monipuolisemmin. Usein yleisessä keskustelussa teknologiat on yksinkertaistettu ja ne esitellään joko kaiken muuttavina ja pelastavina välineinä tai täysin haitallisina oppimiselle. Osa ihmisistä pitää teknologiaa ratkaisuna kaikkiin oppimisen ongelmiin, jotkut taas ovat sitä mieltä, että se vaikuttaa oppimiseen negatiivisesti ja että teknologian myötä tietoa käsitellään pintapuolisemmin kuin pitäisi (Bax 2011, 3; Motteram 2016, 89). Asiaa onkin syytä pohtia, sillä kaikkia uusia teknologioita tulee tarkastella kriittisesti ja selvittää, tuovatko ne todella mukanaan odotettuja hyötyjä vai olisivatko hyödyt saavutettavissa muilla keinoin (ks. mm. Bax 2011, 8). On kuitenkin selvää, että vuorovaikutusta teknologian ja yhteiskunnan välillä ei voi yksinkertaistaa tällä tavoin, sillä se on ilmiönä monitahoinen ja tulee aina sisältämään sekä etuja että haittoja (Bax 2017; 2011, 3; Caws & Hamel 2016, 1). Teknologiat tuovat mukanaan sekä valtavia mahdollisuuksia ihmisten ja yhteisöjen yhdistämiseksi, mutta myös merkittäviä haasteita rikollisuudesta ”tietoähkyyn” (Thomas 2011, 9).

Tietoteknisiin laitteisiin ja verkkoyhteyksiin on investoitu voimakkaasti suomalaisissa kouluissa, mutta toimintakulttuuri niissä muuttuu hyvin hitaasti. Teknologia on usein nähty pelkästään opetuksen välineenä eikä osana oppimisympäristöä (Jalkanen & Taalas 2015). Uusia pedagogisia mahdollisuuksia ei vielä ole otettu käyttöön teknologian mahdollistamassa laajuudessa ja pelkona onkin, että perinteisen opetuksen mallit siirretään suoraan tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntävään opetukseen. Verrattaessa koulujen toimintakulttuuria ja infrastruktuuria muilla yhteiskunnan aloilla tapahtuneisiin muutoksiin, onkin silmiinpistävää, kuinka vähän muutosta kouluissa on tapahtunut (Härmälä ym. 2016, 146; Jalkanen 2015a, 86; 2015b, 15; Säljö 2001, 250). Kieltenopetuksessa käytetty teknologia on usein edelleen opettajalähtöistä eikä se tue oppijaa ottamaan aktiivista tiedon käsittelijän ja tuottajan roolia. Tämä kertoo siitä, että opettajilla ei ole tarpeeksi pedagogisia esimerkkejä teknologian hyödyntämisestä oppimista tukevalla tavalla. (Leppänen ym. 2019, 78; OKM 2010, 8–19; Taalas 2005, 148; 2007, 413–414.) Useissa tutkimuksissa onkin havaittu, että opettajat kaipaavat pedagogista tukea ja konkreettisia malleja opetuksen monipuolistamiseksi mielekkäästi

ja oppimista edistävästi teknologian avulla. (CICERO Learning 2008, 5–9; Norrena ym. 2011, 97; Tanhua-Piironen ym. 2016, 60).

Myös oppijoiden valmiudet käyttää teknologiaa opiskelussaan vaihtelevat suuresti. Usein lasten ja nuorten oletetaan olevan niin sanottuja diginatiiveja, jotka ovat kasvaneet digitaaliseen teknologiaan ja internetiin osana elämää. Kaikki heistä eivät kuitenkaan hallitse teknologioiden käyttöä eivätkä edes ole siitä kiinnostuneita. Heidän teknologian käytössään, käyttötaidoissaan sekä kyvyssään siirtää informaalisissa ympäristössä opitut asiat koulukontekstiin on suuria eroja. Vaikka osa oppijoista pystyy hyödyntämään teknologiaa tavoitteellisesti myös oppimiseen, osa heistä käyttää sitä vain viihteenä eikä heillä ole juurikaan kokemuksia teknologian käytöstä oppimistarkoituksessa. (Erstad 2011, 99; Kiili 2012; Levy 2011, 163; Mutta ym. 2017, 186; Thomas 2011, 7.) Toisaalta taas kielten oppimisen kannalta oppijoilta ei kuitenkaan vaadita suurta teknistä taitavuutta, vaan lähinnä erilaisten kommunikointitapojen hallintaa (Pyykkö 2017, 77). Taito hyödyntää teknologiaa opiskelussa on kuitenkin taito, joka jokaisen tulisi hallita. Esimerkiksi kevään 2020 etäopetukseen siirtyminen koronapandemian takia toi esille, kuinka tärkeitä taitoja teknologian käyttötaidot ovat ja kuinka tärkeää on, että oppijat saavat koulusta riittävät valmiudet myös poikkeustilanteissa toimimiseksi.

Koska teknologia tarjoaa uusia mahdollisuuksia tiedon käsittelyyn ja ihmisten välisiin merkitysneuvotteluihin, tarvitaan tukevia rakenteita, jotka opastavat oppijoita niiden hyödyntämiseen ja joilla voidaan välttää oppijoiden eriarvoistuminen digiosaamisen perusteella. (Erstad 2011, 114.) Esimerkiksi Hatlevik ym. (2015) ovat todenneet kotitaustan vaikuttavan oppijoiden digiosaamiseen ja siten myös heidän sosiaaliseen epätasa-arvoonsa. Oppijoiden eriarvoistumiseen digiosaamisen perusteella on syytä kiinnittää huomiota, koska eriarvoistumisen ja syrjäytymisen ehkäiseminen on yksi suomalaisen peruskoulun tavoitteista. Perusopetuksen lainsäädännössä korostetaan, että opetuksessa ja kaikessa koulun toiminnassa tulee aktiivisesti vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. (Valtioneuvoston asetus 422/2012, 4§.) Myös Sanna Marinin hallituksen ohjelmassa yhtenä keskeisenä tavoitteena mainitaan koulutuksellisen tasa-arvon vahvistaminen ja oppimiseröjen kaventaminen (Valtioneuvosto 2019). Koulussa annettavan digiopetuksen avulla voidaan estää kansalaisten jakautuminen digitaalisesti lukutaitoisiin ja lukutaidottomiin, ja välttää siten osaltaan yhteiskunnallisen sosiaalisen ja taloudellisen epätasa-arvon syntyminen (Lankshear & Knobel 2006, 21).

1.2.3 Oppijan autonomia

Myös vuonna 2016 käyttöön otettu uusi opetussuunnitelma on aiheuttanut vilkasta keskustelua sekä opetusalan ammattilaisten että sitä muutoin seuraavien tavallisten kansalaisten parissa. Uusi opetussuunnitelma näyttää jakavan mielenpitoita erityisesti siitä, pystyvätkö oppijat opetussuunnitelman vaatimaan autonomiseen opiskeluun, jossa korostuu oppijan oma aktiivisuus ja itseohjautuvuus. Oppijan autonomialla tarkoitetaan oppijan kykyä ja halua itseohjautuvuuteen, itsensä johtamiseen ja vastuun ottamiseen oppimisesta (Huang & Benson 2013, 9;

Little 1991; Nguyen & Gu 2013, 13). Itseohjautuvuus on käsitteenä autonomiaa kapeampi. Se määrittellen oppijan kyvyksi asettaa omat oppimistavoitteensa ja tutkia, säädellä ja arvioida omaa oppimisprosessiaan sekä käyttäytymistään oppimisprosessin aikana (Benson 2011, 44; Murray 2014, 324; Pintrich 2000, 453). Itseohjautuvuuden lisäksi autonomiassa olennaista on paitsi oppijan oma halu ja motivaatio opiskella autonomisesti, myös se, kuinka paljon muut toimijat ja ympäristö antavat hänen kontrolloida omaa oppimistaan (Huang & Benson, 2013 9).

Oppijoiden itseohjautuvuuden ja autonomian korostaminen on usein yhdistetty opettajan vastuun vähenemiseen, mikä ei kuitenkaan ole sen tarkoitus (Säljö 2001, 62). Päinvastoin oppijan autonomisessa oppimisprosessissa korostuu opettajan rooli autonomisten opiskelutaitojen ohjaajana. Opettajan tehtävänä on säädellä oppijalle antamansa tuen määrää sen mukaan, kuinka itseohjautuva oppija on (Hakkarainen ym. 2004, 102). On selvää, että muun muassa oppijan ikä vaikuttaa hänen kykyynsä toimia autonomisesti ja hänen tarvitsemaansa pedagogiseen tukeen. Autonomiset opiskelutaidot karttuvat vähitellen niitä systemaattisesti harjoittelemalla. Siksi oppijoita tulisi tutustuttaa ja kannustaa autonomiaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jolloin sen omaksuminen on helpompaa. (Little 1991). Kun oppijoille tarjotaan mahdollisuuksia vahvistaa autonomiaa opiskelutaitojaan refleктоimalla omaa oppimistaan oppimisprosessin kuluessa, he oppivat ymmärtämään eri oppimistilanteiden merkityksen henkilökohtaisella oppimispolullaan. Tämä auttaa heitä löytämään omat vahvuutensa ja tukee siten heidän elinikäistä oppimistaan. (Seppälä 2015, 217).

Nykypäivän opiskelussa tarvitaan oppijan itseohjautuvuutta, jotta oppija pystyy mukautumaan nopeisiin muutoksiin sekä hyödyntämään erilaisia eteensä tulevia tilanteita. Itseohjautuvuuden merkitys korostuu erityisesti normaalista poikkeavissa tilanteissa, kuten esimerkiksi kevään 2020 poikkeustilanteen aikana havaittiin. Opettajat raportoivat, että kaikkien oppijoiden itseohjautuvuus ei ollut sillä tasolla kuin etäopetukseen siirtyminen olisi vaatinut. Myös kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tekemän arvioinnin mukaan yksi keskeisistä haasteista poikkeustilanteessa oli juuri itseohjautuvuuden puute. Noin 70 % arviointiin osallistuneista opettajista peruskoulussa ja lukiossa näki puutteilla oppijoiden itseohjautuvuudessa ja motivaatiossa olleen jonkin verran tai jopa paljon vaikutusta oppimiseen. Samanlaisia haasteita koki myös osa korkeakoulu- ja lukio-opiskelijoista. Siksi autonomisten opiskelutaitojen vahvistaminen on äärimmäisen tärkeää ja niihin tulisi panostaa kaikilla koulutusasteilla. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2020).

Vaikka peruskoulun kielenopetuksessa onkin tällä hetkellä nähtävissä erinäisiä haasteita, positiivista on se, että niistä käydään keskustelua ja niihin pyritään löytämään ratkaisuja. Tässä tutkimuksessa tarkoituksenani onkin tarkastella monimediaisen pedagogiikan mahdollisuuksia vastata edellä mainittuihin haasteisiin. Pyrin selvittämään, voidaanko monimediaisella pedagogiikalla lisätä oppijoiden autonomiaa opiskelutaitoja ja motivaatiota harvinaisten kielten opiskeluun niin, että heidän kielipolkunsa jatkuisi myös peruskoulun jälkeen. Lisäksi tarkastelen, kuinka monimediainen pedagogiikka onnistuu tuomaan digitaalisen teknologian luontevaksi ja pedagogisesti relevantiksi osaksi oppimisympäristöä

sekä sitä, kuinka se vaikuttaa oppijan autonomiaan ja heidän tarvitsemaansa pedagogiseen tukeen.

1.3 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten monimediaisen pedagogiikan käyttö vaikuttaa oppimisprosessiin peruskoulun valinnaisessa B2-saksan kielen opetuksessa ja siinä esitettävät tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten oppijoiden autonomia ja motivaatio ilmenevät monimediaisen pedagogiikan mallin mukaisessa opetuksessa?
2. Millaisia vaikutuksia monimediaisen pedagogiikan mallin mukaisella opetuksella on ja millaisille oppijoille se erityisesti sopii?
3. Millaista tukea oppijat tarvitsevat monimediaisen pedagogiikan mallin mukaisessa opetuksessa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on tarkastella oppijan autonomian ja motivaation ilmenemistä monimediaisen pedagogiikan mukaisessa oppimisprosessissa ja selvittää, miten monimediaisen pedagogiikka niihin vaikuttaa. Kysymykseen vastataan analysoimalla oppijoiden autonomian ja motivaation ilmenemistä monimediaisen pedagogiikan mallin mukaisia oppimistehtäviä tehdessä. Oppijoiden toimintaa tarkastellaan observoimalla oppituntien kulkua sekä myös analysoimalla heidän tekemiään tuotoksia ja heidän antamiin palautteita oppimistehtävistä.

Vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen pyritään löytämään oppijoiden kielenoppimisprofiileista. Tutkimuksen aluksi määritellään oppijoiden kielenoppimisprofiilit sen perusteella, kuinka runsasta heidän vieraiden kielen käyttönsä on sekä millaiset heidän autonomiset opiskelutaitonsa ovat, koska oppijan autonomian kehittyminen kielen oppimisessa liittyy tiiviisti yhteen kielen käytön autonomian kanssa (esim. Eskildsen 2008; Little 1991; Taalas 2005; Thorne 2000). Määrittely perustuu oppijoiden kyselylomakkeilla ja haastatteluissa antamiin vastauksiin, jotka analysoidaan sekä määrällisen että laadullisen sisältöanalyysin avulla. Kielenoppimisprofiilien kehittymistä seurataan siten, että samoja indikaattoreita tutkitaan uudestaan opintojen päättyessä ja analysoidaan samoja menetelmiä käyttäen kuin alkutilanteen määrittelyssä, jolloin oppijoiden kielenoppimisprofiilin kehitys saadaan näkyväksi. Analyysia jatketaan laadullisesti vertailemalla oppijoiden profiilien kehitystä keskenään ja luokittelemalla heidät aineistosta nousseen kehityksen perusteella eri profiilityyppeihin. Syitä profiilityyppien kehitykselle etsitään analysoimalla oppijoiden haastatteluissa ja kyselyissä antamia avoimia vastauksia sekä heidän piirroksiaan itsestään saksan oppijoina. Näin saadaan esille ne vaikutukset, joita monimediaisella pedagogiikalla

on havaittu eri profiilityypeillä olevan ja voidaan päätellä, millaisille oppijoille monimediaisen pedagogiikan mallin mukainen oppimisprosessi erityisesti sopii.

Kolmannen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selkeyttää aiempiin kysymyksiin saatujen vastausten perusteella sitä, millaista tukea oppijat monimediaisen pedagogiikan mallin mukaisessa opetuksessa tarvitsevat. Kysymykseen vastataan käymällä oppimistehtävä- ja kielenoppimisprofiilianalyysit vielä kerran läpi tarkastellen niitä erityisesti siitä näkökulmasta, millaista tukea erilaiset oppimisprofiilityypit eri tilanteissa tarvitsevat ja millaisia muita oppijoiden käyttämiä tukimuotoja oppimisprosessissa ilmenee.

1.4 Työn rakenne

Tutkimukseni jakautuu yhdeksään lukuun, joista viisi ensimmäistä kuvaa tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia, kolme seuraavaa tutkimuksen toteutusta sekä tuloksia ja viimeinen tutkimuksen perusteella tehtyjä päätelmiä. Luku 1 johdattaa lukijan tutkimukseni lähtökohtiin ja sisältöön. Luvussa 2 tarkastelen kielenoppimista siihen liittyvien teoreettisten viitekehysten ja käsitteiden avulla. Siinä esittelen oppimisen taustalla olevia käsityksiä kielestä ja sen oppimisesta sekä niitä näkökulmia, joita omassa tutkimuksessani kielenoppimiseen sovellan. Lisäksi tarkastelen oppimisympäristöjä ja niiden merkitystä oppimisprosessissa sekä niihin liittyviä haasteita. Luvussa 3 käyn läpi sitä viitekehystä, jossa peruskoulun kieltenopetus toimii. Tarkastelen peruskoulun opetussuunnitelman perusteita ja erityisesti siinä esitettyjä kieltenopetuksen tavoitteita sekä nostan esiin uuden opetussuunnitelman myötä ilmenneitä uudistamistarpeita peruskoulun kieltenopetuksessa. Luvun 4 aiheena on monimediainen pedagogiikka. Aloitan käymällä läpi tietokoneavusteisen kielenoppimisen historiaa ja jatkan tuomalla esille monimediaisen pedagogiikan aiempaa tutkimusta ja oman tutkimukseni sijoittumista sen piirissä. Tämän jälkeen esittelen monimediaisen pedagogiikan mukaisen opetuksen suunnittelumallin sekä monimediaisen pedagogiikan mukanaan tuomia vaikutuksia. Lopuksi käsittelyn kohteena ovat monilukutaidon ja pelillisyyden käsitteet ja niiden aiempi tutkimus. Luvussa 5 tarkastelen oppijan autonomiaa ja sen ilmenemistä oppimisprosessissa. Tutkin oppijan autonomisten opiskelutaitojen sekä opiskelumotivaation ja opiskeluun investoimisen merkitystä oppimisprosessissa. Luvun lopussa perehdyn autonomiseen oppimisprosessiin myös opettajan roolin kautta.

Luvussa 6 käsittelen tutkimukseni toteutusta. Siinä tuon esille tutkimuksen teoreettismetodologisia lähtökohtia sekä esittelen tutkimuskohteeni, tutkimukseni kulun ja aineiston sekä aineiston analysoinnin toteutuksen. Luvut 7 ja 8 kattavat tutkimukseni tulokset. Aloitan luvussa 7 käsittelemällä oppijoiden autonomian ja motivaation ilmenemistä tutkimukseni oppimistehtävissä. Luvussa 8 siirryn raportoimaan oppijoiden kielenoppimisprofiilien kehityksen ja sen lopussa tarkastelen tutkimustuloksia vielä laajemmin oppijan tarvitseman tuen näkökulmasta. Viimeisessä luvussa 9 tuon esille tekemäni johtopäätökset ja tutki-

muksen merkityksen sekä pohdin tutkimustani tutkimuseettisestä näkökulmasta. Lopuksi esitän joitakin ideoita jatkotutkimukselle.

2 NÄKÖKULMIA KIELENOPPIMISEEN

Tässä luvussa käsittelen kielenoppimisen teoreettista viitekehystä ja oppimiseen liittyviä käsitteitä. Aloitan tarkastelemalla kielitaito- ja kielenoppimiskäsityksiä sekä niiden kehitystä. Tarkemman tarkastelun alla ovat sosiokulttuurinen oppimiskäsitys ja ekologinen näkemys kielenoppimisesta, jotka toimivat oman tutkimukseni teoreettisina näkökulmina. Tässä yhteydessä määrittelen myös tutkimukseni kannalta olennaiset tarjouman ja oikea-aikaisen tuen käsitteet. Tutustun myös lyhyesti aiemman tutkimuksen pohjalta suomalaisten käsityksiin kielenoppimisesta ja lopuksi pohdin erilaisia oppimisympäristöjä ja niiden merkitystä oppimisessa.

2.1 Oppimiskäsitys ja oppimisprosessi

Oppimisen ja opettamisen perustana on aina jokin käsitys oppimisesta. Oppimiskäsitykset muodostuvat tottumuksista, arvoista ja asenteista sekä olettamuksista siitä, mitä oppijan sisällä oppimisprosessissa tapahtuu. Niihin vaikuttavat muun muassa yleiset käsitykset tiedosta ja psyykkisistä prosesseista, yhteiskunnalliset normit ja perinteet, yhteiskunnan opetukselle asettamat odotukset sekä oppimista koskevan tutkimuksen teoriat. Nykyisten oppimiskäsitysten taustalla on kaksi vastakkaista suuntausta: empiristis-behavioristinen ja kognitiivis-konstruktivistinen suuntaus. Empirismin taustalta löytyy käsitys tiedosta kokemusperäisenä ja aistihavaintoihin perustuvana, kun taas kognitivismissa tarkastelun kohteena ovat ihmisen psyykkiset prosessit ja toiminnot. Empiristis-behavioristisessa suuntauksessa nähdään, että opettaja määrittelee opetuksen suunnan ja on vastuussa sen etenemisestä. Kognitiivis-konstruktivistinen suuntaus taas olettaa, että oppija itse haluaa ymmärtää asioita ja etsiä niille syitä ja seurauksia. (von Wright 1992, 1–2; 30.) Nykyään näiden kahden oppimiskäsityksen rinnalle on noussut erilaisia sosiaalisen oppimisen teorioita, joissa on nostettu esille oppimisen kontekstuaalinen ja sosiokulttuurinen luonne. Tarkastelen näitä tarkemmin kielen oppimisen näkökulmasta kielenoppimiskäsitysten yhteydessä.

Oppimisprosessilla kuvataan oppijan toimintaa opiskelun ja oppimisen aikana. Kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija muodostaa oppimisprosessin aikana ulkomaailmaa ja omaa toimintaansa koskevia kokonaisvaltaisia ja aktiivisia sisäisiä malleja. Hän rakentaa kuvaa maailmasta valikoimalla opittavaa ainesta ja tulkitsemalla sitä sekä sulauttaa aikaisempaan tietorakenteeseensa uutta ainesta, joka vuorostaan muokkaa ja muuntaa sitä. (Engeström 1996.) Kognitiivisessa konstruktivismissa kuvataan erityisesti yksilön kognitiivista toimintaa, kun taas sosiaalisessa konstruktivismissa painotetaan tiedon sosiaalista konstruointia. Sosiaalisen konstruktivismin mukaisessa oppimisen kokonaismallissa (Biggs 1987; 1993a; 199b; Entwistle ym. 1993; Ramsden 1988; Tynjälä 1999) oppiminen koostuu kolmesta toisiinsa limittyvästä osasta: oppimiseen liittyvistä taustatekijöistä, oppimisprosessista ja tuotoksesta. Taustatekijöitä ovat oppimiseen vaikuttavat henkilökohtaiset tekijät (mm. aiemmat tiedot ja taidot, persoonallisuus, kotitausta) sekä oppimisympäristöön vaikuttavat tekijät (mm. opetus suunnitelma, opetus- ja arviointimenetelmät, opettaja), jotka vaikuttavat oppimisprosessiin oppijan havaintojen ja tulkintojen kautta. Oppijan aikaisemmat tiedot liittyvät olennaisesti myös oppimisprosessin vaiheeseen, sillä uuden oppiminen rakentuu niiden pohjalle. Muita oppimisprosessin vaiheessa vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa motiivit, strategiat ja oppijan metakognitiivinen toiminta. Oppimisen tuloksena oppijalle syntyy oma käsitys opiskelluista asioista ja hänen taitojensa hallinta kehittyy. Oppimistulokset vaikuttavat oppijan havaintoihin ja tulkintoihin ja sitä kautta edelleen uusiin oppimistilanteisiin. Oppimisen kokonaismallissa huomioidaan myös se, että oppiminen liittyy aina sitä ympäröivään kulttuuriin ja sosiaaliseen kontekstiin. (Tynjälä 1999, 16-19.)

2.2 Kieli- ja kielenoppimiskäsitys

Kaiken kieleen liittyvän toiminnan ja vuorovaikutuksen taustalla on jonkinlainen käsitys kielestä. Kielikäsityksellä tarkoitetaan näkemystä kielestä järjestelmänä, mutta myös toimintana. Kognitiivisissa kieli- ja kommunikointiteorioissa tarkastelun kohteena ovat muun muassa kognitiiviset prosessit ja kielitaidon rakenne, sosiaalisissa teorioissa taas kielen käyttö ihmisten välisessä kommunikoinnissa, kielen käytön tarkoitus ja tilanteeseen sopivuus. Vanhimmissa kielitaitonäkemyksissä on korostettu erityisesti kielitaidon rakennetta ja sen jakamista osiin. Kieli on nähty sanoina ja rakenteina ja sitä on perinteisesti lähestytty formaalisena systeeminä. Tätä formalistis-strukturalistista kielikäsitystä on kutsuttu myös monologiseksi kielinäkemykseksi, sillä siinä kielen käytön pohjana nähdään omaksuttu koodi, jonka hallinta takaa onnistuneen kommunikaation. Funktionaalisessa kielitaitokäsityksessä taas kieli on viestinnän väline ja sosiaalisen toiminnan tulos, ja siinä korostetaan kielen käyttöä muotojen ja sääntöjen analysoinnin sijaan. Funktionaalis-dialogisessa kielikäsityksessä näkemys kielestä on dialoginen ja vuorovaikutusta korostava. Erona monologiseen ajatteluun kielellisten merkitysten nähdään syntyvän sosiaalisessa yhteistoiminnassa eikä kielellisen koodin tarjoamina. Kielitaito nähdään tilannekohtaisena taitona, jossa on

tärkeää tunnistaa eri tekstilajien mukaiset kielimuodot. Sosiolingvistiset näemykset ovat tuoneet kielitaitokäsitykseen mukaan myös pyrkimyksen autenttisuuteen ja sosiaalisen kontekstin huomioimiseen, jonka myötä käsitys kielitaidosta on laajentunut huomattavasti. (Dufva ym. 2011b; Dufva & Aro 2012; Kramsch 2006; Nikula 2010; Saarinen ym. 2019; Vaattovaara 2016.)

Perinteisesti kielen oppimista on tarkasteltu psykologis-kognitiivisesta näkökulmasta, ja siinä on vahvasti keskitytty korostamaan oppijan kognitiota ja kielen muotoa. Kielenoppiminen on kytketty vahvasti muistiin ja hyvä kielenoppija on näyttäytynyt ahkerana puurtajana, jolla on hyvä muisti, suuri sanavarasto ja joka osaa muodostaa oikeaoppisia lauseita (Nikula 2010). Tieto kielestä on nähty tärkeämpänä kuin taito käyttää kieltä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Kielen omaksuminen (SLA) on nähty psykologisena prosessina, joka tapahtuu oppijan pään sisällä ja kielen käytön sosiaaliset prosessit taas on yhdistetty sosiaalisiin konteksteihin (Kramsch 2000, 133). Nykyään kielenoppimisen tutkimuksessa oppimista pyritään tarkastelemaan monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti pelkän lopputuloksen sijaan. Tutkimuksessa korostetaan oppijoiden erilaisuutta ja useita eri tapoja oppia kieliä. Myös toimimalla oppimista sekä kielenkäytön mielekkyyttä ja tarkoituksellisuutta painotetaan entistä enemmän. Oppiminen ei enää ole pelkkää kielen omaksumista kuten perinteisissä SLA-teorioissa, vaan myös osallistumista. Oppimisen edellytyksenä on päästä mukaan ympäristön sosiaalisiin käytänteisiin käyttämään kieltä täysivaltaisena osallistujana. Oppija ei ole vain oman kognitionsa varassa, vaan hän käyttää oppimisprosessissaan sekä tukena että resurssina aineksia sosiaalisesta ja materiaalisesta ympäristöstä. (Sajavaara 1999, 74; Suni 2008, 191–192; Thorne 2000, 228.) Lisäksi huomioidaan kielenoppimisen tunneilmastoon liittyvät asenteet eri kieliin ja kulttuureihin sekä omat käsitykset itsestä oppijana (Kalaja ym. 2018; Kalaja & Dufva 2005, 13–14).

Uusimmissa tutkimussuuntauksissa korostetaan erityisesti kielen käytön ja vuorovaikutuksen merkitystä. Interaktionaalisessa tutkimussuunnassa on pyritty tarkastelemaan kielenoppijoiden vuorovaikutusta toistensa ja syntyperäisten kielenpuhujien kanssa sekä sitä, miten se ilmentää kielenoppimisprosessia (Suni 2008, 18). Keskeinen tutkimuskohde interaktionaalisessa suuntauksessa ovat olleet keskustelun osapuolten väliset merkitysneuvottelut ja niiden aikaan saamat oppimistulokset. Interaktionaalisen tutkimuksen kautta tutkijat ovat pyrkineet kuvaamaan ja mallintamaan vuorovaikutuksen osuutta toisen kielen omaksumisessa (mm. Long 1983; Swain 1985). Myös dialogisessa tutkimussuuntauksessa kieltä tarkastellaan sen käytön näkökulmasta ja siinä kieli nähdään perustaltaan sosiaalisena ja dynaamisena. Dialogilla viitataan prosessiin, jossa merkitysneuvotteluja tarkastellaan laajemmin kuin interaktionaalisessa tutkimussuunnassa. Dialogioppimisen taustalla on Bahtinin (1986) ajatus siitä, että kaikki kielelliset ilmaukset syntyvät keskusteluun osallistuvien keskinäisestä vuorovaikutuksesta ja sitä ympäröivästä kontekstista. Ilmaukset liittyvät aina niitä edeltäviin ja toisaalta myös niitä seuraaviin ilmauksiin, joten siksi kaikki keskusteluun osallistuvat ovat aktiivisia toimijoita vuorovaikutuksessa. (Bahtin 1986.) Kielenoppimisessa tämä tarkoittaa sitä, että oppijat vaikuttavat kollektiivisesti merkityksen ja yhteisymmärryksen rakentamiseen (Suni 2008, 24). Lisäksi Bahtin

näkee oppijan sisäiset dialogit merkityksellisinä oppimisprosessin etenemisessä (Bahtin 1986).

Käyttöpohjaisessa (usage based) lähestymistavassa painotetaan kielen kommunikatiivisuutta ja kielen käytön nähdään olevan edellytyksenä kielen oppimiselle (Eskildsen 2008). Lähestymistapa sisältää useita teorioita, joita yhdistää kielen emergoituminen käytössä ja joissa kielen kompetenssin ja performanssin nähdään liittyvän toisiinsa. Kielen muodot opitaan käyttötilanteissa, mutta toisaalta merkitysten ilmaiseminen vaatii tietoa ilmaisujen muodostamisesta. Sekä käyttöpohjainen että dialoginen lähestymistapa korostavat kielen käytön tapahtumaluonteisuutta ja niissä tavoitteena on oppia toimimaan erilaisissa kielenkäyttötilanteissa. Käyttöpohjainen lähestymistapa auttaa analysoimaan kielen kehittymistä, dialoginen ja sosiokulttuurinen taas kielen käyttäjää yhteisön jäsenenä. (Mustonen 2015, 42–46; 58.)

Erityisen suosituksi lähestymistavaksi kielenoppimisen tutkimuksessa on viime aikoina vahvistunut sosiokulttuurinen näkökulma, jossa oppimista tarkastellaan laajemmissa sosiaalisissa konteksteissa kuin edellä mainituissa suuntauksissa, vaikka niistä useita yhtäläisyyksiä löytyykin (Suni 2008, 26–27). Koska oman tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä on juuri sosiokulttuurinen ja siihen pohjautuva ekologinen näkökulma, tarkastelen niitä seuraavaksi hieman tarkemmin.

2.2.1 Sosiokulttuurinen näkökulma kielen oppimiseen

Sosiokulttuurisesti tarkasteltuna oppiminen ei ole vain tiedonhankintaa, vaan oppijan osallistumista erilaisten yhteisöjen toimintaan. Oppiminen nähdään asteittain syvenevänä osallistumisen prosessina, jossa oppijan kognitiivinen kehitys on sidoksissa sosiaaliseen toimintaan. Toimintaan osallistumalla oppija rakentaa identiteettiään ja muuntaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa esiintyvät tiedot osaksi omaa tietorakennettaan. Toiminnan perustana ovat hänet omat tietonsa ja kokemuksensa sekä hänen tietoiset tai tiedostamattomat käsityksensä ympäristön asettamista vaatimuksista tai sen tarjoamista mahdollisuuksista. (Lantolf 2000.) Näkemyksen taustalla vaikuttavat venäläisen kehityspsykologian tutkijan Vygotskin (1978) näkemykset yksilön ja yhteisön yhteydestä sekä inhimillisen toiminnan ja ajattelun välittyneisyydestä. Vygotsky näkee ajattelun järjestyvän ulkoisesta (intersubjektiivisestä) sisäiseksi (intrasubjektiiviseksi) kielen avulla. Taitojen hallinta ei ole pelkästään oppijan oman kognition varassa vaan syntyy jaetun ja tuetun suorituksen kautta. Intersubjektiivisuuden ja intrasubjektiivisuuden suhde näkyy erityisesti Vygotskyn ajatuksessa lähikehityksen vyöhykkeestä, jonka luominen nähdään olennaiseksi osaksi oppimista (Alanen 2000, 97–98; Lantolf 2000, 16–18; Vygotsky 1978). Lähikehityksen vyöhykkeellä oppija selviytyy kykenevämmän henkilön opastuksella tehtävästä, josta hän ei vielä pystyisi selviytymään yksin. Lähikehityksen vyöhyke ilmaisee siis rajat sille toiminnalle, jonka oppija voi saavuttaa ilman tukea ja jonka hän voi saavuttaa kykenevämmän henkilön tuella. Vyöhykkeen ulkopuolella olevista tehtävistä hän ei pysty selviytymään edes tuettuna. Kykenevämmän henkilön tuki muodostuu oppimisen edistämisestä erilaisilla resursseilla, kuten esimerkiksi avusta tavoit-

teiden tunnistamisessa tai tehtävän yhdistämisessä aiempiin kokemuksiin (Säljö 2001, 120; 237). Sosiokulttuurisessa näkemyksessä on intersubjektiivisuuden ja intrasubjektiivisuuden osalta yhtäläisyyksiä dialogiseen tutkimussuuntaukseen, sillä myös Bahtinilla niiden välinen suhde on tärkeä. Hänen mukaansa yksilön tietoisuus muovautuu jatkuvassa dialogissa sekä toisten (intersubjektiivinen taso) että oman itsensä (intrasubjektiivinen taso) kanssa. (Dufva ym. 1996, 33–34.)

Oleennaista sosiokulttuurisessa näkökulmassa on myös se, että kulttuuri ja ajattelu välittyvät erilaisten välineiden avulla. Osallistuessaan tietyssä ajassa ja paikassa tapahtuvaan sosiaaliseen toimintaan oppijat käyttävät tietyssä ajassa ja paikassa toimivia välineitä, jotka voivat olla fyysisiä kuten esimerkiksi kynä tai tietokone, tai symbolisia kuten kieli, joka välittää kognitiivista toimintaa. Oleennaista oppimisessa on symbolisten järjestelmien ja fyysisten välineiden käsittelyn opettelu, sillä niiden avulla oppija voi ratkaista ongelmia tai hallita sosiaalisia tilanteita tavalla, joka muuten olisi mahdotonta (Lantolf 2000, 1–3; Säljö 2001, 75; 249). Kieli nähdään kulttuurisena välineenä, joka paitsi välittää ajatuksia, on myös mukana niiden tuottamisessa ja muovaamisessa. Välinemetaforalla ilmaistaan kielen olevan olemassa jotakin varten. Kielen funktio on siis tärkeämpää kuin sen muoto, mikä osoittaa näkökulman kielikäsityksen funktionaalisuuden. (Suni 2008, 26.)

Sosiaalisen oppimisen teorioissa kritisoidaan aiempien oppimiskäsitysten mukaista oppimisen kuvaamista passiivisena prosessina, jossa oppija omaksuu jonkun toisen luomaa tietoa tai ymmärrystä ja varastoi sen tietovarastoihinsa. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna oppimisen tarkoituksena ei ole pelkästään tiedon omaksuminen valmiiksi tulkittuna ja oppijan ulkopuolelta sisäpuolelle liikkuvana yksisuuntaisena toimintona. Siinä oppimisprosessi nähdään tilannesidonnaisena sosiaalisena toimintana, jossa tiedon soveltaminen tapahtuu aina uusissa tilanteissa ja oppijan toimintojen myötä siihen on mahdollista saada mukaan uusia ainesosia, jotka muuttavat tiedon olemusta ja merkitystä. Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaisessa oppimisprosessissa oppija ei siis ole pelkkä passiivinen vastaanottaja, vaan hän voi toiminnoillaan vaikuttaa sosiokulttuuristen mallien uudelleen luomiseen. Siinä tiedon käyttö nähdään luovana prosessina, jossa on tilaa muutoksille. Ongelmiin on olemassa erilaisia ratkaisuja sen mukaan, millaisissa käytänteissä niitä tarkastellaan. (Säljö 2001, 126–128.)

Sosiokulttuurisessa suuntauksessa näkökulma oppimiseen on siis holistisempi kuin aiemmissa tutkimussuuntauksissa. Sitä onkin viime aikoina sovellettu paljon vieraan kielen oppimisen tutkimukseen ja sen piirissä on syntynyt erilaisia teorioita, joissa kielenoppiminen määritellään systeemisenä kokonaisuutena ja joissa korostetaan oppimisprosessin dynaamisuutta ja kompleksisuutta. (Suni 2008, 27.) Tällainen teoria on esimerkiksi kompleksisuusteoria, jossa erilaisten ilmiöiden väliset riippuvuussuhteet nähdään osana eri järjestelmien toimintaa ja jossa painotetaan niiden välistä vuorovaikutusta. Siinä kielenoppiminen nähdään dynaamisena, oppijoiden, opettajien ja oppisisältöjen välisessä vuorovaikutuksessa jatkuvasti muovautuvana prosessina, jonka lopputulos ei aina ole ennustettavissa (Larsen-Freeman & Cameron 2008, 198–200). Tässä näkökulmassa siis haastetaan perinteinen näkemys opittavien oppisisältöjen staattisuu-

desta ja ennalta määriteltävyydestä (Jalkanen 2015b, 42). Kompleksisuusasteorian tavoin sosiokulttuuriseen käsitykseen pohjautuu myös ekologinen suuntaus, joka sekin pyrkii määrittelemään kielen oppimisen systemisenä kokonaisuutena. Ekologisessa suuntauksessa näkökulmaa laajennetaan sosiaalisen ympäristön lisäksi myös fyysiseen ympäristöön ja siksi olen valinnut sen oman tutkimukseni näkökulmaksi.

2.2.2 Ekologinen näkökulma kielenoppimiseen

Ekologinen näkökulma pyrkii tarkastelemaan oppimisprosessia, oppijan ja opettajan toimintaa sekä vuorovaikutuksen ja kielen käytön monikerroksellisuutta kokonaisuutena, jossa kaikki tekijät vaikuttavat toisiinsa. Kielenoppiminen nähdään kokonaisvaltaisena toimintana ja dialogisena vuorovaikutuksena, jossa oppija ja ympäristö vaikuttavat toisiinsa vuorovaikutteisesti. (Van Lier 2000, 246; 258; 2010, 3–4). Ekologista kielenoppimisenäkemyksiä on tuonut esiin erityisesti luokkahuoneessa tapahtuvaa kielenoppimista tutkinut van Lier, jonka näkökulmassa on nähtävissä sosiokulttuuristen ja dialogispohjaisten aineiden yhteensulautumista (Sunni 2008, 27). Sen mukaan oppimista ja kognitiota ei voida selittää pelkästään oppijan pään sisällä tapahtuvina prosesseina, vaan keskeisiä tekijöitä oppimisessa ovat oppijan havainnot ja sosiaalinen toiminta sekä verbaalinen ja nonverbaalinen vuorovaikutus. Toisaalta taas van Lierin ekologisessa lähestymistavassa on yhtäläisyyksiä kognitiiviseen ajattelutapaan, sillä hän yhdistää kognitiiviset ja sosiaaliset prosessit toisiinsa (van Lier 2000, 246; 258). Hän näkee oppijan metakielelliset taidot merkittävänä sisäisenä voimavarana, joita oppija voi hyödyntää säädelllessään omaa oppimistaan (Alanen 2000, 104).

Ekologisessa näkemyksessä oppijan toimintaa ohjaavat ympäristöstä löytyvät tarjoumat eli affordanssit, joita hyödyntämällä hän voi saavuttaa asettamia tavoitteita. Tarjoumat toteutuvat oppijan toimiessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (van Lier 2000, 246.) Oppijat ovat siis osa sosiaalista ympäristöään, jossa oppijan identiteetti, ympäristössä esiintyvät tarjoumat ja oppijan aktiivinen toimijuus nivoutuvat toisiinsa ja kaikki vaikuttaa kaikkeen (Kramsch & Steffensen 2008, 18). Omassa tutkimuksessani oppimisprosessia tarkastellaan ekologisen suuntauksen ja pitkälti van Lierin ajatusten mukaisesti kokonaisvaltaisena toimintana, jossa oppija toimii ympäristön sisällä ja yhteydessä siihen. Mukana on vahva näkemys dialogisuudesta, sillä yksilön ja ympäristön nähdään vaikuttavan toisiinsa vuorovaikutteisesti. Seuraavaksi tarkastelen lähemmin kahta ekologiseen näkökulmaan vahvasti liittyvää käsitettä, tarjoumia ja oikea-aikaista tukea, jotka ovat olennaisia myös oman tutkimukseni kannalta.

Tarjoumat (affordanssit)

Ekologisen näkökulman mukaan tärkeänä edellytyksenä oppimiselle on oppijalle merkityksellisten resurssien eli tarjoumien havaitseminen, tulkitseminen ja käyttäminen toimintaan. Termi tarjouma eli affordanssi juontaa juurensa havaintopsykologiaan ja sillä tarkoitetaan kaikkia ympäristön tarjoamia toiminnan mahdollisuuksia, joita oppija voi hyödyntää oppimisessaan (van Lier 2004). Osa

tarjoumista voi olla opettajan tai jonkun muun opetuksen suunnittelijan tekemiä, osa taas ilmaantuu oppijan toimiessa vuorovaikutuksessa luokkatoverien, opettajien, erilaisten objektien tai muiden kohdekielen käyttäjien kanssa. Tarjoumat voivat olla lyhytaikaisia tai pysyviä, tietoisesti rakennettuja (esim. koulutukselliset tarjoumat) tai spontaanisti ilmaantuvia, teknologisia, kielellisiä, sosiaalisia tai materiaalisia. Koulutuksellisiin tarjoumiin sisältyvät muun muassa tuntisuunnitelmat, oppimistehtävät ja oppimateriaalit, ja ne voivat sisältää erilaisia teknologisia tarjoumia (esim. videot, audiot, linkit, chat). Kielelliset tarjoumat mahdollistavat oppijan kontaktit muihin kielenkäyttäjiin ja ilmenevät esimerkiksi suullisina tai kirjallisina ilmauksina. Sosiaaliset tarjoumat sisältävät oppijan kontaktit muihin oppijoihin, opettajiin ja muihin kielen käyttäjiin ja materiaaliset tarjoumat kontaktit välineisiin, esineisiin, paikkoihin tai tapahtumiin. (Blin 2016a, 48–49; Blin 2016b.)

Tarjoumat ovat aina riippuvaisia oppijan kyvyistä hyödyntää niitä, ja niitä voi olla tilanteesta riippuen useitakin. Kaikki ympäristössä esiintyvät resurssit eivät kuitenkaan ole tarjoumia, sillä niiden tulee olla oppijalle merkityksellisiä, hyödyllisiä ja käyttökelpoisia. Olennaista on oppijan oma aktiivisuus resurssien käyttöön, sillä ne toteutuvat vasta oppijan ja ympäristön vuorovaikutuksen kautta. Tarjouman määrittelee siis toiminta, ei ympäristö. Esimerkiksi erilaiset teknologiat eivät itsessään ole tarjoumia, vaan tarjouma ilmenee toimijoiden välisissä suhteissa. (Blin 2016a, 48–49; Blin ym. 2016, 232; van Lier 2000, 252). Omassa tutkimuksessani pyrin tarkastelemaan erityisesti oppijoiden kykyä havaita erilaisia tarjoumia heitä ympäröivästä ympäristöstä sekä sitä, millaista tukea he niiden havaitsemisessa käyttävät ja tarvitsevat.

Oikea-aikainen tuki (scaffolding)

Oikea-aikaisella tuella tarkoitetaan toimintaa, jolla oppijaa tuetaan laajentamaan omaa osaamisaluettaan, ja se liittyy kiinteästi Vygotskyn teoriaan lähikehityksen vyöhykkeestä. Olennaista oikea-aikaisessa tuessa on se, että tukea voidaan vähentää asteittain ja lopulta poistaa kokonaan sitten kun oppija hallitsee taidon itsenäisesti. Alun perin oikea-aikaisella tuella tarkoitettiin asiantuntijan (esim. opettajan) oppijalle antamaa tukea, mutta myöhemmin sitä on laajennettu käsittämään myös muita tukimuotoja, esimerkiksi oppijoiden toisiltaan saamaa vertaistukea. (Hakamäki 2005, 51.) Oikea-aikaista tukea kielenoppimisessa on tutkittu paljon ja usein siihen on sisältynyt oletus juuri opettajasta tuen tarjoajana (Suni 2008, 118). Peruskoulun yläkoululaisten kielenoppimisen parissa sitä on tutkinut erityisesti Hakamäki (2005; Hakamäki & Lonka 2000). Myöhemmin tutkimusta on laajennettu myös luokkahuoneen ulkopuolelle (esim. Strömmer 2017; Suni 2008). Useat tutkimukset ovat keskittyneet tutkimaan tuen antajan (usein opettajan) ja tuettavan kahdenkeskistä vuorovaikutusta, mutta nykyään tutkimusta tehdään yhä enemmän hajautetun oikea-aikaisen tuen (distributed scaffolding) näkökulmasta. Esimerkiksi Hakamäen (2005) tutkimuksessa tutkimuskohteena on ollut koko luokan kesken ilmenevä oikea-aikainen tuki. Tutkimuksessa havaittiin tärkeäksi vastavuoroinen yhteistoiminta, joka rakentui tilantee-

seen osallistuvien kesken. Hakamäen mukaan tehokas oikea-aikainen tuki vaatii sitä, että sekä oppijat että opettaja ovat aktiivisia osallistujia oppimisprosessissa. Tutkimuksessa oli myös nähtävissä, että ryhmäopetuksessa annettu yleinen tuki hyödytti myös niitä, joille sitä ei ollut suunnattu suoraan. (Hakamäki 2005.)

Hajautettu tuki sisältää sosiaalisen tuen (opettajan ja vertaisten tarjoama tuki) lisäksi myös materiaalisen tuen (esim. välineet ja käytännöt). Omassa tutkimuksessani pyrin tunnistamaan oppimisprosessista erilaisia tuen muotoja, jotka nousevat esille erityisesti oppijan tarpeista lähtien. Lähtökohtana on opettajan toimiminen pääasiallisena tuen tarjoajana, mutta tutkimuksessani havainnoidaan myös muita tukimuotoja, sekä sosiaalisia että materiaalisia, joita oppijat oppimisprosessin aikana käyttävät ja tarvitsevat. Tarkastelen oppijoiden tarvitsemaa tukea siis hajautetun oikea-aikaisen tuen näkökulmasta, jotta saan mahdollisimman monipuolisen kuvan oppijoiden oikea-aikaisen tuen tarpeesta oppimisprosessin eri vaiheissa.

2.2.3 Suomalaisen käsityksiä kielenoppimisesta ja kielitaidosta

Aiemmin totesin, että käsitys kielenoppimisesta voi olla joko psykologis-kognitiivisuutta (monologinen kielenäkemys) tai enemmän vuorovaikutusta korostava (dialoginen kielenäkemys). Tarkastelen seuraavaksi sitä, millaisia käsityksiä oppijoilla ja opettajilla on ollut kielenoppimisesta ja kielitaidosta. Rajaan tarkasteluni suomalaisiin oppijoihin ja opettajiin, koska tutkimukseni sijoittuu suomalaiseen kontekstiin. Tutkimusten mukaan (Aro 2009; Kalaja 2015; Kalaja ym. 2008; Taalas ym. 2011) suomalaisten käsitys kielenoppimisesta on yhä vahvasti psykologis-kognitiivisuutta korostava, ja se perustuu pitkälti kirjoitetun kielen oppimiseen koulukontekstissa. Kalajan ym. (2008) tutkimuksessa tutkittiin oppijoiden asenteita englannin kielen oppimiseen visuaalisten narratiivien avulla. Oppijat näkivät englannin kielen oppimisen olevan lähinnä kielen omaksumista sen sijaan, että se olisi vuorovaikutusta luokkatovereiden ja opettajan kanssa. Vielä myöhemmässäkin Kalajan tutkimuksessa (2015) oppijat yhä kertoivat oppineensa kieltä pääosin kirjallista materiaalia, useimmiten tekstikirjoja opiskelemalla (Kalaja 2015, 13). Samanlaisia tuloksia sai myös Aro (2009), jonka tutkimuksessa ilmeni, että mitä enemmän kokemusta oppijoilla oli kielenoppimisesta koulussa, sitä enemmän heidän kuvauksensa kielenoppimisesta keskittyivät kirjoitettuihin teksteihin ja koulussa tehtäviin aktiviteetteihin. Lisäksi oppijoiden kuvaukset kielenoppimisesta alkoivat entistä enemmän muistuttaa toisiaan, mikä osoittaa, että koulun konteksti muokkaa vahvasti oppijoiden käsityksiä oppimisesta. (Aro 2009, 105; 115). Myös Taalaksen ym. (2011) tutkimuksessa oppijat näyttivät olevan sosiaalistuneita yksilökeskeisiin, opettajajohtoisin ja oppikirja-keskeisiin työtapoihin. Oppimiseksi koettiin nimenomaan työskentely oppikirjan tai vastaavien materiaalien kanssa eikä muita työskentelytapoja mielletty oppimiseksi. (Taalas ym. 2011, 75–82.)

Myös saksan kielen osalta tulokset ovat olleet vastaavanlaisia, sillä Pihkala-Posti (2015) huomasi Minecraft-peliä hyödyntävässä kokeilussaan, että totutut oppimistavat ovat syvälle juurtuneita. Osa oppijoista oli kokeilusta innoissaan, osa taas suhtautui siihen negatiivisesti. Peli näytti motivoivan erityisesti tietoko-

nepeleistä kiinnostuneita poikia, jotka muuten jäävät usein koulun kielten opetuksessa heikompaan asemaan. Pieni osa oppijoista taas ei uskonut, että tietokonepeleillä voisi oppia jotain ”oikeasti”, vaikka opettajan havainnot ja muiden kommentit todistivat päinvastaista. (Pihkala-Posti 2015, 126–127.) Tutkijat korostavatkin, että on koko koulun asia saada oppijoiden tottumukset muuttumaan ja motivoida heitä oman toiminnan ja ajattelun laajentamiseen. Oppijoiden kanssa tulisi keskustella heidän käsityksistään ja niiden vaikutuksista oppimiseen, sillä autoritääriset äänet näyttivät vahvasti vaikuttavan oppijoiden näkemyksiin tehokkaista oppimistavoista ja kielen niin sanotusta oikeasta käyttämisestä. (Aro 2009; 166–167; Kalaja ym. 2018; Taalas ym. 2011, 75–82.)

Oppijoiden kielenoppimiskäsityksen laajeneminen edellyttää siis sitä, että myös opettajat laajentavat omaa toimintaansa ja ajatteluaan oppimisesta, sillä opettajan kielikäsitelmä määrittelee hänen lähestymistapaansa opetukseen. On tärkeää, että opettajat refleктоivat omia kielikäsitelmiään, sillä ne voivat olla myös piiloisia (Vaattovaara 2016). Vaikka kielenoppimisen teorioissa nykyään painotetaan funktionaalis-dialogista näkemystä kielestä, monien suomalaisten opettajien näkemys kielenopetuksesta perustuu tutkimusten mukaan vielä pitkälti formaaliin kielitaitonäkemukseen, jossa erityisesti kielioppia pidetään olennaisena kielitaidon kehittymiselle. Tutkimuksissa suuri osa opettajista lähestyi kieltä enemmän formaalista kuin sosiokulttuurisesta näkökulmasta ja näki kielen enemmän kieliopillisena ja sanastollisena systeeminä kuin kommunikatiivisena tai sosiaalisena käytäntönä (Aalto 2019; Bovellan 2014; Vaattovaara 2016). Erityisesti saksan kielen opetusta on perinteisesti pidetty kielioppipainotteisena (Maijala 2019; Schmenk 2015). Saksan opetuksesta tehdyt tutkimukset osoittavat, että usein myös kommunikatiivisiksi tarkoitetuissa tehtävissä painottuivat formaalit muodot ja rakenteet, kuten verbien korrektit taivutusmuodot. (Schmenk 2015, 32.) Siksi etenkin saksan opetuksessa olisi syytä pohtia, kuinka myös kielioppia sisältävät tehtävät saataisiin aidosti kommunikatiivisiksi (Maijala 2019, 731). On selvää, että muutosta oppijoiden ajattelussa ja toiminnassa ei saada aikaan, jos opettajien käsitykset ja toimintatavat eivät kannusta heitä muutokseen.

Oppijoiden kielitaitokäsityksiä on puolestaan tutkittu *Muuttuvat teksti- ja mediamaisemat. Oppilaat ja opettajat kielten ja tekstien käyttäjinä koulussa ja vapaa-ajalla (2006–2009)* -tutkimushankkeessa. Hankkeessa tutkimuksen kohteena on ollut muun muassa se, mihin oppijoiden käsitys omasta vieraan kielen osaamisesta perustuu. Tutkimuksen mukaan oppijoiden käsitys omasta vieraan kielen osaamisesta perustui lähinnä käytännön kokemuksiin kielen käytöstä. Tärkeässä roolissa oli kuitenkin myös menestyminen koulussa ja kokeissa. Osalle oppijoista merkitystä oli myös opettajan tai natiivin kielen puhujan antamalla palautteella. (Luukka ym. 2008, 151.) Oppijoiden kielitaitokäsityksen muodostumisessa oli mukana siis sekä formaalista oppimisympäristöstä (koulu) että informaalista ympäristöstä (kielen käyttö) saatuja kokemuksia. Tutkimus on merkittävä oman tutkimukseni kannalta, sillä hyödynsin siinä *Muuttuvat teksti- ja mediamaisemat* -tutkimushankkeessa kehitettyä kyselylomaketta, jonka pohjalta tutkin oppijoiden kielitaitokäsityksen taustalla olevia syitä. Vertaan omassa tutkimuksessa saamiani tuloksia tutkimushankkeessa saatuihin tuloksiin saadakseni selville,

kuinka oppijoiden kielitaitokäsitys on noin kymmenen vuoden kuluessa muuttunut.

2.3 Oppimisympäristöt kielenoppimisessa

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimista edistävää "paikkaa tai yhteisöä, jossa ihmisillä on käytössään erilaisia resursseja, joiden avulla he voivat oppia ymmärtämään erilaisia asioita ja kehittämään mielekkäitä ratkaisuja erilaisiin ongelmiin" (Wilson 1996, 3). Periaatteessa oppimisympäristönä voi siis toimia mikä tahansa ympäristö, jossa on mukana oppimistavoitteita tai joka muuten aikaansaa oppimista. Toisaalta taas pelkkä opetuskäyttöön tarkoitettu tila ei sisällä oppimisympäristöluonnetta, ellei mukana ole oppimista tukevia elementtejä, oppimistavoitteita tai -prosesseja. (Manninen ym. 2007, 108.) Oppimiskäsityksissä tapahtunut kehitys ja yhteiskunnalliset muutokset ovat johtaneet siihen, että perinteisestä oppilaitoskeskeisyydestä on siirrytty niin sanottuun oppimisympäristöajatteluun (Manninen ym. 2007, 21). Tarkastellessa oppimisympäristöjä sosiokulttuurisesta näkökulmasta niiden roolina on tukea erityisesti sosiaalista vuorovaikutusta, toimia oppijan taidoista riippuvien erilaisten toimintojen mahdollistajana, oppijan ohjaajana, sosiaalisen vuorovaikutuksen tukijana, tarkkaavaisuuden suuntaajana ja ajattelun tukivälineiden tarjoajana. Lisäksi niiden tulisi huomioida oppijan sen hetkinen kehitystaso ja auttaa häntä pääsemään sille tasolle, johon tämä yksin ei pääsisi. (Manninen ym. 2007, 48–54.)

Kontekstuaalisessa lähestymistavassa oppimisympäristöihin korostetaan opiskelun siirtämistä luokkahuoneista autenttisiin oppimisympäristöihin, joissa oppijat voivat yhdessä vaihtaa ajatuksia ja käydä merkitysneuvotteluja (Wilson & Myers 2000, 58; 69). Ekologisen havaintoteorian näkökulmasta oppimisympäristöissä korostuu oppijan ja ympäristön välinen suhde. Oppiminen on aina situationaalista, sillä erilaiset ympäristöt mahdollistavat erilaisia toimintoja, eikä oppijaa ja opittavaa ainesta voi erottaa siitä kontekstista, jossa oppimista tapahtuu. Ympäristö tarjoaa oppijalle merkityksellisiä resursseja, mutta mukana on oltava myös oppijan omaa intentionaalisuutta. Vaikka ympäristö tarjoaa resursseja, ne nousevat oppijalle merkityksellisiksi tarjoumiksi vasta sitten, kun hän itse päättää hyödyntää niitä oppimisessaan. (Young ym. 2000, 148–153.)

2.3.1 Hybridit oppimisympäristöt

Perinteisesti oppimisympäristöt on jaoteltu formaaleihin, non-formaaleihin ja informaaleihin ympäristöihin. Formaali oppimisympäristö on perinteisesti ollut suljettu luokkahuoneen sisäpuolelle ja ajankohdaltaan sekä kestoltaan määrätty. Oppimisympäristö on keskittynyt vahvasti opettajan tai oppimisympäristövälineiden (taulun, tietokoneen yms.) ympärille. Tehtävät ovat olleet yksittäisiä ja jokaisen oppijan on oletettu tekevän niitä samanaikaisesti. (Lankshear & Knobel 2006, 50–51.) Perinteinen luokkahuoneopetus eroaa kuitenkin suuresti nykypäivän oppijoiden koulun ulkopuolisesta maailmasta, jossa he oppivat ja harjoittelevat uusia

verkossa jakamisen ja informaalin vuorovaikutuksen taitoja. Formaalin opetuksen tiukasti sidottu diskurssi törmää yhteen oppijoiden koulun ulkopuolella käyttämän monimuotoisen kanssakäymisen kanssa. Se haastaa luokkahuoneen ympäristönä, jossa sekä rakenne että arviointisysteemi määrittellään ulkopuolelta ja jossa opettaja johtaa vuorovaikutusta. (Sharples ym. 2007, 21–22.)

Formaali oppiminen onkin alkanut liikkua yhä enemmän luokkahuoneen ulkopuolelle oppijan sekä todellisiin että virtuaaleihin ympäristöihin eikä formaaleja ja informaaleja oppimisympäristöjä siksi tulisikaan enää erotella toisistaan. Oppiminen on liikkuvaa sekä paikan suhteen (sitä tapahtuu koulussa, kotona ja vapaa-ajalla), mutta myös eri elämänalojen suhteen (se voi liittyä työn tai harrastuksen vaatimukseen, itsensä kehittämiseen tai tapahtua vain hovin vuoksi). Se on liikkuvaa myös suhteessa aikaan: sitä tapahtuu eri aikoina päivästä, sekä arkipäivinä että viikonloppuisin. (Sharples ym. 2007, 2.) Oppimisen aikakäsitys onkin muuttunut käyttäjälähtöisemmäksi, sillä oppimista tapahtuu sille varattujen aikojen lisäksi myös oppijan vapaa-ajalla. Koska mobiililaitteet kuuluvat kiinteästi oppijoiden elämään, tiedon saaminen ja sitä kautta myös oppiminen nopeutuvat. (Leppänen ym. 2019.) Sefton-Greenin mukaan formaalin ja informaalin oppimisen ”eroavaisuuksissa on pikemminkin kyse sosiaalisista käytänteistä kuin oppimiseen liittyvistä perustavaa laatua olevista rajoista. Käsitys rajasta on pikemminkin retorinen kuin empiirinen”. (Sefton-Green 2011, 95.) Nykyään olisikin syytä puhua aiemman jaottelun sijaan hybrideistä oppimisympäristöistä, joissa formaalit ja informaalit ympäristöt sulautuvat toisiinsa.

Myönteisiä oppimistuloksia informaalista oppimisesta on havaittu muun muassa sanaston, kuullun ymmärtämisen ja kommunikaatiotaitojen osalta (Rasti 2020; Sylvén & Sundqvist 2017). Tutkimuksissa on raportoitu hyötyjä erityisesti sanavaraston laajenemisessa kohdekielisten televisiosarjojen ja elokuvien (Rodgers & Webb 2020) sekä pelien pelaamisen kautta (Hannibal Jensen 2017; Rasti 2020). Rastin tutkimuksessa digitaalisten pelien pelaaminen laajensi erityisesti oppijoiden produktiivista sanavarastoa. Tärkeä merkitys produktiivisen sanavaraston kehittymisen kannalta oli oppijoiden välinen vuorovaikutus pelejä pelattaessa. Tehtävät tehtiin pareittain, jolloin oppijat pystyivät keskustelemaan ja neuvottelemaan keskenään pelin kulusta ja käyttämään siten uutta sanavarastoa aktiivisesti. (Rasti 2020, 145–146.)

Sekä formaalit että informaalit oppimisympäristöt tuovat hyötyjä kielenoppimiselle, ja opetuksen haasteena onkin saada ne tukemaan toisiaan sen sijaan, että ne jäävät toisistaan irrallisiksi tai jopa toistensa vastakohtiksi (Luukka ym. 2008). Olisi myös tärkeää, että oppijoiden informaaleissa ympäristöissä kohtaa-
mia kielenkäyttökokemuksia käytäisiin koulussa yhdessä läpi, sillä ne saattavat olla hyvinkin erilaisia kuin luokkatilanteessa kohdatut. Luokan ulkopuoliset oppimistilanteet myös aiheuttavat paljon tunteita, ja siksi niistä olisi hyvä keskustella yhdessä myös luokassa. Näin niistä saataisiin eniten hyötyä oppimiselle. (Pyykkö, 2017 75–76; Ross & Rivers 2018, 120). Hyödynnettäessä koulussa opitua ja oppijoiden omaa tietoa rinnakkain, oppijat oppivat myös ymmärtämään oman kokemuksensa käyttöarvon ja siirtymään oppimisen eri ympäristöjen välillä (Kumpulainen ym. 2011, 40–41). Olennaista on siis luoda oppimisympäris-

töjä, joissa opetussuunnitelmat ja koulun opetustavoitteet ovat linjassa yhteiskunnan mediamaisemien sekä oppilaiden erilaisten oppimisen ja kielellisten lähtökohtien kanssa (Luukka ym. 2008, 22).

Formaalien ja informaalien käytänteiden läheneminen edellyttää sitä, että sekä oppijat että opettajat ovat asenteiden tasolla valmiita siihen. Luukan ym. (2008) tutkimuksen perusteella opettajat näyttivät olevan tähän valmiimpia kuin oppijat. Tämä voi johtua siitä, että oppijat kokevat vapaa-ajan ympäristöksi, johon he eivät haluakaan opettajia päästää (vrt. myös Mutta ym. 2017). Huomiota on syytä kiinnittää myös informaalin oppimisen tunnistamiseen ja sen merkityksen ymmärtämiseen. Informaalin oppimisen määrää usein aliarvioidaan, koska se on luonteeltaan vaikeasti havaittavaa eikä sitä välttämättä edes tunnusteta oppimiseksi (mm. Aro 2009). Luukan ym. tutkimuksessa kävi ilmi, että informaalien oppimistilanteiden merkitys ei ollut oppijoille ilmeinen, sillä he kokivat kielen oppimisen tapahtuvan pääosin oppitunneilla. Heidän käsityksensä omasta osaamisestaan kuitenkin perustui pitkälti käytännön kokemuksiin vieraan kielen käytöstä, mikä taas korostaa informaalien oppimisympäristöjen merkitystä. (Luukka ym. 2008, 235–236.) Informaali oppiminen on siis usein tiedostamatonta, vaikka joku oppijoista saattaakin pyrkiä tietoisesti edistämään omaa kielitaitoaan samalla kun viettää vapaa-aikaa esimerkiksi mieluisan harrastuksen parissa (Mutta ym. 2017, 184). Yhä useampi oppija tulisikin tehdä tietoisesti siitä, millaisia hyötyjä kielen oppimiselle vaikkapa oma harrastus voi antaa.

Oppimista eri oppimisympäristöissä ja niiden välillä on yritetty edistää muun muassa erilaisten tutkimushankkeiden avulla. Helsingin yliopiston CICERO Learning -verkoston ja opettajankoulutuslaitoksen yhteisessä *Oppimisen Sillat* -tutkimushankkeessa (Kumpulainen ym. 2010) edellytyksinä erilaisten oppimisympäristöjen yhdistämiselle nousi esille syvälinen ymmärrys mielekkästä oppimisesta ja sen tukemisesta, vuorovaikutuksesta ja yhteistyöstä. Tutkimuksessa korostettiin myös sitä, että siirtymät eri oppimisympäristöjen välillä edellyttävät oppijalta aktiivista toimijuutta. (Kumpulainen ym. 2011, 33–34.) Myös toisen kielen oppimisen konteksteissa on pohdittu siltojen rakentamista luokkahuoneessa ja sen ulkopuolella tapahtuvien kielenkäyttötilanteiden välille. Muun muassa laajassa pohjoismaisessa Learning in the Wild -projektissa on etsitty mahdollisuuksia kielen oppimiseksi arjen autenttisissa vuorovaikutustilanteissa sekä keinoja sen tukemiseksi (Clark ym. 2011; Eskildsen & Theodorsdottir 2017; Lilja ym. 2014; Lilja & Piirainen-Marsh 2019). Tutkimuksissa on havaittu, että siirrettäessä oppimista arkipäivän konteksteihin sekä toimijat, toiminnot että paikat muuttuvat totutuista malleista. Oppijoiden rooli muuttuu passiivisista opetuksen vastaanottajista aktiivisiksi oppijoiksi ja vuorovaikutustilanteisiin osallistuvien kielenpuhujien rooli pelkistä kielenpuhujista kielivalmentajiksi. Kielenopetuksessa painottuu oppijoiden tukeminen arjen käytänteissä ja yksityisten ja julkisten palvelujen tarjoajien roolina on tarjota oppijoille paikkoja kielen oppimiseen. (Clark ym. 2011, 10.)

Learning in the wild -projektissa on myös kehitetty strategioita luokkahuoneen ulkopuolella käytävän kommunikoinnin varmistamiseksi, sillä toisin kuin opettajan suunnittelemat ja johtamat kielenkäyttöharjoitukset suljetussa luokka-

huoneympäristössä, autenttiset tilanteet ovat kompleksisia ja vaikeita ennustaa (Eskildsen & Theodorsdottir 2017, 145; Lilja & Piirainen-Marsh 2019). Vaikka luokassa tapahtuva opetus sisältäisikin autenttista kielenkäyttöä esimerkiksi natiivikielenpuhujien kanssa, luokkahuonekonteksti sallii pitkätkin keskeytykset puuttuvien sanojen etsimiseksi. Luokan ulkopuolisissa arkipäivän kielenkäyttötilanteissa taas päämääränä on saada asia hoidettua mahdollisimman tehokkaasti eikä niissä ole välttämättä tilaa ja aikaa pitkille pohdinnoille. (Eskildsen & Theodorsdottir 2017, 159.)

Projektissa testattiin toimintamallia, jossa yhdistetään formaaleja ja informaaleja oppimisympäristöjä toisiinsa kielenkäyttötilanteita nauhoittamalla. Mallissa oppijat ensin luokassa valmistautuvat tulevaan kielenkäyttötilanteeseen, sen jälkeen nauhoittavat autenttisen luokan ulkopuolella tapahtuvan vuorovaiikutustilanteen ja lopuksi nauhoitteen avulla käyvät läpi ja analysoivat tilanteen yhdessä muiden oppijoiden ja opettajan kanssa. Tilanteen nauhoittaminen mahdollistaa tilanteeseen palaamisen useaan kertaan, mikä helpottaa sen muistamista ja analysointia hyvinkin yksityiskohtaisesti. Myös tässä projektissa tuli esille oppijan toimijuuden merkitys. Kokemukseen perustuvien toimintojen todettiin vahvistavan oppijoiden toimijuutta, sillä he itse ovat omien kielenkäyttökokemustensa omistajia ja vain he tietävät, mitä tilanteessa todella tapahtui ja millaisia tunteita se heissä herätti. (Lilja & Piirainen-Marsh 2019.)

2.3.2 Henkilökohtaiset oppimisympäristöt

On selvää, että informaalin ja formaalin oppimisen rajojen hälveneminen muuttaa oppimista. Oppiminen tuotetaan entistä enemmän tarpeen mukaan eri oppijatyypeille. Opetussisältöjä ei enää määritellä etukäteen eikä niitä tarjota samanmuotoisina kaikille, vaan oppiminen rakentuu oppijoiden intressien mukaisten ongelmien ratkaisusta ja tapahtuu yhteistyössä tietyssä ympäristössä. (Ängeslevä 2014, 130.) Yhtenä vaihtoehtona tämän toteuttamiseksi on oppijan henkilökohtainen oppimisympäristö (PLE), jossa oppija itse suunnittelee ja hallinnoi omaa oppimisympäristöään ja -prosessiaan. Henkilökohtaiseen oppimisympäristöönsä ”oppija kokoaa oman oppimisympäristönsä itselleen merkityksellisistä välineistä, verkostoista ja resursseista, ja ympäristö tukee näin elämänmittaista oppimista eri konteksteissa, yli oppilaitosrajojen”. (Laakkonen 2011, 3.) Henkilökohtaiset oppimisympäristöt toteutetaan yleensä verkkopohjaista oppimisalustaa käyttäen. Sen avulla oppijat voivat muun muassa käyttää valmiita oppimateriaaleja ja opetusohjelmia, tehdä, vastaanottaa ja palauttaa oppimistehtäviä, -päiväkirjoja tai tenttejä sekä osallistua verkkokeskusteluihin ja joissain tapauksissa myös saada ohjausta, neuvontaa tai tukea. (Manninen ym. 2007, 79–80.) Yksinkertaisimmillaan tällaisena oppimisalustana voi toimia esimerkiksi blogi, johon oppija kerää kielenopiskeluunsa liittyvää materiaalia ja rakentaa siten itselleen omaa kielenoppimisen tilaansa (Laakkonen 2011, 5). Ideaalitulanteessa oppija pystyy kokoamaan samalle oppimisalustalle kaikki opiskelemansa kielet ja täydentämään sitä koko opiskelujensa ajan koulutusasteelta toiselle siirtyessään. Oppimisalusta tekee näin oppijalle näkyväksi oman oppimisen kehittymisen ja

kielirepertuaarin laajenemisen sekä auttaa häntä ymmärtämään omia tapojaan oppia.

Henkilökohtainen oppimisympäristö siis täydentää perinteistä oppimisympäristöä tuomalla oppimisprosessiin sekä yksilöllisyyttä ja itseohjautuvuutta mutta myös yhteisöllisyyttä. Se mahdollistaa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kanssakäymisen muiden oppijoiden ja asiantuntijoiden kanssa. Henkilökohtaiseen oppimisympäristöönsä oppija voi luoda itselleen verkoston, joka kasvaa ja kehittyy hänen toimiessaan osana erilaisia yhteisöjä. Verkostojen kautta oppija voi hyödyntää myös muiden osaamista ja tietämystä ja lisätä näin omaa osaamistaan. Olennaista on se, että oppija oppii hakeutumaan sellaisiin verkostoihin, jotka ovat hänen omien oppimistavoitteidensa saavuttamisen näkökulmasta merkityksellisiä. (Häkkinen ym. 2011, 56; Häkkinen ym. 2014, 9; Juntunen & Laakkonen 2014, 62.) Oppimisen muuttuminen oppimisympäristöjen rajojen hälvenemisen myötä tarkoittaa sitä, että oppimisen tavoitteet ja käytänteet on arvioitava ja määriteltävä uudelleen. Seuraavaksi tarkastelenkin sitä, kuinka nämä muutokset on huomioitu opetusta säätelevässä viitekehyksessä.

3 PERUSKOULUN VIERAIDEN KIELTEN OPETUKSEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa tarkastelen sitä viitekehystä, jossa peruskoulun kielenopetus toimii. Perusopetusta säätelee perusopetuslainsäädäntö, jonka mukaiset valtakunnallisesti yhtenäiset perusteet asettavat raamit peruskoulussa järjestettävälle toiminnalle. Opetuksen valtakunnallisista tavoitteista säädetään perusopetuslaissa ja valtioneuvoston asetuksissa. Aloitan tarkastelemalla peruskoulun opetussuunnitelman perusteita, jonka jälkeen käyn läpi opetussuunnitelmassa asetettuja kielenopetuksen tavoitteita ja lopuksi pohdin siitä nousevia vaatimuksia peruskoulun kielenopetukselle.

3.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Valtakunnallinen opetussuunnitelma ohjaa ja säätelee oppimisprosessia sekä yhdistää sen koulutuksen hallinnolliseen suunnitteluun. Opetussuunnitelman tehtävänä on muun muassa ohjata ja koordinoita opettajien työtä, yhtenäistää opetuksen suunnittelua sekä edistää opetuskokemuksista käytävää keskustelua ja arviointia. (Engeström 1996, 147–148.) Perusopetuksen valtakunnalliset tavoitteet ohjaavat sekä opetussuunnitelman perusteiden että paikallisen opetussuunnitelman laadintaa ja työskentelyä kouluissa (Opetushallitus 2014, 19). Perusopetuslaissa määritelty perusopetuksen tavoite on ”tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana”. (Perusopetuslaki, 2§, mom. 1–2).

Vuonna 2016 käyttöön otetuissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa perusopetuksen arvoperusta rakentuu käsitykseen oppilaan ainutlaatuisuudesta ja oikeudesta hyvään opetukseen. Perusopetuksella pyritään luomaan edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle ja tukemaan oppilaan oman arvoperustan rakentumista. Perusopetus korostaa elämän ja ihmisoikeuksien kunnioit-

tamista sekä oppilaan kasvua ihmisyyteen, sivistykseen, tasa-arvoon ja demokratioon. Oppilaita kannustetaan ihmisoikeuksien puolustamiseen sekä vastuunottoon omasta kehittämisestään ja hyvinvoinnistaan. (Opetushallitus 2014, 15–16.) Valtioneuvoston asetuksen mukaan perusopetuksen tavoitteena on muodostaa oppilaalle laaja yleissivistys sekä avara ja laaja maailmankuva. Opetuksessa vahvistetaan oppilaiden ajattelun, oppimaan oppimisen, vuorovaikutuksen ja yhteistyön taitoja sekä motivaatiota. Koulun oppimisympäristöjen tulee huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet sekä tukea yksilön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Opetuksen tulee olla jokaisen oppilaan oman kehitystason ja tarpeiden mukaista sekä ohjata oppilaita omatoimiseen tiedonhankintaan ja edistää halua elinikäiseen oppimiseen. Oppilaille on myös annettava valmiudet kriittisen tiedonhankinnan mahdollistavaan tieto- ja viestintäteknologian käyttöön. (Valtioneuvoston asetus 422/2012, 2–4§).

Opetussuunnitelman perusteiden taustalla oleva oppimiskäsitys on selvästi sosiokonstruktivistinen. Siinä oppilas nähdään aktiivisena toimijana omassa oppimisprosessissaan ja oppiminen on monimuotoista, opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan sidoksissa olevaa toimintaa. Olennaisena oppimisprosessissa nähdään oppilaiden taito toimia ja oppia yhdessä. Keskiössä on vuorovaikutus, joka ilmenee toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa yksin ja yhdessä tekemällä, ajattelemalla, suunnittelemalla, tutkimalla ja näitä prosesseja monipuolisesti arvioimalla. Myös oppilaan oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen nähdään tärkeänä. Oppilaan tulee oppia reflektoimaan omaa oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan sekä tiedostamaan omat tapansa oppia ja käyttää tätä tietoa oppimisensa edistämiseen, jotta hänen toimintansa kehittyisi yhä itseohjautuvammaksi. (Opetushallitus 2014, 17.)

3.2 Kielten opetuksen tavoitteet perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Vieraiden kielten osalta opetussuunnitelman perusteissa korostetaan kielitaidon kehittymisen alkamista jo varhaislapsuudessa ja jatkumista elinikäisenä prosessina kotona, koulussa ja vapaa-ajalla. Kieltenopetuksen lähtökohtana pidetään kielen käyttöä eri tilanteissa ja sillä vahvistetaan oppilaiden kielitietoisuutta, monilukutaidon kehittymistä sekä havaintojen tekemistä erikielisistä teksteistä ja vuorovaikutuksen käytänteistä. Oppilaita ohjataan käyttämään erilaisia tapoja oppia kieliä, tiedostamaan kielellisten ja kulttuuristen identiteettien monikerroksisuutta sekä vahvistamaan luottamusta omiin kykyihin käyttää kielitaitoa. (Opetushallitus 2014, 324.) Vieraiden kielten opetuksessa pidetään olennaisena oppilaiden kiinnostuksen herättämistä heitä ympäröivään kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen. Oppilaita tulee rohkaista viestimään autenttisissa ympäristöissä ja heidän omista viestintätarpeistaan lähtien sekä verkostoitumaan ja pitämään yhteyttä eri puolille maailmaa, mikä mahdollistuu luontevasti esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen. Tehtävien valinnassa tulee huomioida

oida oppilaiden kiinnostuksen kohteet ja työelämässä tarvittava kielitaito sekä muodostaa yhteyksiä eri kielten välille ja oppilaiden vapaa-ajan kielenkäyttöön. Oppilailla tulee myös olla mahdollisuus edetä yksilöllisesti vaihtelevia ja toiminnallisia työtapoja käyttäen. (Opetushallitus 2014, 348.)

B2-kielen opetuksen tavoitteena on oppilaan kielellisen päättelykyvyn ja kielenopiskelutaitojen kehittäminen sekä kulttuurisen moninaisuuden ymmärtämisen syventäminen. Koska oppilailla on jo aiempaa kokemusta kieltenopiskelusta, sitä hyödynnetään ja oppilasta rohkaistaan käyttämään kaikkia aiemmin oppimiaan kieliä oppimisen tukena. Keskeisiä sisältöalueita ovat kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen, kielenopiskelutaidot ja kehittyvä kielitaito. Kulttuurisen moninaisuuden ja kielitietoisuuden puitteissa tutkitaan opiskeltavalle kielelle luonteenomaisia piirteitä, tutustutaan kielen lähisukukielemiin, levinneisyyteen, kulttuurisiin ilmiöihin ja pohditaan kieleen ja kulttuuriin liittyviä ennako-oletuksia. Kielenopiskelutaitojen sisältöalue kattaa omien tavoitteiden asettamisen sekä palautteen antamisen ja vastaanottamisen opiskelua. Lisäksi pohditaan erilaisia mahdollisuuksia edistää kohdekielen oppimista sekä sitä, mihin kieltä voi käyttää ja mistä kohdekielistä aineistoa löytyy. Kehittyvän kielitaidon sisältöalueella opiskellaan taitoja tulkita ja tuottaa tekstejä sekä toimia vuorovaikutuksessa eli kuulemaan, puhumaan, lukemaan ja kirjoittamaan kohdekieltä erilaisista aiheista. Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan sitä, että tekstien tilanteiden tulisi olla oppilaita kiinnostavia ja niiden aiheet pitäisi valita yhdessä, jotta kielenkäyttö olisi luonnollista sekä oppilaille merkityksellistä. (Opetushallitus 2014, 360–361.)

3.3 Uudistamistarpeet peruskoulun kieltenopetuksessa

3.3.1 Oppimisympäristöjen ja -materiaalien laajentaminen

Vuonna 2016 käyttöön otetun uudistetun opetussuunnitelman myötä koko peruskoulujen toimintakulttuuri on ollut muutoksessa ja nämä muutokset heijastuvat myös kieltenopetukseen. Kuten opetussuunnitelman perusteissa korostetaan, peruskoulun kieltenopiskelulla pitäisi saada luotua pohjaa elinikäiselle kielten oppimiselle niin, että se ymmärrettäisiin prosessina, joka jatkuu koko elämän ajan. Tämä vaatii oppimisympäristöjen laajentamista formaalin opetuksen ulkopuolelle. Koska toimivaa kielitaitoa on lähes mahdoton saavuttaa kouluaikana vain muutaman viikkotunnin sisältävissä opetusjaksoissa, on tärkeää, että oppijoita kannustetaan käyttämään kieliä sekä koulussa että myös koulun ulkopuolella. Elinikäisen kieltenoppimisen asenteen välittäminen oppilaille vaatii kieltenopetukselta myös oppilaiden itseohjautuvuuden ja autonomisten opiskelutaitojen tukemista, jotta opiskelu jatkuisi myös opetuksen ulkopuolella. Jotta elinikäinen kielten oppiminen toteutuisi, kieltenopetuksen tulisi ohjata oppilaita ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan, ymmärtämään itseään kielen käyttäjänä ja oppijana sekä itse suunnittelemaan ja arvioimaan oman kielitaitonsa kehitty-

mistä. (Kalaja & Dufva 2005, 6; Kantelinen 2015; Pyykkö 2017; Sajavaara ym. 2007, 34–35; Salo 2015, 21.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetuksen lähtökohtana tulee olla kielen käyttö autenttisisissa ympäristöissä oppijoiden omista viestintätarpeista lähtien. Tämä tarkoittaa sitä, että oppimateriaalien roolia ja merkitystä on arvioitava uudelleen, sillä niillä on perinteisesti ollut vahva oppimisprosessia ohjaava rooli. Kun opetuksen lähtökohtana ovat autenttiset oppimisympäristöt ja oppijoiden omat viestintätarpeet, pelkkä oppikirjaan turvautuminen ei enää riitä, vaan sitä on täydennettävä tai se on korvattava kokonaan oppijoiden itsensä valitsemilla autenttisilla materiaaleilla (Little 1991). Autenttiset materiaalit ovat materiaaleja, joita ei ole varta vasten tehty opetustarkoituksiin, toisin kuin esimerkiksi oppikirjat, vaan ne on suunnattu kohdekielen puhujille täyttämään jotakin kieliyhteisön tarkoitusta (Gilmore 2007; Peacock 1997). Autenttisuuden osalta on kuitenkin pohdittava tarkkaan, millainen materiaali on autenttista ja otettava huomioon, että myös autenttisuus on aina kontekstisidonnaista (Kramsch & Sullivan 1996; Sullivan 2000, 120). On ymmärrettävä myös, että pelkkä autenttinen materiaali ei riitä, vaan myös siihen liittyvän toiminnan tulee olla autenttista. Autenttista toiminta on silloin, kun se toimii oikeassa elämässä tarvittavien kielenkäytön ja päättelyn prosessien tavoin. Tällöin oppija voi kokea toiminnan itselleen merkitykselliseksi. (Aalto ym. 2009, 411.) Autenttisten tekstien etuna on myös se, että ne heijastavat enemmän kohdekielen kulttuurisia näkökulmia kuin pedagogisesti rakennetut tekstit ja niiden avulla voi seurata kielialueen arkipäivää reaaliaikaisesti. (Aase 2003, 195.)

Uudistettu opetussuunnitelma on nostanut esille uusia painopisteitä myös saksan kielen opetuksessa ja sen tutkimuksessa, vaikkakin osa niistä on ollut tutkimuksen kohteena jo pitkään. Esimerkiksi autenttisuutta on vaadittu opetukseen jo 1980-luvulta lähtien ja varsinkin suullisen kielitaidon opetuksessa autenttisuuden merkitystä on pidetty tärkeänä (Lahti 2017, 82–83). Suullinen kielitaito onkin noussut merkittäväksi ja ajankohtaiseksi aiheeksi myös saksan opetuksessa, koska sitä on kaavailtu osaksi ylioppilastutkintoa. Saksan kielen osalta suullista kielitaitoa on tutkinut muun muassa Lahti (2017), joka on selvittänyt, kuinka oikeakielisyys vaikuttaa ymmärrettävyyteen ja mitkä rakenteet ovat keskeisiä ymmärrettävyyden ja kommunikaation onnistumisen kannalta. Hänen mukaansa puhutun kielen erityispiirteitä ei huomioida tarpeeksi opetuksessa ja että niitä olisi opetettava myös kirjoitetun kielen ohella (Lahti 2017, 82–86). Vastaavanlaisia tuloksia on saanut muun muassa Hyvärinen (2003, 86).

Myös saksa vieraana kielenä -oppimateriaaleja on tutkittu eri näkökulmista jo pitkään. Tutkimuksen kohteena ovat olleet muun muassa eri kohderyhmille suunnatut materiaalit sekä niiden yksi- tai kaksikielisyys. Lisäksi niissä on tarkasteltu materiaaleissa käytettyä kieltä ja niiden visualisointia. (Rösler & Schart 2016.) Maijala (2011; 2016; 2019) on tutkinut muun muassa kulttuuritietoista oppimista oppikirjoissa, globaalien ja paikallisten materiaalien eroja sekä niiden tarjoamia mahdollisuuksia ja haasteita. Myös hän on todennut oppikirjojen vaikuttavan vahvasti oppimisprosessiin ja -käytänteisiin (Maijala 2019, 715). Koska oppimateriaalit vastaanotetaan ja niitä käytetään hyvin eri tavoin erilaisissa oppi-

mistilanteissa, hän onkin toivonut lisää tutkimusta niiden toimivuudesta erilaisissa konteksteissa (Maijala 2019, 732). Myös Guerretaz ja Johnston (2013) ovat tuoneet esille, että oppimateriaaleille on vaikea määritellä tiettyjä yksiselitteisiä kriteerejä, jotka sopisivat kaikkiin konteksteihin ja oppimistilanteisiin. Siksi luokahuoneessa tehtävä tutkimus on tärkeää, jotta voidaan ymmärtää, kuinka erilaisia materiaaleja eri konteksteissa käytetään (Guerretaz & Johnston 2013, 780–781). Heidän tutkimuksessaan tuli esille oppimateriaalien tutkimusprosessin kompleksisuus, mutta myös se, kuinka tärkeää tällainen moninäkökulmainen tutkimus oppimateriaalien tarkastelussa on (Rösler & Schart 2016, 491).

Opetussuunnitelman perusteissa painotetaan sitä, että oppilaille on annettava valmiudet kriittisen tiedonhankinnan mahdollistavaan tieto- ja viestintäteknologian käyttöön (Valtioneuvoston asetus 422/2012, 4§). Käyttämällä uusia tieto- ja viestintäteknologisia ratkaisuja tulee vahvistaa oppilaiden osallisuutta ja yhteisöllisen työskentelyn taitoja sekä tukea heidän henkilökohtaisia oppimispolkujaan (Opetushallitus 2014, 31). Kieltenopetuksessa tieto- ja viestintäteknologian avulla tulee rohkaista oppilaita viestimään autenttisissa ympäristöissä sekä verkostoitumaan ja pitämään yhteyttä eri puolille maailmaa (Opetushallitus 2014, 348). Tutkimusten mukaan oppijat ovat kuitenkin kohdanneet kielten opiskelussaan digitaalista teknologiaa vain hyvin vähän, sillä sen hyödyntäminen ei ole ollut kovin yleistä perusasteen tai lukion kielten opetuksessa (Mutta ym. 2017, 195). Jalkasen tutkimuksessa useiden kieltenopettajaopiskelijoiden kokemukset digitaalisesta teknologiasta rajoittuivat kielioppi- ja sanastoharjoituksiin keskittyviin verkkopohjaisiin drilliharjoituksiin. Lisäksi niiden käyttö sijoittui usein rajoitettuun tilaan, kuten kielistudioon tai tietokonealuokkaan. (Jalkanen 2015a, 92.) Tanhua-Piironen ym. (2016) raportoivat, että muihin aineryhmiin verrattuna vieraiden kielten ryhmissä oppijat tuottivat kaikista vähiten omia mediasisältöjä (Tanhua-Piironen ym. 2016; 39). Vaaralan ym. (2021) selvityksessä 86 % kyselyyn vastanneista kieltenopettajista ilmoitti käyttävänsä opetuksessaan laajasti erilaisia digitaalisia sovelluksia ja oppikirjojen digitaalisia materiaaleja (Vaarala ym. 2021, 43). Selvityksestä ilmeni kuitenkin, että vaikka tieto- ja viestintäteknologian käyttö kieltenopetuksessa on lisääntynyt ja kieltenopettajat ovat sen käyttöön kouluttautuneet, digitaalisuudesta ja teknologian hyödyntämisestä kaivattiin vielä täydennyskoulutusta (Vaarala ym. 2021, 106). Olisikin huolehdittava siitä, että tieto- ja viestintäteknologian opetuskäyttö olisi mahdollisimman monipuolista, jotta opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet oppilaiden osallisuuden ja yhteisöllisen työskentelyn taitojen vahvistamisesta täytyisivät.

Myös saksa vieraana kielenä -opetuksessa on kiinnitetty huomiota digitaalisen teknologian monipuoliseen hyödyntämiseen ja saatu positiivisia tuloksia sen käytöstä opetuksessa. Erilaisten digitaalisten oppimisympäristöjen käyttöä opetuksessa ovat tutkineet muun muassa Maijala (2011) ja Pihkala-Posti (2015). Maijalan tutkimuksen kohteena ovat olleet saksan opiskelijoiden käsitykset kulttuurin oppimisesta virtuaalisissa oppimisympäristöissä ja se, kuinka kohdekielistä kulttuuria voidaan välittää ja oppia niiden avulla. Pihkala-Posti taas on tutkimuksessaan keskittynyt pelillisyyteen ja erityisesti oppijoiden yhteistoiminnallisuuteen sekä kommunikaation autenttisuuteen. Beckerin ja Maijalan (2020) tut-

kimuksessa yhdistyivät virtuaaliset oppimisympäristöt, kulttuuritietoinen oppiminen ja oppimateriaalin autenttisuus. Tutkimuksessa selvitettiin, kuinka oppimateriaalina käytetty internetsivu (Notes of Berlin) edisti kulttuuritietoista oppimista ja toimi motivaattorina saksan kielen opiskelulle. Tulokset osoittivat, että virtuaaliset oppimisympäristöt tarjoavat paljon mahdollisuuksia saksa vieraana kielenä -opetukselle ja paitsi motivoivat oppijoita saksan opiskeluun, tuovat esille paljon kulttuurista ja käytännöllistä tietoa kohdemaasta sekä mahdollisuuksia autenttiseen kielenkäyttöön. (Becker & Maijala 2020, 48.)

3.3.2 Monikielisyys

Opetussuunnitelman perusteissa oppijoita rohkaistaan muodostamaan yhteyksiä eri kielten välille ja hyödyntämään aiemmin oppimiaan kieliä uusien opiskelussa. Kieltenopetuksessa eri kielet on perinteisesti pidetty erillään toisistaan (Creese & Blackledge 2010, 104), mutta todellisuudessa niitä käytetään koko ajan rinnakkain ja limittäin. Eri kielet tukevat toisiaan ja yhden kielen osaaminen helpottaa toisen opiskelua. Siksi olisikin tärkeää edistää oppijoiden kielenoppimisen taitoja yleisesti (Kyckling ym. 2019). Aiemmin kielitaidon ihanteeksi määriteltiin äidinkielen tasoinen taito kaikilla kielen osa-alueilla, mutta nykyään ei enää ajatella näin. Nykyään monikielisyystutkimuksessa on yleistynyt niin sanottu resurssinäkökulma (mm. Blommaert ym. 2005), jonka mukaan kielitaito voi ilmetä eri tavoin eri kielten ja kielitaidon osa-alueiden osalta. Näkökulman mukaan monikielisyyttä ei pitäisikään ymmärtää kielen täydellisenä hallintana, vaan kykynä ymmärtää, minkälaista kielellistä kompetenssia kukin tilanne ja ympäristö kulloinkin vaatii. Ihminen voi siis olla monikielinen, vaikka ei osaisi kaikkia osaamiaan kieliä täydellisesti. Toisaalta taas mitään kieltä ei edes voi osata täydellisesti, koska kielen osaaminen ei ole stabiilia, vaan se on jatkuvassa kehityksen tilassa, ja oppimista ja unohtamista tapahtuu koko ajan (Hall ym. 2006, 232; Martin 2016).

Ihmisillä on vaihtelevia kielikykyjä, niin sanottuja kielirepertuaareja, joiden arvo ja käyttö muuttuvat tilanteiden mukaan ja jotka ovat monin tavoin kerrostuneita. Jokainen kommunikointitilanne tapahtuu tietyssä kontekstissa, ajassa ja paikassa, jotka vaikuttavat siihen, mitä kommunikoidessa tapahtuu ja ylipäätään voi tapahtua. Jokaisessa kommunikointitilanteessa ihminen valitsee tilanteeseen sopivan kielirepertuaarin eli sen, kuinka ja millaista kieltä kulloisessakin tilanteessa ja kontekstissa tarvitaan. Konteksti on aktiivinen osa kommunikointia ja olennaista monikielisyudessa onkin ihmisen kyky käyttää kieltä erilaisissa kulttuurisesti muuttuvissa tilanteissa (kommunikatiivinen kompetenssi). (Blommaert ym. 2005, 199–211; Hall ym. 2006.) Siksi olisikin hyvä huomioida, että kaikissa kielen käytön konteksteissa ei edes ole relevanttia jäljitellä äidinkielen kielenkäyttäjän eli natiivin kielenkäyttöä (Kramsch & Sullivan 1996). Osa tutkijoista onkin pohtinut, onko kielten opetuksessa syytä enää ollenkaan käyttää termiä natiivipuhuja, ja että voisiko sen sijaan siirtyä puhumaan henkilöistä, jotka osaavat kommunikoida eri kielillä monissa erilaisissa konteksteissa (Hall ym. 2006, 232).

Kielenopetuksen tärkeänä tavoitteena on siis vahvistaa oppijoiden kykyä sopeutua erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin ja sopeuttaa kielenkäyttönsä tilanteiden asettamiin vaatimuksiin (Dufva & Nikula 2010; Leppänen & Nikula 2008). Tärkeää on tunnistaa ja hyväksyä monikielisyys sen kaikissa muodoissaan, jotta kieliä voidaan käyttää joustavasti sekä rinnakkain että limittäin kulloisenkin vuorovaikutustilanteen vaatimalla tavalla. (Pyykkö 2017, 13–16.) Kielten limittäisestä käytöstä oppimisessa ja opettamisessa käytetään käsitettä kieleily (translanguaging), jossa kielenkäyttö nähdään monia kieliä, merkkijärjestelmiä, aisteja ja medioita hyödyntäväksi ajattelun ja kommunikoinnin resurssiksi (Garcia & Wei 2014; Wei 2018, 26). Käsitteellä voidaan viitata joko oppijan oman kielellisen repertuaarin hyödyntämiseen tai laajemmin siihen pedagogiseen lähestymistapaan, jossa oppijoiden monikielisyyttä hyödynnetään opetuksessa (Vogel & Garcia 2017). Kielten käyttäminen rinnakkain ja vaihtaminen tarpeen mukaan tulisi nähdä positiivisena ja hyödyllisenä resurssina kielen oppimisen kannalta ja oppijoita tulisi kannustaa siihen (Kramsch & Sullivan 2006). Usein kuitenkin sallittu kielenkäyttö luokassa on määritelty hyvin kapeasti ja kielen vaihtaminen on nähty jopa sääntöjen rikkomisena (Creese & Blackledge 2010, 105). Opettajien ja oppijoiden on oletettu käyttävän luokassa koko ajan pelkästään kohdekieltä, jotta heidän mahdollisuutensa kohdekielen käyttöön voitaisiin maksimoida ja jotta heille luotaisiin ympäristö, jossa oletuksena on kohdeympäristössä vallitseva yksikielisyys (Pomerantz & Bell 2007, 557–574). Jos kuitenkin asenne kielen vaihtamiseen luokassa on hyväksyttyä ja luokka ymmärretään monikielisten oppijoiden tilaksi, oppijoilla on mahdollisuus päästä lähemmäksi koulun ulkopuolella tapahtuvia todellisia vuorovaikutustilanteita, joissa eri kieliä ja niiden eri muotoja käytetään joustavasti rinnakkain (Vigmo 2010, 64).

Suomalaiset eivät kuitenkaan ole nähneet osittaista vieraan kielen hallintaa osana monikielisyyttä, vaan monikielisyys on nähty nimenomaan äidinkielen tai toisena kielen osaamisena (Grasz 2007, 400; Leppänen ym. 2011, 47). Tämän vuoksi olisikin tärkeää korostaa oppijoille sitä, että kielitaito on prosessi, joka ei vaadi minkään tietyn kompetenssin saavuttamista ja että vähäisestäkin kielen osaamisesta on hyötyä. Oppijoita tulisi kannustaa hyödyntämään kaikkia osaamia kieliä ja myös vähäistä kielitaitoaan opiskelussaan. Monikielisyyden hyödyntäminen on strategia, josta oppijat hyötyvät esimerkiksi kompleksisiin teksteihin törmätessään. (vrt. Vaarala & Jalkanen 2011, 124.) Oppijat voivat esimerkiksi päätellä uusien sanojen merkityksiä muiden osaamiensa kielten perusteella tai vaihtaa verkkoympäristön kielen toiseksi tietoa löytääkseen (Jalkanen & Vaarala 2013, 121). Lisäksi peruskoulussa olisi huomioitava oppilaitosten kielellinen monimuotoisuus. Kun oppijoiden omat äidinkielet tuodaan näkyville opetukseen, he tottuvat monikielisyyteen ja sen myötä heidän käsityksensä kielitaidosta laajenee. (Pyykkö 2017, 100.)

Monikielisyystutkimusta on tehty paljon myös saksan kielen opetuksen kontekstissa (Kursiša & Richter-Vapaatalo 2017). Tutkimuksen kohteena ovat olleet muun muassa saksan kielen opettajien asenteet monikielisyyteen (Aho 2017), aiemmin opittujen kielten hyödyntäminen oppikirjoissa (Aalto-Setälä 2016), muiden kielten vaikutus saksan oppimiseen (Luoma 2012; Enell-Nilsson 2008) ja kie-

litietoisuus (Richter-Vapaatalo 2017). Suomalaisten saksan opettajien suhtautuminen monikielisyysyteen on tutkimusten mukaan pääosin positiivista, mutta opetuksessa se on kuitenkin heille vierasta eivätkä he koe siihen olevan tarjolla tarpeeksi resursseja (Aho 2016). Myös Richter-Vapaatalon tutkimus osoitti, että vaikka monikielisyysyden toteuttaminen opetuksessa on suomalaisissa kouluissa rakenteellisesti helppoa, koska oppijat opiskelevat useampaa kuin yhtä kieltä, sitä ei silti ole otettu käyttöön toivotussa laajuudessa. Vaikka suomalaisissa kouluissa on käytössä paljon kielellisiä resursseja, joilla oppijoiden monikielisyyttä ja kielitietoisuutta voidaan kehittää, he eivät olleet tottuneet tietoisesti vertailemaan osaamistaan kieliä toisiinsa ja käyttämään niitä hyödyksi opiskelussaan. Siksi oppijoiden ohjaus tietoiseen kielten vertailemiseen ja metakielelliseen reflektioon on tarpeellista. (Richter-Vapaatalo 2017, 113.)

Uudessa 1.8.2021 voimaan tullessa Lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2019b) monikielisyysyteen ja monikieliseen osaamiseen on kiinnitetty erityistä huomiota. Kieltenopetuksen tavoitteena on kehittää opiskelijoiden monikielistä kompetenssia ja ”rohkaista opiskelijaa käyttämään eri kieliä monipuolisesti kielitaidon eri osa-alueet huomioon ottaen ja kaikkea kielitaitoa arvostaen. Tavoitteena ei ole esimerkillisen äidinkielen kielenkäyttäjän tasoinen kielitaito vaan rakentavan vuorovaikutuksen ja keskinäisen ymmärryksen kasvattaminen”. Lisäksi halutaan, että opiskelija kokee kielellisen repertuaarinsa kasvattamisen mielekkääksi (Opetushallitus 2019b, 174–176). Käytännössä tämä toteutetaan siten, että opiskelija laatii vieraan kielen A-oppimäärän ensimmäisen moduulin yhteydessä itselleen henkilökohtaisen kieliprofiilin ja työstää sitä edelleen opintojensa aikana. Kieliprofiiliin opiskelija kirjaa kaikki osaamansa kielet, mikä tekee hänen osaamisensa näkyväksi ja mahdollistaa osaamisen kehittymisen seuraamisen (Inha ym. 2021). Tämän lisäksi kurssin sisältöihin kuuluu muun muassa tavoitteiden asettelu omalle kielten opiskelulle, monikielisyysyden näkeminen voimavarana ja erilaisiin teksti- ja tyyllilajeihin tutustuminen. (Opetushallitus 2019b, 80.) Myös B2-kielten oppimäärän osalta nähdään tärkeänä, että opiskelijaa autetaan ”näkemään, miten vähäiselläkin kielitaidolla on mahdollista tutustua kieli- ja kulttuurialueen tekstimaailmoihin” (Opetushallitus 2019b, 190). Vastaavanlaisia sisältöjä kaivattaisiin myös perusopetuksen kielenopetuksen puolelle, jotta pohja elinikäiselle kielenoppimiselle saataisiin luotua heti kielenopetuksen alettua. Kieliprofiilin luominen olisi hyödyllistä aloittaa jo heti peruskoulussa, jolloin oppijat näkisivät oman kielitaidon kehittymisen ja monikielisyysyden karttumisen luokalta ja asteelta toiselle siirryttäessä. Se myös auttaisi oppijoita ymmärtämään elinikäisen oppimisen näkökulman kieltenopiskelussa, sillä kieliprofiiliin voidaan kirjata myös muualla kuin formaalissa koulutuksessa hankittua kielitaitoa (Vaarala ym. 2021, 73). Kieliprofiilin luominen on käytössä muun muassa Hollannissa. Siellä saatujen kokemusten mukaan se auttaa pitämään kielet esillä oppilaan arjessa ja siitä saatua tietoa voidaan hyödyntää myös opetuksen suunnittelussa ja oppijoiden sijoittelussa seuraaville luokkatasoille. (Roiha ym. 2021.)

3.3.3 Tavoitteiden ja käytänteiden uudistaminen

Kieltenopetuksen tulisi uudistaa käytänteitään, muotojaan ja oppimistavoitteitaan, sillä uusia kielenkäyttömuotoja syntyy koko ajan ja uusia taitoja tarvitaan yhä suuremmalla nopeudella muuttuvassa yhteiskunnassa selviämiseen. Kieltä käytetään aiempaa monipuolisemmin ja monimuotoisemmin ja siksi oppijat tarvitsevat monimuotoisia tekstitaitoja. Perinteisten tekstien rinnalla käytetään yhä enemmän multimodaalisia mediatekstejä, joissa hyödynnetään kielellisen merkijärjestelmän lisäksi myös muita semioottisia ilmaisumuotoja, kuten ääntä ja kuvaa. Lukeminenkaan ei enää välttämättä ole lineaarista vaan liikkumista eri tekstien välillä ja tekstiä voidaan kommentoida samanaikaisesti muiden lukijoiden kanssa. Tekstit sekoittuvat ja niitä rakennetaan uudelleen, jolloin myös rajat tekstien omistajuuden suhteen hälvenevät. (Cope & Kalantzis 2009, 175; Cope & Kalantzis 2015, 3; Jalkanen & Vaarala 2013, 108.) Kieltenopetuksessakin olisi valmistauduttava sopeutumaan näihin muutoksiin sekä opettamisen että oppimisen näkökulmista.

Tulevaisuudessa tarvitaan erilaisia tietoteknisiä avaintaitoja, kuten tietokoneen ja erilaisten ohjelmistojen peruskäyttötaitoa, tiedonhaun taitoja sekä taitoa ladata erimuotoista tietoa internetistä, taitoa navigoida erilaisissa digitaalisissa verkostoissa, taitoa luokitella, vertailla, yhdistellä ja arvioida erilaista tietoa sen laadun, asiallisuuden, objektiivisuuden ja hyödyllisyyden perusteella, taitoa kommunikoida ja osallistua erilaiseen vuorovaikutukseen erilaisissa verkostoissa sekä taitoa tuottaa, luoda ja muokata uutta tietoa erilaisia työkaluja ja ohjelmistoja käyttäen. (Erstad 2010.) Lisäksi tulevaisuudessa on yhä tärkeämpää pystyä sietämään haasteita ja vastoinkäymisiä, käsittelemään muutosta, monimuotoisuutta ja epävarmuutta sekä ajattelemaan oman toiminnan seurauksia ja arvioimaan siihen liittyviä riskejä. Lisäksi tarvitaan monipuolisia yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. (Salmela-Aro 2018, 10.) Näiden taitojen opettamiseen myös kielenopetuksessa olisi panostettava.

Jotta digitaalinen teknologia saadaan integroitumaan yhä kiinteämmäksi osaksi opetuskäytänteitä, opettajat tarvitsevat taitoja sen hyödyntämiseen opetuksen konteksteissa (Kessler 2016, 69). Yhteiskunnassa kehittyy koko ajan välineitä, joiden avulla pystytään siirtämään älyllisten ja käytännöllisten kykyjen rajoja ja oppimisessa olennaista on kyky osata käyttää niitä hyödyksi (Säljö 2001, 71). Haasteena on kuitenkin teknologian ja uusien kommunikaatiomuotojen nopea kehitys, minkä takia voi olla vaikeaa tietää, millaista teknologiaa missäkin tilanteessa on parasta käyttää (Farr & Murray 2016, 1). Vaikka emme vielä pystykään ennustamaan, mitä teknologisia välineitä tulevaisuudessa käytetään tai millä tavalla, on varmaa, että teknologiaa tullaan käyttämään kommunikaatioon ihmisten välillä mutta myös esimerkiksi tekoälyä, puheohjausta tai robotiikkaa hyödyntäen. Välineet muuttuvat ja kehittyvät, mutta ne kaikki tarjoavat mahdollisuuden kommunikoida ja oppia. Tärkeämpää kuin monien erilaisten teknisten välineiden käytön oppiminen onkin se, että oppijat oppivat hallitsemaan teknologiaa omien sosiaalisten ja oppimisen prosessiensa tukena. Mahdollisuuksia

teknologian mahdollistamien oppimisprosessien tunnistamiseen ja tukemiseen tarjoavat monimediaiset oppimisympäristöt, joita tarkastelen seuraavaksi.

4 MONIMEDIAINEN PEDAGOGIIKKA

Tässä luvussa perehdyn monimediaiseen pedagogiikkaan. Käyn ensin lyhyesti läpi tietokoneavusteisen kielenoppimisen tutkimuksen kehitystä sekä monimediaisen pedagogiikan teoriaa ja siitä tehtyä tutkimusta. Esittelen myös pedagogisen suunnittelun prosessimallin, jota olen hyödyntänyt oman tutkimukseni oppimistehtävien suunnittelussa. Lopuksi tutustun monimediaisen pedagogiikan hyötyihin ja nostan esille monilukutaidon ja pelillisyyden käsitteet, jotka tulevat esille myös omassa tutkimuksessani.

4.1 Tietokoneavusteisen kielenoppimisen tutkimus

Digitaalinen teknologia on kuulunut kielten opetukseen ainakin jossain muodossa jo pitkään. Suurin osa aiheesta koskevasta tutkimuksesta luetaan Computer-Assisted Language Learning (CALL) -käsitteen alle ja se onkin useista rinnakkaisista teknologian käyttöä kielten opetuksessa käsittelevistä käsitteistä vakiintunein. 1970–1980-luvuilla kielenopetusteknologian käytössä keskityttiin kielen rakenteiden, kieliopillisten sääntöjen ja sanaston harjoitteluun. Oppimista ohjasi behavioristinen oppimiskäsitys ja siihen perustuva mekanistinen harjoittelu näkyy vielä nykyäänkin monissa elektronisissa kielten oppimateriaaleissa. 1980–1990-luvuilla elettiin kommunikatiivisen kielenopetusteknologian kautta, jolloin opetuksen painopiste siirtyi rakenteista kommunikaatioon ja mukaan tuli kuvaa ja ääntä sekä erilaisia simulaatioita. Harjoittelu oli edelleen mekaanista, mutta oppijoilla oli enemmän mahdollisuuksia valita harjoitustyyppisiä ja edetä vapaasti. Kolmannessa, 2000-luvulla alkaneessa vaiheessa pyrkimyksenä on ollut integroida teknologian tuomat mahdollisuudet pedagogisiin tavoitteisiin ja toimintaan, jolloin teknologia on kaikkiallistunut (ubiquitous learning; Cope & Kalantzis 2010) eli tullut erottamattomaksi osaksi jokapäiväisiä opetuskäytäntöjä. Olennaista on, että teknologiaa ei nähdä pelkästään tavoitteena vaan autenttisen kommunikaation välineenä, joka auttaa kielenoppijaa käyttämään kohdekieltä mielekkäästi (Bax 2003, 23; Jalkanen & Taalas 2015, 174–175; Kessler 2016, 60).

2000-luvun alun jälkeen tutkimuksessa ovat painottuneet vuorovaikutukseen, kielen oppimiseen ja digitaalisissa ympäristöissä tapahtuvaan kielenkäyttöön liittyvät erityispiirteet. 2010-luvulla tutkimus on laajentunut käsittämään monikielisiä digitaalisia ympäristöjä, joissa huomio on kohdistettu erityisesti kielenkäytön vaihteluun, rekistereihin ja tyyliin. Viestintää on alettu tarkastella laajemmin kuin vain kielellisten käytänteiden näkökulmasta ja siinä painotetaan multimodaalisuuden merkitystä. (Leppänen ym. 2019.) Jatkossa on kuitenkin syytä pohtia, tarvitseeko yksittäisen teknologian roolia oppimisessa enää erikseen painottaa (Bax 2017; 2011; Taalas 2005). Sen sijaan olisi tärkeää keskittyä pedagogiseen kehittämiseen monimediaisissa ympäristöissä sekä teknologian käytön tarkoituksen kriittiseen pohtimiseen ja teoreettiseen viitekehukseen sitomiin. (Bax 2017; 2011, 2–3; Jalkanen & Taalas 2015, 174.)

4.2 Monimediaisen pedagogiikan määritelmä ja tutkimus

Monimediaisella pedagogiikalla tarkoitetaan erilaisten medioiden ja työtapojen hyödyntämistä opetuksessa. Se ei ole opetusmenetelmä tai -väline, vaan kyseessä on systeeminen koulutuksen kokonaisuus, jossa yhdistyvät opetuksen ja oppimisen tavoitteet, materiaalivalinnat, työskentelytavat ja arviointikäytännöt. Monimediaisessa pedagogiikassa oppimisprosessi sisältää kasvokkaisen vuorovaikutuksen lisäksi kielen käyttäjän käymiä merkitysneuvotteluja erilaisten tekstien, toisten kielen käyttäjien ja omien kokemustensa kanssa (Alanen ym. 2011, 25; Taalas 2005; 2007). Monimediaisessa pedagogiikassa oppiminen ja sen tukemisen kehittäminen ovat keskiössä, ja erilaisia medioita käytetään nimenomaan oppimisen tukemiseen. Tieto- ja viestintäteknologia integroidaan kaikkiin opetustilanteisiin, jolloin oppijat ja opettaja voivat toimia omasta aloitteestaan ja käyttää sitä silloin, kun se on tarpeen. Lähtökohtana on medioiden käytön linkittäminen tavoitteisiin ja arviointiin. Tavoitteena on saada oppija ottamaan aktiivinen rooli oppimisessaan ja häntä pyritään tukemaan yksilöllisesti hänen omien tarpeidensa mukaisesti. Jotta oppilaan yksilöllinen tuki olisi mahdollista, prosessi alkaa oppijoiden kielitaitoprofiilin määrittelyllä, jolloin heidät voidaan ohjata juuri heille sopivien materiaalien ja oppimistapojen ääreen. Oppiminen etenee prosessinomaisesti ja siihen kuuluu luonnostaan aiempiin työvaiheisiin palaaminen. Oppimisen prosesseja tuetaan ja tehdään näkyviksi eri medioiden avulla oppimisprosessin eri vaiheissa. Oppijat ohjataan itse pohtimaan, mitä kielenoppiminen juuri heille itselleen on ja miten he voivat löytää erilaisia resursseja ja merkityksellisiä tapoja oppia. (Jalkanen & Taalas 2015, 177; 183; Taalas 2007; Taalas 2005, 82–83.)

Monimediaisen pedagogiikan tutkimus eroaa perinteisestä CALL-tutkimuksesta siten, että CALL-tutkimuksessa on tyypillisesti keskitytty johonkin kielitaidon osa-alueeseen, esimerkiksi sanastoon tai rakenteisiin, kun taas monimediaisen kielten opetuksen tutkimus painottaa näiden sijaan vuorovaikutuksen, osallistumisen ja merkityksen näkökulmia. Monimediaisen pedagogiikan tutkimuksessa on yleensä keskitytty tutkimaan sitä joko oppijan, opettajan tai insti-

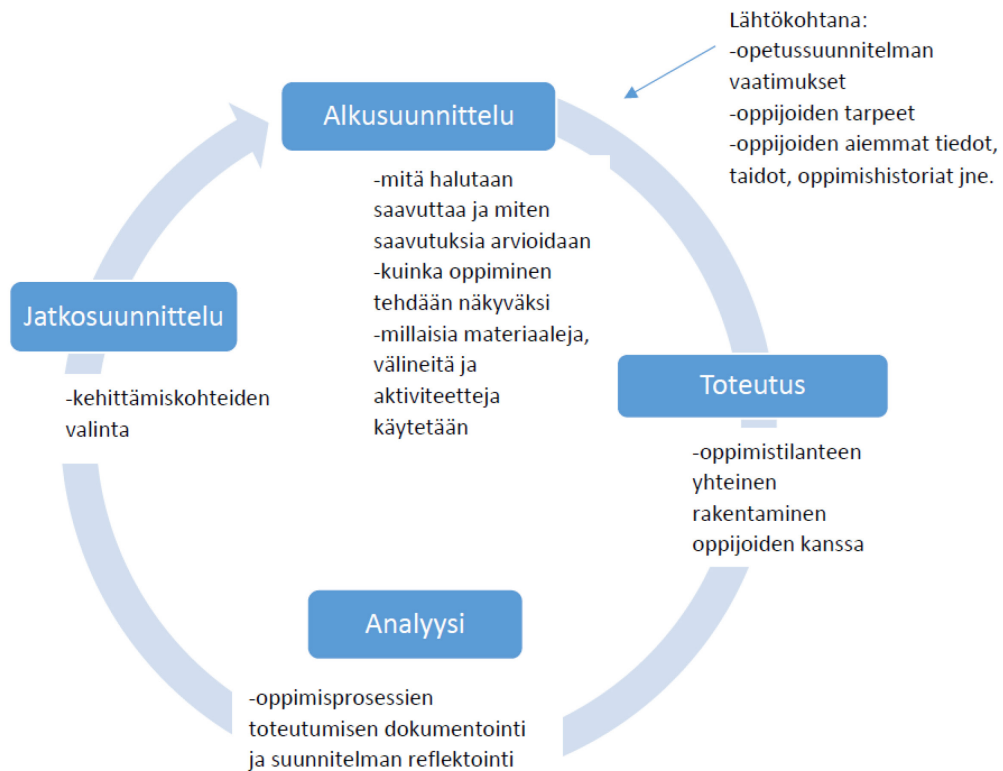
tuution näkökulmista. (Jalkanen & Taalas 2015, 176–177.) Oppijan roolia monimediaisessa pedagogiikassa on tutkinut muun muassa Blin (2004). Hän on tarkastellut monimediaista pedagogiikkaa ekologisesta näkökulmasta (2016a; 2016b), ja ekologisten lähestymistavan nähdäänkin sopivan hyvin monimediaisen pedagogiikan tutkimukseen, koska siinä oppijan keskeinen rooli korostuu ja vuorovaikutus nähdään oppimisen tärkeimpänä muotona. Näkökulmassa tulee esille myös toiminnan merkityksellisyys. (Jalkanen & Taalas 2015, 177–179.) Monimediaisen kielten opetuksen piirissä on kuitenkin tehty vasta vähän empiirisiä oppijan toimintaan keskittyviä tutkimuksia, joissa lähtökohtana olisi ollut ekologinen näkökulma (esim. Jalkanen & Vaarala 2013; Lehtonen 2013). Useissa tutkimuksissa tutkittavana ryhmänä ovat olleet korkeakouluopiskelijat ja erityisesti kieltenopettajiksi opiskelevat (esim. Huhtala 2014; 2018; Jalkanen 2015a; Jalkanen & Vaarala 2013), kun taas peruskoulun oppijoita on tutkittu vähemmän. Oppijoiden käyttämiä teksti- ja mediakäytänteitä monimediaisissa ympäristöissä on tutkittu *Muuttuvat teksti- ja mediamaisemat* -hankkeessa (Luukka ym. 2008), jossa tutkittavina olivat peruskoulun 9.-luokkalaiset ja heidän kieltenopettajansa. Enemmän tutkimusta on tehty opettajien teknologiaan liittyvistä käsityksistä ja käytänteistä (mm. Alanen ym. 2011; Jalkanen 2015a; Lund 2003) sekä opetuksen suunnittelusta (design) (Jalkanen 2015b; Lund & Hauge 2011; Warschauer & Grimes 2007). Institutionaalisia tekijöitä monimediaisessa pedagogiikassa ovat tutkineet muun muassa Taalas (2005) ja Jager (2009).

Omassa tutkimuksessani tarkastelen monimediaista pedagogiikkaa laajasti koko oppimisprosessin näkökulmasta. Tarkastelukohteena on erityisesti oppija ja se, miten monimediainen pedagogiikka vaikuttaa hänen toimintaansa oppimisprosessissa. Lisäksi tutkimuksen päätännössä tuon esille monimediaisen pedagogiikan vaikutuksia laajemmin sekä opettajan, koulun että opetuksen hallinnon tasoilla. Hyvin samantyyppistä tutkimusta oman tutkimukseni kanssa ovat tehneet muun muassa Lintunen ym. (2017), jotka ovat tutkineet oppijoiden oppimisprofiileja hybrideissä oppimisympäristöissä, mutta omasta tutkimuksestani poiketen heillä tutkimuksen kohteena ovat olleet korkeakouluopiskelijat.

4.3 Monimediaisen pedagogiikan mallin mukainen oppimisprosessi

Monimediainen ympäristö tarjoaa paljon työkaluja ja mahdollisuuksia teknologian käyttöön erilaisissa konteksteissa, mutta samalla se myös lisää opettamisen ja oppimisen kompleksisuutta, jolloin tarvitaan uusia tapoja ymmärtää ja mallintaa niitä. Monimediaisten työkalujen pedagogisesti mielekäs käyttö vaatii tietoa oppimisprosesseista, eri toimijoiden rooleista prosessissa sekä suunnitelman, joka on linjassa oppimistavoitteiden kanssa. Omassa tutkimuksessani olen hyödyntänyt Jalkasen (2015b) kehittämää pedagogisen suunnittelun prosessimallia, jossa tulevat esille tyypillisen pedagogisen tilanteen sisältämät ydinelementit: tavoitteet, työskentelytavat, materiaalit, välineet, arviointi ja palaute. Näiden ele-

menttien operationalisointiin vaikuttavat motivaatio, uskomukset, arvot ja asenteet. Suunnittelua, tiedon keräämistä ja analyysia sisältävä prosessi muistuttaa tutkimusprosessia ja se on tarpeellinen, jotta sekä opettajan että oppilaiden ymmärrys oppimisprosessista lisääntyy. (Jalkanen 2015b, 84–91.)



Kuvio 2 Pedagogisen suunnittelun malli (Jalkanen & Taalas 2013, 84)

Pedagogisen suunnittelun prosessi jakautuu neljään vaiheeseen: alkusuunnitteluun, toteutukseen, analyysiin ja jatkosuunnitteluun. Alkusuunnittelun pohjana ovat oppijoiden erilaiset oppimishistoriat, arvot, taidot, tiedot ja havainnot, ja siksi suunnittelulla on useita lähtökohtia. Alkusuunnittelu alkaa opettajan tulkinnalla opetussuunnitelmasta sekä halutuista oppimissaavutuksista ja -tuloksista, joiden perusteella valitaan materiaalit, välineet ja aktiviteetit. Suunnittelun alussa pohditaan toivottuja tuloksia, sen jälkeen päätetään, miten oppiminen tehdään näkyväksi ja lopuksi suunnitellaan oppimistehtävät ja ohjeet. On siis tärkeää, että jo suunnitteluprosessin alussa huomioidaan prosessin lopputulos ja arviointi. Prosessin toinen vaihe on suunnitelman toteutus, joka ilmenee neuvotteluna ja oppimistilanteen yhteisenä rakentamisena oppijoiden kanssa. Suunnitelma tarjoaa oppijoille erilaisia mahdollisuuksia toimia omien tavoitteidensa, taitojensa ja mieltymystensä perusteella. Neuvotteluprosessi vaatii kuitenkin oppimistavoitteiden selventämistä ja niiden linjaamista opetuskäytänteisiin. Suunnitelman analyysivaihe on prosessorientoitunut ja siinä dokumentoidaan oppimisprosessien toteutuminen: mitä oppijat tekivät ja mitä he oppivat. Analyysi auttaa opettajaa refleктоimaan suunnitelmaa ja ymmärtämään, mitkä tekijät toi-

mivat oppimisen tukena. Tältä pohjalta siirrytään jatkosuunnitteluun, joka luo pohjan seuraavan syklin aloittamiselle. (Jalkanen 2015, 29–31; Jalkanen & Taalas 2013, 84–85.)

Monimediaisen pedagogiikan tutkimuksen taustalla onkin Learning by design -ajattelu, jonka tavoitteena on lisätä tietoa oppimisesta tutkimalla teorian ja käytännön välisiä yhteyksiä (Design-based research collective 2003). Design-tutkimus tapahtuu sykleissä, joissa suunnittelu, toiminta, analyysi ja uudelleen suunnittelu seuraavat toisiaan. Tätä mallia toteutetaan myös pedagogisen suunnittelun mallissa (kuvio 2), jota käytän omassa tutkimuksessani. Design-tutkimuksen etuna on se, että sen avulla voidaan tutkia ja kehittää kompleksisia luokkahuonekäytänteitä ja ymmärtää paremmin tehokkaille oppimisympäristöille olennaisia elementtejä. Usein tutkija toimii joko itse opettajana tai läheisessä yhteistyössä opettajan kanssa, joten sen avulla pystytään lähentämään opetuksen ja tutkimuksen toimijoita toisiinsa. Tehokas design-tutkimus tuottaa tietoa siitä, kuinka suunnitelmat toimivat käytännössä ja kuinka opettajat ja koulutuksen suunnittelijat pystyvät toteuttamaan niitä omassa toiminnassaan. (Design-based research collective 2003, 5.)

4.4 Monimediaisen pedagogiikan vaikutuksia

Tutkimusten mukaan (mm. Darwin & Norton 2015; Huhtala 2018; Jalkanen & Vaarala 2013; Vaarala 2014) monimediaisuus tuo oppimisprosessiin merkityksellisyyttä, adaptiivisuutta ja jaettavuutta. Monimediaisista oppimateriaaleista oppija pystyy itse valitsemaan itselleen merkityksellisiä materiaaleja ja oppimisella on aito tarkoitus ja kohdeyleisö. Opiskeltavat materiaalit eivät ole yhteisiä vaan jokainen oppija voi valita ne itse oman kielitaitonsa ja tarpeensa mukaan. Myös materiaalien pohjalta tehdyt tuotokset ovat erilaisia ja mahdollistavat erilaisen osaamisen osoittamisen kielitaidosta riippuen. Henkilökohtainen oppimisympäristö myös mahdollistaa sekä koulun että vapaa-ajan ympäristöjen ja välineiden integroimisen toisiinsa. (Jalkanen & Vaarala 2013, 116–118; Vaarala 2014.) Oppimisympäristöjen integrointia tukee myös niiden mobiilius, joka tuo opiskeluun joustavuutta, sillä mobiililaitteiden keskeisiä piirteitä ovat liikkuminen, langattomuus ja kannettavuus (Huhtala 2018, 68; Manninen ym. 2007, 84; 123). Mobiililaitteet kommunikoivat helposti toistensa kanssa ja mahdollistavat siten tiedon, tiedostojen ja viestien jakamisen (Naismith ym. 2004, 15). Tärkeä monimediaisen pedagogiikan hyöty onkin siinä, että se tuo oppimisprosessiin yksilöllisyyden lisäksi myös yhteisöllisyyttä. Se mahdollistaa rajattoman liikkumisen ja inklusion kohdekielen puhujiin. Oppijat voivat osallistua erilaisiin virtuaalisiin tapaamiin täysivaltaisina kielenkäyttäjinä. (Darwin & Norton 2015, 41.) Esimerkiksi verkkokeskustelu mahdollistaa ryhmäkommunikaation sekä yhteisen tiedonrakentelun ja voi käynnistää siihen liittyen reflektiota ja erilaisia tiedostamisprosesseja. (Manninen ym. 2007, 78; Vaarala 2014.) Tuotosten jakaminen on helppoa ja myös muut oppijat voivat käyttää toisten tekemiä tuotoksia oppimisresursseina (Jalkanen & Vaarala 2013).

Monimediaiset oppimisympäristöt tukevat oppijoiden sosiaalisia ja oppimisen prosesseja ja soveltuvat hyvin vuorovaikutukseen, tiedon jakamiseen ja hyödyntämiseen sekä mahdollistavat erilaisten oppimisprosessia pedagogisesti tukevien aktiviteettien käytön. Ne tuovat myös selkeää lisäarvoa arviointiin, sillä niiden tärkeä etu on tekemisen dokumentoinnin helppous, jolloin oppijoiden oppimisprosessi saadaan helposti näkyväksi. (Tanhua-Piironen ym. 2016, 66; Vesterinen & Mylläri 2014, 64). Oppijoiden oppimisprosessia tukee se, että he pystyvät näkemään oman kehittymisensä seuraamalla omaan henkilökohtaiseen oppimisympäristöön tallentunutta toimintaansa. Tutkimusten mukaan oppijoilla voi kuitenkin olla vaikeuksia havaita omaa kehittymistään, minkä vuoksi ehdottomasti tarvitaan oppijoiden ohjausta oman kehittymisensä arviointiin. (Jalkanen & Vaarala 2013, 120.) Sekä oman oppimisen kehittymisen seuraaminen että aiemmin mainittu itselle sopivan oppimateriaalin valitseminen vaativat oppijalta vahvaa itseohjautuvuutta. Oppijoiden kyky itseohjautuvuuteen onkin asia, joka jakaa opettajien mielipiteitä (Salo & Hildén 2011). Osa heistä näkee tärkeäksi antaa oppijoille vastuuta opiskelusta jo opintojen alusta alkaen, kun taas toiset pitävät vielä lukiolaisiakin kyvyttöminä suunnittelemaan omaa opiskeluaan (Salo 2015, 21). Opetuksen monimediaisuutta on myös kritisoitu siitä, että sen toteuttaminen luokassa voi olla vaikeaa. Syinä tälle on nähty riittämätön ohjeistus sen konkreettisesta toteutuksesta, opettajien riittämättömät valmiudet sen toteuttamiseen tai jopa oppijoiden vastustus sen käyttöön (Cederlund & Sofkova Hashemi 2018; Magnusson & Godhe 2019; Norrena ym. 2011; Tanhua-Piironen ym. 2016). Lisäksi on havaittu ongelmia oppimisen arvioinnin osalta, sillä tutkimusten mukaan opetuksen arviointikriteerit eivät vastaa monimediaisuuden kompleksisuutta (Cope ym. 2011; Godhem 2014; Magnusson & Godhe 2019).

Monimediaisen pedagogiikan myötä on kuitenkin mahdollista ottaa käyttöön yhteisöllinen ja osallistava toimintamalli, joka pitää sisällään sekä oppijoiden itseohjautuvuuden että opettajan toimimisen tilanteen ohjaajana ja oppimisen tukena (Jalkanen 2015b, 87). Opettajien antaman tavoitteellisen ohjauksen ansiosta oppiminen on tehokkaampaa kuin yrityksen ja erehdyksen kautta tapahtuva päämäärätön ”surffailu”. Koulun vahvuutena on myös ohjata oppijoita etsimään ja valitsemaan tietoa tietovirroissa, jotka muuttuvat nopeasti. (Väljärvi 2011, 22.) Tutkimuksissa oppiminen monimediaisen pedagogiikan mallin mukaisissa oppimisprosesseissa näkyi myös toiminnan laajentumisena niin, että oppijat oppivat käyttämään erilaisia laitteita erilaisiin oppimistarkoituksiin. Esimerkiksi tabletti näytti soveltuvan hyvin muun muassa kuvien, taulukoiden ja videoiden näyttämiseen, kun taas Twitterin avulla saatiin sekoitettua formaalin ja informaalin oppimisympäristön rajoja ja vahvistettua ryhmän yhteisöllisyyttä. Tviittaaminen mahdollisti kielen käytön aidossa autenttisessa ympäristössä ja se toimi hyvin opiskelijan osallistajana kielen käyttöön heti opiskelun alusta lähtien. (Vaarala 2014; Vaarala & Jalkanen 2011, 129–135.)

Monimediaisuuden avulla on myös mahdollista rakentaa uudenlaisia autenttisia oppimisympäristöjä, jotka muuten olisivat mahdottomia tai ainakin hankalia toteuttaa, kuten multimediaa hyödyntäviä tai todellisuutta kuvaavia simulaatioita. Ne tarjoavat myös helpon pääsyn autenttisiin ympäristöihin, joita

hyödyntäen oppijat voivat toimia kohdekielisessä ympäristössä keskellä kohdekielisiä materiaaleja kuten he toimisivat kohdekieltä puhuvassa maassa. (Jalkanen & Vaarala 2013, 118–119.) Tärkeänä taitona kohdekielisessä ympäristössä toimimisessa on monilukutaito ja seuraavaksi perehdyinkin siihen, kuinka monimediainen pedagogiikka soveltuu monilukutaidon harjoitteluun. Lisäksi tarkastelemme sen mahdollisuuksia pelillisyyden toteuttamisessa.

4.5 Monilukutaito

Monimediaiseen pedagogiikkaan liittyvät olennaisesti monimuotoiset tekstitaidot, sillä lukutaidon käsitteen laajeneminen vaatii monipuolista näkemystä teksteistä ja lukemisesta (Alanen ym. 2011, 25; Jalkanen 2015b, 87; Lankshear & Knobel 2006.) Lukutaito perinteisessä merkityksessä ei enää riitä kuvaamaan nykyajan yhteiskunnassa vallitsevan tiedon sosiaalista, kulttuurista ja monimediaista luonnetta. Internet on muokannut lukemisen mallia eikä perinteinen teksti ole enää ainoa merkitysten rakentaja. Tekstiympäristöt ovat muuttuneet yhä visuaalisemmiksi ja ovat nykyään hyvinkin monimuotoisia. Perinteisten tekstien rinnalla on multimodaalisia mediatekstejä, joissa hyödynnetään kielellisen merkkijärjestelmän lisäksi myös muita semioottisia ilmaisumuotoja. Myös lukemisen tavat ovat muuttuneet. Nykyään tekstin ajatellaan koostuvan myös kaikesta siitä, mitä lukemiseen liittyy sosiaalisena toimintana. Lukeminen ei ole enää lineaarista vaan liikkumista eri tekstien välillä ja tekstiä voidaan kommentoida samanaikaisesti muiden lukijoiden kanssa. Prosesseissa, joissa tekstit sekoittuvat ja niitä rakennetaan uudelleen, myös rajat tekstien omistajuuden suhteen hälvenevät. (Cope & Kalantzis 2009, 175; Cope & Kalantzis 2015, 3; Jalkanen & Vaarala 2013, 108). Siksi oppijat tarvitsevat monimuotoisia tekstitaitoja, kuten taitoa multimodaalisten tekstien käyttämiseen ja tuottamiseen sekä kriittistä tietoisuutta erilaisista teksteistä (Luukka ym. 2008, 22). Oppijoiden tulisi tutustua monipuolisesti eri tekstilajeihin ja heidän olisi opittava ymmärtämään, miten ja milloin eri tekstilajien tyylejä tulee noudattaa (Leppänen ym. 2019). Esimerkiksi sosiaalisessa mediassa ei käytetä vain yhdenlaista kieltä, vaan se vaihtelee eri tilanteissa tavoitteiden ja keskustelukumppaneiden mukaan. Usein vuorovaikutus on myös monikielistä. Siksi oppijan tulisi oppia toimimaan asianmukaisesti erilaisissa sosiaalisen median konteksteissa. (Leppänen ym. 2019.) Vieraalla kielellä lukevan tulisi siis olla tietoinen tekstien moninaisuudesta. Informaatioisällön lisäksi hänen tulisi pohtia, kuka tekstin on kirjoittanut, kenelle ja miksi. Tärkeää on pohtia myös sitä, millainen vaikutus tekstillä on ja millainen vaikutus olisi, jos teksti olisi kirjoitettu toisella tavalla. (Pitkänen-Huhta 1999, 281.)

Monimuotoisiin ja erityisesti digitaalisiin tekstitaitoihin kuuluu taito lukea ja tuottaa erilaisia verkkotekstejä, kuten esimerkiksi blogeja ja sähköposteja, sekä tietoisuus erilaisista verkkotekstien tyypeistä. Monilukutaito sisältää myös taidon käyttää ja luoda teksteissä olevia hyperlinkkejä ja taidon ymmärtää ja tuottaa visuaalista mediaa, kuten videota ja audiota. Siihen voidaan myös lukea taito toimia digitaalisissa peleissä. Lisäksi tarvitaan taitoa etsiä tietoa tehokkaasti, arvi-

oida erilaisia lähteitä ja niiden luotettavuutta sekä taitoa olla vuorovaikutuksessa ja kommunikoida erilaisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. (Dudeneý & Hockly 2016, 117–120.) Myös peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa korostetaan monilukutaidon merkitystä ja se onkin nostettu yhdeksi laaja-alaiseksi opetuskokonaisuudeksi. Siinä ”monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään”. Monilukutaidon nähdään auttavan oppilaita tulkitsemaan ympärillään olevaa maailmaa sekä ymmärtämään sen kulttuurisen monimuotoisuuden. Se myös tukee kriittisen ajattelun, oppimisen taitojen ja eettisten kysymysten pohdinnan kehittymistä. Opetussuunnitelman perusteissa tavoitteena on opettaa oppilaat hankkimaan, yhdistämään, muokkaamaan, tuottamaan, esittämään ja arvioimaan tietoa sen eri muodoissa, eri ympäristöissä ja erilaisia välineitä käyttäen. (Opetushallitus 2014, 22.)

Monilukutaidon opettaminen haastaa perinteiset käsitykset kielenopettamisesta. Opetus on pitkälti perustunut pelkästään kirjoitettuihin teksteihin ja se on aloitettu tyypillisesti leksikaalisesti ja syntaktisesti yksinkertaisilla teksteillä (Cope & Kalantzis 2015, 7). On ajateltu, että kielen järjestelmä on hallittava ennen kuin voi prosessoida ja ymmärtää kokonaisia tekstejä. Tämä on kuitenkin ristiriidassa sen tosiasian kanssa, että oppijat usein kohtaavat jokapäiväisessä elämässään paljon autenttisia, kompleksisia tekstejä ja siksi tarvitsisivat jo varhaisessa vaiheessa strategioita niistä selviytyäkseen. Monimediainen pedagogiikka tarjoaa oppijoille mahdollisuuksia tutustua erilaisiin autenttisiin teksteihin, minkä avulla heidän funktionaalisen kielitaidon kehittymistään onkin mahdollista edistää. (Jalkanen & Vaarala 2013, 118–119.) Digitaalisissa ympäristöissä oppijat voivat hyödyntää kohdekielisiä resursseja, kuten esimerkiksi monikielisiä verkkosivuja, sosiaalista mediaa, sanakirjoja ja käännösohjelmia, jotka edistävät kohdekielen ymmärtämistä ja jotka helpottavat toimimista ja tekstien lukemista erikielissä ympäristöissä. Verkkoympäristöissä tyypillistä on myös liikkuminen tekstistä toiseen. Kielen oppijan kannalta tämä on mielenkiintoista, sillä hän pystyy helposti vaikkapa muuttamaan verkkosivun kielen toiseksi. On kuitenkin muistettava, että kyky toimia eri kielillä digitaalisessa ympäristössä ei automaattisesti takaa kykyä käyttää kieltä samalla tavalla muissa konteksteissa. (Jalkanen & Vaarala 2013, 118–119; Norton 2000; 137.)

4.6 Pelillisuus

Pelien pelaamisesta on tullut globaalia, interaktiivista ja monikielistä toimintaa. Koska pelejä voi pelata monilla kielillä ja monet kielenoppijat pelaavat niitä vapaa-ajallaan, pelejä voidaan pitää hyvin kielen opiskeluun soveltuvina autenttisin tarjoumina (Reinhardt & Thorne 2016, 416). Tutkimukset ovat osoittaneet, että pelaajan rooli peleissä on usein juuri sellainen kuin oppijan roolin oppimisprosessissa pitäisi olla, aktiivista toimintaa ja osallistumista edellyttävä (mm. Gee 2005). Kun eri-ikäiset ja pelitaidoiltaan eritasoiset pelaajat pelaavat samaa peliä,

vasta-alkajat voivat oppia kokeneemmilta pelaajilta. Tällöin mukana on piirteitä vertaisoppimisesta, oikea-aikaisesta tuesta ja osallistavan pedagogiikan periaatteista. Oppijan rooli myös laajenee pelkästä tiedon vastaanottajasta aktiiviseksi toimijaksi ja tiedon tuottajaksi. (Krokkfors ym. 2014, 71.)

Erityisesti vuorovaikutukseen perustuvista peleistä on havaittu olevan hyötyä kielen oppimisen kannalta. Niiden avulla opittavan kielen käyttö lisääntyy, oppijan kommunikatiivinen kompetenssi kehittyy sekä kulttuurinen ja lingvistinen tietous lisääntyy. (Lehtonen & Vaarala 2015.) Digitaaliset pelit voidaan nähdä interaktiivisina teksteinä, jotka ovat erityisen hyödyllisiä lukemisen ja sanavaraston kehittymiselle, sillä ne sisältävät tarinoita ja tekstejä, joita pelaajat joutuvat lukemaan selviytyäkseen pelissä (Rasti 2020; Reinhardt & Thorne 2016). Niillä on havaittu olevan positiivista vaikutusta myös oppijoiden motivaatioon (Vesterinen & Mylläri 2014). Pelitilanteissa oppijat tyypillisesti toistavat ja jäljittelevät muiden pelaajien ja pelihahmojen kieltä ja puhetapaa. Toiston kautta he oppivat ääntämystä, erilaisia aksentteja sekä rakenteita. Pelatessaan oppijat voivat kiinnittää huomiota kielen käytön yksityiskohtiin ja ottaa uudet kuulemansa rakenteet omaan käyttöönsä. Se, että pelaaja pystyy soveltamaan pelissä kuulemaansa rakennetta uusissa tilanteissa pelin aikana, osoittaa hänen oppineen käyttämään sitä. (Piirainen-Marsh & Tainio 2007, 165–170; Piirainen-Marsh & Tainio 2009, 165–166.) Digitaalisten pelien on siis todettu mahdollistavan oppijoille erilaisia tarjoumia, joiden avulla he voivat osallistua ongelmanratkaisuun ja verkostoitua muiden peliharrastajien kanssa (Kuure 2011).

Saksan kielen osalta pelillisyyttä ja erityisesti oppijoiden yhteistoiminnallisuutta ja kommunikaation autenttisuutta Minecraft-pelissä on tutkinut Pihkala-Posti (2015). Pihkala-Postin mukaan peliprosessissa löytyi merkkejä onnistuneesta oppijan autonomiasta ja kohdekielisestä kommunikaatiosta. Oppijoiden erilaiset tiedot ja valmiudet olivat avuksi peliprosessissa siten, että tietotekniikasta kiinnostuneet oppijat tarjosivat muille oppijoille teknistä apua tarvittaessa. Kun oppijat huomasivat heidän panoksensa työn onnistumiseen olevan merkittävä, he tunsivat itsensä tarpeellisiksi ja motivoituivat enemmän myös kielenopiskeluun. Pihkala-Postin mukaan pelillisyyys tukee oppimisprosessia myös siten, että erilaiset aistikanavat aktivoituvat samanaikaisesti. Oppijat käyttävät pelatessaan sekä kirjoitettua että puhuttua kieltä, mutta tarvitsevat myös taktiiliskinesteettisyyttä sen myötä, että oppijan avatar liikkuu ja luo uutta Minecraft-maailmassa. Hänen näkemyksensä mukaan Minecraft onkin erinomainen esimerkki sellaisista ympäristöistä, joissa myös kehollisella ja kinesteettisellä kokemuksella on tärkeää merkitystä. Hän tuo kuitenkin esille myös sen, että saksan kielen osalta pelien pelaamisen tilanne on haastavampi kuin englannin kielessä, sillä saksankielinen pelivalikoima ei ole kovin laaja. (Pihkala-Posti 2015, 104–105; 120.)

Positiivisten tutkimustulosten myötä on alettu tutkia yhä enemmän pelillisyyden opetukseen tuomia mahdollisuuksia ja pelien suunnittelussa käytetyn mekaniikan siirtämistä opetuksen kontekstiin. (mm. Gee 2005; Krokkfors ym. 2014; Lehtonen & Vaarala 2015; Ängeslevä 2014). Hyvissä tietokonepeleissä korostuu pelaajan toimijuus ja aktiivisuus, mikä on tärkeää myös oppimisessa. Vaikka pe-

lin säännöt rajoittavatkin pelaajan toimintoja, hän kuitenkin itse päättää pelin kulusta ja toteutuksesta. Pelit ovat interaktiivisia ja reagoivat pelaajan tekemisiin sekä rohkaisevat häntä toiminnan jatkamiseen. Pelaajan toiminta vaikuttaa pelin ympäristöön ja pelissä etenemiseen, ja kaikella mitä pelaaja pelissä tekee, on merkitystä. Merkityksellisyys onkin motivaation avaintekijä myös oppimisessa (Salmela-Aro 2018, 11) ja se olisi huomioitava myös opetuksen suunnittelussa. Peleissä olennaista on myös muunneltavuus, sillä pelaajat pystyvät muokkaamaan peliä omaan pelityyliinsä sopivaksi. Peli sallii erilaiset peli- ja oppimistyyliä, mikä olisi tärkeää huomioida myös oppimisessa. Oppijoiden tulisi voida reflektoida omaa oppimistaan ja löytää juuri heille sopivat oppimistyyliä ja -polut. Oppijoita tulisi myös rohkaista kokeilemaan uusia oppimispolkuja ja ongelmanratkaisukeinoja ilman pelkoa epäonnistumisesta. (Gee 2005; Reinhardt & Thorne 2016, 420–424).

Kuten kielen opiskelukin, pelit vaativat pelaajalta suunnitelmallista tavoitteeseen pyrkimistä (Gee 2005). Ne tarjoavat haasteita, jotka ovat mahdollisia saavuttaa ja joista saa palautetta sekä tarvittaessa myös tukea. Eteen tulevat ongelmat ovat hyvin jäsentyneitä ja ne valmistavat pelaajaa kohtaamaan vaikeampia haasteita pelin kuluessa. Hyvät pelit koetaan haastaviksi, mutta kuitenkin palkitseviksi ja pelaaja näkee koko ajan edistymisensä. Myös opiskelussa oppijoiden tulisi pystyä säätelemään tehtävien vaikeustaso siten, että he toimisivat taitojensa ääri rajoilla oman osaamisensa puitteissa, jolloin oppiminen on tehokkainta. Heidän tulisi myös saada jatkuvasti tietoa osaamisensa tasosta ja sen kehittymisestä. Pelaajan asiantuntijuus kehittyy toistamalla harjoiteltavia taitoja niin kauan, että ne automatisoituvat. Jokainen taso tarjoaa pelaajalle uuden haasteen ja auttaa sen ratkaisemisessa. Opiskelussa oppijoiden asiantuntijuus kehittyy heidän oppiessaan hallitsemaan omia oppimaan oppimisen taitojaan. Taitoja ja strategioita opitaan parhaiten, kun niiden nähdään olevan osa suurempaa kokonaisuutta. Hyvät pelit auttavat pelaajaa näkemään, miten jokainen pelin elementti sijoittuu kokonaisuuteen. Myös oppimisessa yksittäiset taidot tulisi nähdä osana merkityksellistä kokonaisuutta. (Gee 2005.)

Edellä mainitut hyvien pelien ominaisuudet, toimijuus ja aktiivisuus, merkityksellisyys, tehtävien muunneltavuus oppijoiden omien oppimispolkujen mukaan, tavoitteellisuus, sopivan tasoiset haasteet, oikea-aikaisen tuen saaminen ja palautteen antaminen ovat niitä ominaisuuksia, jotka kuuluvat myös monimediaisen pedagogiikan mukaiseen oppimisprosessiin. Monimediaisessa oppimisprosessissa keskiössä on oppiminen ja sen tukeminen. Tavoitteena on saada oppija ottamaan aktiivinen rooli omassa oppimisprosessissaan niin, että häntä kuitenkin koko ajan tuetaan yksilöllisesti hänen omien tarpeidensa mukaisesti. Seuraavaksi tarkastelen autonomista oppimisprosessia, oppijan itseohjautuvuuden ja aktiivisen toimijuuden rakentumista ja sitä, mitä se vaatii sekä oppijalta itseltään että opettajalta.

5 AUTONOMINEN OPPIMISPROSESSI

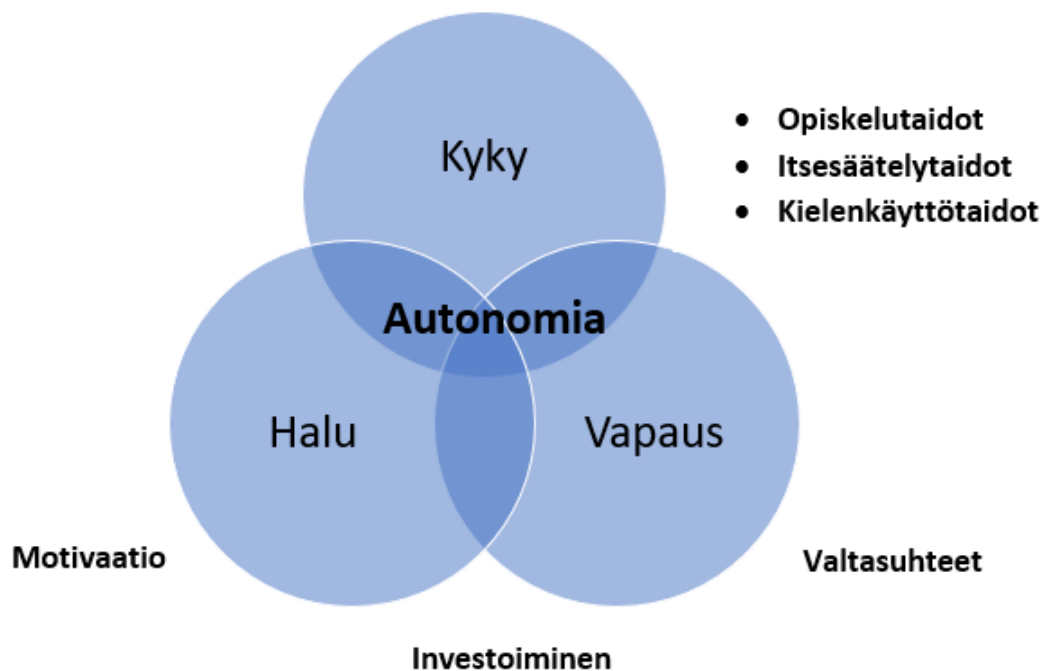
Tässä kappaleessa tarkastelen autonomista oppimisprosessia ja opiskelumotiivaatiota sekä oppijan että opettajan näkökulmista. Perehdyn ensin autonomian ja toimijuuden käsitteisiin, jotka ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Tämän jälkeen käsittelen tarkemmin autonomisia opiskelutaitoja, kuten oppijan kykyä asettaa omia oppimistavoitteita, arvioida saavutettuja oppimistuloksia, käyttää erilaisia oppimisstrategioita oppimisensa tukena sekä säädellä omia asenteitaan, uskomuksiaan ja tunteitaan. Motivaation osalta tarkastelun kohteena ovat ne motivaation tutkimisen teoriat, joita omassa tutkimuksessani hyödynnän eli vieraan kielen motivaation prosessimalli (Dörnyei & Ottó 1998) sekä sisäisen ja ulkoisen motivaation teoria (Deci & Ryan 1985). Tämän jälkeen esittelen myös oppimiseen investoimisen ja identiteetin käsitteet, jotka myös liittyvät kiinteästi autonomiaan ja toimijuuteen. Lopuksi tarkastelen, millaiseksi opettajan rooli oppijan autonomisten opiskelutaitojen ja opiskelumotivaation tukijana muotoutuu.

5.1 Autonomia ja toimijuus

Nykyisten oppimiskäsitysten mukaan oppiminen on erottamattomasti sidoksissa oppijan aktiiviseen toimintaan (Lantolf 2000; Little 1991; van Lier 2010). Oppijan aktiivista toimintaa oppimisprosessissa on määritelty muun muassa oppijan autonomian ja toimijuuden käsitteillä. Oppijan autonomia on perinteisesti määritelty oppijan kyvyksi ottaa vastuuta omasta oppimisestaan (Holec 1981). Oppijan autonomiaa kielenoppimisessa on tutkinut erityisesti Little (1991) ja myös hän tarkoittaa sillä oppijan kykyä itseohjautuvuuteen, itsensä johtamiseen ja vastuun ottamiseen oppimisesta. Vastaavanlaisia määritelmiä autonomiasta ovat käyttäneet muun muassa Ryan ja Deci (2000) sekä Oxford (2017), joka korostaa myös kulttuurisen kontekstin merkitystä autonomian toteuttamisessa. Autonomiaan liittyy kyky kriittiseen ajatteluun, päätöksentekoon ja itsenäiseen toimintaan, jolloin oppija kehittää erityisen psykologisen suhteen oppimisprosessiin ja oppimisensa sisältöihin. Autonominen oppija kykenee asettamaan

omat oppimistavoitteensa, tutkimaan omaa oppimisprosessiaan ja arvioimaan omia oppimistuloksiaan. Itsenäisyyttä täydentää kuitenkin aina myös riippuvuus muista ihmisistä. Useimmiten tärkeät oppimiskokemukset muistetaan ainakin osittain suhteessa muihin oppijoihin tai opettajaan. Niinpä kyky itseohjautuvuuteen kehittyy oppimisen kokemuksista vuorovaikutuksessa muiden kanssa oppimista suunnitellessa, tutkiessa ja arvioidessa. Oppijoiden autonomialla ei siis tarkoiteta oppimista ilman opettajaa tai oppijoiden jättämistä ”oman onnensa nojaan” eikä se ole opetusmenetelmä. (Little 1991, 3–5; 223; Ryan & Deci 2000, 74; Salo 2015, 23.) Olennaista kielenoppijan autonomian kehittymisen kannalta on myös oppijan itsemääräämisoikeus ja omistajuus omaan oppimiseen (Ushioda 2003), jolloin hän kokee, että kielelliset resurssit kuuluvat hänelle ja että hänellä on oikeus käyttää niitä (Lehtonen 2015, 29). Koska kielen opiskelun tavoitteena on oppijan taito käyttää kieltä, autonomian on oppimisen lisäksi laajennuttava käsittämään myös kielen käyttöä (Lamb 2017). Autonomia tarkoittaa myös sitä, että oppijan identiteetti ja arvomaailma selkiintyvät ja hän sitoutuu vastuulliseen toimijuuteen ja kriittiseen tietoisuuteen (Kohonen 2009, 17–19.) Kriittiseen autonomiaan voidaan liittää myös emansipatorinen näkökulma, jossa oppijan nähdään vapautuvan toimintaansa rajoittavista käsityksistä ja uskomuksista (Nyman 2015, 43).

Oppijan autonomian perustana on taito kontrolloida omaa oppimistaan. Jotta oppija voi kontrolloida omaa oppimistaan hän tarvitsee kykyä, halua ja vapautta autonomian toteuttamiseksi (kuvio 3). Kyky toteuttaa autonomiaa sisältää oppijan hallitsemat tiedot ja taidot, kuten opiskelu- ja itsesääätelytaidot, mutta myös tiedon kohdekielestä, jota hyödyntämällä hän voi kontrolloida omaa oppimistaan. Oppijan halulla autonomiaan viitataan hänen aikomukseensa ja motivaatioonsa toimia autonomisesti. Oppijan vapaus autonomiaan taas sisältää ne mahdollisuudet, jotka hänelle annetaan autonomian toteuttamiseen. Vaikka oppijalla olisi kykyä ja halua toimia autonomisesti, oppimistilanne itsessään tai erilaiset oppimisprosessissa ilmenevät tekijät voivat toimia siten, että oppija ei pysty kontrolloimaan omaa oppimistaan ja investoimaan siihen. (Huang & Benson 2013, 9.)



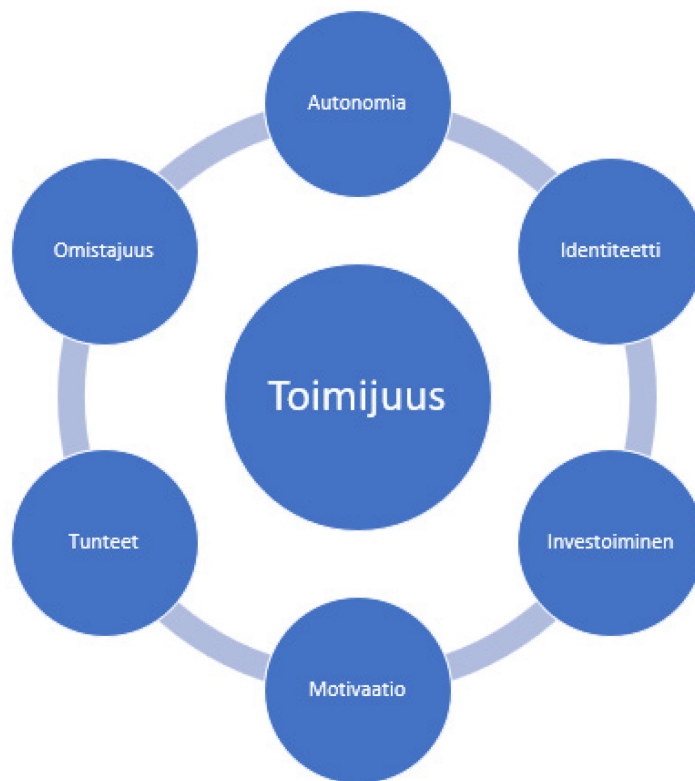
Kuvio 3 Oppijan autonomian toteutumiseen vaikuttavat tekijät

Viime vuosina kielen oppimisen tutkimuksessa on tarkasteltu yhä enemmän oppijan toimijuutta, joka on käsitteenä hyvin lähellä autonomiaa (Benson 2006; Hunter & Cooke 2007; Jääskelä ym. 2020; Korhonen 2014; Scotson 2020). Toimijuuden käsitteen juuret juontavat oppijan kykyyn osallistua tarkoitukselliseen, hänen itsensä määrittelemään, merkitykselliseen ja autonomiseen toimintaan (Jääskelä ym. 2020). Mercer (2015) määrittelee toimijuuden olevan yhdistelmä oppijan tahtoa, aikomusta ja kykyä toimia saavuttaakseen tiettyjä tavoitteita ja tuloksia tietyssä sosiaalisessa kontekstissa. Toimijuus koostuu sekä oppijoiden tietoisesta aktiivisesta toiminnasta että siitä, millainen tunne heillä on omasta toimijuudestaan. Oppijan toimijuus ilmenee muun muassa kykynä tehdä päätöksiä sekä kykynä kontrolloida ja säädellä omaa toimintaansa, miltä osin se vastaa pitkälti oppijoiden autonomiaa. Toimijuus voi kuitenkin ilmetä aktiivisen osallistumisen lisäksi myös vetäytymällä tai vastustamalla. Toimijuuden tunne taas muodostuu siitä, että oppija tuntee voivansa vaikuttaa omaan oppimiseensa ja kontrolloida sitä. Toimijuus liittyy vahvasti koko oppijan persoonaan ja ilmenee myös hänen käsityksissään kielenoppimisesta ja omasta itsestään sekä hänen motivaatiossaan (Mercer 2012, 42–50). Toimijuudella on monta astetta ja muotoa, ja se voi tarkoittaa aktiivisen toiminnan lisäksi myös passiivista toimintaa (Korhonen 2014; 78). Toimijuus ilmenee siis eri tavoin yksilöstä ja ympäristöstä riippuen ja siksi oppimisympäristössä tulisikin olla tilaa monenlaisille toimijuuden ilmenemismuodoille (van Lier 2010, 5).

Oppijan autonomian ja toimijuuden välistä eroa on vaikea kuvata (Korhonen 2014; Scotson 2020). Osa tutkijoista näkee autonomian olevan edellytyksenä

oppijan toimijuudelle (Menezes 2011), kun taas osa kuvaa toimijuuden olevan lähtökohtana oppijan autonomian kehittymiselle (Benson 2006). Bensonin tapaan myös van Lier näkee oppijan autonomian, sekä myös muun muassa motivaation ja oppimiseen investoimisen, olevan ilmentymiä oppijan toimijuudesta (van Lier 2010, 4). Perinteisesti autonomian käsitteessä on korostunut yksilö ja hänen kapasiteettinsa toimia autonomisesti (rationalistinen autonomianäkemykset) (Korhonen 2010). Fokus on ollut yksilön ominaisuudessa oppia itsenäisesti (Hunter & Cooke 2007; Korhonen 2014), kun taas toimijuudessa korostuu suhde ympäristöön ja yhteiskuntaan (Jääskelä ym. 2020; Lantolf & Pavlenko 2001, 148). Viime aikoina autonomian käsite on kuitenkin laajentunut kohti sosiaalis-interaktiivista suuntaa (yhteisöllinen autonomia) (Korhonen 2014; 69; Korhonen 2010), mikä vaikeuttaa käsitteiden välisen eron määrittelyä huomattavasti. Huang ja Benson (2013) näkevät toimijuuden autonomiaa konkreettisempänä, spesifimpänä ja helpommin havaittavissa olevana, kun taas autonomian he määrittelevät kyvyksi, joka vaatii pitkäkestoista kehitystä. He näkevät niiden erona myös sen, että kaikki toimijuus ei välttämättä ole lähtöisin yksilön omasta aloitteesta, vaan se voi olla myös reaktio johonkin (esim. velvollisuudentunne). Autonomiassa olennaista on oppijan kyky kontrolloida omaa osaamistaan. Oppija voi toimia tietoisesti tavoitteeseen pyrkien eli osoittaa toimijuutta, mutta se ei välttämättä ole tae siitä, että hän kontrolloi prosessia eli toimii autonomisesti. Autonomian kehittyminen siis vaatii oppijalta toimijuutta, mutta toimijuus itsessään ei ole riittävä osoitus oppijan autonomiasta. (Huang & Benson 2013, 13–17.)

Vaikka autonomian ja toimijuuden käsitteiden määrittely onkin hankalaa, selvää on se, että oppijan toimijuudella, autonomialla ja myös identiteetillä on erittäin tärkeä rooli kielenoppimisessa ja niiden suhde toisiinsa on vastavuoroinen (Ahearn 2001, 81; Korhonen 2014; 79–80). Ne kaikki ovat myös muuttuvia, kontekstiriippuvaisia ja sosiaalisesti välittyneitä käsitteitä (Lamb 2017). Benson mainitsee toimijuuden ja identiteetin olevan niitä avainkäsitteitä, jotka linkittävät toisiinsa sosiokulttuurisen teorian ja teorian oppijan autonomiasta (Benson 2006, 30). Yleensä toimijuutta pidetään lähtökohtana autonomian ja identiteetin kehittymiselle, ja identiteetin muovautuminen taas luo suuntaa autonomian kehittymiselle (Huang & Benson 2013, 22.) Myös Korhonen näkee autonomian ja identiteetin linkittyvän toisiinsa ja manifestoituvan toimijuutena, joka on niiden välinen välittävä voima (Korhonen 2014; 79–80.) Ilmentyminä oppijan toimijuudesta voidaan nähdä myös hänen motivaationsa ja investoimisensa oppimiseen (van Lier 2010, 4). Lisäksi toimijuutta ilmentävät oppijan kokemat tunteet (Mercer 2015) ja hänen omistajuutensa omaan oppimiseen (Ushioda 2003) (kuvio 4).



Kuvio 4 Oppijan toimijuuden ilmentymiä

Itse näen autonomian erityisesti oppijan itseohjautuvuudeksi ja kyvyksi toimia, kun taas toimijuus mielestäni edellyttää toimintaa käytännöllisemmällä tasolla (vrt. Korhonen 2014, 70). Toimijuus ilmaisee siis sitä, mitä oppija tekee ja autonomia sitä, mitä oppija pystyy tekemään. Olen samaa mieltä Scotsonin (2020) kanssa siitä, että autonomian käsite on lähellä toimijuuden tunteen määritelmää eli tunnetta siitä, että oppija pystyy vaikuttamaan omaan oppimiseensa (Scotson 2020, 41). Näen Huangin ja Bensonin tavoin, että toimijuus voi ilmentää oppijan autonomiaa, mutta ei välttämättä aina, sillä se voi riippua myös muista tekijöistä (vrt. Huang & Benson 2013, 13). Omassa tutkimuksessani tutkin oppijan aktiivista osallistumista oppimisprosessiin ja erityisesti hänen kykyään oman toimintansa ohjaamiseen. Painotus on vahvasti yksilön kyvyssä, halussa ja mahdollisuudessa toimia itseohjautuvasti ja siksi olen valinnut tutkimukseni tarkastelunäkökulmaksi oppijan autonomian. Vaikka tutkimuksessani painotus autonomian tarkastelussa onkin erityisesti yksilön kyvyssä toimia itseohjautuvasti, tarkastelen sitä nimenomaan sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Autonomia ja itseohjautuvuus sisältävät aina myös sosiaalisen ulottuvuuden, sillä ne kehittyvät sosiaalisissa konteksteissa yhteistyön ja vastavuoroisuuden kautta (Murray 2014, 326). Autonominen oppija on sosiokulttuurisesti itseohjautuva eli hänen itseohjautuvuutensa kehittyi muilta saadun tuen myötä. Vähitellen tuen tarve poistuu

kokonaan ja oppija pystyy toimimaan yhä itseohjautuvammin hyödyntämällä omaa sisäistä puhettaan. Lisäksi autonominen oppija on osa yhteisöä. Tarkkailemalla ja seuraamalla yhteisön kokoneempien jäsenien toimintaa hänestä vähitellen tulee yhteisön autonominen toimija. (Oxford 2015, 64–65.)

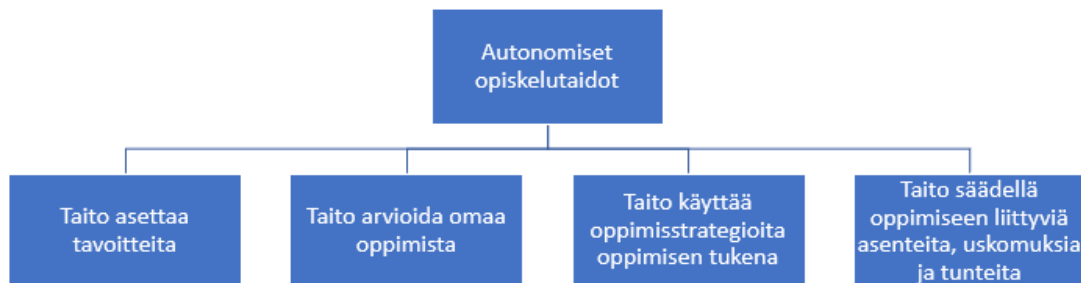
5.2 Autonominen oppimisprosessi ja itsesäätelytaidot

Littlen mukaan autonomisessa kielenoppimisprosessissa on oltava mukana kolme periaatetta: kohdekieltä on käytettävä mahdollisimman paljon itseilmaisuun, oppijoita on kannustettava osallistumaan opetusmenetelmien ja -välineiden valintaan sekä metakielelliseen reflektioon. Autonomian kehittyminen kielen oppimisessa liittyy erottamattomasti yhteen kielen käytön autonomian kanssa. (Little 1991, 37–38.) Oppijan on osallistuttava aktiivisesti kieliaineksen tuottamiseen ja merkityksistä neuvottelemiseen muiden kielenkäyttäjien kanssa, sillä pelkkä kielelliselle syötteelle altistuminen ei riitä kielen käyttäjäksi kehitymisessä. Kielen sujuvuudelle ja automatisoitumiselle on välttämätöntä oppijan oma kielen tuottaminen ja mielekäs muodon ja merkityksen yhdistäminen. (Järvinen ym. 1999, 235–236.) Oppimisen tarkoituksena on saada kehitettyä oppijan tietoisuutta kielen olemuksesta ja merkitysten muodostamisesta. Tässä prosessissa oppija työskentelee kahdella tasolla samaan aikaan, hän on sekä tarkkailija että osallistuja. Hän kehittää kielellisiä taitojaan käyttämällä kohdekieltä ja samaan aikaan muodostaa ymmärryksen siitä mitä on tekemässä tarkkailemalla ja ohjaamalla oppimistaan. (Aase 2003, 186.)

Autonomisen oppimisprosessin hyötyinä mainitaan oppimisen muuttuminen merkityksellisemmäksi ja fokusoidummaksi ja siten tehokkaammaksi sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä. Lisäksi rajat oppimisen ja muun elämän välillä madaltuvat, mikä johtaa autonomisen käyttäytymisen siirtymiseen myös muille elämänaloille. (Little 1991, 8–11.) Henkilökohtaisen autonomian saavuttaminen vaatii yleensä pitkäkestoisia kielenoppimiskokemuksia (Benson 2006, 30). Oppijoita tulisikin kannustaa autonomiaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, sillä heidän on helpompi omaksua uusia oppimiskäytänteitä siinä vaiheessa, kun he ovat vasta tutustumassa kouluopetukseen. Pitkään opiskelleille oppijoille on usein kehittynyt hyvin jäykkä ja joustamaton käsitys oppimisesta ja sen muuttaminen voi olla erittäin vaikeaa. Autonomian lisääminen vaatii totuttujen käsitysten muuttamista, ja se voi olla oppijasta hyvin hämmentävää. Mitä vanhempi oppija on autonomian ideaan tutustuessaan, sitä enemmän opettaja usein joutuu ponnistelemaan saadakseen oppijat irtautumaan omasta oppimishistoriastaan ja uskomaan autonomian tärkeyteen. (Alanen ym. 2011, 35–36; Little 1991, 46–48; Ridley 2003, 78.)

Oppijan autonomian kannalta on siis tärkeää, että oppijalle kehittyy taito reflektoida ja arvioida kriittisesti oppimisprosessiaan sekä tarpeen tullen muokata oppimisstrategioitaan. Oppimaan oppiminen on keskeinen osa autonomista oppimista, jotta oppimisprosessia opitaan hallitsemaan tietoisesti. (Little 1991, 52.) Siihen kuuluvat olennaisesti omien oppimistavoitteiden asettaminen sekä

oman oppimisprosessin ja omien oppimistulosten arviointi, joita tarkastelen seuraavaksi.



Kuvio 5 Oppijan autonomisten opiskelutaitojen tarkastelu tutkimuksessa

5.2.1 Tavoitteiden asettaminen

Oppija, jonka toiminta on sidottu ulkoisiin vaatimuksiin, oppii kyllä jotain, mutta oppijan on operoitava itseohjautuvammalla tasolla, jotta merkityksellistä oppimista voi tapahtua (van Lier 2010, 5). Yksilöllisten oppimistavoitteiden asettaminen on yksi tehokkaimpia menetelmiä, joilla oppijat voivat kokea voivansa kontrolloida omaa oppimistaan. Tämä on erityisen tärkeää kielen oppimisessa, koska oppimisprosessi on pitkä ja sen vaikutukset ovat usein todettavissa vasta pitkän ajan kuluttua (OKM 2018, 21). Olennaista on, että tavoitteet ovat selkeästi määriteltäviä, sopivasti haastavia, mutta kuitenkin realistisia sekä helposti mitattavia ja arvioitavia. Tavoitteiden saavuttamiselle on asetettava selkeät aikarajat ja niitä tulisi asettaa sekä lähi- että kaukaisempaan tulevaisuuteen. (Dörnyei & Ushioda 2011, 118–122). Omien oppimistavoitteiden asettaminen parantaa paitsi motivaatiota, myös oman edistymisen arvioimista ja omiin kykyihin uskomista. Itse asetetut tavoitteet ovat motivoivampia kuin muiden asettamat tavoitteet. Jotta tavoitteet ovat oppimisen kannalta tehokkaita, niiden tulisi olla tarpeeksi yksityiskohtaisia ja tarkkoja sekä tarpeeksi haastavia oppijan tasoon nähden. Jos tavoite on realistinen, sen ja nykyisen suorituksen välissä oleva kuilu voi innostaa oppijaa yrittämään ahkerammin saavuttaakseen tavoitteensa. (Oxford 2011, 75–79.)

Omien oppimistavoitteiden asettaminen ei kuitenkaan ole helppoa. Esimerkiksi Aallon ja Taalaksen tutkimuksessa (2005) tuli esille oppimistavoitteiden asettamisen haasteellisuus ja oppijoiden tarve ohjaukseen. Oppijoiden asettamat tavoitteet jäivät usein liian yleiselle tasolle eivätkä ne olleet tarpeeksi konkreettisia tai muuten mahdollisia toteuttaa. Erityisenä haasteena oli saada oppija todella hahmottamaan omat taitonsa ja spesifioimaan omat tarpeensa sillä tavalla konkreettisesti ja läpinäkyvästi, että hän itse niistä todella hyötyi. Tutkimuksen mukaan konkreettisten oppimistavoitteiden asettamiseen voidaan päästä reflektoi-

malla niitä oppimisprosessin aikana, jolloin käsitys omista taidoista muuttuu realistisemmaksi. Tämä lisää oppijoiden sitoutumista ja vastuunottoa opiskelusta. Myös opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus ja palautteenanto auttoi heitä huomaamaan eri opiskelijoiden tarpeiden ja tavoitteiden moninaisuutta. (Aalto & Taalas 2005, 350–352; Alanen ym. 2011.)

5.2.2 Oman oppimisen arviointi

Oman oppimisen arviointi on olennainen osa autonomista oppimista (Little 2003) ja sen merkitys on huomioitu myös opetuksen lainsäädännössä. Perusopetuslain mukaan yhtenä arvioinnin tehtävänä on oppilaan itsearvioinnin edellytysten kehittäminen (Perusopetuslaki 22§, mom. 1). Oppijan itsearviointitaidot kehittyvät oikeanlaisella palautteen annolla (Luukka ym. 2008). Palautteen on oltava tarpeeksi yksityiskohtaista ja suuntauduttava tulevaisuuteen. Palautteen laadun ja ajankohdan lisäksi sen tehokkuuteen vaikuttaa myös oppijan oma suhtautuminen ja asenne saatavaan palautteeseen. Palautteen avulla oppija saa tietoa toiminnan tuloksista ja sen etenemisestä kohti asetettua tavoitetta. Sen avulla oppija voi päätellä, onko hän ymmärtänyt asian oikein vai tarvitseeko hän vielä lisää harjoitusta. On tärkeää, että palaute kyseenalaistaa ja haastaa oppijaa oman työskentelynsä kriittiseen pohdintaan. Myös arvioinnin vuorovaikutteista puolta tulisi hyödyntää pyytämällä palautetta useammalta henkilöltä, jolloin näkökulma oppimiseen laajenee. (Luukka ym. 2008, 139.) Suuri haaste oppimisprosessin arvioinnissa on kuitenkin se, että oppiminen on usein näkymätöntä myös oppijalle itselleen. Oman toiminnan arviointi ei ole helppoa ja itsearvioinnin oppiminen liittyy vahvasti itsereflektiivisen ajattelun kehittymiseen. Usein itsearvioinnin tärkein merkitys onkin siinä, että oppijan tietoisuus itsestään toimijana ja oppijana lisääntyy. (Rauste-von Wright ym. 2003, 187.)

Itse- ja vertaisarvioinnin tunnistaminen hyödylliseksi on myöskin tutkimusten mukaan osoittautunut oppijoille vaikeaksi. Luukan ym. (2008) tutkimuksessa oppijat ja opettajat näkivät oppitunneilla käytetyn vertais- ja prosessiarvioinnin määrän eri tavoin. Oppijoiden arvion mukaan itse- ja vertaisarviointia käytettiin vähemmän kuin opettajien arvion mukaan. Onkin syytä pohtia, tunnistavatko oppijat ollenkaan muita kuin niin sanottuja perinteisiä, opettajan suorittamia arviointitapoja tai onko itse- ja vertaisarvioinnin merkitys oppijoiden mielestä vähäisempää kuin opettajan suorittaman arvioinnin merkitys. Kyse voi olla myös siitä, että tavoitteista ja arviointiperiaatteista ei ole keskusteltu tarpeeksi oppijoiden kanssa. (Luukka ym. 2008, 134.) Myös Aalto ja Taalas (2005) toivat esille oppijoiden ohjauksen tarpeen itse- ja vertaisarvioinnin osalta. Oman oppijanpolun rakentamisessa oppijoiden keskinäinen vuorovaikutus ja palautteenanto toimivat tärkeänä peilinä, sillä oppijat paitsi oppivat toisiltaan, myös huomaavat, miten erilaisia heidän tavoitteensa, tarpeensa ja niiden taustalla olevat näkemykset voivat olla. Myös Aalto ja Taalas totesivat vertaispalautteen käytön olevan pedagogisesti haastavaa ja vaativan ohjausta. Vertaispalautteen antamista tulisi käydä oppijoiden kanssa yhdessä läpi ja harjoitella sitä systemaattisesti. Vertaispalautteen harjoittelu kuitenkin on aikapulan vuoksi usein melko laiminlyöty asia. (Aalto & Taalas 2005, 352.)

5.2.3 Oppimisstrategioiden käyttö

Autonomiseen oppimiseen liittyy taito reflektoida ja arvioida kriittisesti oppimisprosessia sekä muokata käytettyjä oppimisstrategioita tarpeen tullen (Little 1991). Autonomian ja oppimisstrategioiden välillä nähdäänkin olevan vahva suhde, koska oppimisstrategioita käyttämällä oppijat oppivat kontrolloimaan omaa oppimistaan ja vahvistamaan siten autonomiaansa (Oxford 2017, 81). Oppimisstrategioita on määritelty monin erilaisin tavoin, mikä näkyy määritelmien sekavuutena (Oxford 2017). Omassa tutkimuksessani nojaudun Oxfordin (2011, 2017) määritelmään, jonka mukaan vieraan kielen oppimisstrategiat ovat tarkoituksellisia ja tietoisia yrityksiä hallita ja kontrolloida vieraan kielen oppimisprosessia. Strategioiden tehtävänä on tehdä oppimisesta helpompaa, nopeampaa, miellyttävämpää ja tehokkaampaa. Käyttämällä oppimisstrategioita oppija voi kontrolloida oppimistaan aktiivisesti. Hän valitsee käyttämänsä strategiat tarkoituksen, tilanteen ja oman oppimistyylinsä mukaan ja arvioi niiden sopivuutta kuhunkin tilanteeseen. Strategioiden avulla oppija voi säädellä monia puolia oppimisessaan, kuten sisäistä tilaansa, uskomuksiaan, käyttäytymistään ja oppimisympäristöään. (Oxford 2011, 14–15; Oxford 2017, 48.) Oppimisstrategiat ovat mentaalisia prosesseja, mutta ne voivat tulla esille myös observoitavassa muodossa, esimerkiksi silloin kun oppija tekee erilaisia luokitteluja tai miellekarttoja (Oxford 2017, 25). Tyypillistä on, että oppijat käyttävät useita strategioita samanaikaisesti. Esimerkiksi yrittäessään ymmärtää puhekumppanin puhetta oppija tarvitsee aiemman tiedon hyödyntämistä, kielellisten vihjeiden päättelyä, puhujan kehonkielen (ilmeet ja eleet) tarkkailua ja puheen rytmin seuraamista. Strategioita voidaan käyttää myös strategiaketjuina, jolloin ne seuraavat toinen toisiansa. (Oxford 2017, 41.)

Oppimisstrategioiden käytön on siis todettu vahvistavan oppijoiden autonomiaa. Lisäksi niiden on havaittu lisäävän oppijan motivaatiota ja auttavan heitä muokkaamaan ajattelutapojaan ja asenteitaan (Brown Kirschman ym. 2011; Williams ym. 2015). Oppimisstrategioiden käytöstä tehdyt meta-analyysit ovat osoittaneet, että niistä on hyötyä kielen oppimisessa ja käytössä (Donker ym. 2014; Plonsky 2011). Niiden opettaminen voi olennaisesti nopeuttaa ja tehostaa oppimisprosessia (Oxford 2017, 46; Swain 2000, 109). Mitä eksplisiittisemmin niitä opetetaan, sitä tehokkaampaa oppiminen on. Opettajan on kuitenkin huomioitava, että kaikki strategiat eivät sovi kaikille ja siksi oppijan tulisi olla tietoinen hänelle itselleen hyödyllisistä strategioista. Opettajan tulisikin pohtia yhdessä oppijoiden kanssa, mitkä strategiat kullekin oppijalle parhaiten sopivat. (Oxford 2017, 46; Oxford 2011, 182–183.) Oppimisstrategiat olisi suunniteltava ja muokattava vastaamaan oppijan sen hetkisiä sosiaalisia, kulttuurisia, kielellisiä ja henkilökohtaisia olosuhteita. Siltikään ne eivät toimi samalla tavalla kaikilla oppijoilla, sillä niiden vaikutus vaihtelee opiskelun eri vaiheissa ja olosuhteiden muuttuessa. (Oxford 2017, 127.) Lisäksi opettajan kannattaa selvittää, mitä strategioita oppija jo käyttää, jotta oppija oppisi uusia strategioita ja pystyisi siten laajentamaan niiden käyttöä. Strategioiden käyttöä olisi suunniteltava erityisesti oppijan tavoitteiden näkökulmasta, jotta hän oppisi valitsemaan juuri sellaisia

strategioita, jotka hyödyttävät häntä hänen omien tavoitteidensa saavuttamisessa. On myös huomioitava, että oppijat eivät välttämättä ota strategioita käyttöön välittömästi niiden opettamisen jälkeen, vaan niiden käyttö voi ilmetä viiveellä (Oxford 2017, 310–313.)

Omassa tutkimuksessani oppijoiden oppimisstrategioiden käyttöä tutkitaan Oxfordin (2011) kielen oppimisen strategisen itsesäätelymallin (Strategic self-Regulation (S²R) Model) pohjalta. S²R-mallissa vieraan kielen oppimisstrategiat jakautuvat kognitiivisiin, affektiivisiin¹ ja sosiokulttuuris-interaktiivisiin (SI-) strategioihin. Kognitiiviset strategiat auttavat oppijaa konstruoimaan, muokkaamaan ja soveltamaan tietoa vieraasta kielestä. Affektiivisten strategioiden avulla oppija luo positiivisia tunteita ja asenteita sekä säilyttää motivaationsa. Sosiokulttuuris-interaktiiviset strategiat taas auttavat oppijaa kommunikoinnissa ja sosiokulttuurisissa konteksteissa. Lisäksi oppimisessa on mukana metastrategioita, joiden avulla oppija voi kontrolloida ja hallita kaikkia edellä mainittuja strategioita. (Oxford 2011, 12–15.) Vaikka oppimisstrategiat on luokiteltu edellä mainittuihin kategorioihin, on huomattava, että ne voivat toimia tilanteen mukaan erilaisissa rooleissa ja niitä voidaan käyttää joustavasti erilaisiin tarkoituksiin. Esimerkiksi analysointi on tyypillisesti luokiteltu kognitiiviseksi strategiaksi, mutta sitä voidaan hyödyntää myös tunteiden, asenteiden ja motivaation säätelyssä sekä sosiokulttuurisiin tarkoituksiin. Strategian rooli voi muuttua jopa kesken tehtävän. (Oxford 2017, 141–143.) Tutkimukseni kyselyn oppimisstrategiaosio muokattiin Oxfordin (1990) kehittämän Strategy Inventory for Language Learning (SILL) -kyselyn pohjalta. Kyselyä on käytetty laajasti ympäri maailman ja se on käännetty myös suomen kielelle. Kyselyssä väittämät on lajiteltu kuuteen strategiakategoriaan: muistiin liittyviin, kognitiivisiin, kompensoiviin, metakognitiivisiin, affektiivisiin ja sosiaalisiin strategioihin. (Oxford 2011, 159.)

Vaikka oppimisstrategioiden käytössä korostuu oppijan kognitiivinen toiminta, tässä tutkimuksessa ja myös S²R-mallissa niiden käyttöä tarkastellaan erityisesti sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Sosiokulttuurisesti tarkasteltuna oppiminen nähdään oppijan osallistumisena erilaisten yhteisöjen toimintaan (Lantolf 2000). S²R-mallissa korostetaan sitä, että oppiminen tapahtuu kokemuksen kautta ja että se nojaa vahvasti opitun käyttämiseen (Oxford 2011, 91). Sosiokulttuurisen näkökulman mukaisesti myös lähikehityksen vyöhyke on merkittävässä roolissa S²R-mallissa. Uudet oppijat seuraavat kokeneempien asiantuntijoiden käyttämiä strategioita ja oppivat näin löytämään, kehittämään ja käyttämään oppimisstrategioita autenttisissa tilanteissa vuorovaikutuksen, tiedon sosiaalisen konstruoinnin, mallintamisen, tavoitteiden asettamisen ja reflektion kautta. (Oxford 2011, 27–29.) Mallissa nähdään Vygotskyn ajatusten mukaisesti, että oppijan ajattelu järjestyy ulkoisesta (intersubjektiivisesta) sisäiseksi (intrasubjektiiviseksi) ja taitojen hallinta syntyy jaetun ja tuetun suorituksen kautta (Vygotsky 1978). Näin ollen oppijan kognitiivinen toiminta ja mentaaliset prosessit kehittyvät vuorovaikutuksessa muiden henkilöiden (esim. opettaja, luokkakaverit, vanhemmat)

¹ Myöhemmässä teoksessaan (2017) Oxford on jaotellut affektiiviset strategiat kahteen luokkaan: affektiivisiin ja motivaatiostrategioihin. Omassa tutkimuksessani käytän aikaisempaa (2011) jaottelua, jossa motivaatiostrategiat ovat osa affektiivisiä strategioita.

ja kulttuuristen työkalujen (esim. oppikirjat, media, teknologia) kanssa itsenäistyen vähitellen oppijan sisäiseksi puheeksi (Oxford 2017, 66). Näin sosiokulttuurinen ja kognitiivinen konteksti integroituvat toisiinsa (Oxford 2017, 74).

Ekologisessa näkökulmassa kielenoppiminen nähdään kokonaisvaltaisena toimintana ja dialogisena vuorovaikutuksena, jossa oppija ja ympäristö vaikuttavat toisiinsa vuorovaikutteisesti (Van Lier 2000; 2010). Kun oppimisstrategioiden käyttöä tarkastellaan ekologisesta näkökulmasta, siinä painottuu yksilön ja ympäristön vuorovaikutus oppimisstrategioiden valinnassa ja käytössä. Muun muassa koulun käytänteet ja oppijan vuorovaikutus lähipiirissä olevien henkilöiden kanssa vaikuttavat hänen käyttämiensä strategioiden valintaan. Toisaalta taas oppijan käyttämät oppimisstrategiat voivat vaikuttaa hänen lähipiiriinsä tai koulun käytänteisiin joko välillisesti kielitaidon kehittymisen myötä tai jopa välittömästi mallintamisen kautta. (Oxford 2017, 108.) Ekologisen ja kognitiivisen kontekstin integroiminen oppimisstrategioiden tarkastelussa on luontevaa myös siksi, että van Lierin ekologisessa lähestymistavassa kognitiiviset ja sosiaaliset prosessit yhdistetään toisiinsa (van Lier 2000). Oppijan metakielelliset ja -kognitiiviset taidot nähdään merkittävänä sisäisenä voimavarana, joita oppija voi hyödyntää säädellössään omaa oppimistaan (Alanen 2000, 104). Van Lierin tavoin näen myös itse oppijan metakielelliset ja -kognitiiviset taidot tärkeinä sisäisinä resursseina, joten siksi S²R-malli soveltuu hyvin sosiokulttuurisessa ja ekologisessa viitekehyksessä tehtyyn tutkimukseeni.

Oppimisstrategioiden ohella puhutaan usein oppijoiden erilaisista oppimistyyleistä, joilla viitataan oppijan luonnolliseen tapaan käsitellä ja vastaanottaa tietoa, toimia oppimistilanteissa sekä suunnata aktiivisuuttaan. Monimediaisen pedagogiikan viitekehyksessä oppimistyylejä on tutkinut muun muassa Ohinen-Salvén (2013), joka tutkimuksessaan analysoi vierasta kieltä ammattikorkeakoulussa opiskelevien oppimistyylejä sekä tieto- ja viestintätekniikan roolia eri oppijatyyppien tukena. Oppimistyylelien analysointi asettaa kuitenkin muutamia haasteita (Dörnyei 2006). Ensiksikin oppimistyylejä on perinteisesti pidetty stabiileina preferensseinä, mutta tutkimusten mukaan ne kuitenkin voivat muuttua, sillä aiemmat oppimiskokemukset muokkaavat niitä ja opettavat oppijoita oppimaan tietyllä tavalla. Toiseksi oppimistyylejä voi olla vaikea erottaa oppimisstrategioista ja ne voitaneenkin sijoittaa jonnekin synnynnäisten preferenssien ja oppimisstrategioiden välimaastoon. Ne näyttäisivät olevan tilanteesta riippumattomia, mutta eivät kuitenkaan täysin vapaita tilanteessa esiintyvillä vaikutuksilla. Lisäksi joitakin oppimistyylejä kuvaillaan ominaisuuksina, jotka Dörnyein mukaan kuvaavat enemmänkin oppijan persoonallisuutta. Siksi oppimistyylelien määrittelyä voidaan pitää epäselvänä ja vaikeasti kuvailtavana. (Dörnyei 2006, 55–56.) Tämän vuoksi päätin jättää oppimistyylelien tarkastelun pois omasta tutkimuksestani, vaikka niiden tutkiminen kyselylomakkeiden vastausten perusteella olisikin ollut mahdollista.

5.2.4 Asenteet, uskomukset ja tunteet oppimisprosessissa

Nykyään kieltenopetuksessa huomioidaan tärkeänä osana kielenoppimista siihen liittyvät tunteet, asenteet ja uskomukset itsestä oppijana (Kalaja & Dufva

2005, 13–14). Niiden merkitys tuodaan esille myös Oxfordin S²R-mallissa ja myös Mercer (2012; 2015) korostaa niiden merkitystä sekä oppimisen toimijuuden ilmenemisessä että opiskelumotivaation kannalta. Perinteisesti kieliasenteet on määritelty asenteiksi, joita ihmisillä on eri kieliä ja kielten puhujia kohtaan. Ne ovat joko positiivisia tai negatiivisia, ja niiden takaa löytyy sosiaalisia syitä, sillä eri kielet ja niiden puhujat saavat ihmisissä aikaan erilaisia tunteita ja siksi aiheuttavat heissä tietynlaista toimintaa. Asenteet eivät kuitenkaan ole aina kovin vakaita, sillä ne voivat vaihdella tilanteesta ja keskustelukumppanista riippuen. Nykyisen kontekstuaalisen käsityksen mukaan oppijan asenteet kielenoppimiseen ilmenevät silloin, kun oppija reflektoi kielen oppimisen ja opettamisen eri аспектеja, vertaa niitä omiin tai toisten kokemuksiin ja antaa niille omia henkilökohtaisia merkityksiä. Tutkimusten mukaan oppijan asenteet vaikuttavat huomattavan paljon oppimismenestykseen joko sitä edistävästi tai estävästi. (Kalaja 1999, 46–47; Kalaja 2015, 22–23; Oxford 2011, 71.)

Oppijan oman toiminnan säätelyssä tärkeitä ovat myös hänen käsityksensä ja uskomuksensa itsestään ja oppimiskyvystään, sillä ne vaikuttavat siihen, miten hän tulkitsee, arvioi ja lähestyy omia kielenoppimiskokemuksiaan ja -prosessejaan (Mercer 2015). Oppijan itseluottamus ja uskomus minäpystyvyydestä ilmenevät uskomuksena siitä, voiko hän suoriutua edessä olevasta tehtävästä ja kuinka valmis hän on ponnistelemaan vaikeuksia kohdatessaan. (Hakkarainen ym. 2004, 204.) Jos oppija ei usko ja luota siihen, että hänellä on kykyä ja mahdollisuuksia vaikuttaa omaan kehittymiseensä, hän näkee yrittämisen ja oppimiseen investoimisen hyödyttömänä (Mercer 2015). Itseluottamukseen vaikuttavat omat aiemmat onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset, muiden tekemien onnistuneiden tai epäonnistuneiden suoritusten mallintaminen ja sosiaalinen vaikutus, esimerkiksi muiden kannustus tai vähättely. Heikot suoritukset heikentävät itsetuntoa ja lisäävät pelkoa epäonnistumisesta (Hakkarainen 2004, 206). Toisaalta taas hyvä itseluottamus ei aina korreloi positiivisen suorituksen tai hyvien tulosten kanssa. Oppijalla voi olla positiivinen käsitys itsestään, vaikka menestyisikin huonosti ja päinvastoin. (Oxford 2011, 69–70.)

Vaikuttaminen oppijoiden uskomuksiin itsestään ja oppimiskyvystään ei aina ole helppoa, varsinkin jos oppijan ajattelutapa on muuttumaton (fixed mindset) (Mercer 2015). Tällöin oppija uskoo, että hänen osaamisensa johtuu synnynnäisistä ominaisuuksista ja lahjakkuudesta, joihin hän itse ei voi vaikuttaa. Tällöin hän luovuttaa helpommin vaikeuksia kohdatessaan ja välttelee haasteita, koska näkee ne todennäköisinä epäonnistumisen mahdollisuuksina. Jos taas ajattelutapa on joustava kasvun ajattelutapa (growth mindset), oppija uskoo, että hänen kykynsä ja taitonsa kielenoppijana voivat kehittyä oman yrittämisen ja työskentelyn kautta. Harvoin ajattelutavat kuitenkaan ovat täysin jatkumon ääripäissä, vaan jossain siltä väliltä. Ajattelutapa voi myös vaihdella kielen eri osa-alueiden, kuten esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen välillä. Usein uskomukset ja ajattelutavat ovat tiedostamattomia ja oppija tarvitsee tietoista reflektointia, jotta hän pystyy tunnistamaan omat uskomuksensa ja muuttamaan niitä tarvittaessa. (Mercer 2015.) Toisaalta taas on huomattava, että pelkkä kasvun ajattelutapa ei riitä, jos oppijalla ei ole tarvittavia strategioita tavoitteidensa saavutta-

miseksi. Halun ja ahkeruuden lisäksi hän tarvitsee myös keinoja taitojensa kehittämiseksi. (Mercer & Ryan 2010, 442.)

Myös tunteilla on tärkeä rooli oppimisprosessissa ja niiden merkitys korostuu erityisesti opintojen alkuvaiheessa (Oxford 2017, 231). Tunteet toimivat oppimisprosessia motivoivina tekijöinä ja niillä on vaikutusta myös tarkkaavaisuuden suuntaamisessa, tavoitteiden asettamisessa ja yhteisöön sitoutumisessa (Rantala 2006, 14; 33–34). Ne voivat myös vahvistaa tai heikentää oppijan käsityksiä omasta oppimisestaan. Tunteet ja käsitykset liittyvätkin vahvasti toisiinsa, sillä myös oppijan käsitykset omasta oppimisestaan voivat aiheuttaa hänessä erilaisia tunteita, kuten pelkoa tai iloa. (Kalaja ym. 2018.) Oppimiseen liittyvät tunteet ovat joko positiivisia tai negatiivisia, ja asenteiden tavoin ne voivat toimia oppimista edistävästi tai sitä estävästi. Osalla tunteista on lyhytkestoisia vaikutuksia oppimiseen (esim. viha, ilo, helpotus), osalla taas vaikutukset voivat olla pidempikestoisia ja ne voivat aktivoitua uudelleen vastaavanlaisia tilanteita kohdatessa (esim. häpeä, toivottomuus). Mitä vahvempia tunneyhteyksiä oppimistilanteeseen liittyy, sitä vahvempi muistijälki siitä jää. Joskus jokin negatiivinen tunne voi varjostaa oppimista niin paljon, että oppijan mieleen jää vain ahdistava oppimistilanne eikä minkäänlaista muistikuvaa opetetusta asiasta. Oppijoiden kyky sietää ahdistusta kuitenkin vaihtelee ja joillekin ahdistus voi jopa toimia positiivisena motivaattorina, joka johtaa haluun parantaa suoritusta. Siksi tunteiden luokittelu positiivisiin ja negatiivisiin ei aina ole helppoa, koska ne esiintyvät aina tietyissä konteksteissa ja suhteessa tiettyihin ihmisiin ja olosuhteisiin (Oxford 2017, 214–219.)

Kielenoppimiseen liittyvien tunteiden tutkimuksissa on ennen viime vuosia keskitytty tutkimaan erityisesti opiskelussa koettuja negatiivisia tunteita, kuten ahdistusta. Taustalla on ollut näkemys siitä, että minimoimalla negatiiviset tunteet oppimistulokset saadaan paranemaan. (MacIntyre & Gregersen 2012; Scotson 2020, 49.) Tutkimusten mukaan oppijat ovat kuitenkin motivoituneempia opiskeluun silloin, kun he kokevat oppimistilanteissa positiivisia tunteita (esim. Boekaarts 2010; Pavelescu & Petric 2018; Ross & Rivers 2018). Positiivisten tunteiden avulla myös oppijan ajattelun monimuotoisuus, ongelmanratkaisukyky ja looginen päättelykyky lisääntyvät (MacIntyre & Gregersen 2012, 197; Rantala 2006, 37). Kognitio ja tunteet vaikuttavat siis toisiinsa vuorovaikutteisesti (Oxford 2017, 117). Siksi oppijoiden olisi hyvä oppia tunteidensäätelystrategioita, jotta he pystyisivät säilyttämään tasapainon positiivisten ja negatiivisten tunteiden välillä ja kontrolloimaan niitä tunteitaan, jotka voivat toimia esteinä oppimisprosessissa (Boekaarts 2010, 103; MacIntyre & Gregersen 2012; 204). Affektiiivisten eli tunteidensäätelystrategioiden merkitys on ymmärretty vasta viime aikoina, eikä niitä siksi ole opetettu kovin systemaattisesti. Tämä voi johtua siitä, että opettajat eivät ole olleet tietoisia niiden opettamisen hyödyistä tai siitä, miten niitä voisi opettaa. (Oxford 2017, 213–214.)

Emotionaalinen näkökulma autonomiaan on osa sen sosiaalista ulottuvuutta. Emotionaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna oppijan autonomia ilmenee hänen kykynään säädellä omia oppimistilanteissa heränneitä tunteitaan, joilla on tärkeä merkitys oppijan itsereflektion ja motivaation osalta. (Murray

2014, 328–330). Myös oppijan minäpystyvyys voidaan tulkita osoitukseksi oppijan autonomiasta. Vaikka sitä yleensä pidetäänkin enemmän psykologisena kuin sosiokulttuurisena ominaisuutena, myös se on sosiaalisesti opittua ja voidaan siksi ottaa mukaan sosiokulttuuriseen tarkasteluun. Oppijan minäpystyvyys kehittyy paitsi refleктоimalla aiempia onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksia, myös tarkkailemalla ja oppimalla muilta. Myös muilta saatu kannustus tai vähättely vaikuttaa sen muodostumiseen, joten sosiaalisten suhteiden voidaan sanoa olevan tärkeitä tekijöitä minäpystyvyyden kehittymisessä. (Oxford 2015, 66–67).

Taito kontrolloida oppimistilanteita on tärkeä osa autonomiaa opiskelutaitoja. Omien kognitioiden, käyttäytymisen ja tunteiden kontrolloimisen lisäksi oppijan tulisi oppia selviytymään myös muista oppimista häiritsevistä tekijöistä sekä kontrolloimaan omaa motivaatiotaan, jota tarkastelenkin seuraavaksi.

5.3 Opiskelumotivaatio

Motivaatio liittyy keskeisesti oppijan aktiiviseen toimijuuteen oppimisprosessissa. Motivaatio tarkoittaa tietyn toiminnan valitsemista ja tälle toiminnalle omistautumista. Se selittää henkilön syyt toimia, toiminnan keston ja sen, kuinka sitkeästi henkilö jatkaa toimintaa. (Dörnyei & Ushioda 2011, 4.) Oppimismotivaatiota voidaan tutkia erilaisten teorioiden kautta, joista uusimmat korostavat muun muassa minäkuvaan ja erilaisiin kompetensseihin liittyviä näkökulmia sekä muiden ihmisten ja tunteiden merkitystä motivaation kannalta (Salmela-Aro 2018, 10). Yksi tunnetuimmista motivaatioteorioista on teoria sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta (Deci & Ryan 1985), jota Dörnyei ja Ushioda (2011) ovat soveltaneet kieltenopetukseen ja jonka kautta motivaatiota tarkastellaan myös omassa tutkimuksessani. Lähtökohtana tutkimukseni motivaation tarkastelussa on siis nimenomaan soveltavan kielentutkimuksen näkökulma. Deci ja Ryanin motivaatioteoriassa olennaista on oppijan autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden tukeminen ja nämä näkökulmat ovat tarkastelussa tutkimukseni oppimistehtäväänalyysissä tutkiessani oppijoiden motivoitumista oppimistehtävien tekemiseen.

5.3.1 Vieraan kielen motivaation prosessimalli

Dörnyei ja Ottón (1998) vieraan kielen motivaation prosessimallissa on mukana kolme päävaihetta, joista ensimmäisessä, toimintaa ennakoivassa vaiheessa motivaatio johtaa tavoitteen tai tehtävän valintaan. Toisessa eli toiminnan vaiheessa oppija sitoutuu toimintaan osallistumalla tehtävän suorittamiseen ja motivaation painopiste siirtyy toiminnan toteuttamiseen. Tässä vaiheessa on käynnissä erilaisia prosesseja, joilla edetään kohti välitavoitteita, pidetään yllä motivaatiota hyödyntämällä erilaisia toiminnan kontrollimekanismeja sekä tarkkaillaan edistymistä tavoitteen saavuttamiseksi. Kolmannessa, toiminnan jälkeisessä vaiheessa arvioidaan kriittisesti toiminnan tuloksia ja tehdään sen pohjalta suunnitelmia

tulevaisuutta varten. Tällöin oppija vertailee alkuodotuksiaan ja laatimiaan toimintasuunnitelmia saavuttamaansa lopputulokseen. (Dörnyei & Ushioda 2011, 66). Omassa tutkimuksessani kaikki nämä motivaatioprosessin vaiheet ovat läsnä, sillä tutkin siinä sekä opiskelun aloittamiseen, tehtävien suorittamiseen, että opiskelun jatkamiseen liittyvää motivaatiota.

Motivaatiotutkimuksessa on perinteisesti keskitytty joko motivaatioprosessin alkuvaiheisiin kuten toiminnan valintaan ja siihen sitoutumiseen tai toimintojen vaikutuksiin ja motivaation kokemuksiin. Tämä jako heijastaa keskustelua siitä, onko motivaatio ensisijaisesti oppimisen syy vai seuraus. Yleisesti on hyväksytty näkemys siitä, että oppiminen ja motivaatio ovat syklisessä suhteessa toisiinsa, jolloin korkea motivaatio saa aikaan korkean suoritustason, mikä taas omalta osaltaan lisää motivaatiota. Motivaatio on kuitenkin tätä monimutkaisempi asia, sillä se normaalisti kehittyy asteittain kompleksisen mentaalisen prosessin kautta alkaen alkusuunnittelusta ja tavoitteen asettelusta, edeten tehtävän aloittamiseen ja suorittamiseen ja päättyen toiminnan kontrollointiin ja tulosten arviointiin. Näissä motivaatioprosessin eri vaiheissa on mukana erilaisia motiiveja. Erityisesti pitkäkestoisissa toiminnoissa kuten vieraan kielen oppimisessa motivaatio ei pysy samana vaan vaihtelee kuukausien, vuosien ja jopa yhden opitunnin sisällä. (Dörnyei & Ushioda 2011, 5–6).

5.3.2 Sisäisen ja ulkoisen motivaation teoria

Sisäinen motivaatio tarkoittaa toimintaa, joka suoritetaan sen itsensä takia, koska se tuottaa tyydytystä tai mielihyvää. Ulkoinen motivaatio taas toimii välineenä saavuttaa jokin ulkoinen palkkio tai välttää esimerkiksi rangaistusta. (Dörnyei & Ushioda 2011, 4; 23; 58.) Ulkoista motivaatiota on perinteisesti pidetty sisäistä motivaatiota syrjäyttävänä, sillä oppijoiden on sanottu kadottavan sisäisen kiinnostuksensa, jos heille asetetaan ulkoisia vaatimuksia. Näin ei kuitenkaan välttämättä ole. Deci ja Ryanin (1985) itsesäätelyteoriassa² ulkoisen motivaation muodot on asetettu jatkumolle, jotka osoittavat ulkoisen kontrollin tai sisäisen säätelyn astetta. Jatkumo sisältää seitsemän kategoriaa itsesäätelyasteen mukaan. Ulkoisen motivaation alatyyppeinä ovat ulkoinen säätely, ohjattu säätely, samastettu säätely ja sopeutettu säätely. Näistä ulkoinen ja ohjattu säätely sisältävät kaikista vähäisimmän määrän itsesäätelyä ja ovat ulkoa ohjattuja, kun taas samastettu ja sopeutettu säätely sisältävät enemmän sisäistä ohjausta. Sopeutettu säätely sisältää ulkoisen motivaation tyypeistä eniten sisäistä ohjausta, mutta siinä motivaatio ei kuitenkaan ole täysin sisäinen. Sisäisessä motivaatiossa alatyypit ovat stimuloituminen, innostus oppimiseen ja pyrkimys menestykseen. (Ryan & Deci 2000, 72.)

Itsesäätelyteorian mukaan sekä sisäinen että ulkoinen motivaatio voivat olla läsnä samanaikaisesti. Yleensä toinen niistä kuitenkin painottuu enemmän ja ne vaihtelevat eri vaiheissa (Dörnyei & Ushioda 2011, 24). Joskus opiskelun aloittaminen perustuu ulkoisille motivaatiotekijöille, mutta vähitellen mukaan tulee yhä enemmän sisäisen motivaation piirteitä ja oppijan omaa sääntelyä. Täl-

²teoriasta käytetään myös nimiä itsemääräämis- ja itseohjautuvuusteoria

lön ulkoiset motivaatiokeinot ovat olleet tarkoituksenmukaisia. Niiden ei tulisi kuitenkaan johtaa oppijoiden väliseen vertailuun tai kilpailuun arvosanoista tai lisätä pelkoa epäonnistumisesta. (Lerkkanen & Pakarinen 2018, 192.)

Itsesäätelyteoriassa korostetaan keskeisinä sisäistä motivaatiota lisäävinä tekijöinä oppijoiden autonomiaa, kompetenssia ja yhteenkuuluvuutta (Ryan & Deci 2000). Kun oppijan autonomiaa, kompetenssia ja yhteenkuuluvuutta tuetaan, hänen motivaationsa oppimiseen muuttuu sisäisemmäksi ja itseohjautuvammaksi (Niemi & Ryan 2009, 139). Oppijan autonomialla tarkoitetaan oppijan kokemusta siitä, että toiminta on hänen omasta tahdostaan riippuvaa ja että hänellä on mahdollisuus kontrolloida sitä. Kompetenssi taas viittaa kokemukseen siitä, että toiminta on mahdollista suorittaa tehokkaasti. Yhteenkuuluvuus ilmenee tarpeena tuntea olevansa muiden arvostama ja kokemuksena tyydyttävistä ja kannustavista sosiaalisista suhteista. (Muñoz & Ramirez 2015, 202–203.) Neljänneksi sisäistä motivaatiota lisääväksi tekijäksi on ehdotettu merkityksellisyttä (Salmela-Aro 2018, 11).

Omassa tutkimuksessani käytän itsesäätelyteorian mukaista jatkumoa oppijoiden toimintaa ennakoivan ja sen jälkeisen vaiheen opiskelumotivaation määrittelyssä. Samaa mallia ovat käyttäneet muun muassa Hurskainen ja Ylönen (2015) omassa tutkimuksessaan saksan kielen yliopisto-opiskelijoiden motivaatiosta. Heidän tutkimuksessaan ulkoinen motivaatio oli sisäistä motivaatiota yleisempää ja sen kategorioista yleisimmät olivat ohjattu säätely ja samaistettu säätely. Ulkoinen säätely korostui vanhemmissa ikäluokissa, jolloin saksan kielen opiskelulle ei kouluissa ollut paljon vaihtoehtoja. Sisäistä motivaatiota kuvaavista kategorioista yleisin oli innostus oppimiseen. (Hurskainen & Ylönen 2015, 85–87.) Peruskoulun oppilaiden motiiveja kielen oppimisessa ovat tutkineet muun muassa Kangasvieri ym. (2011), joiden tutkimuksen mukaan motiivit kielen opiskeluun ovat olleet pääosin instrumentaalisia eli hyötynäkökohtia painottavia. Erityisesti pojilla hyötynäkökohdat ovat olleet yleisempiä kuin tytöillä, joilla mukana on ollut enemmän myös kognitiivisia ja affektiivisia tekijöitä. (Kangasvieri ym. 2011, 32–44.) Tutkimukseni toiminnan aikaisen vaiheen motivaation tarkastelussa kohteena ovat edellä mainitut sisäistä motivaatiota lisäävät tekijät autonomia, kompetenssi, yhteenkuuluvuus ja merkityksellisyys, joita ovat tutkineet muun muassa Muñoz ja Ramirez (2015).

5.4 Oppimiseen investoiminen ja oppijan identiteetti

Motivaatiotutkimus asettaa tutkijalle haasteita, koska motivaatio on abstrakti käsite eikä siksi suoraan havainnoitavissa. Koska motivaatio viittaa erilaisiin sisäisiin prosesseihin ja tiloihin, sen mittaamiseen ei ole täysin objektiivisia mittareita. Tutkijan tehtävänä onkin pitää subjektiivisuuden taso minimaalisena. Lisäksi motivaatio on monitahoinen ja kompleksinen käsite, ja siksi sitä on vaikea tuoda esille pelkästään yhdellä menetelmällä (Muñoz & Ramirez 2015, 199). Tutkijan on huomioitava, että se motivaatiomittari tai -konsepti, johon hän keskittyy, edustaa vain osaa laajemmasta psykologisesta konstruktiosta. Lisäksi motivaatio

on muuttuvaa ja dynaamista ja siihen vaikuttavat sekä henkilökohtainen kehitys että ympäristön tekijät. (Dörnyei & Ushioda 2011, 197–198.) Haasteena motivaation mittaamisessa voivat olla myös luotettavuusongelmat kielenoppijan itsensä kertoessa omia käsityksiään motivaatiostaan. Oma motivaatiota voi olla vaikea arvioida tai toisaalta kysymyksiin voidaan vastata kaunistellen. (Pietilä 2014, 49.) Motivaation käsitteen psykologisen luonteen takia sitä täydentämään on syytä nostaa investoimisen käsite, joka tuo tarkasteluun mukaan myös sosiaalisen näkökulman, sillä oppijan ympäristö, yhteisöt ja niiden valtarakenteet vaikuttavat vahvasti kielenoppimiseen panostamiseen ja voimavarojen suuntaamiseen opiskelussa. Investoimisella tarkoitetaan oppijan panostamista omaan oppimiseensa ja tiettyihin käytänteisiin, koska hänellä on halu olla osa jotain nykyistä tai kuviteltua yhteisöä ja investoiminen näille alueille lisää hänen arvoaan kyseisissä yhteisöissä. Oppijan oman panostamisen lisäksi investoinnilla tarkoitetaan myös sitä panostusta, joka heidän oppimiseensa asetetaan esimerkiksi opetuksen käytänteiden kautta. Investoimisessa pyritään tunnistamaan se, että valtasuhteet erilaisissa oppimiskonteksteissa voivat asemoida oppijat hyvin erilaisilla ja jopa epätasa-arvoisilla tavoilla, mikä voi johtaa hyvin erilaisiin oppimistuloksiin. (Darvin & Norton 2015, 37–46.)

Oppijan investoiminen kielen opiskeluun ilmaisee autonomian poliittista ulottuvuutta, sillä yhteisössä vallitsevat uskomukset ja asenteet voivat joko kannustaa tai estää oppijaa investoimasta kielen oppimiseen (Murray 2014, 332.) Oppija päättää investoida kielen opiskeluun, kun yhteisössä voimassa olevat sosiokulttuuriset valtasuhteet ovat suotuisat ja hän uskoo oppimiseen investoimisen tuottavan tuloksia, jotka vahvistavat hänen identiteettiään ja toivomaansa tulevaisuutta osana kyseistä yhteisöä. Jos taas oppija kokee sosiokulttuuristen valtasuhteiden toimivan vastoin hänen identiteettiään eikä hän koe oppimiseen investoimisen tuottavan toivottuja tuloksia, hän hyvin todennäköisesti jättää investoimatta kielen opiskeluun. Myös investoimatta jättäminen voi siis olla merkki oppijan autonomian ilmaisusta. (Oxford 2015, 66.)

Merkittävä tekijä kohdekielen opiskeluun investoimisessa on siis oppijan identiteetti ja investoimisella osoitetaan oppijan identiteetin ja oppimiseen sitoutumisen suhdetta. Identiteetin käsite liittyy olennaisesti sosiokulttuuriseen näkemykseen kielenoppimisesta. Se tarkastelee oppijaa sosiaalisena olentona, jolla on moninainen, ajassa ja tilassa vaihtuva identiteetti. (Darvin & Norton 2015, 37–46.) Identiteetti osoittaa, kuinka henkilö ymmärtää suhteensa maailmaan, kuinka tämä suhde on rakentunut ja millaisena hän näkee tulevaisuuden hänelle tarjoamat mahdollisuudet (Norton 2000, 5). Identiteetti on siis dynaaminen ja sitä muovaavat sosiaaliset normit, kulttuuriset mallit sekä ympäröivä konteksti. Se on sidoksissa sosiaaliseen kanssakäymiseen ja tiettyihin sosiaalisiin konteksteihin, joissa tietyntyyppiset identiteetit ovat tunnustettuja ja hyväksytyjä. Jotta oppija voi omaksua halutun identiteetin, hänen on hallittava tiettyjä kielen ja kielen käytön muotoja. Oppimiseen investoinnin määrä osoittaa, kuinka paljon oppija on valmis panostamaan kielenopiskeluun päästäkseen osaksi haluamaansa yhteisöä ja saavuttaakseen haluamansa identiteetin. (Gee & Lee 2016, 166–167.)

Kielenoppiminen on siis aina myös identiteetin rakentamisprosessi (Menezes 2011; Norton 2000). Oppija tuo oppimistilanteeseen mukanaan aiemmat oppimiskokemuksensa, mutta myös toiveensa ja odotuksensa siitä, mihin kielenoppimisprosessi johtaa (Norton 2000, 134). Kielenoppijan identiteetti muodostuu oppimisen konteksteissa ja näyttäytyy oppijan kielenoppimiselle antamina merkityksinä, toimintaan osallistumisena sekä käsityksinä itsestään ja muista kielenoppijoina (Skinnari 2012, 14). Se vaikuttaa myös siihen positioon, jonka oppija luokassa ottaa ja siihen suhteeseen, jonka hän luo opettajaan (Norton 2000, 142). Opittaessa uutta kieltä läsnä on aina oppijan identiteetti kielenoppijana, mutta myös muita kieleen liittyviä identiteettejä, kuten esimerkiksi oppijan identiteetti kielenkäyttäjänä. Kieltä käyttäessään oppijat eivät vain vaihda informaatiota muiden kielenpuhujien kanssa, vaan he koko ajan muodostavat käsityksiä siitä, keitä he ovat ja mikä on heidän asemansa yhteisössä. Identiteetin rakentamisessa olennaisia ovat kielenoppijoiden ja muiden kielenkäyttäjien välillä olevat valtasuhteet, sillä ne määrittelevät, kuinka oppijan kielenkäyttörytiksiin suhtaudutaan ja kenellä on pääsy kielenkäytön resursseihin. Investoiminen kohdekieleen on aina myös investointi oppijan omaan identiteettiin, joka muuttuu jatkuvasti. (Norton 2000, 6–11.)

Yhdeksi identiteetin ilmaisemisen muodoksi ovat tulleet digitaaliset teknologiat, jotka ovat johtaneet myös uusiin identiteetteihin. Teknologia ei ole neutraalia, sillä uskomukset siitä vaikuttavat mielipiteisiin teknologian arvosta ja käyttökelpoisuudesta. Kun opetuksessa käytetään digitaalista teknologiaa, oppijat tuovat oppimiskokemukseen myös omat tekniset taitonsa, asiantuntemuksensa ja suhtautumisensa digitaaliseen teknologiaan. Niihin vaikuttavat oppijoiden aiemmat kokemukset sekä se, miten digitaalinen media on sidoksissa erilaisiin identiteetteihin luokassa ja sen ulkopuolella. (Gee & Lee 2016, 166–167.) Monimediaisessa pedagogiikassa oppijan identiteetti digitaalisen teknologian käyttäjänä on syytä huomioida, koska digitaalisen teknologian käyttö nousee merkittävään rooliin oppimisprosessissa ja oppijan identiteetti voi vaikuttaa hänen halunsa investoida kielen oppimiseen teknologiaa käyttäen. Tutkimusten mukaan oppiminen on tehokkaampaa, jos se ei ole ristiriidassa oppijan identiteettien kanssa. (Lankshear & Knobel 2006, 196–199.)

5.5 Opettajan rooli autonomisessa oppimisprosessissa

Edellä on tullut esille, että oppijan rooli monimediaisen pedagogiikan mukaisessa oppimisprosessissa on erittäin aktiivinen, mutta myös opettajan toiminnalla on merkitystä. Kielenopettajilla on tärkeä rooli siinä, millaiseksi heidän oppijansa kokevat vieraan kielen opiskelun ja kuinka itseohjautuvaksi ja aktiiviseksi heidän toimintansa kehittyy. Kuten edellä on todettu, autonomian kehittyminen kielen oppimisprosessissa on monipuolinen prosessi, joka vaatii aikaa, asiaan paneutumista, ammattitaitoa ja tietoista pedagogista ohjausta. Myös koko koulun oppimiskulttuurilla on merkitystä, sillä koulun sosiaalinen oppimisympäristö luo pohjan elinikäiselle oppimiselle. Autonomian kehittyminen edellyt-

tää yhteistä koulukulttuuria, jossa opettajat ja oppijat työskentelevät yhdessä kehittämään koulusta yhteistoiminnallisen oppimisyhteisön. (Kohonen 2003, 147.) Seuraavaksi tarkastelen, millaiseksi opettajan rooli autonomisessa oppimisprosessissa aiemman tutkimuksen pohjalta muotoutuu.

5.5.1 Oppijan autonomisten opiskelutaitojen tukeminen ja kehittäminen

Useissa tutkimuksissa on todettu, että opettajan autonomia on edellytys oppijoiden autonomialle, sillä oppijan autonomian kehittyminen riippuu opettajan tietoisuudesta omasta roolistaan oppimisprosessissa (mm. Dam 2003, 135; Huttunen 2003, 122; Little 1991, 44–45). Autonomiaa tukeva opettaja tarjoaa oppijoille mahdollisuuksia tehdä valintoja, tuo esille tehtävien hyödyllisyyden, kuuntelee heitä ja on empaattinen, tunnustaa myös oppijoiden negatiiviset tunteet, välttää kontrolloivaa kielenkäyttöä ja rohkaisee heitä yrittämään parhaansa vaikeuksista huolimatta. Kontrolloiva opettaja taas tarjoaa ratkaisuja ja vastauksia ennen kuin oppija ehtii ratkaisemaan ne itse, käyttää ulkoisia palkitsemiskeinoja tavoitteiden saavuttamiseksi, vertailee oppijoita keskenään, rohkaisee oppijoiden väliseen kilpailuun ja käyttää kontrolloivaa kieltä. Kontrolloivan opettajan ohjauksessa oppijan autonomian kehittyminen on vaikeaa. (Muñoz & Ramirez 2015, 201.) Opettajan tulee olla tietoinen opettajakeskeisten ja oppimiskeskeisten oppimisympäristöjen eroista sekä niistä arvoista, oletuksista ja ennakkoluuloista, jotka määrittelevät hänen käyttäytymistään opetustilanteessa. Opettajan tulee myös tiedostaa, että opetussuunnitelma, jota hän välittää oppilailleen, on aina hänen oma tulkintansa siitä. (Little 1991, 22.) Opettajan onkin tärkeää pohtia, missä määrin hänen oma toimintansa tai muut oppimisympäristön tekijät rajoittavat oppijoiden toimijuutta ja mahdollisuutta kontrolloida omaa oppimistaan (Huang & Benson 2013, 9).

Kun oppijoita pyritään saamaan tietoisemmiksi ja aktiivisemmiksi toimijoiksi oppimisprosessissa, he tarvitsevat tukea ja ohjausta. Ensimmäinen askel autonomian kehittymiselle onkin saada oppija ymmärtämään, että hän itse on avaintekijä omassa oppimisprosessissaan (Ridley 2003, 78). Autonomian kehittäminen alkaa tutustumalla oppijoiden kanssa opetussuunnitelman tavoitteisiin ja pohtimalla yhdessä niitä tapoja, joilla he voivat tuntea ne itselleen merkitykselliseksi. Tämä voidaan toteuttaa esimerkiksi yhteisellä keskustelulla, jossa oppijoita rohkaistaan ilmaisemaan eksplisiittisesti, mitä he oppimisprosessilta odottavat ja mitä he itse voivat siihen tuoda. Oppijan autonomia kehittyy, kun hän ymmärtää oppimisen olevan yhteydessä hänen omaan toimintaansa (Ridley 2003, 78). Oppijoiden kanssa tulee pohtia heidän omaa rooliaan oppimisprosessissa ja ohjata heitä reflektoimaan omia käsityksiään oppimisesta. Kun oppija on tietoinen omasta oppimiskäsityksestään, hän pystyy paremmin säätelemään omaa oppimistaan ja muokkaamaan sitä oppimista edistävään suuntaan (Rauste-von Wright 2003, 135).

Ennen työskentelyn aloittamista opettajan tuleekin selvittää oppijoille, mitä heiltä odotetaan sekä ehdottaa erilaisia tapoja työn organisoimiseksi. On tärkeää antaa oppijoille vapautta ilmaista toimijuuttaan heidän omista henkilökohtaisista lähtökohdistaan käsin (Murray 2014, 333). Oppijat voidaan ottaa mu-

kaan päättämään esimerkiksi tehtävien tai esitysten ajankohdista, niiden aiheista ja sisällöstä, työryhmien kokoonpanosta sekä luokassa vallitsevista säännöistä (Muñoz & Ramirez 2015, 201). Heitä tulee kannustaa asettamaan omia, heille merkityksellisiä oppimistavoitteita ja työskentelemään heitä kiinnostavilla ja heille merkityksellisillä materiaaleilla ja aktiviteeteilla (Murray 2014, 333). Opettajan tehtävänä on tarjota heille vaihtoehtoja erilaisista oppimista tukevista aktiviteeteista ja työkaluista, joista he voivat itse valita itselleen sopivimmat. Opettajan tulee tukea oppijoiden valintoja ja päätöksiä, mutta antaa niistä myös palautetta niin, että oppijat oppivat tunnistamaan, mitkä heidän käyttämistään työkaluista ovat juuri heille sopivia ja hyödyllisiä oppimisessa. Oppijat olisi siis saatava ymmärtämään, että oppimisen laatu ei synny itsestään, vaan heidän on myös itse osallistuttava sen tekemiseen. (Little 1991, 44–45; Kalaja ym. 2018; Taalas 2005, 190–195.)

Oppijan ohjaaminen sekä arviointi ja palaute ovat pedagogisia instrumentteja, joilla oppimisprosessi saadaan näkyvämmäksi sekä opettajalle että oppijoille. Oppijoille tulee tarjota mahdollisuuksia itsereflektioon, jossa oppija voi reflektoida avoimesti omaa työskentelyään, oppimistaan sekä niitä asenteita ja uskomuksia, jotka tukevat tai estävät hänen oppimistaan. Reflektion tulisi tukea oppijan identiteettiä ja ohjata hänet pohtimaan, millainen kielenoppija hän on (Murray 2014, 333–334). Se, että oppija on tietoinen siitä, mitä hän jo osaa ja mitä ei vielä osaa, auttaa häntä keskittymään juuri niihin asioihin, joissa hän tarvitsee lisää harjoitusta (von Wright 1992, 22). Oppijan itsereflektiota voi toteuttaa esimerkiksi opettajan ohjaamalla keskusteluilla tai palautekyselyillä, joissa oppija vastaa itsenäisesti opettajan laatimiin kysymyksiin. Kyselyt voi toteuttaa digitaalisesti ja tallentaa ne oppijan henkilökohtaiseen oppimisympäristöön, josta hänen on helppo seurata omaa kehitystään (Jalkanen & Vaarala 2013, 120). Itsereflektion toteuttamiseksi voidaan käyttää myös kirjallisia tai visuaalisia narratiiveja, joiden etuna on ilmaisun vapaus. Niissä oppija voi vapaasti ilmaista haluamansa asiat eikä ole sidottu ennalta asetettuihin kysymyksiin tai vaihtoehtoihin (Dufva ym. 2011a, 68; Scotson 2020).

Oppijoiden työskennellessä opettajan tulisi uskaltaa jättäytyä ohjaajan ja oppimisresurssien tarjoajan rooliin. Oppijoiden olisi annettava ratkaista tehtävät itse tekemällä eikä opettajan tulisi puuttua asiaan, vaikka he kohtaavat ongelmia tai saavuttavat tavoitteensa hitaasti. Juuri ongelmat johtavat oppimiseen eikä niihin siksi saisi puuttua liian nopeasti. Opettajan olisi myös uskallettava luottaa oppilaisiinsa eikä pyrkiä varmistamaan heidän oppimistaan omalla toiminnallaan. (Little 1991, 44–45.) Olennaista oppijan autonomian kehittämisessä on siis varmistaa, että oppimisympäristö ja opettajan sekä muiden oppimisprosessiin osallistuvien henkilöiden toiminta ei rajoita oppijoiden toimijuutta ja että se tukee heidän kykyään ja haluaan toimia autonomisesti (Huang & Benson 2013, 9). Autonomian kehittymistä tukevat muun muassa monimediaiset oppimisympäristöt, joissa oppijat voivat liikkua vapaasti ja työskennellä yhdessä toisten oppijoiden ja kielenkäyttäjien kanssa heitä itseään kiinnostavien aiheiden parissa (Murray 2014, 333–334). Se, että oppijalla on mahdollisuus valita käyttämänsä

oppimisympäristöt ja -välineet, auttaa heitä kokemaan oppimisen mielekkääksi. Tällä on vaikutusta myös opiskelumotivaatioon (Ryan & Deci 2000).

5.5.2 Motivaation lisääminen ja ylläpitäminen

Vaikka motivaatio oppimiseen tulee oppijasta itsestään, se kehittyy oppijan osallistuessa toimintaan muiden motivoituneiden tai hänen motivaatiotaan tukevien ihmisten kanssa sekä tehtävien ja ympäristön vuorovaikutuksen tuloksena (Ushioda 2003, 91). Opettaja pystyy vaikuttamaan oppijan motivaatioon omalla toiminnallaan ja hyvällä suhteella oppijoihin, luokan miellyttävällä ja kannustavalla ilmapiirillä sekä yhteenkuuluvuutta kokevalla ryhmällä, joka noudattaa sovitut sääntöjä. Opettajan käyttäytyminen on voimakas motivoinnin väline, sillä lähes kaikki opettajan toiminta vaikuttaa oppijoiden motivaatioon jollain tavalla. Vaikka opettajan toiminnalla on ratkaiseva merkitys oppijoiden motivaatioon, on huomioitava, että motivaatioon liittyvät mekanismit ovat vastavuoroisia. Oppijoiden toiminta vaikuttaa opettajan toimintaan ja siksi opettajan olisikin tärkeää pystyä tunnistamaan oppijoiden tunnetiloja ja reagoimaan niihin oikea-aikaisella palautteella ja ohjauksella. (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 192). Kun oppijoiden tunnetta autonomiasta, kompetenssista ja yhteenkuuluvuudesta vahvistetaan, heidän sisäinen motivaationsa oppimiseen lisääntyy (Ryan & Deci 2000).

Oppijoiden motivoinnilla ei kuitenkaan ole tarkoitus löytää keinoja sille, että oppijat tekevät sitä, mitä opettaja haluaa, vaan kannustuksen ja virikkeiden antamisesta oppijoille, jotta nämä löytäisivät itse motivaation tehdä oppimisensa kannalta hyödyllisiä asioita. Oppijoita on siis ohjattava ymmärtämään, mitä heidän kannattaa haluta ja miksi. Heidän kanssaan olisi keskusteltava siitä, miksi tietyt toiminnat ja tehtävät ovat hyödyllisiä heidän oppimisensa kannalta. Tylsästäkin tehtävästä voi tulla mielenkiintoisempi, kun oppija ymmärtää syyn, miksi se kannattaa tehdä. (Muñoz & Ramirez 2015, 211.) Kun oppijat ymmärtävät toiminnan arvon, hyödyn tai kiinnostavuuden, he sitoutuvat siihen paremmin (Miller & Brickman 2004). Yleensä oppimistehtävät koetaan motivoiviksi silloin, kun ne vastaavat oppijan ikä- ja taitotasoa, ovat interaktiivisia ja merkityksellisiä hänen oman elämänsä kannalta, linkittyvät oppijan aiempaan tietoon ja omiin kokemuksiin sekä tarjoavat mahdollisuuden autenttiseen kommunikointiin (Muñoz & Ramirez 2015, 210). Monimediainen pedagogiikka tarjoaa tähän paljon mahdollisuuksia, sillä monimediaisista sisällöistä oppija pystyy itse valitsemaan itselleen sopivat ja merkitykselliset materiaalit oman kielitaitonsa ja tarpeensa mukaan. Niiden avulla on myös mahdollista yhdistää sekä koulun että vapaaajan ympäristöt toisiinsa sekä löytää opiskelulle aito tarkoitus ja kohdeyleisö. (Jalkanen & Vaarala 2013, 116–118; Vaarala 2014.) Se myös mahdollistaa rajattoman liikkumisen ja inklusion kohdekielen puhujiin. Näin oppijat voivat osallistua erilaisiin autenttisiin kommunikaatiotilanteisiin ja toimia niissä aktiivisina ja täysivaltaisina kielenkäyttäjinä. (Darvin & Norton 2015, 41.) Opettajan tehtävänä on varmistaa, että oppijoilla on käytettävissään tehtäviin sopivat välineet, taito niiden käyttämiseksi sekä tieto siitä, mistä heidän kielitaitoaan ja kiinnostuksen kohteitaan vastaavaa materiaalia löytyy.

Tärkeä oppijoiden sisäistä motivaatiota lisäävä tekijä on tunne yhteenkuuluvuudesta (Ryan & Deci 2000). Yhteenkuuluvuudella tarkoitetaan sitä, että oppija kokee olevansa yhteydessä toisiin ja että ryhmän sosiaaliset suhteet ovat tyydyttäviä ja kannustavia. Opettajan ja oppijoiden välillä tulisikin vallita molemminpuolinen luottamus ja kunnioitus, jonka opettaja voi varmistaa ystävällisellä ja oppijoita kunnioittavalla kommunikoinnilla. (Muñoz & Ramirez 2015, 203–204.) Oppijoiden osallistuminen toimintaan on aktiivisinta psykologisesti turvallisessa ilmapiirissä, jossa heitä kannustetaan ilmaisemaan mielipiteensä ja jossa he tuntevat olevansa turvassa nolaamiselta ja naurunalaiseksi joutumiselta. Erityisesti kielenoppimistilanteissa suvaitsevaisuus on erittäin tärkeää. Yhdessä sovitut pelisäännöt varmistavat sen, että oppija ei joudu nolatuksi tehdessään virheen. Päinvastoin virheet tulisi ottaa vastaan tervetulleena osana oppimisprosessia. (Dörnyei & Ushioda 2011, 111–113). Sen lisäksi, että opettaja vastaa dialogin luomisesta itsensä ja oppijoiden välille, hänen olisi huolehdittava myös siitä, että oppijoiden välinen dialogi toimii. (Dam 2003, 138–145.) Opettajan tulisi tutustuttaa oppijat toisiinsa ja totuttaa heidät työskentelemään kaikkien kanssa (Dörnyei & Malderez 1999, 167). Jos oppija kokee olevansa ryhmässä ulkopuolinen, se voi vähentää hänen opiskelumotivaatiotaan (Ryan & Deci 2000).

Oppijoiden mielikuva aikaisemmista saavutuksista ja tyytyväisyyden kokemus onnistuneen suorituksen jälkeen vaikuttaa merkittävästi heidän kokemukseensa kompetenssista ja myöhempään lähestymistapaansa uusia tehtäviä kohtaan. Opettaja voi tukea oppijoiden kompetenssia selventämällä heille tehtävän suorittamiseen liittyvät vaiheet, ohjeistamalla tarkasti tehtävän tekemiseen, käyttämällä yksinkertaista kieltä ohjeita antaessaan, muotoilemalla selitykset huolellisesti sekä tarjoamalla esimerkkejä ja malleja tehtävän tekemiseen (Muñoz & Ramirez 2015, 203; 208). Oppijoiden tyytyväisyyden kokemukset lisääntyvät, jos heitä autetaan arvioimaan suorituksiaan positiivisessa valossa ja tuodaan esille niitä asioita, joihin keskittymällä oppija voi parantaa suoritustaan jatkossa. Palautteen tulee kuitenkin olla rehellistä ja konkreettista, josta oppija ymmärtää selkeästi, mitkä tavoitteet hän on onnistunut saavuttamaan. (Dörnyei & Ushioda 2011, 126–127; Muñoz & Ramirez 2015, 202–203.) Kompetenssin lisääntymisen kannalta onkin olennaista keskittyä siihen, mitä oppija jo osaa tehdä eikä niinkään siihen, mitä hän ei vielä osaa (Dörnyei & Ushioda 2011, 121).

Pelkkä toimintaan liittyvä kompetenssin kokemus ei kuitenkaan riitä sisäisen motivaation syntymiseksi, vaan oppijoiden on myös koettava olevansa autonomisia toimijoita tehtäviä tehdessään ja pystyvänsä itse säätelemään omaa toimintaansa (Ryan & Deci 2000, 70). Jos oppija ei tunnista pystyvänsä itse kontrolloimaan omaa motivaatiotaan, hänelle voi syntyä negatiivisten ajatusten kehä. Selviytyminen huonommin muihin verrattuna vähentää itseluottamusta ja motivaatiota. Oppijan tulisi siis huomata, että motivaatio tulee hänestä itsestään ja hän itse on oman motivaationsa ja oppimisensa omistaja. (Ushioda 2003, 96–110.) Siksi opettajan ei tulisi vertailla oppijoita keskenään vaan keskittyä kunkin oppijan henkilökohtaiseen kehitykseen. Koululla on erittäin tärkeä merkitys elinikäisen oppimisen perustan luojana, sillä lapsena rakentunut motivaatioperusta ja käsitys itsestä oppijana säilyy melko muuttumattomana koko elämän ajan. Op-

pijoiden tulisi sen vuoksi saada koulussa onnistuneita oppimisen kokemuksia riippumatta siitä, mitkä heidän yksilölliset valmiutensa ovat. (Välijärvi 2011, 25.)

5.5.3 Merkityksellisten oppimisympäristöjen ja -resurssien tarjoaminen

Oppijoiden motivaation säilymisen kannalta opettajan olisi siis huolehdittava siitä, että oppiminen on kiinnostavaa ja vaihtelevaa, se lisää oppijoiden itseluottamusta sekä edistää oppijoiden välistä yhteistyötä. Erittäin tärkeää on myös se, että oppija tuntee oppimisen merkitykselliseksi. Kuten jo aiemmin todettiin, opettaja voi lisätä oppimisen merkityksellisyyttä antamalla oppijan itse valita käyttämänsä oppisisällöt. Oppijalle merkitykselliset oppisisällöt ja innostavat tehtävät ja materiaalit saavat oppijan kiinnostuksen heräämään. Oppija arvostaa tehtävää ja kiinnittyy siihen sitä enemmän, mitä hyödyllisemmäksi hän sen kokee. (Lerkkanen & Pakarinen 2018, 191–92.) Lisäksi opettaja voi ohjata oppijaa rakentamaan omaa suhdetta käsiteltävään asiaan esimerkiksi ohjaamalla häntä pohtimaan, miten asia kytkeytyy hänen elämäänsä. (Ushioda 2003, 97.) Opettajan tulisikin pohtia yhdessä oppijoiden kanssa, mitä lisäarvoa kielen oppiminen tuo oppijoiden elämään ja kuinka he voivat sitä hyödyntää heille merkityksellisesti. Sisältöjen lisäksi oppimisen merkityksellisyys voi konkretisoitua oppijalle toiminnan kautta, jos hän kokee toiminnan tavoitteidensa kautta relevantiksi. Joskus oppijat kuitenkin tarvitsevat opettajan ohjausta ymmärtääkseen heille omasta mielestään tarkoituksettomien asioiden merkityksellisyyden (Jalkanen & Vaarala 2013, 120). Tällöin opettajan tehtävänä on tuoda esille, miksi tietyt toiminnot ja tehtävät ovat hyödyllisiä heidän oppimisensa kannalta.

Opettaja voi tukea oppijan merkityksellisyyden kokemusta ja pystyvyyden tunnetta tarjoamalla tehtäviä, jotka sisältävät juuri hänelle sopivia haasteita. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan olisi tunnettava oppijansa mahdollisimman hyvin. Tässä opettaja voi hyödyntää monimediaisen pedagogiikan suunnittelu-prosessia, joka alkaa oppijoiden kielitaitoprofiilin määrittelyllä. Saamalla tietoa oppijoiden kielenopiskelun taustoista heidät voidaan ohjata juuri heille sopivien materiaalien ja oppimistapojen ääreen, ja oppijan yksilöllinen tuki on mahdollista (Jalkanen & Taalas 2015; Taalas 2007). Kun opettaja on saanut tietoa oppijoiden erilaisista oppimishistorioista, arvoista, taidoista ja tiedoista, hän voi ryhtyä valitsemaan heille sopivia materiaaleja, välineitä ja aktiviteetteja sekä suunnittelemaan oppimistehtäviä ja niiden ohjeita. Aktiviteettien ja tehtävien pohjautuminen oppijoille sopivan tasoisiin ja merkityksellisiin materiaaleihin tukee heidän motivaatiotaan. Prosessin toisena vaiheena oleva suunnitelman toteutus ilmenee neuvotteluna ja oppimistilanteen yhteisenä rakentamisena oppijoiden kanssa. Koska suunnitelma tarjoaa oppijoille mahdollisuuden valita erilaisista vaihtoehdoista ja toimia omien tavoitteidensa ja taitojensa perusteella, se vahvistaa heidän autonomiaansa ja toimijuuttaan. Opettajan on tärkeää dokumentoida oppimisprosessien toteutuminen ja keskustella yhdessä oppijoiden kanssa, mitä he prosessin aikana tekivät, mitä välineitä käyttivät ja miten se tuki heidän oppimistaan. Tämä auttaa sekä opettajaa reflektoimaan suunnitelmaa ja tekemään sen pohjalta jatkosuunnitelmia, mutta se auttaa myös oppijoita ymmärtämään, mitkä tekijät toimivat parhaiten heidän oman oppimisensa tukena. Tämä kehittää op-

pijoiden itseohjautuvuutta ja autonomisia opiskelutaitoja. (Jalkanen 2015, 29–31; Jalkanen & Taalas 2013, 84–85.) Oppijan autonomian kehittymisen kannalta on kuitenkin huomioitava se, että oppimisympäristöt ovat sosiaalisia konstruktioita. Ne voivat tukea oppijan autonomian kehittymistä tarjoten hänelle mahdollisuuksia liikkua vapaasti erilaisissa ympäristöissä ja olla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Toisaalta ne voivat myös asettaa rajoituksia oppijan vapaudelle kontrolloida omaa oppimistaan, jolloin hänen autonomiansa kaventuu merkittävästi (Huang & Benson 2013, 9; Murray 2014, 328–333).

Oppimateriaalit vaikuttavat vahvasti siihen, mitä kieltenoppimisessa pidetään tärkeänä ja niiden rooli kieltenopetuksessa on edelleen suuri (Nyman 2015, 40). Sisällön ja tekstinäkemyksen lisäksi ne ohjaavat oppijoita tietynlaiseen toimintaan, sillä toiminnan tavoitteet ja vuorovaikutuksen tavat ovat tehtävien rajaamia. Opettajalla on huomattava rooli oppimateriaalien valinnassa ja käytössä, sillä samaakin oppimateriaalia voidaan käyttää hyvin eri tavoin. (Luukka ym. 2008, 64–65.) On kuitenkin olennaista tiedostaa, että oppijan autonomian kehittyminen ei koskaan riipu pelkästään oppimateriaalista itsestään vaan siitä suhteesta, jonka oppija siihen luo (Little 1991, 43). Oppimateriaalille haasteita asettavat sekä yksilöllisyyden että yhteisöllisyyden merkitys oppimiselle. Hyvän oppimateriaalin pitäisi ohjata ja tukea oppijaa, ja hyödyntää erilaisia oppimisympäristöjä laajasti. Oppijan olisi myös opittava tiedon dynaamisuus ja sen prosessointi yhteisöllisesti. Opettajan haasteena oppimateriaalin suhteen on staattisen tiedonsiirron sijasta tukea ajattelun välineitä ja oppimista. Oppimateriaalin soveltuminen kuhunkin tilanteeseen riippuu pitkälti opettajan tai oppijan itsensä kyvystä nähdä sen tarjoamat mahdollisuudet. (Manninen ym. 2007, 120; 127–129.) Monimediaisessa pedagogiikassa pyritään luomaan olosuhteet, jotka mahdollistavat oppimisen tapahtuvan neuvottelun, vuorovaikutuksen ja ongelmanratkaisun keinoin. Kun oppija toimii autonomisesti, hän ottaa vastuun omista oppimisen sisällöistään ja joko valitsee itse oppimateriaalinsa tai hyväksyy opettajan ehdottaman materiaalin. Usein autonomisissa oppimistilanteissa päädytään kompromissiin oppijan ja opettajan valitsemien materiaalien välillä, jolloin huomioidaan sekä oppijoiden omat tarpeet että opettajan asiantuntemus opetettavasta asiasta. Olennaista on, että sisällöistä neuvotellaan ja niitä tarkastellaan jatkuvasti. (Little 1991, 48–51.)

Autonomista oppimista tukee myös se, että oppijoilla on mahdollisuus käyttää tarpeen tullen omatoimisesti heille sopivaa lisämateriaalia. Kun oppijat voivat hyödyntää tarjolla olevia lisäresursseja yksilöllisiin tarpeisiinsa, oppijoiden moninaiset oppimispolut mahdollistuvat (Aalto & Taalas 2005, 353). Opettajan tehtävänä onkin huolehtia siitä, että oppijoiden käytössä on monipuolisesti heidän kielitaitoaan ja kiinnostuksen kohteitaan vastaavaa materiaalia, jota he voivat käyttää itsenäisesti niin halutessaan. Opettajan tulisi opastaa oppijoita kiinnittämään huomiota myös informaalin ympäristön tarjoamiin kielenoppimis- ja -kielenkäyttömahdollisuuksiin ja antaa niistä esimerkkejä. Hän voi kannustaa oppijaa esimerkiksi kirjaamaan ylös näkemiään asioita, ottamaan niistä valokuvia tai keräämään lehtileikkeitä erilaisista tavoista käyttää kieltä. Vastavaanlaista menetelmää käytetään muun muassa kriittisen lukutaidon opetuksessa,

jossa oppijoita opetetaan tarkastelemaan kohtaamiaan asioita kriittisesti (Vasques ym. 2019, 306). Opettaja tarvitseekin ymmärrystä siitä, millaiset työkalut ja oppimisympäristöt ovat hyödyllisiä resurssien tarjoajia, jotta hän voi tehdä oppijansa niistä tietoisiksi. (Jalkanen ym. 2012.) Olennaista on myös se, että oppijoille tarjotaan mahdollisuuksia tutustua uudenlaisiin resursseihin, jotka poikkeavat niistä, joita he normaalisti käyttävät (Aase 2003, 196). Näin voidaan monipuolistaa oppijoiden tekstitaitoja sekä kriittistä tietoisuutta erilaisista teksteistä (Luukka ym. 2008, 22).

Monimediaisten oppimisympäristöjen osalta on tärkeää tiedostaa, että opettajan tuen merkitys kasvaa, kun erilaisia oppimisympäristöjä yhdistetään ja opetusteknologiaa käytetään monipuolisesti (Scardamalia & Bereiter 2006). Niiden osalta olennaisia ovat myös oppijoiden tekniset taidot, joiden oppimisessa oppijat myös tarvitsevat opettajan tukea (Alanen ym. 2011, 35–36). Opettajan tulisikin selvittää oppijoiden tekniset taidot etukäteen, jotta hän pystyy tukemaan heitä riittävästi oppimisprosessin aikana (Levy 2016, 110). Oppijoiden kielitaitoprofiilin määrittelyn yhteydessä olisi tärkeää selvittää myös heidän tekniset taitonsa ja valmiutensa toimia monimediaisissa ympäristöissä, jotta opettaja voi joko tukea heitä itse tai ohjata heidät oppimaan ja saamaan tukea muilta ryhmän jäseniltä.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Teoreettis-metodologiset lähtökohdat

Tutkimukseni on laadullinen toimintatutkimus, joka toteutettiin pitkittäisenä luokkahuonetutkimuksena. Toimintatutkimuksissa pyrkimyksenä on käytännön toiminnan ja teoreettisen tiedon välinen vuorovaikutus, joka tuo teoreettista tietämystä työn tueksi (Linnansaari 2004, 113). Toimintatutkimus oman tutkimukseni tutkimusmenetelmänä on perusteltua, koska tutkimukseni tarkoituksena on soveltaa teoreettista tietoa käytännön toiminnassa ja tuoda sitä opettajien työn tueksi. Tutkimusmenetelmän valintaa puoltaa myös se, että se on todettu hyvin soveltuvaksi tutkimusmenetelmäksi opettajan työn tutkimiseen (Husu 2004, 31).

Toimintatutkimukselle tyypillistä on aineiston keruu ja teorian kehittäminen vuorovaikutteisesti niin, että aineiston keruun yhteydessä tehdyt havainnot muokkaavat teoriapohjaa, mikä taas saa aikaan tarpeen kerätä uudenlaista aineistoa. (Linnansaari 2004, 113). Näin tapahtui myös oman tutkimukseni kohdalla, sillä tutkimuksen teoriapohja muovautui aineistosta nousseiden löydösten perusteella ja vaikutti taas vastavuoroisesti uuden aineiston keräämiseen. Tutkimukseni aineistonkeruumenetelminä käytettiin kyselylomakkeita, haastatteluja, observointia sekä oppijoiden tekemiä tuotoksia ja visuaalisia narratiiveja. Tutkimusmenetelmänä käytettiin laadullista sisältöanalyysia, jota täydennettiin kielennoppimisprofiilien osalta tarkastelemalla aineistoa myös määrällisesti. Määrällisen tarkastelun sisällyttäminen mukaan tutkimukseen on perusteltua, koska monipuolistamalla tutkimusmenetelmiä pystytään saavuttamaan laajempi ymmärrys tutkittavasta asiasta (Maxwell 2010, 479). Tutkimusmenetelmien monipuolistaminen on suotavaa erityisesti pitkittäis- sekä luokkahuonetutkimuksissa, sillä niissä tutkimusympäristön kompleksisuus vaatii monipuolisia menetelmiä (Dörnyei 2007, 88; 176). Koska monimediainen kieltenopetus on systeminen kokonaisuus, jossa kokonaisuuden osat ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja vaikuttavat toisiinsa, myös sitä tulisi tarkastella monista näkökulmista (Jalkanen & Taalas 2015, 181). Tutkimuksessani erilaiset tarkastelunäkökulmat täydensivät

toisiaan, sillä määrällisellä tarkastelulla pyrittiin tunnistamaan oppijoiden kielennoppimisprofiileissa tapahtunutta kehitystä ja laadullisella tarkastelulla löytämään syitä sille. Monipuolisen aineiston avulla haluttiin saada mukaan myös tutkittavien oma näkökulma kehitykseen ja muutokseen. Useamman aineistonkeruumenetelmän käyttöä puoltaa myös tutkittavien ikä, sillä oppijoiden valmius itseilmaisuun kirjallisesti ja suullisesti voi vaihdella suuresti.

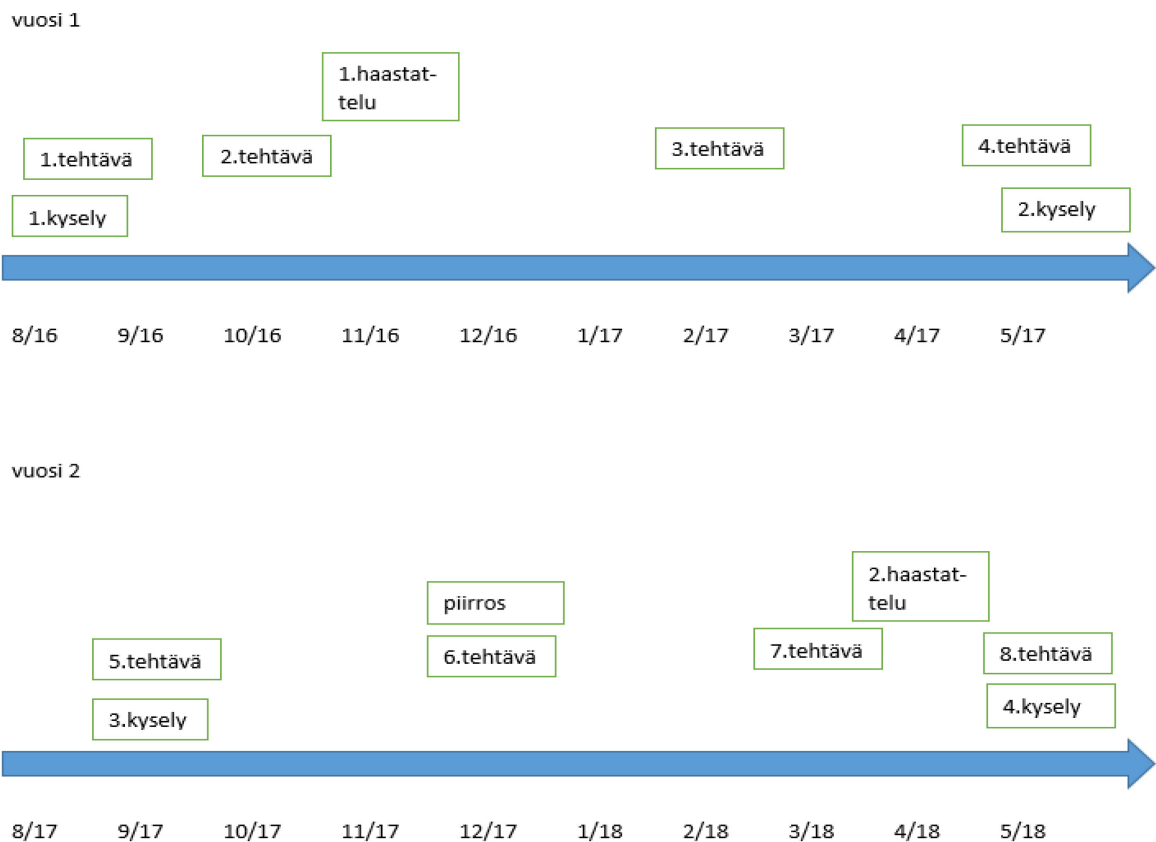
6.2 Tutkimuskohteen kuvaus

Tutkimuskohde koostui yhdestä peruskoulun saksan kielen B2-kielen ryhmästä, joka aloitti opiskelun 8. luokalla syksyllä 2016. Ryhmään kuului opiskelun alkuaessa 15 oppijaa, joista yksi lopetti saksan kielen opiskelun ensimmäisen opiskeluvuoden päätyttyä. Tutkimusaineistoon sisällytettiin ne 14 oppijaa, (kuusi tyttöä ja kahdeksan poikaa), joiden kehitystä pystyttiin seuraamaan koko kahden opiskeluvuoden ajan. Kaikkien oppijoiden äidinkieli oli suomi ja yhdellä heistä oli toisena äidinkielenään harvinaisempi kieli, jota ei oppijan anonymiteetin vuoksi tässä tarkenneta. Kaikki oppijat opiskelivat koulussa alkavan saksan lisäksi englantia ja ruotsia, lisäksi yksi oppija opiskeli ranskaa A2-kielenä ja yksi opiskeli kotona itsenäisesti venäjää ja japania. Tutkimuksen kohteena olleen ryhmän osalta on huomioitava se, että he kuuluivat toiseksi viimeiseen ikäluokkaan, joka noudatti vuoden 2004 opetussuunnitelmaa eivätkä he siis olleet systemaattisesti opiskelleet uuden opetussuunnitelman vaatimuksia noudattaen.

Tutkimus toteutettiin tiiviissä yhteistyössä ryhmän opettajan kanssa. Oma positioni tutkimuksessa oli olla osallistuva tarkkailija. Opettajan toivomuksesta toimin tutkimukseen kuuluvia oppimistehtäviä tehdessä opettajan roolissa, sillä opettajalla itsellään ei ollut tarvittavaa kokemusta monimediaista pedagogiikkaa hyödyntävien tehtävien ohjauksesta. Oppimistehtäviä tehdessä esittelin oppijoille tehtävien ohjeet, välineet ja toteutuksen ja ohjasin heitä tehtävien tekemisessä ja laitteiden käytössä tarvittaessa. Oppimistehtävien videointi mahdollisti oppitunteihin palaamisen jälkikäteen ja niiden tarkemman tarkastelun tutkijan näkökulmasta. Oppimistehtävien ulkopuoliseen opetukseen en osallistunut millään lailla, vaan opettaja hoiti sen itsenäisesti.

6.3 Tutkimuksen kulku ja aineisto

Tutkimusaineisto koostuu neljästä kyselystä, kahdesta haastattelusta, kahdeksasta oppimistehtävästä, niihin liittyvistä tuotoksista ja palautekyselyistä sekä oppijoiden tekemistä piirroksista.



Kuvio 6 Tutkimuksen kulku

6.3.1 Kyselyt ja haastattelut

Tutkimus aloitettiin kielenoppimisprofiilin alkukartoituksella (kysely 1), joka toteutettiin elokuussa 2016 juuri saksan opiskelun alettua (liite 1). Kysely toteutettiin verkkokyselynä Webropol-ohjelmalla ja siihen vastasivat kaikki tutkimuskohteena olleeseen ryhmään kuuluvat 14 oppijaa. Ennen kyselyn toteuttamista sen pilottiversiota testattiin vastaavanlaisessa peruskoulun saksan B2-kielen ryhmässä keväällä 2016 ja sitä muokattiin saatujen kokemusten perusteella. Kysely sisälsi 18 kysymystä, joiden joukossa oli sekä monivalintakysymyksiä että avoimia kysymyksiä. Kaikissa monivalintakysymyksissä viimeisenä vaihtoehtona oli "jokin muu", johon oppijat pystyivät itse määrittelemään oman vastauksensa tekstikenttään kirjoittamalla.

Taulukko 1 Kielenoppimisprofiilikysely 1/2016

Kysymys nro	Tutkittava käsite	Kysymyksen tavoite
1-5	Tunniste- ja taustatiedot	Oppijan kielenopiskelutaustan selvittäminen
6-7	Oppijan autonomia: oppimistyyli ja oppimisstrategiat	Oppijan autonomisten opiskelutaitojen määrittely
8	Oppimisympäristöt	Oppijan vapaa-ajan kielen käytön selvittäminen
9-11	Oppijan autonomia: oman osaamisen arviointi	Oppijan autonomisten opiskelutaitojen määrittely
12-13	motivaatio: arvosanan merkitys motivaatioon	Oppijan opiskelumotivaation selvittäminen
14	kielitaitokäsitys	Oppijan kielitaitokäsityksen määrittely
15	Oppimisympäristöt	Oppijan kielen käytön selvittäminen
16	Kielenoppimiskäsitys	Oppijan kielenoppimiskäsityksen määrittely
17	motivaatio	Oppijan opiskelumotivaation selvittäminen
18-19	Oppijan autonomia: tavoitteiden asettaminen	Oppijan autonomisten opiskelutaitojen määrittely
20	lisätiedot	Oppijan omien näkemysten kartoittaminen

Alkukyselyä täydentävät haastattelut toteutettiin marraskuussa 2016. Kyselyn perusteella valittiin seitsemän oppijaa, joita haastateltiin jokaiselle tehdyn henkilökohtaisen semistrukturoidun haastattelurungon perusteella. Haastateltaviksi oppijoiksi valittiin henkilöitä, joiden kielenoppimisprofiilikyselyssä antamiin tietoihin haluttiin saada tarkentavia vastauksia muun muassa tavoitteen asettamisen tai medioiden käytön osalta. Heidän vastauksistaan toivottiin myös apua tulevien oppimistehtävien suunnitteluun. Heiltä kysyttiin muun muassa millaisia tietokonepelejä tai virtuaalimaailmoja he käyttävät vapaa-ajallaan, mitkä niistä soveltuvat heidän mielestään hyvin kielenoppimiseen ja mitä niiden avulla voi oppia. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin.

Kielenoppimisprofiilin seurantakysely (kysely 2) toteutettiin toukokuussa 2017 (liite 2). Kysely toteutettiin verkkokyselynä Webropol-ohjelmalla ja sen täyttivät kaikki 14 ryhmään kuuluvaa oppijaa. Kysely sisälsi 19 kysymystä, joiden joukossa oli sekä monivalintakysymyksiä että avoimia kysymyksiä.

Taulukko 2 Kielenoppimisprofiilikysely 2/2017

Kysymys nro	Tutkittava käsite	Kysymyksen tavoite
1	Tunnistetieto	
2-6	motivaatio	Oppijan opiskelumotivaation selvittäminen
7-11	Oppijan autonomia: tavoitteiden asettaminen	Oppijan autonomisten opiskelutaitojen kehittyminen
12-13	Oppijan autonomia: oman osaamisen arviointi	Oppijan autonomisten opiskelutaitojen kehittyminen
14	kielenoppimiskäsitys	Oppijan kielenoppimiskäsityksen kehittyminen
15	Asenteet	Oppijan kieleen liittyvien asenteiden selvittäminen
16	Oppimisympäristöt ja opiskeluun investoiminen	Oppijan kielen käytön ja opiskeluun investoimisen selvittäminen
17-18	opiskeluun investoiminen	Oppijan opiskeluun investoimisen selvittäminen
19	lisätiedot	Oppijan omien näkemysten kartoittaminen

Opiskelun toinen vuosi aloitettiin tekemällä lyhyt kielenoppimisprofiilin seurantakartoitus (kysely 3) syyskuussa 2017 (liite 3). Se toteutettiin verkkokyselynä Webropol-ohjelmalla ja se sisälsi viisi kysymystä. Kyselyyn vastasivat kaikki 14 oppijaa.

Taulukko 3 Kielenoppimisprofiilikysely 3/2017

Kysymys nro	Tutkittava käsite	Kysymyksen tavoite
1	Tunnistetieto	
2-3	opiskeluun investoiminen	Oppijan opiskeluun investoimisen selvittäminen
4-5	Oppijan autonomia: tavoitteiden asettaminen	Oppijan autonomisten opiskelutaitojen kehittyminen

Koska tutkimuksessa haluttiin saada tarkempaa tietoa oppijoiden kielenoppimiskäsityksestä mahdollisimman monipuolisen tutkimusaineiston avulla, tutkimukseen lisättiin oppijoiden tuottamia visuaalisia narratiiveja. Visuaalista aineistoa kielenoppimiseen liittyvissä tutkimuksissa on käyttänyt erityisesti Kalaja (2015; Kalaja ym. 2008; Kalaja ym. 2018), joka korostaa monipuolisuuden merkitystä aineiston keräämisessä muun muassa oppijoiden erilaisten preferenssien takia (Kalaja 2015, 35). Narratiivisten aineistojen on myös havaittu mahdollistavan monipuolisen tutkimuksen uutta kieltä oppivien oppimiskäsityksistä ja motivaatiosta (Sunni 2008, 194), joten niiden voidaan katsoa sopivan hyvin myös tähän tutkimukseen. Lisäksi Pavlenko ja Lantolf (2000) ovat korostaneet narratiivien ekologista validiteettia (Pavlenko & Lantolf 2000, 161). Niiden etuna on myös ilmaisun vapaus: oppija ei ole sidottu tutkijan esittämiin kysymyksiin, kuten haastattelussa usein on, vaan hän voi vapaasti ilmaista haluamansa asiat (Dufva ym. 2011a, 68; Scotson 2020). Joulukuussa 2017 oppijoita pyydettiin piirtämään itsestään kuva saksan oppijana. Piirroksen alla oleville riveille heillä oli halutessaan mahdollisuus kirjoittamalla tarkentaa sitä, mitä he halusivat piirroksellaan kuvata. Oppijoiden tekemiä piirroksia käytettiin lähtökohtana huhtikuussa 2018 tehdylle semistrukturoidulle haastattelulle, jossa haastateltiin kaikki 14 oppijaa. Oppijoita pyydettiin kertomaan omin sanoin, mitä he ovat piirrokseseen piirtäneet ja mitä siinä tapahtuu. Tämän lisäksi heiltä kysyttiin, mitä kielen oppiminen heidän mielestään on ja mitä siihen sisältyy (vrt. Ridley 2003). Oppijoilta kysyttiin myös, onko monimedialaisen pedagogiikan mallin mukaisista oppimistehtävistä ollut heille hyötyä opiskelussa ja miksi. Heiltä kysyttiin myös heidän opiskelussaan käyttämistään tukihenkilöistä, -välineistä ja -materiaaleista. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin.

Viimeinen kielenoppimisprofiilikysely (kysely 4) tehtiin toukokuussa 2018 (liite 4). Se toteutettiin verkkokyselynä Webropol-ohjelmalla ja se sisälsi 20 kysymystä. Kyselyyn vastasivat kaikki 14 oppijaa.

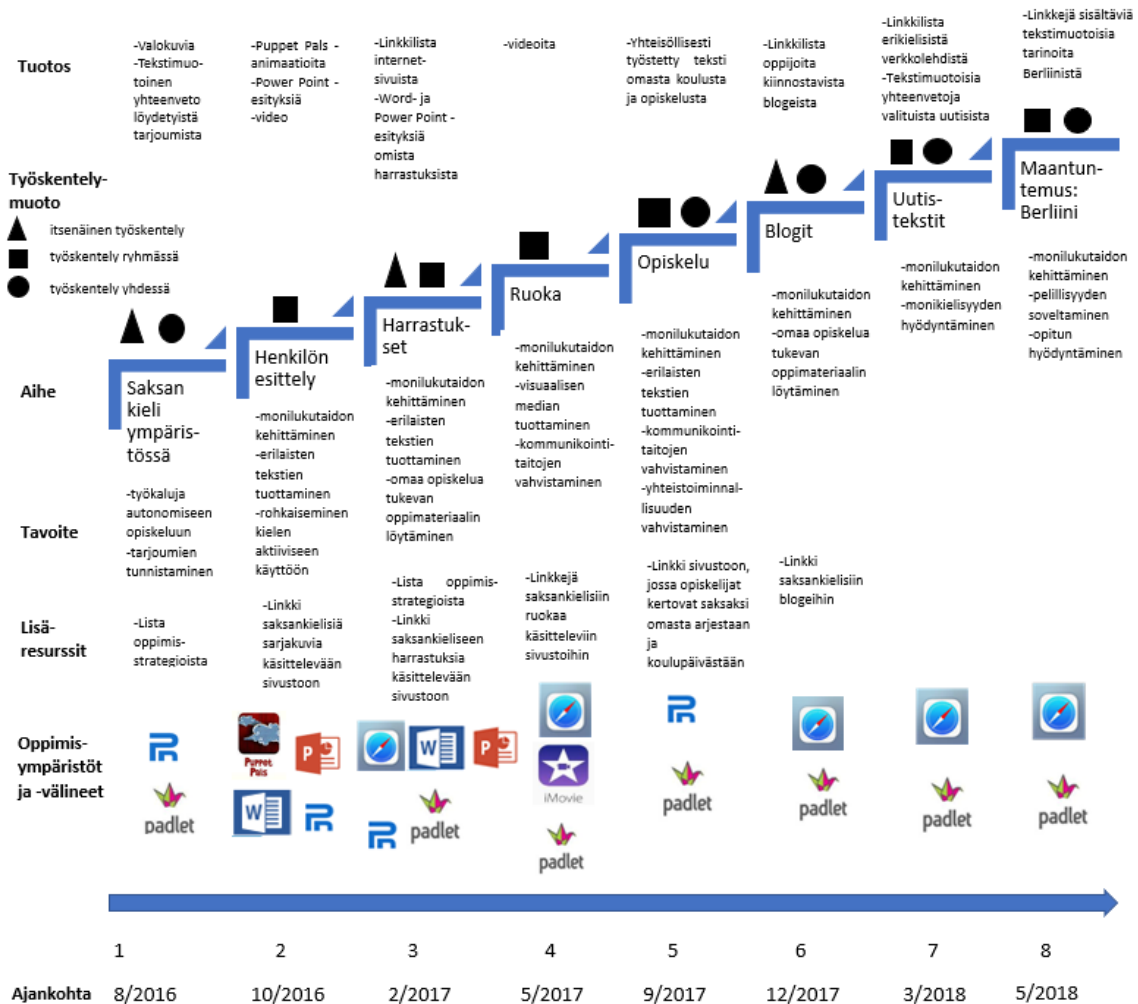
Taulukko 4 Kielenoppimisprofiilikysely 4/2018

Kysymys nro	Tutkittava käsite	Kysymyksen tavoite
1	Tunnistetieto	
2-4	motivaatio	Oppijan opiskelumotivaation kehittyminen
5-7	Oppijan autonomia: tavoitteiden asettaminen	Oppijan autonomisten opiskelutaitojen kehittyminen
8-10	Oppijan autonomia: oman osaamisen arviointi	Oppijan autonomisten opiskelutaitojen kehittyminen
11-14	motivaatio	Oppijan opiskelumotivaation kehittyminen
15	Oppijan autonomia: monikielisyyden hyödyntäminen	Oppijan autonomisten opiskelutaitojen kehittyminen
16-17	Oppimisympäristöt ja opiskeluun investoiminen	Oppijan kielen käytön ja opiskeluun investoimisen selvittäminen
18	kielenoppimiskäsitys	Oppijan kielenoppimiskäsityksen kehittyminen
19	Oppijan autonomia: oppimisstrategiat	Oppijan autonomisten opiskelutaitojen kehittyminen
20	lisätiedot	Oppijan omien näkemysten kartoittaminen

6.3.2 Oppimistehtävät

Tutkimuksessa tehtiin kahdeksan oppimistehtävää, jotka sijoituivat tasaisin väliajoin koko kahden opiskeluvuoden ajalle. Monimediaisen pedagogiikan suunnittelumallin (ks. kuvio 2) mukaisesti oppimistehtävien aiheita ja tavoitteita ei päätetty etukäteen, vaan ne etenivät edellisissä tehtävissä saadun tiedon ja kokemuksen perusteella. Oppimistehtävissä hyödynnettiin monimediaisia oppimisympäristöjä ja -sovelluksia iPadia käyttäen ja oppimistehtävät tallennettiin Peda.net -oppimisalustalle, jotta oppijat pystyisivät seuraamaan omaa kehittymistään ja halutessaan myös käyttämään toistensa tekemiä tuotoksia oppimisresursseina. Oppimisalusta sisälsi myös lisämateriaalia ja -linkkejä oppijoiden käyttöön. Oppitunnit videoitiin, mutta aineiston suuren määrän vuoksi niitä ei litteroitu systemaattisesti. Nauhoitusten ja tutkimuspäiväkirjan merkintöjen perusteella oppimistehtävistä tehtiin muistioita ja litteroinnin kohteeksi valikoitui

vain tutkimuksen kannalta merkitykselliseksi osoittautunut aineisto (vrt. Lippo-
nen & Kumpulainen 2011).



Kuvio 7 Tutkimuksen oppimistehtävät

Oppimistehtävien kuvaus ja tavoitteet

Oppimistehtävien avulla oppijan roolia pyrittiin laajentamaan pelkästä tiedon vastaanottajasta aktiiviseksi toimijaksi ja tiedon tuottajaksi. Tehtävillä haluttiin myös tukea oppijoiden henkilökohtaisia oppimispolkuja ja yksilöllisiä oppimisprosesseja ja niiden haluttiin rohkaisevan oppijoiden väliseen vuorovaikutukseen. Oppimistehtävissä pyrittiin hyödyntämään erilaisia monimediaisia ympäristöjä monipuolisesti. Tavoitteena oli ylittää formaalin ja informaalin oppimisympäristön välisiä rajoja yhdistämällä opetukseen välineitä ja ympäristöjä, jotka on perinteisesti mielletty vapaa-aikaan kuuluviksi, kuten esimerkiksi animaatiot, blogit ja pelilliset elementit. Näin haluttiin myös monipuolistaa oppijoiden työmuotoja. Monipuolisten tehtävien ja erilaisten kokeilujen kautta haluttiin saada

näkyväksi myös oppijoiden monimuotoinen osaaminen ja erilaiset preferenssit (esim. kirjoittaminen, puhuminen, piirtäminen, valokuvaaminen, videoiden tekeminen).

Oppitunneilla tapahtuva oppimiskokonaisuus jaettiin kolmeen osaan oppijoiden autonomiaa korostavan mallin mukaisesti (Dam 2003, 141–143). Ensimmäinen osa oli opettajajohtoinen ja sen tarkoituksena oli herättää oppijoiden tietoisuus siihen, mitä tehtävässä tulisi oppia ja miten, mitä oppijoilta odotetaan ja millaisia aktiviteetteja, työkaluja ja materiaaleja he voivat käyttää tavoitteet saavuttaakseen. Ensimmäisen osan sisältö valittiin ja suunniteltiin opettajan ja tutkijan yhteistyönä ottaen huomioon oppijoiden siihen mennessä saavuttama kielitaito ja opetussuunnitelman asettamat tavoitteet. Monimediaisen pedagogiikan mallin mukaisesti tehtävät etenivät prosessinomaisesti ja niissä otettiin huomioon aiemmissä tehtävissä esiin nousseet kehittämistavoitteet. Toinen osa oppitunnista oli oppijakeskeistä toimintaa, jonka oppijat itse suunnittelivat ja toteuttivat omien tarpeidensa ja kiinnostuksen kohteidensa mukaan. Opettajan tehtävänä oli tukea ja kannustaa oppijoita sekä auttaa heitä tarvittaessa. Oppimiskokonaisuuden kolmannessa osassa opettaja ja oppijat toimivat yhdessä esitellen ja arvioiden saavutettuja tuloksia ja tuotoksia sekä arvioiden koko oppimiskokonaisuuden onnistumista. Oppijan itsearviointi oli tärkeässä roolissa ja sen merkitystä oppijoille korostettiin. Oppijat arvioivat jokaisen oppimistehtävän jälkeen oppimistehtävän onnistumista sekä omaa suoriutumistaan ja edistymistään vastaamalla lyhyeen palautekyselyyn. Itsearviointitaitojen lisäksi pyrittiin kehittämään myös oppijoiden vertaisarviointitaitoja siten, että oppijat kommentoivat toistensa tuotoksia oppimisalustalla olevaan kommenttikenttään.

Oppimistehtävä 1: työkaluja autonomiseen opiskeluun ja ympäristöstä löytyvien tarjoumien havaitsemiseen

Tutkimuksen ensimmäinen oppimistehtävä toimi johdantona monimediaiseen pedagogiikkaan. Tehtävän avulla oppijoille haluttiin antaa työkaluja autonomiseen opiskeluun ja oman oppimisen reflektointiin. Sen avulla pyrittiin lisäämään oppijoiden autonomiaa ohjaamalla heidät tiedostamaan ympäriltä löytyviä tarjoumia sekä huomaamaan myös koulun ulkopuoliset mahdollisuudet kielen oppimiseen. Lisäksi oppijat haluttiin tutustuttaa opetuksessa käytettävän monimediaisen oppimisalustan ja -ympäristön Peda.netin käyttöön. Oppijoille esiteltiin myös yhteistoiminnallinen muistitaulusovellus Padlet, joka mahdollistaa erilaisten monimediaisten materiaalien käsittelyn interaktiivisesti.

Oppijoita pyydettiin ennakkotehtävänä etsimään ympäristöstään saksan kieltä sisältäviä asioita ja lisäämään niistä kuva Padlet-sivustolle. Ennakkotehtävä toimi johdantona oppitunnilla aloitetulle keskustelulle, jossa oppijoiden ottamien kuvien ja itse tekemien havaintojen perusteella käsiteltiin ympäristöstä löytyvien resurssien hyödyntämistä opiskelussa. Havainnot kirjattiin keskustelun aikana yhteiselle oppimisalustalle Peda.netiin (ks. kuva 10). Keskustelun yhteydessä oppijoiden kanssa käytiin läpi myös oppimisstrategioita, joista voi olla hyötyä erilaisten resurssien tunnistamisessa myös informaaleissa oppimisympä-

ristöissä. Heitä kannustettiin muun muassa kiinnittämään huomiota ympäristönsä ja painamaan mieleensä sieltä löytyviä saksankielisiä materiaaleja, jotka voivat olla heille hyödyllisiä oppimisen kannalta ja siten toimia heille merkityksellisinä tarjoumina. Heitä kehoitettiin kiinnittämään huomiota erityisesti siihen, missä yhteydessä sanoja ja lauseita on käytetty, jotta niitä opitaan ymmärtämään ja käyttämään erilaisissa konteksteissa.



Kuva 1 Oppijoiden ottamia kuvia saksan kielestä ympäristössä

Oppimistehtävä 2: rohkaiseminen kielen aktiiviseen käyttöön

Toisen oppimistehtävän tavoitteena oli saada oppijat käyttämään opiskelemaansa kieltä aktiivisesti heti alusta alkaen, ohjata heidät käyttämään Peda.net – oppimisympäristöä sekä harjoitella vertaispalautteen antamista (liite 5). Tehtävällä haluttiin myös kehittää oppijoiden monilukutaitoa ohjaamalla heitä tutustumaan erilaisiin teksteihin ja tuottamaan niitä itse. Oppijoiden tavoitteena tehtävässä oli kuvailla valitsemaansa henkilöä joko esittelemällä hänet tai haastatteleamalla häntä sekä antaa palautetta muiden tekemistä esityksistä. Tehtävä oli suunniteltu oppijoiden autonomiaa ja erilaisia preferenssejä tukevaksi siten, että he saivat itse valita ryhmänsä kokoonpanon, esityksensä muodon ja kuvailemansa henkilön oman kiinnostuksensa mukaan. Oppijoilla oli yhtenä mahdollisuutena valita esityksensä muodoksi Puppet Pals -animaatio ja siksi heille esiteltiin oppimisalustalle liitetty linkki saksalaisiin sarjakuviin, joista oppijat halutesaan saivat ideoita ja malleja animaatioiden tekemiseen. Samalla heille korostettiin sarjakuvien merkitystä helppoina autenttisina kielenoppimisresursseina, sillä niissä tekstin määrä on usein pieni ja mukana oleva kuva tukee ymmärtämistä. Sarjakuvien toivottiin innostavan oppijoita tutustumaan erilaisiin lyhyi-

siin ja helppoihin saksankielisiin tekstimuotoihin myös vapaa-ajalla ja toimi-
maan näin lisäresurssina heidän saksan opiskelussaan. Valmis tehtävä palautet-
tiin Peda.net -oppimisalustalle ryhmäpalautuskansioon, josta oppijat näkivät
toistensa tuotokset ja pystyivät antamaan niistä palautetta.



Kuva 2 Kuva oppijoiden tekemästä Puppet Pals -animaatiosta

Oppimistehtävä 3: omaa opiskelua tukevan oppimateriaalin löytäminen

Kolmannen oppimistehtävän tavoitteena oli saada oppijat tutustumaan saksan-
kielisiin internetsivuihin ja löytämään sieltä heidän kiinnostustaan ja kielitaito-
aan vastaavaa materiaalia, jota he voisivat käyttää myös vapaa-ajallaan, ja joka
sitien tukisi heidän kielen käyttöönsä myös vapaa-ajan ympäristöissä (liite 6). Teh-
tävällä haluttiin myös parantaa oppijoiden monilukutaitoa antamalla heille mah-
dollisuuksia tutustua erilaisiin internetistä löytyviin saksankielisiin teksteihin.
Lisäksi tavoitteena oli jatkaa Padlet-sivuston ja Peda.net-oppimisympäristön
käytön sekä vertaispalautteen antamisen harjoittelua. Oppijoiden tavoitteena
tehtävässä oli etsiä internetistä tietoa omasta harrastuksesta saksan kielellä, tu-
tustua harrastukseen liittyvään sanastoon ja kertoa siitä saksaksi. Tehtävän en-
simmäinen osa oli ennakkotehtävä, jossa oppijat etsivät internetistä omaa harras-
tusta käsittelevän saksan kielisen internetsivun. Oppijat liittivät Padlet-sivustolle
linkin valittuun internetsivuun sekä vastasivat sen perusteella heille annettuihin
kysymyksiin. Lisäksi oppijoita ohjattiin tekemään oma sanasto sivustolla esiinty-
vistä tärkeimmistä sanoista. Tehtävöohjeen yhteyteen oli liitetty oppimisstrategi-
oita, jotka helpottivat tekstin ymmärtämistä. Tehtävän toinen osa tehtiin oppi-
tunnilla ja siinä oppijat tekivät saksankielisen esityksen omasta harrastuksestaan.
Tehtävä oli suunniteltu oppijoiden autonomiaa ja motivaatiota tukevaksi siten,
että he saivat itse valita, tekevätkö tehtävän yksin vai ryhmässä, minkä harras-
tuksen he haluavat esitellä, mitä internetsivustoja he käyttävät resursseina sekä
mitä he haluavat harrastuksestaan kertoa. Myös tehtävän muoto oli oppijoiden

itsensä päätettävissä. Lisäresurssina oppijoille esiteltiin oppimisalustalle liitetty linkki saksankieliseen internetsivuun, josta oli mahdollista etsiä tietoa erilaisista harrastuksista, jos oppija ei itse löytänyt sopivaa harrastukseen liittyvää sivustoa.

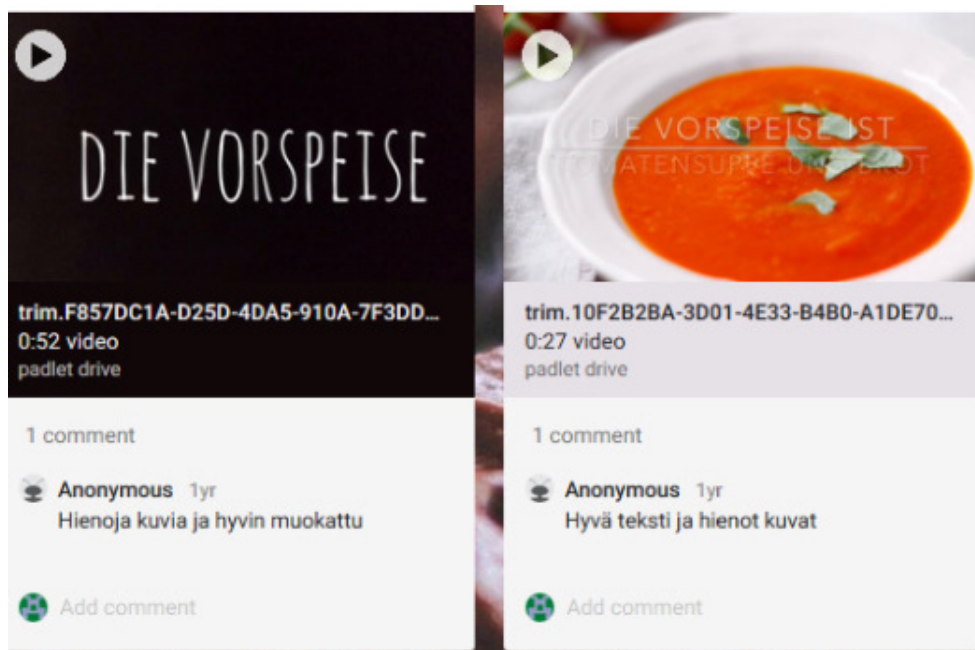


Kuva 3 Oppijoiden valitsemaa nettisivuja ja sanastoja omista harrastuksista

Oppimistehtävä 4: visuaalisen median tuottaminen ja kommunikaatiotaitojen vahvistaminen

Neljännän oppimistehtävän tavoitteena oli vahvistaa oppijoiden monilukutaitoa lisäämällä heidän taitoaan tuottaa visuaalista mediaa (liite 7). Lisäksi haluttiin avata yhteys ystävyyskouluun ja aloittaa kommunikointi heidän kanssaan, jotta oppijoiden taito kommunikoida ja osallistua uusiin yhteisöihin vahvistuisi. Ystävyyskoulun kanssa käydyllä kommunikaatiolla haluttiin tarjota oppijoille monimedialaisen pedagogiikan mukaisia autenttisia oppimisympäristöjä, joissa he voisivat vaihtaa ajatuksia ja käydä merkitysneuvotteluja muiden kohdekieltä puhuvien kanssa, ja jotta kielenkäytöllä olisi aito tarkoitus ja kohdeyleisö. Lisätavoitteena oli myös kehittää Padlet-ympäristön käytön osaamista videon lisäämiseen sekä laajentaa vertaispalautteen antamista vieraaseen kieleen. Tehtävän aiheena oli ruoka ja oppijoiden tavoitteena oli suunnitella kolmen ruokalajin ateriakoko-

naisuus, esitellä valitsemansa ateriakokonaisuus saksaksi tekemällään videolla sekä tallentaa video Padlet -alustalle. Oppimisalustalle oli liitetty linkkejä saksankielisiin ruoka- ja reseptisivustoihin, jotka toimivat lisäresursseina tarvittaessa. Tehtävä oli suunniteltu oppijoiden autonomiaa tukeväksi siten, että he saivat itse suunnitella videon muodon sekä valita ateriakokonaisuuden sisällön.



Kuva 4 Kuvia oppijoiden tekemistä ruokavideoista

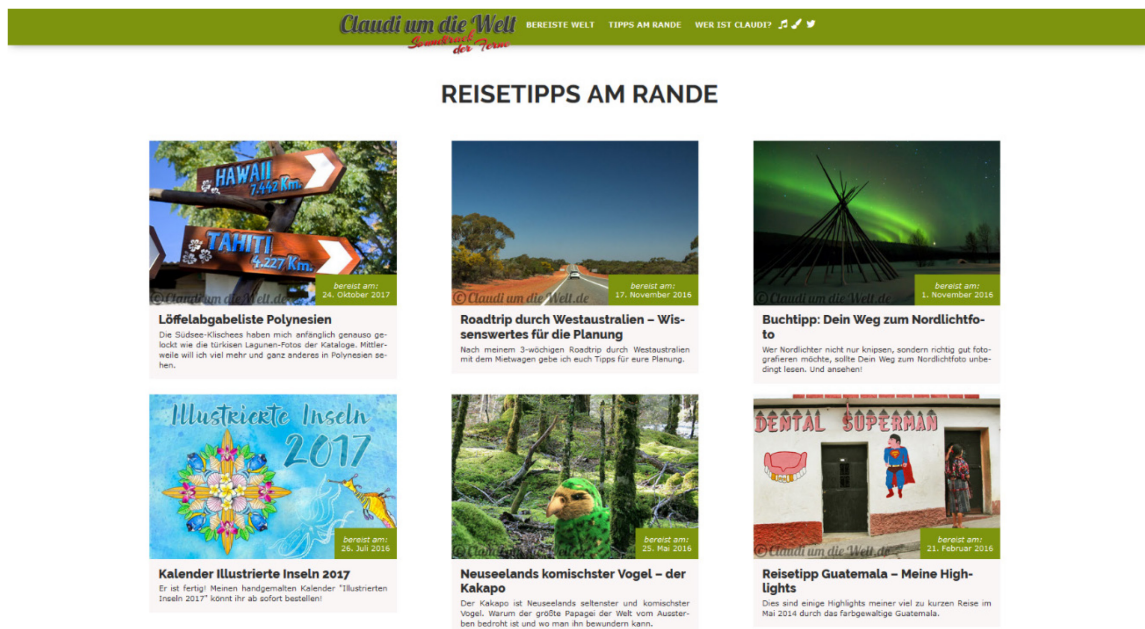
Oppimistehtävä 5: yhteistoiminnallisuuden vahvistaminen

Viidennen oppimistehtävän tavoitteena oli lisätä oppijoiden yhteistoiminnallisuutta yhteisöllisen kirjoittamisen keinoin sekä lisätä heidän tietoisuuttaan eri tekstilajeista ja tyyleistä (liite 8). Lisäksi haluttiin avata uudelleen aiemmassa tehtävässä toteutumatta jäänyt yhteys ystävyyskouluun ja aloittaa kommunikointi heidän kanssaan. Tehtävän aiheena oli koulu ja oppijoiden tavoitteena oli yhteisöllisesti Peda.netin ryhmämuistiota käyttäen tuottaa saksaksi oikeakielinen teksti, jossa he kuvailevat kouluaan ja arkeaan koulussa (ks. kuva 13). Lisäresursseina oppimisalustalla oli linkki saksan opiskelijoiden blogiin³, jossa oppijoiden oli halutessaan mahdollista tutustua ranskalaisten opiskelijoiden saksaksi kirjoittamiin kuvauksiin omasta arjestaan ja koulustaan. Lisäresurssi toimi mallina kirjoittamisen strategiasta, jossa oppijat ensin tutustuvat toisen kirjoittamaan tekstiin ja käyttävät sitä apuna omaa tekstiä kirjoittaessaan (Oxford 2017, 279). Lisäksi oppitunnin lopussa oppijoiden mieliin palautettiin ympäristöstä löytyvien resurssien merkitys oppimisessa ja käytiin läpi heidän informaaleissa ympäristöissä kohtaamiaan kielenkäyttökokemuksia.

³ <https://deutschlernerblog.de/>

Oppimistehtävä 6: tietoisuuden lisääminen eri tekstilajeista ja -tyyleistä

Kuudennen oppimistehtävän tavoitteena oli lisätä oppijoiden tietoisuutta erilaisista tekstilajeista ja -tyyleistä sekä vahvistaa heidän monilukutaitoaan blogiteksteihin tutustumalla (liite 9). Tarkoituksena oli myös saada oppijat löytämään heitä kiinnostavaa ja heidän omalle kielitaidolleen sopivaa oppimateriaalia, joka tukisi heidän kielenkäyttöään myös vapaa-ajalla. Oppijoiden tavoitteena oli saksankielisten blogien löytäminen internetistä ja blogikirjoitusten pääkohtien tunnistaminen ja ymmärtäminen. Tehtävä oli suunniteltu oppijoiden autonomiaa ja yksilöllisiä oppimisprosesseja tukevaksi siten, että he saivat itse valita oppimateriaalinaan käyttämänsä blogisivuston oman kiinnostuksensa ja kielitaitonsa mukaan. Tehtävän tarkoituksena oli vahvistaa oppijoiden reseptiivisiä valmiuksia ja siksi tehtävä tehtiin suomeksi. Lisäresurssina oppijoille esiteltiin saksankielinen blogisivusto, josta he voivat tarvittaessa saada apua sopivan blogin löytämisessä.



Kuva 5 Oppijan valitsema saksankielinen matkailuaiheinen blogi

Oppimistehtävä 7: monikielisyyden hyödyntäminen ja kriittisen ajattelun kehittäminen

Seitsemännen oppimistehtävän tavoitteena oli lisätä oppijoiden monilukutaitoa uutisteksteihin tutustumalla sekä vahvistaa heidän taitoaan hakea tietoa, arvioida löydetyn tiedon luotettavuutta ja analysoida käytettyjä lähteitä kriittisesti (liite 10). Uutistekstien avulla oppijoille haluttiin tarjota mahdollisuus hyödyntää autenttista ja ajankohtaista oppimateriaalia, jonka toivottiin vaikuttavan positiivisesti heidän motivaatioonsa. Lisäksi oppijoita kannustettiin hyödyntämään tehtävässä monikielisyyttään. Tehtävä oli suunniteltu oppijoiden autonomiaa tukevaksi siten, että heillä oli mahdollisuus valita käytetty oppimateriaali oman

kiinnostuksen ja kielitaidon perusteella. Oppijoiden tavoitteena tehtävässä oli löytää internetistä eri kielisiä verkkolehtiä, hyödyntää kaikkia osaamiaan kieliä tiedonhaussa sekä löytää olennainen tieto verkkolehtien artikkeleista. Oppijat ohjeistettiin valitsemaan kolme osaamaansa kieltä, joista yhden tuli olla saksa, ja etsimään verkkolehtiä näillä kielillä. Tämän jälkeen heidän tuli vertailla samasta aiheesta kirjoitettuja erikielisiä artikkeleita keskenään. Tässäkin tehtävässä keskityttiin reseptiivisten valmiuksien lisäämiseen, joten oppijat tekivät tehtävän suomeksi.

Oppijoita ohjeistettiin suunnittelemaan tiedonhakuja etukäteen muun muassa pohtimalla mahdollisia hakusanoja ja hakukoneita. Lisäksi heitä kehoitettiin vertailemaan verkkolehtien sisältöjä, lähteitä ja luotettavuutta. Artikkelien pohjalta oppijat tekivät oman yhteenvedon artikkeleissa kerrotuista olennaisista asioista, liittivät mukaan lähdeviitteet käytettyihin verkkolehtiin ja tallensivat yhteenvedon Padlet-sivustolle. Tehtävää vaikeutettiin niin, että tällä kertaa oppimisalustalle ei ollut liitetty valmiita linkkejä verkkolehtiin, vaan oppijoiden oletettiin löytävän verkkolehdet itsenäisesti.

The image shows a screenshot of a Padlet board. On the left, there is a light blue vertical bar containing several URLs and a summary of their content. The URLs are: <https://www.is.fi/ulkomaat/art-2000001177876.html>, <https://www.nytimes.com/aponline/2018/03/01/world/europe/ap-eurussia-putin-nuclear.html>, and <http://www.zeit.de/politik/ausland/2018-03/russland-wladimir-putin-aketenabwehr-praesidentschaftswahl-ziele>. Below the URLs, there is a summary in Finnish: "Kaikki lähteet käsittelivät aihetta samalla tavalla, suhtautui kriittisesti Venäjään." and "Venäjä lajentaa arsenaalinsa vastauksena viimeaikaisiin jänniteisiin Yhdysvaltojen ja NATO:n kanssa. Presidentti Putin esitteli puhessaan varapuheenjohtajille Moskovassa samanaikaisesti uusia asejärjestelmiä. Putin sanoi että Venäjän armeijan vahvistaminen turvaisi mailmanrauhan." On the right, there is a white vertical bar containing a news article in Finnish: "Lionel Messi teki 14.3.2018 sadannen maalinsa Mestareiden Liigassa Chelseaa vastaan 3-0 päättyneessä ottelussa. Messi on toinen Mestareiden Liigassa sadan maalin rajapykin ylittänyt jalkapalloilija koskaan. Messi teki samassa ottelussa 99 maalinsa jo toisen peliminuutin kohdalla. Hän myös syötti Ousmane Dembelen maalin 20 minuutin kohdalla ja teki pelin kolmannen ja uransa sadannen Mestareiden Liiga maalin 63 minuutin kohdalla. FC Barcelona pudotti Chelseaa ja meni turnauksesta jatkoon kyseisestä otteluparista." Below the article, there is a red text: "Lähteet: fourfourtwo.com, shz.de, svenska.yle.fi" and a grey button with a speech bubble icon and the text "Add comment".

Kuva 6 Oppijoiden tekemiä yhteenvedoja verkkolehtien artikkeleista

Oppimistehtävä 8: pelillisyyden soveltaminen

Kahdeksannen oppimistehtävän tavoitteena oli testata oppijoiden taitoa soveltaa pelillisyyttä ja kaikkea tutkimuksen aikana oppimaansa erilaisten medioiden käytöstä kielen opiskelussa (liite 11). Tehtävällä haluttiin myös lisätä oppijoiden maantieteellistä ja kulttuurista tietoa Saksasta sekä taitoa käyttää ja lisätä tekstiin linkkejä. Tehtävässä lisättiin oppijoiden autonomiaa siten, että oppijat olivat itse pelintekijän roolissa. Näin heille annettiin mahdollisuus osallistua aktiivisesti tiedon rakentamiseen ja nähdä oppiminen uudenaikaisesta näkökulmasta. Taustalla oli myös ajatus siitä, että pelejä tekemällä voi oppia tehokkaammin kuin pelkäämään pelejä pelaamalla (Kafai 2006). Tehtävän aiheena oli Berliiniin sijoittuvan WebQuest -tyyppisen tarinan⁴ suunnittelemisen erilaisia medioita käyttäen. Tehtävässä oppijat kirjoittivat Berliiniin sijoittuvan tarinan, veivät sitä eteenpäin annettujen vihjeiden perusteella ja lisäsivät linkkejä nettisivuille, joilta pelin pelaaja voi löytää vastauksia pelissä etenemistä varten. Oppijoita kannustettiin kirjoittamaan tarina saksan kielellä, mutta se osoittautui haastavaksi, joten he saivat kirjoittaa tarinan ja ohjeet suomeksi. Tehtävä oli suunniteltu oppijoiden autonomiaa tukeväksi siten, että he saivat itse valita tarinansa tapahtumapaikan Berliinissä, hyödyntämänsä internetsivut ja lisäämänsä linkit. He pystyivät myös kuljettamaan tarinaa haluamaansa suuntaan.

⁴WebQuest -tehtävät ovat tutkivaan oppimiseen soveltuvia tehtäviä, joissa oppijat ratkaisevat tehtävän internetistä löytyvän tiedon avulla.

Zoologischer Garten Berlin

Olen lomalla Berliinissä. Olen menossa eläintarhaan.

Etsi kartan avulla reitti rautatieasemalta eläintarhaan.

<https://www.napsu.fi/matkailu/kartat/328>

Kartan avulla selvität helposti parhaimman kulkuneuvon.

<https://www.zoo-berlin.de/de/tickets>

Eläintarhan sivuilta voit etukäteen ostaa liput.

Bussimatka maksaa vain muutaman euron.

Sinun eteen kävelee nainen. Hän kysyy:
"Entschuldigung, wie viel Uhr ist es?"
Kerro naiselle kellonaika.

Yhden ystäväsi lompakko on varastettu.
Soittakaa hätänumeroon tehdäkseen ilmoitus poliiseille. Numero on 110.

Sinulle tulee nälkä, ja ennen kuin lähdette, päätätte mennä eläintarhan ravintolaan syömään. Löydätte ravintolan eläintarhan kartasta.

<https://www.zoo-berlin.de/en/your-visit/zoo-map>

Käytte syömässä, ja sitten lähdette taksilla takaisin rautatieasemalle.

- Taxi Berlin: +49 30 – 20 20 20

Kuva 7 Oppijoiden laatima Berliiniin sijoittuva tarina

6.4 Aineiston analysointi

Toimintatutkimukselle tyypillisesti tutkimuksen tuloksena saatu tutkimusaineisto oli mittava (Linnansaari 2004, 117). Aineistoa alettiin analysoimaan heti sen keräämisen alettua, mikä auttoi laajan aineiston strukturoinnissa ja tutki-

mukselle olennaisen materiaalin valikoinnissa. Tutkimusmenetelmänä käytettiin sisältöanalyysia, jossa aineiston ominaispiirteitä tuodaan esille etsimällä ja luokittelemalla sen sisältämiä merkityksiä. Sisältöanalyysi voi olla sekä määrällistä että laadullista sen mukaan millaisia merkityksiä tutkittavasta aineistosta etsitään. Määrällisellä kuvauksella pyritään mahdollisimman tarkkaan luokitteluun, jolloin laadullinen aineisto voidaan kuvata tilastollisesti. Laadullisessa sisältöanalyysissa taas pyritään löytämään merkitysten väliset erot niiden määrällisen esiintyvyyden sijasta. (Jyrhämä 2004, 223–224). Seuraavassa taulukossa tutkimukseni aineistonkeruu- ja tutkimusmenetelmät on jaoteltu tutkimuskysymyksittäin.

Taulukko 5 Aineistonkeruu- ja tutkimusmenetelmät tutkimuskysymyksittäin

Tutkimuskysymys	Tutkimusaineiston keruumenetelmät	Tutkimusmenetelmät
1. Miten oppijoiden autonomia ja motivaatio ilmenevät monimediaisen pedagogiikan mallin mukaisessa opetuksessa?	Oppimistehtävien observointi, Oppimistehtävien tuotokset, Oppimistehtävien palautteet, Tutkimuspäiväkirja	Laadullinen sisältöanalyysi
2. Minkälaisia vaikutuksia monimediaisen pedagogiikan mallin mukaisella opetuksella on ja millaisille oppijoille se erityisesti sopii?	Kyselylomakkeet, Henkilökohtaiset haastattelut, Oppimistehtävien observointi, Oppimistehtävien tuotokset, Tutkimuspäiväkirja, Visuaaliset narratiivit	Sisältöanalyysi sekä laadullisesti että määrällisesti tarkasteltuna
3. Millaista tukea oppijat tarvitsevat monimediaisen pedagogiikan mallin mukaisessa opetuksessa?	Kyselylomakkeet, Henkilökohtaiset haastattelut, Visuaaliset narratiivit, Oppimistehtävien observointi, Oppimistehtävien tuotokset, Oppimistehtävien palautteet, Tutkimuspäiväkirja	Laadullinen sisältöanalyysi

Laadullisella sisältöanalyysilla voidaan systemaattisesti kuvailla laadullista aineistoa joko teoria- tai aineistolähtöisesti luokittelemalla se erilaisiin kategorioihin. Kategorioiden välisiä suhteita voidaan ilmaista jakamalla ne edelleen ylä- ja alakategorioihin, jolloin alakategoriat ilmaisevat, kuinka yläkategoriat

konkretisoituvat aineistossa. (Mayring 2014; Schreier 2014.) Tutkimukseni sisältöanalyysissä lähtökohtana oli pääsääntöisesti teorialähtöinen tarkastelu, jota laadulliselle sisältöanalyysille tyypillisesti täydennettiin osin aineistolähtöisesti. Koska teorialähtöinen luokittelu voi jättää osan aineistosta huomioimatta, sitä on hyvä täydentää aineistolähtöisesti, jotta kaikki aineisto saadaan kuvailtua. (Schreier 2014.) Käytännössä tämä toteutettiin niin, että tutkimukseni sisältöanalyysin kategoriat luokiteltiin teorialähtöisesti ja niitä täydennettiin tarvittaessa aineistolähtöisesti alakategorioiden osalta.

6.4.1 Oppimistehtävien analysointi laadullisella sisältöanalyysillä

Vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni (Miten oppijoiden autonomia ja motivaatio ilmenevät monimediaisen pedagogiikan mallin mukaisessa opetuksessa) etsittiin analysoimalla tutkimuksessa käytettyjä monimediaisen pedagogiikan mallin mukaisia oppimistehtäviä laadullisen sisältöanalyysin avulla. Oppijoiden autonomian ja toiminnan vaiheen aikaisen motivaation ilmenemistä tarkasteltiin observoimalla oppimistehtävien tekemistä oppitunneilla sekä analysoimalla oppijoiden tekemiä tuotoksia ja heidän antamia palautteita oppimistehtävistä. Observoinnissa huomion kohteena oli oppijan autonomian ja motivaation ilmeneminen luokkatilanteessa, ja ne toimivat yläkategorioina oppimistehtäväänalyysissäni. Koska autonomia ja motivaatio ovat abstrakteja käsitteitä, ne eivät ole suoraan havainnoitavissa. Ne viittaavat sisäisiin prosesseihin ja tiloihin ja siksi niiden mittaamiseen ei ole olemassa täysin objektiivisia mittareita. (Dörnyei & Ushioda 2011, 197–198). Olen kuvannut oppijoiden autonomiaa välillisesti tarkastelemalla heidän toimintaansa oppimistehtäviä tehdessä, kuten heidän itseohjautuvuuttaan, sitoutumistaan tehtävän suorittamiseen, heidän kykyään kontrolloida ja säädellä omaa toimintaansa sekä heidän kykyään arvioida omaa oppimistaan. Nämä teemat toimivat tutkimukseni alakategorioina oppijan autonomian osalta.

Motivaatiota mittaavassa itsesäätelyteoriassa olennaista on sisäinen motivaatio, jonka kannalta merkittävää on oppijan kokemus autonomiasta ja kompetenssista (Ryan & Deci 2000) sekä merkityksellisyydestä (Salmela-Aro, 2018, 11). Koska uudempi motivaatiotutkimus korostaa tunteiden merkitystä motivaation kannalta (Mercer 2015), olen havainnoinut myös erilaisia motivaation ilmenemistä osoittavia tunnetiloja, kuten innostusta, kiinnostusta, pitkästy mistä tai välinpitämättömyyttä. Motivaation osalta olen siis keskittynyt observoimaan autonomian, kompetenssin, merkityksellisyyden ja tunteiden ilmenemistä oppijoiden tehdessä oppimistehtäviä ja luokitellut ne motivaation alakategorioiksi. Sisältöanalyysille tyypillisesti analyysini esimerkeissä on elementtejä, jotka viittaavat useampaan teemaan (Elo & Kyngäs 2008, 113). Näissä tapauksissa esimerkkiä ei ole enää toistettu toisen teeman yhteydessä, vaan siihen on viitattu esimerkin numerolla.

Koska autonomia ja motivaatio ilmenevät sekä oppijoiden käyttäytymisessä että heidän henkilökohtaisina sisäisinä tunnetiloinaan, niitä tutkittaessa on tärkeää saada mukaan sekä observointiin että oppijoiden omaan reflektioon perustuvaa aineistoa. Reflektioon perustuvan aineiston pohjalta saadaan tietoa siitä,

kuinka oppijat itse kuvaavat henkilökohtaisia kokemuksiaan ja kuinka he kokevat oppimistilanteet. (Seppälä 2015, 199; 207–208.) Siksi myös oppijoiden antamat palautteet oppimistehtävistä analysoitiin ja luokiteltiin teemoittain edellä mainitun luokittelun mukaisesti. Oppijoilta saadun tehtäväpalautteen avulla pystyttiin huomioimaan oppijan oma näkemys oppimistehtävistä ja pystyttiin rakentamaan laajempi kuva oppijan motivaatiosta ja autonomiasta myös oppijan omien kokemusten ja havaintojen kautta.

6.4.2 Kielenoppimisprofiilien analysointi määrällisellä ja laadullisella sisäl- töanalyysillä

Vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen (Minkälaisia vaikutuksia monimediai-
sen pedagogiikan mallin mukaisella opetuksella on ja millaisille oppijoille se eri-
tyisesti sopii?) pyrittiin löytämään oppijoiden kielenoppimisprofiileista. Oppijoi-
den kielenoppimisprofiilien määrittelyssä käytettiin apuna pääosin kyselylo-
makkeilla ja haastatteluissa saatua aineistoa, jota tarkasteltiin sekä määrällisesti
että laadullisesti. Analyysi aloitettiin määrällisellä tarkastelulla. Koska oppijan
autonomian kehittyminen kielen oppimisessa liittyy tiiviisti yhteen kielen käytön
autonomian kanssa (esim. Eskildsen 2008; Little 1991; Taalas 2005; Thorne 2000),
oppijoiden kielenoppimisprofiilit lähtötilanteessa määriteltiin sen perusteella,
kuinka runsasta heidän vieraiden kielen käyttönsä on sekä millaiset heidän au-
tonomiset opiskelutaitonsa ovat. Määrittelyn perusteena käytettiin heidän kyse-
lylomakkeessansa opintojen alussa syksyllä 2016 antamia vastauksia ja niitä
tarkennettiin joidenkin oppijoiden osalta heidän samana syksynä henkilökohtai-
sessa haastattelussa antamallaan vastauksilla. Kyselylomakkeissa käytettyjen Li-
kert-asteikkojen vastaukset muutettiin mitattavaan muotoon antamalla niille nu-
meeriset arvot. Vieraiden kielten käytön määrittelyssä huomioitiin oppijoiden
vastaukset kyselyn kysymyksiin, joissa he kertoivat, mitä he tekevät vapaa-ajal-
laan ja millä kielillä, ja sen perusteella laskettiin, kuinka montaa kieltä he käyttä-
vät ja kuinka moneen eri tarkoitukseen. Saadut lukumäärät laskettiin yhteen ja
näin saatiin numeerinen arvo oppijan vieraan kielen käytölle. Autonomisten
opiskelutaitojen määrittelyssä otettiin huomioon, kuinka paljon oppimisstrategi-
oita oppija käyttää, pystyykö hän asettamaan tavoitteita omalle kielen opiskelul-
leen, kuinka paljon motivaatiotekijöitä hänellä on saksan opiskelua aloittaessaan
ja kuinka monella tavalla hänen mielestään kieltä voi oppia. Vastaukset analy-
soitiin määrällisesti frekvenssianalyysin avulla (mm. Mayring 2014) siten, että
oppijoiden käyttämien oppimisstrategioiden, motivaatiotekijöiden ja kielenop-
pimistapojen määrä laskettiin yhteen. Myös oppijoiden asettamat tavoitteet mää-
riteltiin numeerisesti sen perusteella pystyvätkö he ollenkaan asettamaan itsel-
leen tavoitetta ja onko tavoite mahdollinen vai mahdoton saavuttaa lukuvuoden
kuluessa. Kielenoppimisprofiilien kehittymistä seurattiin siten, että samoja indi-
kaattoreita tutkittiin uudestaan opintojen päättyessä perustuen oppijoiden kyse-
lylomakkeissa syksyllä 2017 (tavoitteen määrittelyn osalta) ja keväällä 2018 anta-
miin vastauksiin. Lopputilanteen analyysi tehtiin samoja menetelmiä käyttäen
kuin alkutilanteen määrittelyssä. Tämän jälkeen sekä alku- että loppukyselyissä
saadut arvot yhdistettiin samaan taulukkoon, jotta oppijoiden henkilökohtaisen

kielenoppimisprofiilin kehitys saatiin näkyväksi ja niitä voitiin verrata toisiinsa (Liite 12).

Kielenoppimisprofiilien analysointia jatkettiin laadullisesti vertailemalla oppijoiden profiilien kehitystä keskenään ja luokittelemalla heidät aineistosta nousseen kehityksen perusteella kolmeen pääluokkaan. Luokittelun perusteena käytettiin määrällisen luokittelun tavoin oppijan autonomisia opiskelutaitoja ja vieraiden kielten käyttöä. Syitä kielenoppimisprofiilien kehitykselle etsittiin analysoimalla oppijoiden haastatteluissa ja kyselyissä antamia avoimia vastauksia sekä heidän piirroksiaan itsestään saksan oppijoina. Piirrosten avulla haluttiin saada näkemys erityisesti oppijoiden kielenoppimiskäsityksestä. Myös piirrokset analysoitiin laadullista sisältöanalyysiä käyttäen ja luokiteltiin aineistolähtöisesti teemoittain sen perusteella, millaiseen ympäristöön tai yhteisöön piirros sijoittui, millaisia välineitä siinä oli kuvattu ja millaista toimintaa piirroksessa esiintyi. Oppijoiden vastauksista etsittiin säännönmukaisuuksia eri tyyppien välillä ja luokiteltiin ne analyysin yhteydessä syntyneiden luokkien mukaan.

Jotta pystyttäisiin vastaamaan viimeiseen tutkimuskysymykseen (Millaista tukea oppijat tarvitsevat monimediaisen pedagogiikan mallin mukaisessa opetuksessa), oppimistehtävä- ja kielenoppimisprofiilianalyysit käytiin vielä kerran läpi tarkastellen niitä siitä näkökulmasta, millaista tukea eri profiilityyppeihin kuuluvat oppijat eri tilanteissa tarvitsevat. Analyysin viimeisessä vaiheessa esiin nousseet tukimuodot luokiteltiin aineistolähtöisesti ja niitä verrattiin teorian yhteydessä nousseisiin tukimuotoihin. Viimeisen tutkimuskysymyksen analyysi voidaan määritellä teoriasidonnaiseksi, sillä siinä aineistolöydöksille etsittiin tukea teoriasta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 99).

6.5 Tutkimuseettiset kysymykset

Tutkimuksessani on noudatettu rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa. Tutkimuksessa kertyneen aineiston käytöstä ja säilytyksestä olen laatinut aineistohallintasuunnitelman, jossa olen kuvannut tutkimukseni aineiston ja siihen liittyvät oikeudet, tietosuojaan ja tietoturvan, tiedostoformaattit ja ohjelmistot, aineiston sisällön ja käsittelyn kuvauksen sekä sen elinkaaren. Kyselylomakkeilla saatu tieto on kerätty Webropol-kyselyohjelmalla toteutettuina verkkokyselyinä, jotka tutkittavat ovat täyttäneet itsenäisesti. Henkilökohtaiset haastattelut olen tehnyt itse ja tallentanut ne äänitiedostoiksi. Oppituntien observointia olen suorittanut siten, että olen videoinut oppitunnit ja tallentanut ne äänikuvatiedostoiksi. Haastatteluaineiston olen purkanut kirjalliseen muotoon litteroimalla sen mahdollisimman sanatarkasti. Videoiduista oppitunneista olen aineiston suuren määrän vuoksi valikoinut litteroitavaksi vain tutkimuksen kannalta merkitykselliseksi osoittautuneen aineiston. Tutkittavien paperille tekemät visuaaliset narratiivit on säilytetty paperisina versioina ja tutkimuksen raportoinnissa tarvittavat narratiivit on skannattu sähköiseen muotoon. Oppimistehtävissä tehdyt tuotokset on kerätty ryhmän omalle sähköiselle Peda.net -oppimisalustalle, jolle pääsemiseksi vaaditaan lukijan avainta. Lukijan

avain on ollut vain minun itseni, tutkittavien ja ryhmän opettajan tiedossa. Tutkimuksen raportoinnissa tarvituista tuotoksista olen tehnyt sähköisen kopion omalle tietokoneelleni. Aineistoni hallinnassa olen pyrkinyt siihen, että aineisto on järjestetty ja tallennettu niin, että se säilyisi käyttökuntoisena ja luotettavana. Aineistot on tallennettu datatiedostoiksi, jotka olen järjestänyt omiin datakansioihinsa. Datatiedostot ja -kansiot olen nimennyt johdonmukaisesti niiden hallinnan ja löydettävyyden helpottamiseksi. Datakansiot sisältävät eriteltyinä haastattelumateriaalit, oppimistehtävät, tutkimusvideot, oppimisalustan materiaalit ja kyselymateriaalit. Video- ja äänitallenteista olen tehnyt kopiot DVD-levyille ja USB-muistitikuille aineiston katoamisen välttämiseksi. Sähköisen aineiston olen säilyttänyt omalla henkilökohtaisella tietokoneellani sekä Jyväskylän yliopiston suojatulla verkkoalustalla. Paperisten aineistojen säilytyspaikkana on ollut oma työhuoneeni.

Tutkimukseni tietosuojaa on varmistettu siten, että tutkimuksen aineistoa ei ole annettu muiden käsiteltäväksi ja sitä on käytetty vain väitöskirjatyöhöni tarkoitettuun tutkimuskäyttöön. Ennen tutkimuksen aloittamista olen saanut kirjallisen tutkimusluvan sekä koululta että tutkittavien huoltajilta. Tutkimusluvan saatetekstissä huoltajia on informoitu tutkimuksen tarkoituksesta, kulusta ja tutkimuksen tutkimuseettisistä linjauksista (liite 14). Lisäksi heille on välitetty tutkijan yhteystiedot, jotta he voivat tarvittaessa pyytää lisätietoja tutkimuksesta. Tutkittavia on informoitu suullisesti tutkimuksen etenemisestä sen eri vaiheissa. Heille on välitetty myös tieto siitä, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja he voivat keskeyttää tutkimukseen osallistumisen missä vaiheessa tahansa. Tutkittavien anonymiteettia on suojattu siten, että heistä kerättävät tunnistetiedot on minimoitu (etu- ja sukunimi) ja niitä on käytetty vain tutkittavien tunnistamistarkoitukseen niin, että vastaukset ja tuotokset on voitu yhdistää oikeaan henkilöön. Analysointivaiheessa tutkittavien nimitiedot on muutettu välittömästi numerotunnisteiksi. Raportointivaiheessa ja lopullisessa työssä esiintyvistä henkilöistä itsestään sekä heidän mainitsemistaan henkilöistä on käytetty pseudonyymejä. Lisäksi heidän tekemissään piirroksissa ja muissa tuotoksissa esiintyvät nimet tai muut tunnistamisen mahdollistavat maininnat, joita ei ole voitu tiedostomuodon takia muuttaa (pdf- tai kuvatiedostot), ne on mustattu tai viivattu yli. Koska tutkimukseni tutkimuslupa on saatu vain tätä väitöstutkimusta varten, aineistoa voidaan käyttää vain tähän väitöskirjatyöhön. Siksi tutkimusaineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Sitä kuvaileva metadata kuitenkin tallennetaan ja julkaistaan Jyväskylän yliopiston tutkimustietojärjestelmässä Converiksessa. Tutkimukseni eettisiä kysymyksiä tarkastellaan vielä myöhemmin alaluvussa 9.4 tutkimuksen arvioinnin yhteydessä.

7 OPPIJOIDEN AUTONOMIAN JA MOTIVAATION ILMENEMINEN MONIMEDIAISEN PEDAGOGIIKAN MUKAISISSA OPPIMISTEHTÄVISSÄ

Tässä luvussa analysoin oppijoiden autonomian ja motivaation ilmenemistä tutkimukseni oppimistehtävissä. Analyysini perustuu oppituntien observointiin, oppijoiden tekemiin tuotoksiin ja oppimistehtävien palautekyselyistä esiin nousseisiin aineistoesimerkkeihin. Analyysin avulla pyrin löytämään vastauksia tutkimuskysymykseen: Miten oppijoiden autonomia ja motivaatio ilmenevät monimediaisen pedagogiikan mallin mukaisessa opetuksessa? Aloitan tarkastelemalla oppijoiden autonomiaa. Tuon esille, kuinka oppijoiden oppimiskäsitys, itseohjautuvuus, oman oppimisen arviointi ja säätely sekä kyky löytää oppimista tukevaa oppimateriaalia ilmenivät oppimistehtäviä tehdessä. Tämän jälkeen jatkan oppijoiden motivaation tarkasteluun. Motivaation osalta tutkittavina kohteina ovat autonomian, kompetenssin, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja autenttisuuden, merkityksellisyyden sekä tunteiden ilmeneminen oppimistehtäviä tehdessä. Lopuksi teen yhteenvedon, jossa kokoan yhteen keskeiset oppimistehtäväänalyysissäni esiin tulleet asiat. Aineistoesimerkkien yhteydessä on mainittu, mistä aineistosta esimerkki on peräisin. Palautekyselyt tehtiin nimettöminä, joten niiden yhteydessä ei ole oppijoiden tunnistetietoja. Myöhemmin esiintyvissä kyselylomake- ja haastatteluvastauksissa sekä videolitteroinneissa oppijan tunnistetieto on mukana. Haastatteluissa käytetyissä lyhenteissä H tarkoittaa haastattelijaa ja O oppijaa.

7.1 Autonomia

Oppijoiden autonomian kehittymisen kannalta on olennaista, että he oppivat toimimaan itseohjautuvasti, arvioimaan ja säätelemään omaa toimintaansa, löytämään omaa opiskelua tukevaa oppimateriaalia ja hyödyntämään ympäristöstä löytyviä tarjoumia (mm. Little 1991; van Lier 2004). Oppijan tulee myös oppia

refleктоimaan omaa oppimistaan sekä tiedostamaan omat tapansa oppia (Opetushallitus 2014, 17). Jotta tämä voisi toteutua, oppijan on oltava tietoinen omasta oppimiskäsityksestään pystyäkseen säätelemään omaa oppimistaan ja muokkaamaan sitä tarvittaessa oppimista edistävään suuntaan (Rauste-von Wright 2003, 135).

7.1.1 Oppimiskäsitys

Tutkimuksen alkuvaiheessa oli havaittavissa, että osalla oppijoista kielenoppimiskäsitys oli hyvin koulu- ja oppikirjakeskeinen. Tämä tuli esille oppijoiden oppimistehtäviin antamissa tehtäväpalautteissa. He kokivat monimediaisten tehtävien olevan vain vaihtelua tai ajanvietettä eikä niin sanottua oikeaa opiskelua.

- (1) *"Meni tunti, eikä tarvinnut tehdä tehtäviä. :D"* Palaute tehtävä 2/2016
- (2) *"Koska ei tarvinnut opiskella."* Palaute tehtävä 2/2016
- (3) *"kivaa vaihtelua"* Palaute tehtävä 3/2017

Esimerkeistä 1–3 ilmenee se, että oppijoiden mielestä niin sanottu oikea opiskelu koostui oppikirjakeskeisistä menetelmistä eli lähinnä oppikirjan tehtävien tekemisestä. Se, että heidän ei tarvinnut tehdä tunnilla oppikirjan tehtäviä, oli heidän mielestään jotain muuta kuin opiskelua. Tämä osoittaa, että monimediaisten tehtävien tekemistä oppitunneilla ei koettu oikeaksi opiskeluksi. Oppijoiden mielestä monimediaiset tehtävät toimivat vain vaihteluna normaaliin oppikirjan kanssa tehtävään työskentelyyn. He eivät nähneet, että opiskelu voi olla myös muuta kuin oppikirjan kanssa työskentelyä ja että oppimista voi tapahtua myös muunlaisia menetelmiä käyttäen. Tämä osoittaa oppijoiden oppimiskäsityksen oppikirjakeskeisyyden ja vahvistaa näkemystä siitä, että jo pitkään opiskelleet oppijat ovat hyvin sosiaalistuneita koululle tyypillisiin tekstikäytänteisiin (Aro 2009; Pihkala-Posti 2015; Taalas ym. 2011).

Oppikirjakeskeinen oppimiskäsitys tuli esille myös monimediaisten oppimistehtävien ennakkotehtäviä tehdessä. Vain muutama oppija oli tehnyt ennakkotehtävät etukäteen kotona. Monikaan heistä ei nähnyt monimediaisiin tehtäviin liittyviä ennakkotehtäviä oikeina kotitehtävinä ja jätti ne siksi tekemättä. Myös tämä osoittaa, että kaikki oppijat eivät kokeneet monimediaisten tehtävien olevan niin sanottua oikeaa opiskelua, vaan ylimääräisiä lisätehtäviä, joten niihin ei siksi panostettu. Sama asia on tullut esille myös Taalaksen ym. tutkimuksessa (2011), jossa huomattiin, että oppijat eivät olleet kovin motivoituneita tekemään opetuskokeiluun liittyviä tehtäviä vapaa-ajallaan (Taalas ym. 2011, 79). Kotitehtävät voidaan nähdä oppijoille hyödyllisinä tarjoumina, mutta vain siinä tapauksessa, jos oppijat tekevät ne ja kokevat ne merkityksellisiksi (Skinnari 2012, 28). Siksi oppijoiden kanssa olisi tärkeää keskustella siitä, mitä oppiminen heidän mielestään on ja millaiset tehtävät sitä edistävät. Yhteisellä keskustelulla oppijoita voidaan auttaa näkemään erilaisten tehtävien merkityksellisyys oppimisen kannalta.

Tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa palautekyselyissä oli kuitenkin havaittavissa kielenoppimiskäsityksen laajenemista oppijoiden tottuessa monime-

diaisiin oppimistehtäviin. Viidennen oppimistehtävän palautteessa tuli esille, että tehtävä koettiin nyt oikeaksi opiskeluksi eikä vain pelkäksi vaihteluksi, kuten aiempien oppimistehtävien kohdalla oli nähtävissä.

(4) ”Pääsi miettimään *kunnolla oikeita lauseita*, ja ryhmätöitä on hauska tehdä”
Palaute tehtävä 5/2017

Esimerkissä 4 käytetyt sanat ”oikeita lauseita” viittaavat siihen, että oppija koki tehtävässä pystyneensä harjoittelemaan oikeaa ja merkityksellistä kielenkäyttöä, joka kehittää hänen autenttisissa kielenkäyttötilanteissa tarvitsemaansa kielitaitoa (vrt. Becker & Maijala 2020, 48). Sana ”kunnolla” taas viittaa siihen, että opiskelu oli oppijan mielestä tehokasta. Tämän perusteella voi siis päätellä, että oppijoiden kielenoppimiskäsitys saatiin vähitellen laajenemaan ja että he alkoivat hyväksyä oppimiseksi myös muita kuin oppikirjakeskeisiä menetelmiä. Oppijoiden olisikin tärkeää saada kokemuksia erilaisista tavoista oppia, jotta he tottuvat erilaisiin menetelmiin ja oppivat ymmärtämään niiden merkityksen (vrt. Pihkala-Posti 2015).

7.1.2 Itseohjautuvuus ja toiminnan säätely

Oppitunneilla tekemiäni havaintojen perusteella oppijoiden autonomia oppimistehtäviä tehdessä ilmeni oma-aloitteisuutena ja itseohjautuvuutena. Suurin osa oppijoista teki tehtäviä hyvin itsenäisesti ja motivoituneina ja tarvitsi vain vähän apua opettajalta. Oppijoiden autonomia tehtäviä tehdessä ilmeni myös sitoutumisena tehtävien suorittamiseen ja kykynä säädellä toimintaa niin, että he saivat tehtävät suoritettua oppitunnin aikana. Poikkeuksena tästä oli neljäs oppimistehtävä, jota yksi ryhmä ei ehtinyt saada valmiiksi oppitunnin aikana ja jonka he päättivät tehdä yhdessä loppuun kotona. Näin he myös tekivät, mikä osoitti heidän kykynsä toimia autonomisesti ja ottaa vastuuta omasta työskentelystään myös oppituntien ulkopuolella. Vaikka tehtävät yleensä valmistuivat oppituntien aikana, osaa niistä sävytti kiireen tuntu. Tehtävät toivatkin esille sen, että monimediaisessa ympäristössä ja monimediaisten tekstien kanssa työskenteleminen vie aikaa, sillä oppijat joutuvat etsimään ja valitsemaan tietoa suuresta määrästä erilaisia vaihtoehtoja. Informaaleissa ympäristöissä tämä ei yleensä ole ongelma, koska tiedonhakuun käytettävää aikaa ei ole rajattu, toisin kuin formaaleissa oppimistilanteissa. Siksi oppijat hyötyisivät myös ajanhallintataitojen ja priorisoinnin taitojen strategioiden opettelusta monimediaisten tehtävien yhteydessä. (Levy & Michael 2011, 94.)

Vaikka suurin osa oppijoista toimi oppitunneilla hyvin itseohjautuvasti, osalla heistä oli nähtävissä vähäisempää itseohjautuvuutta kuin muilla. Tämä näkyi siten, että he eivät päässeet itsenäisesti alkuun tehtävän tekemisessä vaan tarvitsivat siihen opettajan ohjausta. Opettaja joutui joskus myös muistuttelemaan heitä tehtävään keskittymisestä, kun tehtävän tekeminen ei edennyt ja aika uhkasi loppua kesken. Tämä osoittaa, että kaikilla oppijoilla ei ollut kykyä säädellä omaa toimintaansa ilman opettajan ohjausta. Itseohjautuvuuden puutetta ilmentää se, että he eivät itsenäisesti pyytäneet apua opettajalta, vaan opettaja joutui

puuttumaan heidän työskentelyynsä, jotta tehtävät saatiin valmiiksi. Esimerkiksi kolmatta oppimistehtävää tehdessä yhden ryhmän oppijoita jouduttiin patistelemaan tehtävän aloittamiseen ja he myös tarvitsivat muita ryhmiä enemmän apua opettajalta oman tekstin tuottamisessa. Osa oppijoista ilmoitti palautekyselyssä epäonnistuneensa tehtävän tavoitteiden saavuttamisessa, koska heidän kielitaitonsa ei ollut riittävä ja käytetyt välineet sopivat huonosti tehtävän tekemiseen. Välineiden osalta tuli esille erityisesti vaikeus siirtää iPadilla O365 -ympäristössä tehtyjä tiedostoja oppimisalustalle Peda.netiin sekä se, että joidenkin iPadien verkkoyhteyksissä oli ongelmia. Voi olla, että oppijoiden kokemat tekniset ongelmat ja puutteet teknisissä taidoissa häiritsivät osaltaan oman toiminnan säätelyä. Toisaalta taas kyseiseen ryhmään kuuluneiden oppijoiden joukossa korostuivat heikot autonomiset taidot myös kielenoppimisprofiilikyselyissä (ks. tyyppi 2b: satunnaiset kielenkäyttäjät, arvosanakeskeiset kielenoppijat), joten heillä ilmenneet haasteet oman toiminnan säätelyssä oppimistehtäviä tehdessä vahvistavat kyselyjen tuloksia heidän muita heikommista autonomisista taidoistaan. Toisessa opettajan kontrollia tarvinneessa ryhmässä taas itseohjautuvuuden puute ilmeni niin, että tehtävän tekeminen eteni hitaasti, koska opettajan ollessa muualla oppijat käyttivät laitetta muuhun kuin tehtävän tekemiseen ja heitä jouduttiin muistuttelemaan tehtävään keskittymisestä. Tähän ryhmään kuuluneiden oppijoiden kielenoppimisprofiilikyselyissä nousi vahvasti esille oppikirjakeskeinen oppimiskäsitys (ks. tyyppi 3a: oppikirjakeskeiset kielenoppijat, vapaa-ajan kielenkäyttäjät) ja syynä itseohjautuvuuden puutteelle voi olla se, että he yhdistivät monimediaiset välineet vahvasti vapaa-aikaan kuuluviksi. Heillä vapaa-aikaan liittyvä medioiden käyttö pyrki tulemaan esille myös formaaleissa tilanteissa, joissa heidän olisi pitänyt keskittyä käyttämään laitetta oppimistarkoituksiin (ks. esimerkkiprofiili, tyyppi 3a).

7.1.3 Oman toiminnan arviointi ja vertaispalautteen antaminen

Oppijoiden autonomiaa osoitti myös se, että he pystyivät arvioimaan omaa toimintaansa, mikä tuli esille tehtäväpalautteissa.

(5) "En kirjoittanut *tarpeeksi*" Palaute tehtävä 3/2017

(6) "Työskentelimme *ahkerasti*" Palaute tehtävä 8/2018

(7) "Tarinamme oli yhtenäinen ja siinä on helpot linkit."

Palaute tehtävä 8/2018

Esimerkeissä oppijat pohtivat omaa toimintaansa tehtäviä tehdessä. Esimerkissä 5 oppija kertoi epäonnistuneensa tehtävässä, koska ei omasta mielestään ollut kirjoittanut tarpeeksi. Sana "tarpeeksi" viittaa siihen, että hän ymmärsi, että tehtävässä onnistuminen olisi vaatinut häneltä enemmän. Esimerkeissä 6 ja 7 oppijat taas olivat tyytyväisiä omaan työskentelyynsä. Esimerkissä 6 oppija näki syyn tehtävässä onnistumiselle olleen ryhmän ahkeran työskentelyn ansiota. Esimerkissä 7 oppija on pystynyt arvioimaan tuotoksen laatua. Hänen mielestään tuotos oli onnistunut, koska tarinasta saatiin yhtenäinen ja siihen liitetyt linkit toimivat. Esimerkit 6 ja 7 osoittavat sen, että oppijat olivat ymmärtäneet oman työskente-

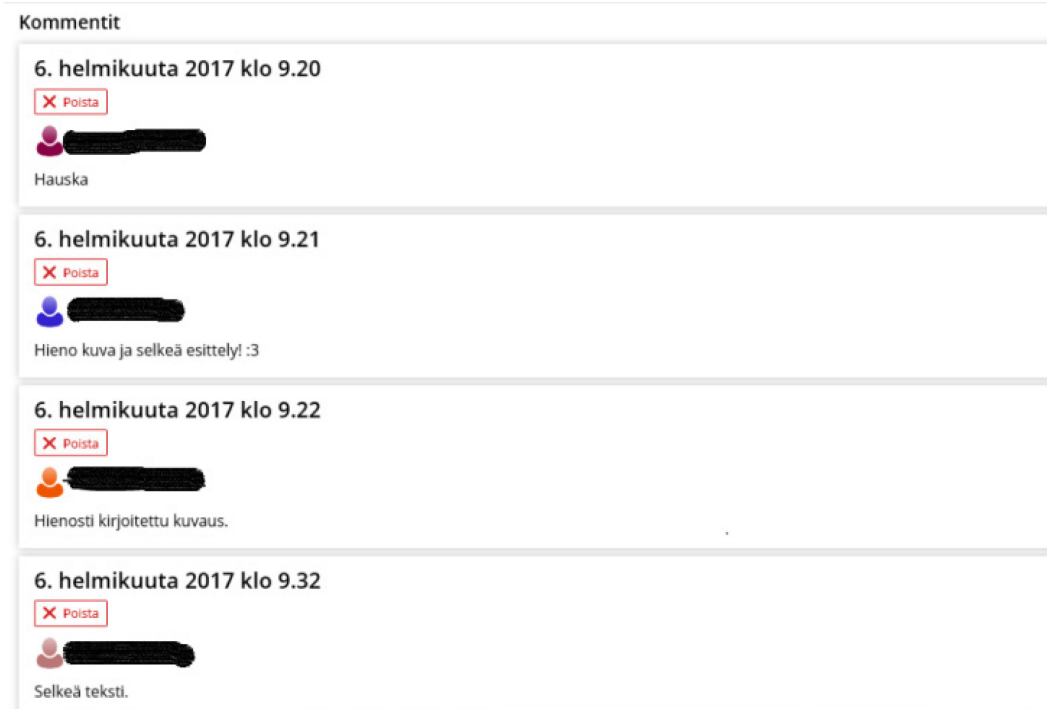
lyn merkityksen tehtävän onnistumisen kannalta ja että he voivat itse omalla toiminnallaan vaikuttaa tuotoksen laatuun. Se, että oppija ymmärtää oppimisen olevan yhteydessä hänen omaan toimintaansa, on merkki oppijan autonomiasta (Ridley 2003, 78). Se osoittaa myös kasvun ajattelutapaa, jossa oppija ymmärtää taitojen voivan kehittyä omalla toiminnalla ja ahkeruudella (Mercer 2015). Kaikilla itseohjautuvuus ei kuitenkaan ollut yhtä vahvaa.

(8) *"Koska tein annettujen ohjeiden mukaan tehtävät"* Palaute tehtävä 3/2017

(9) *"En minä tiää, mä vain tein sen"* Palaute tehtävä 7/2018

Esimerkissä 8 oppija on pystynyt analysoimaan omaa toimintaansa, mutta osoittaa vähäisempää itseohjautuvuuden astetta. Hän näkee syyksi tehtävässä onnistumiselle sen, että hän on noudattanut opettajan antamia ohjeita. Edellisistä esimerkeistä poiketen hänen oman työskentelynsä merkitys tehtävässä onnistumisen kannalta ei tule esille hänen vastauksessaan. Esimerkissä 9 oppija taas ei ole pystynyt arvioimaan omaa toimintaansa ollenkaan. Oppijoiden kyky analysoida omaa toimintaansa vaihteli siis suuresti oppijakohtaisesti. Myös muissa tutkimuksissa on tullut esille, että oppijoiden kyvyssä ja halussa itsereflektioon, itsesäätelyyn ja toimijuuteen on eroja (Aro 2009, 153–154; Skinnari 2012, 171). Erot oppijoiden välillä voivat johtua heidän kokemushistoriastaan tai kypsymisestään, sillä oppijoiden tietoisuus kognitiivisista toiminnoista ja minästä aktiivisena toimijana on pitkäaikainen prosessi, joka kehittyy asteittain kokemuksen ja iän karttuessa. Kokemuksen kautta oppijat oppivat arvostamaan oman toiminnan arvioinnin merkitystä ja myös motivoituvat paremmin sen käyttöön. (Huttunen 2003, 124, 132; Little 2003, 223; Rauste-von Wright 2003, 69–70.) Vaikka tutkimukseni oppijat olivat samanikäisiä, heidän välillään oli varmasti eroja kypsymisessä. Koska he tulivat eri luokilta, voi myös olla, että osa heistä oli saanut enemmän kokemusta oman toiminnan arvioinnista aiemmissa opinnoissaan ja pystyi siksi arvioimaan toimintaansa paremmin.

Oman toiminnan arvioinnin lisäksi tutkimuksessa huomioitiin arvioinnin vuorovaikutteinen puoli, jotta näkökulma oppimiseen laajenisi (Luukka ym. 2008). Oppijoiden haluttiin antavan toisilleen vertaispalautetta oppimistehtävistä, koska keskinäisen vuorovaikutuksen ja palautteenannon avulla he oppivat paremmin huomaamaan, kuinka erilaisia heidän tavoitteensa, tarpeensa ja niiden taustalla olevat näkemykset voivat olla. (Aalto & Taalas 2005, 352). Vertaispalautteen antaminen osoittautui kuitenkin haastavaksi. Vaikka oppijoille oli annettu yksityiskohtaisia ohjeita ja esimerkkejä vertaispalautteen antamisesta, heidän antamansa palautteet toisten tekemistä oppimistehtävistä olivat hyvin lyhyitä (esim. *"Hieno video ja ääniraita"*; *"Hienosti esiteltyt henkilöt"*), ja usein pelkästään yksittäisiä sanoja (*"Hauska"*, *"Hieno"*) tai hymiöitä. Palaute oli hyvin samanlaista kuin Riikosen (2015) tutkimusaineistossa, jossa myös oli havaittavissa annetun vertaispalautteen vähäisyys (Riikonen 2015, 236; ks. myös Hovardes ym. 2014).

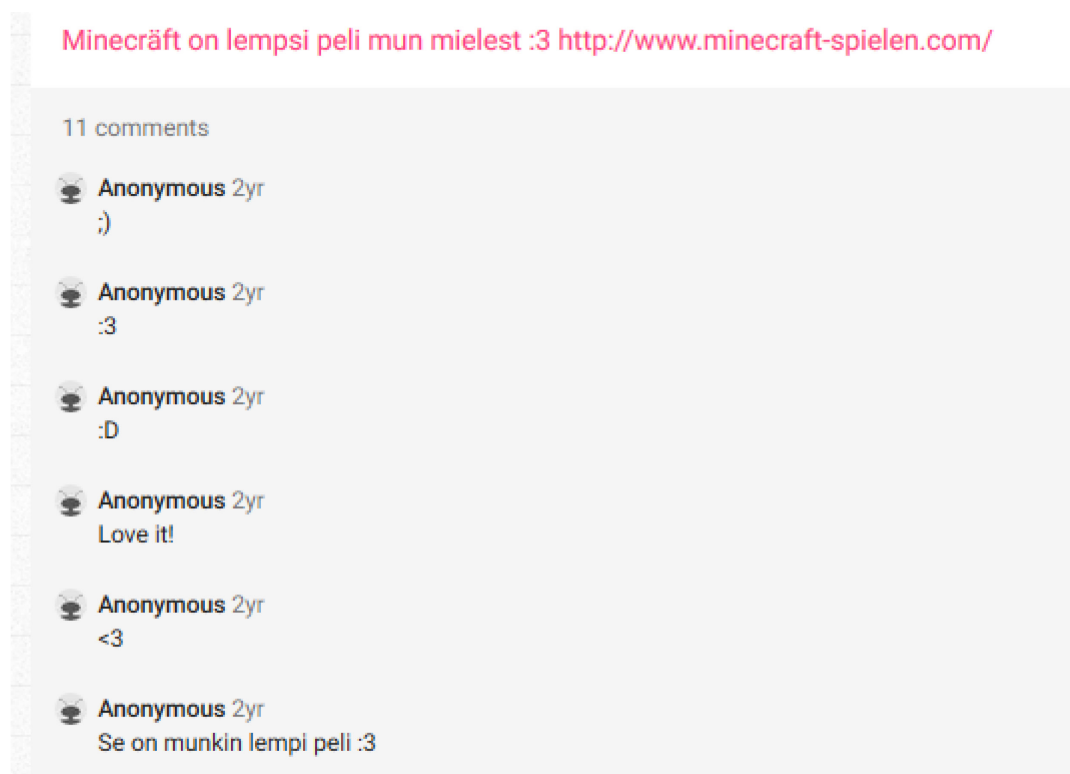


Kuva 8 Esimerkkejä kommentteista harrastusesittelyyn

Kuvassa 8 näkyy oppijoiden antamia palautteita luokkakaverinsa tekemään esittelyyn omasta harrastuksestaan. Oppijoille annetuissa ohjeissa heitä pyydettiin kertomaan, oliko esitys ymmärrettävä, mitä asioita työssä oli heidän mielestään ilmaistu hyvin, mistä asioista he työssä pitivät ja oliko heillä parannusehdotuksia työhön. Oppijoiden antamassa vertaispalautteessa tuli esille lähinnä vain niitä asioita, joista he työssä pitivät, mutta hyvin lyhyesti. Oppijat antoivat toisilleen mielellään positiivista palautetta ja olivat haluttomia keksimään parannusehdotuksia työhön (vrt. Riikonen 2015). Tämä voi osaltaan johtua siitä, että oppijat tulivat monelta eri luokalta ja varsinkin opintojen alkaessa suuri osa heistä oli ennestään toisilleen tuntemattomia ja he siksi arastelivat toistensa arviointia julkisesti omalla nimellään. Lisäksi syynä voi olla se, että oppijat kokivat epävarmuutta tasavertaiseksi koetun opiskelijakaverin ohjeistamisessa (vrt. Riikonen 2015).

Vaikka vertaispalautteen antamista harjoiteltiin usean oppimistehtävän yhteydessä, niiden laatu pysyi hyvin samanlaisena koko tutkimuksen ajan. Tämä osoittaa, että vertaispalautteen antamisen harjoittelu vaatii aikaa. Taitoja on harjoiteltava systemaattisesti, jotta oppijat pystyvät arvioimaan toistensa tuotoksia niin, että siitä on hyötyä (Rahimi 2013). Myös opettajat tarvitsevat ohjausta siihen, kuinka oppijoita ohjataan antamaan rakentavaa palautetta, joka on hyödyllistä ja tehokasta (Liou 2016, 483.) On selvää, että jos oppijan antama vertaispalaute on vähäistä, palautteen saajalle koituva hyötykin jää tällöin vähäiseksi (Riikonen 2015, 237). Lisäksi vertaispalautteesta on hyötyä myös palautteen antajalle, sillä toisen tuotoksen analysointi auttaa huomaamaan myös oman tuotoksen puutteet ja sen, miten sitä voisi kehittää (Little 1991, 55).

Oppijoiden antamissa vertaispalautteissa tuli myös hyvin esille perinteisten tekstien merkityksen väheneminen ja muiden verkkoviestinnälle tyypillisten ilmaisumuotojen, kuten hymiöiden käytön lisääntyminen (vrt. Cope & Kalantzis 2009; Riikonen 2015). Koska oppijat käyttivät niitä runsaasti kommentteissaan, he tuntuivat kokevan ne luonteviksi kommentointimuodoiksi digitaalisissa ympäristöissä perinteisten tekstimuotoisten lauseiden sijaan. Tämä vahvistaa näkemystä siitä, että tekstiympäristöt ovat muuttuneet yhä visuaalisemmiksi (Cope & Kalantzis 2009). Vertaispalautteen antamisessa palautteen laatuun vaikuttaa siis myös se, millaisessa ympäristössä sitä annetaan. Jos oppijat ovat tottuneet kommunikoimaan digitaalisissa ympäristöissä visuaalisempien ilmaisumuotojen kautta, voidaan olettaa, että he käyttävät niitä myös vertaispalautetta antaessaan. Siksi opettajan kannattaa miettiä, millaista palautetta hän haluaa oppijoiden toisilleen antavan ja valita palautteen antamisen ympäristöt sen mukaan. Digitaalisen teknologian käytön hyötynä palautteen annossa kuitenkin on se, että oppijat voivat tarkastella toistensa tuotoksia ja palautteita helposti ja vaivattomasti (Riikonen 2015, 238).



Kuva 9 Esimerkkejä blogikommenteista

Kuvan 9 esimerkissä oppija oli liittänyt sivustolle linkin Minecraft-peliä käsittelevään blogiin ja kertoi sen olevan hänen lempipelinsä. Hänen saamansa kommentit sisälsivät paljon hymiöitä, mikä osoittaa oppijoiden käyttävän niitä hyvin luontevasti digitaalisissa ympäristöissä. Tämän kuudennen oppimistehtävän yhteydessä annettujen kommenttien määrä oli myös hieman aiempaa suu-

rempi, mikä voi johtua siitä, että Padlet-alustalla oppijat pystyivät kommentoimaan nimettöminä. Toisaalta taas se voi osoittaa sitä, että oppijat olivat jo hieman tottuneempia antamaan toisilleen kommentteja, vaikkakaan kommenttien laatu ei ollut muuttunut aiemmista tehtävistä. Tämä vahvistaa sitä, kuinka haastavaa vertaispalautteen antaminen on ja kuinka paljon ohjausta se vaatii. Vertaispalautteen antamisen osalta oli myös havaittavissa, että vain harva kävi antamassa palautetta itsenäisesti, vaikka heitä siitä erikseen muistutettiin. Sen merkitystä ei siis selvästikään tunnustettu. Myös tämä osoittaa, kuinka tärkeää palautteen antamisen harjoittelu opettajajohtoisesti on (vrt. Aalto & Taalas 2005; Riikonen 2015) ja kuinka paljon tukea oppijat siihen tarvitsevat.

Tutkimuksessa tuli esille myös se, että vertaispalautteen systemaattiseen harjoitteluun tarvittua aikaa oli vaikea arvioida ja sen osuus oppitunnista jäi joskus vähäiseksi. Samaan tulokseen ovat tulleet muun muassa Aalto ja Taalas (2005), jotka ovat todenneet, että vertaispalautteen harjoittelu on kurssien aikapulan vuoksi usein melko laiminlyöty asia. Vaikka tutkimuksen toisen oppimistehtävän yhteyteen lisättiin ylimääräinen tapaamiskerta vertaispalautteen antamista varten, ylimääräisiä kertoja olisi tarvittu vielä tutkimuksen loppuvaiheeseen, mutta se ei enää aikapulan takia ollut mahdollista. Sekä itse- että erityisesti vertaisarvioinnin haasteellisuus viittaa siihen, että niiden merkitys ei ole kaikille oppijoille ilmeistä. Myös Ohinen-Salvéenin tutkimuksessa nähtiin, että itsearviointi ei ollut suosittua eikä sitä koettu hyödylliseksi (Ohinen-Salvéen 2013, 130). Yksi mahdollinen syy tälle on se, että itse- ja vertaisarvioinnilla ei ole ollut merkitystä oppijan kokonaisarviointiin ja arvosanoihin, eikä sitä siksi ole koettu merkitykselliseksi (Luukka ym. 2007; 125). Luukan ym. tutkimuksessa tuli esille myös se, että 42 % vieraan kielen opettajista oli sitä mieltä, että oppijat eivät pysty itse arvioimaan realistisesti omaa osaamistaan. Tämä voi näkyä arviointikäytännöissä ja vaikuttaa itse- ja vertaisarvioinnin asemaan opetuksessa. (Luukka ym. 2007; 125.)

7.1.4 Omaa opiskelua tukevan oppimateriaalin löytäminen ja ympäristöstä löytyvien resurssien tunnistaminen

Oppijoiden autonomia ilmeni tutkimuksessani myös oppijoiden kykynä löytää itsenäisesti tehtävissä käytettävää oppimateriaalia. Esimerkiksi kolmannessa oppimistehtävässä oppijat toimivat internetsivujen valinnassa hyvin itsenäisesti ja osoittivat vahvaa itseohjautuvuutta, sillä suurin osa heistä löysi harrastustaan käsittelevän internetsivun itse ja vain kaksi turvautui ennalta annettuun apuun käyttäen oppimisalustalla valmiina ollutta linkkiä. Myös kuudennessa oppimistehtävässä oppijat osoittivat vahvaa itseohjautuvuutta ja löysivät heitä kiinnostavan blogin itsenäisesti.

(10) *"Löytämäni blogi oli kiinnostava ja hauska. Blogista oli suhtkoht helppoa löytää kysymyksiin vastaukset."* Palaute tehtävä 6/2017

Esimerkistä 10 käy ilmi, että oppija koki valitsemansa blogin mielenkiintoiseksi ja helpoksi kielenoppimismateriaaliksi ja osoitti näin olevansa tarpeeksi

itseohjautuva löytääkseen itselleen sopivaa oppimateriaalia. Toisaalta taas muuttaman oppijan itseohjautuvuus ei ollut näin korkealla tasolla, koska heillä oli hankaluuksia löytää heitä kiinnostavaa ja sopivan tasoista materiaalia.

(11) ”*Oli vaikeaa löytää itseään kiinnostavia blogeja ja välillä oli vaikeaa ymmärtää tekstejä koska oli tuntemattomia sanoja.*” Palaute tehtävä 6/2017

Esimerkissä 11 oppija kertoi, että hänen oli vaikea löytää itseään kiinnostavia blogeja, vaikka heille oli annettu esimerkkejä sivustoista, joilta blogeja löytyy. Hänen oli myös vaikea ymmärtää tekstejä, mikä osoittaa, että omalle kielitaidolle sopivan tasoisen materiaalin löytäminen osoittautui hänelle hankalaksi. Oppija ei siis ollut tarpeeksi tietoinen omasta kielitaidon tasostaan, jotta olisi pystynyt valitsemaan omalle kielitaidolleen sopivaa materiaalia. Tämä osoittaa, että oppijat tarvitsevat ohjausta ja työkaluja oman kielitaidon arviointiin heti opintojen alusta lähtien. Jos oppimateriaali on oppijalle liian vaikea, hän turhautuu eikä motivoitu sen käyttöön. Se, että oppija on tietoinen siitä, mitä hän jo osaa ja mitä ei vielä osaa, auttaa häntä myös keskittymään juuri niihin asioihin, joissa hän tarvitsee lisää harjoitusta (von Wright 1992, 22).

Tutkimuksessa ilmeni myös, että oppimiseen soveltuvien saksankielisten resurssien havaitseminen ympäristöstä täysin itsenäisesti ei ollut kaikille oppijoille helppoa. Tämä tuli esille erityisesti oppijoiden haastatteluissa (ks. esim. 132), mutta viitteitä siitä oli nähtävissä jo ensimmäisen oppimistehtävän yhteydessä, sillä vain muutama oppija oli tehnyt tehtävään liittyvän ennakkotehtävän eli löytänyt saksan kieltä ympäristöstään ja liittänyt siitä kuvan oppimisalustalle. Muilla oppijoilla oli ollut vaikeuksia löytää saksan kieltä ympäristöstään. Myös tämän tehtävän yhteydessä tuli esille oppijoiden näkemys kielen yhdistämisestä kirjoitettuun tekstiin (mm. Aro 2009). Pääosa oppijoiden löytämästä materiaalista oli kirjallista materiaalia, mutta mukana oli myös jalkapallojoukkueen pelipaita, joka liittyi kiinteästi yhden oppijan harrastukseen (ks. kuva 1). Vaikka resurssien havaitseminen itsenäisesti ei ollut oppijoille helppoa, opettajajohtoinen keskustelu aiheesta sai heidät tiedostamaan ympäristön tarjoamat mahdollisuudet ja niiden hyödyntämisen merkityksen kielenoppimisen kannalta.

Tehtävä 1 yhteenveto

[Muokkaa](#) [Siirrä](#) [Poista](#)

Tehtävä 1: Oppimisympäristöt

Miettikää yhdessä seuraavia kysymyksiä:

- Oliko mielestäsi helppo löytää kuvia saksan kielestä? -> ei ollut välttämättä helppo löytää mutta löytyi kuitenkin
- Millaisista paikoista saksan kieltä voi löytää? -> löytyi saksalaisia esineitä ja tuotteita; kotona, kaupolissa, kirjastossa, harrastuksista, televisiosta, peleistä, internetistä, lehdistä
- Millaisia asioita näiden avulla voi mielestäsi oppia? -> sanoja, lauseita, sanontoja, kulttuuria, maantietoa

Hyödyllisiä vinkkejä saksan opiskeluun:

- Kiinnitä huomiota ympäristösi ja paina mieleesi saksankielisiä materiaaleja, jotka voivat olla hyödyllisiä oppimisesi kannalta.
- Kiinnitä huomiota siihen missä yhteydessä sanoja ja lauseita on käytetty. Tämä auttaa sinua ymmärtämään sanoja niiden oikeissa ympäristöissä.
- Etsi erilaisia mahdollisuuksia harjoitella vierasta kieltä yhdessä muiden kanssa.
- Hakeudu tilanteisiin, joissa voit kuulla tai puhua saksaa.

Alina kun näet saksan kieltä, ota kuva ja liitä se Padlet-sivulle Pedanetiin. Voit lisätä sivustolle myös hyvää vinkkejä saksankielisistä nettisivuista tms.

[0 kommenttia](#)

Kuva 10 Yhteenveto oppijoiden kanssa käydystä keskustelusta

Yhteenvedosta käy ilmi, että opettajan johdolla oppijat keksivät paljon erilaisia mahdollisuuksia erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseksi ja huomasivat sen, että he voivat edistää oppimistaan etsimällä itse aktiivisesti kieltä ympäristöstä. Näin ollen opetuskeskustelu toimi oppijoita hyödyttävänä sosiaalisen tarjouman. Resurssien löytämisen ja tunnistamisen haasteellisuudesta kertoo myös se, että vaikka oppijoita kannustettiin lisäämään itsenäisesti oppimisalustalle kuvia ja vinkkejä hyvistä saksan kielen oppimiseen soveltuvista materiaaleista myös muiden oppijoiden käyttöön, he eivät sitä itsenäisesti tehneet. Tämä osoittaa sen, että opettajan ohjausta resurssien tunnistamiseen tarvitaan. Oppijoilla on oltava riittävästi taitoa resurssien tunnistamiseen, jotta niistä voi muodostua oppijalle merkityksellisiä tarjoumia (Blin 2016a, 48).

Resurssien tunnistamisessa oppijoita voi auttaa kriittisen lukutaidon (critical literacy) opetuksessa käytetty menetelmä, jossa oppijoita opetetaan tarkastelemaan kohtaamiaan asioita kriittisesti (Vasques ym. 2019, 306). Siinä oppijoita kannustetaan kirjaamaan ylös ja dokumentoimaan näkemiään arkipäiväisiä asioita sekä koulussa että sen ulkopuolella. Systemaattisesti harjoiteltuna toiminta vähitellen automatisoituu ja tottuessaan tarkastelemaan maailmaa kriittisellä silmällä oppijan on helppo soveltaa vastaavanlaista menetelmää myös vieraan kielen opiskelussa. Näin hän oppii tarkkailemaan vieraan kielen ilmenemistä ympäristössä ja lukemaan myös sitä kriittisesti. Tämä paitsi lisää oppijan kriittistä monilukutaitoa myös lisää hänen toimijuuttaan. (Vasques ym. 2019, 306–307.) Tutkimusten mukaan (mm. Kiili ym. 2018; Leino ym. 2018) monien suomalaisten nuorten kriittisen lukemisen taidot ovat heikot ja he tarvitsisivat enemmän tukea taitojensa kehittämiseen. Heidän koulussa saamansa tuki ei kuitenkaan ole riittävää ja vaihtelee paljon opettajasta riippuen (Hämäläinen ym. 2018, 58–59). Olisi tärkeää integroida kriittisen lukutaidon opetus osaksi kaikkia oppiaineita,

jolloin siitä olisi hyötyä oppijalle myös hänelle hyödyllisten tarjoumien tunnistamisessa vierasta kieltä opiskellessaan.

Jotta oppijat eivät unohtaisi informaalien oppimisympäristöjen merkitystä oman oppimisensa kannalta, aiheeseen palattiin uudelleen toisen opiskeluvuoden alussa yhteisessä keskustelussa. Keskustelussa haluttiin myös käydä läpi oppijoiden informaaleissa ympäristöissä kohtaamia kielenkäyttökokemuksia, sillä ne saattavat olla hyvinkin erilaisia kuin luokkatilanteessa kohdatut ja yhteisellä läpikäynnillä niistä saadaan eniten hyötyä oppimiselle (Pyykkö 2017, 75–76). Keskustelussa oppijoilta kysyttiin, millaisia informaaleja oppimisympäristöjä he olivat hyödyntäneet opiskelunsa aikana. Keskustelu osoitti, että informaalit oppimisympäristöt olivat tulleet oppijoille tutummiksi kuin opintojen alkaessa. Erityisesti siinä nousivat esiin tietokonepelit, joissa oppijat olivat käyttäneet saksan kieltä. Lisäksi he olivat katselleet saksankielisiä televisio-ohjelmia ja kuunnelleet saksankielistä musiikkia. Nämä resurssit nousivat esille myös opintojen päättyessä tehdyssä kyselyssä niinä saksankielisinä resursseina, joita oppijat olivat alkaneet käyttää vapaa-ajallaan, mikä osoittaa niiden toteutuneen oppijoille merkityksellisinä tarjoumina. Yhteisellä keskustelulla pystyttiin siis lisäämään oppijoiden taitoa löytää ympäristöstä itselle merkityksellisiä tarjoumia ja tukemaan heidän kielen käyttöään informaaleissa ympäristöissä.

7.2 Motivaatio

Motivaation ilmenemisen analyysi tutkimukseni oppimistehtävissä liittyy motivaatiomallin (Dörnyei & Ottó 1998) toiseen eli toiminnan vaiheeseen, jossa oppija sitoutuu toimintaan osallistumalla tehtävän suorittamiseen. Tässä vaiheessa on käynnissä erilaisia prosesseja, joilla edetään kohti välitavoitteita, pidetään yllä motivaatiota hyödyntämällä erilaisia toiminnan kontrollimekanismeja sekä tarkkaillaan edistymistä tavoitteen saavuttamiseksi. (Dörnyei & Ushioda 2011, 66). Koska keskeisinä sisäistä motivaatiota lisäävinä tekijöinä on mainittu erityisesti oppijoiden autonomia, kompetenssi ja merkityksellisyys (Ryan & Deci 2000; Salmela-Aro 2018), keskityn analyysissäni näiden asioiden ilmenemiseen oppimistehtävien aikana. Koska myös tunteet toimivat oppimisprosessia motivoivina tekijöinä (Mercer 2015; Oxford 2017; Rantala 2006), tarkkailen myös niiden ilmenemistä oppimistehtäviä tehdessä. Lisäksi pohdin autenttisten oppimistilanteiden ja -materiaalin merkitystä, sillä myös niiden on todettu lisäävän oppijoiden motivaatiota (Peacock 1997).

7.2.1 Kokemus autonomiasta

Kuten luvussa 7.1.1 on jo tullut esille, oppijoiden autonomia oppimistehtäviä tehdessä ilmeni oma-aloitteisuutena ja itseohjautuvuutena. Suurin osa oppijoista teki tehtäviä hyvin itsenäisesti ja motivoituneina. Oppijoiden motivoituneisuus tuli esille myönteisenä asennoitumisena tehtäviin, mikä ilmeni siten, että oppijat ryhtyivät tekemään tehtäviä innokkaasti ja työskentelivät niiden parissa ahke-

rasti. Tärkeä tekijä oppijoiden motivaation kannalta oli heidän kokemuksensa autonomiasta. Oppijat olivat motivoituneempia tehtävien tekemiseen, kun he saivat itse päättää tuotostensa muodon ja materiaalin oman kiinnostuksensa perusteella eikä heidän autonomiaansa tehtäviä tehdessä rajoitettu (vrt. Dörnyei & Ushioda 2011, 116; Thomsen 2003, 42). Esimerkiksi neljännessä tehtävässä oppijoiden autonomia oli rajoitetumpi kuin aiemmissa tehtävissä, sillä heille annettiin valmiina sekä tehtävän aihe (ruoka) että muoto (video). Autonomian rajaamisen merkitys näkyi tehtäväpalautteessa, sillä kaikki eivät motivoituneet aiheesta.

(12) *"En tarvitse kotitaloustaitoja Saksaksi."* Palaute tehtävä 4/2017

Esimerkki osoittaa, että tehtävän aihe ei motivoinut oppijaa eikä ollut hänelle merkityksellinen. Hän yhdisti ruoka-aiheen kotitaloustaitoihin, joita hän ei kokenut tarvitsevänsä saksan kielellä. Myös viidennessä oppimistehtävässä oppijoiden autonomiaa oli rajattu aiheen osalta (koulu) eikä sekään motivoinut kaikkia. Osa oppijoista ei nähnyt tehtävästä olleen heille hyötyä, koska heidän ei mielestään tarvitse kertoa kouluasioista saksaksi.

(13) *"en varmana puhu koulusta kovin paljoa"*

(14) *"Koska en varmaan tarvitse taitoa kertomaan saksanryhmästä".*
Palaute tehtävä 5/2017

Esimerkeissä 13 ja 14 oppijat eivät pitäneet todennäköisenä sellaista kielenkäyttötilannetta, jossa he joutuisivat kertomaan koulusta tai saksan opiskelusta vieraalla kielellä. Siksi he eivät kokeneet tehtävää mielekkäänä, vaikka tehtävän aihe liittyi vahvasti heidän arkeensa. Syynä tähän voi olla se, että kyseiset oppijat halusivat pitää koulun ja vapaa-ajan erillään toisistaan eivätkä nähneet todennäköisenä tilannetta, jossa puhuisivat kouluun liittyvistä asioista koulun ulkopuolella millään kielellä. Suurin osa oppijoista kyllä näki tehtävän merkityksellisenä ja oli sitä mieltä, että tehtävässä opituista asioista on heille hyötyä jatkossa. Hyötyä koettiin olevan erityisesti tilanteissa, joissa joutuu kertomaan koulusta. He siis näkivät tällaiset tilanteet esimerkeistä 13 ja 14 poiketen mahdollisina.

(15) *"Osaan kertoa vähän paremmin luokasta ja oppimisesta muille."*

(16) *"No jos haluaa joskus kertoa jollekin saksankieliselle omasta koulusta ja opiskelusta, jos on esim. vaihto-oppilaana."*

Palaute tehtävä 5/2017

Esimerkeissä 15 ja 16 oppijat pystyivät motivoitumaan tehtävän tekemiseen, koska pitivät mahdollisena tilannetta, jossa joutuvat kertomaan kouluun liittyvistä asioista vieraalla kielellä, esimerkiksi ollessaan vaihto-oppilaana. Esimerkit 12–16 osoittavat, kuinka paljon oppijoiden kiinnostuksen kohteet ja merkityksellisiksi kokemat asiat vaihtelevat. Koska oppijat olivat motivoituneempia tehtävien tekemiseen saadessaan itse päättää tuotostensa muodon ja materiaalin oman kiinnostuksensa perusteella, on tärkeää ottaa heidät mukaan tehtävien suunnitteluun (Little 1991). Mahdollisuus tehdä omia valintoja ja päätöksiä aut-

taa oppijoita kokemaan oppimisen mielekkääksi, mikä vaikuttaa myös sisäisen motivaation syntymiseen (Ryan & Deci 2000). Toisaalta taas oppijat eivät aina itsenäisesti pysty näkemään asioiden merkityksellisyyttä ja tarvitsevat siihen opettajan ohjausta (Jalkanen & Vaarala 2013, 120). Siksi heidän kanssaan pitäisi yhdessä pohtia, mitä he kokevat tekevänsä vieraalla kielellä tehtäviä tehdessään ja millaisiin sillä hetkellä tai tulevaisuudessa tarvitsemiinsa taitoihin he oppimansa asiat yhdistävät.

7.2.2 Kokemus kompetenssista

Kokemus kompetenssista on tärkeä tekijä oppijan sisäisen motivaation kehittymisen kannalta (Ryan & Deci 2000; Ushioda 2003, 97). Kompetenssi tarkoittaa oppijan tunnetta toimintansa tehokkuudesta ja siitä, että hän on saavuttanut jotakin (Dörnyei & Ushioda 2011, 25). Hän kokee, että hänen osaamisensa on lisääntynyt ja hänen taitonsa ovat kehittyneet (Ushioda 2003, 97). Kompetenssin tunne kehittyy omaan toimintaan liittyvistä syy-seurauskokemuksista. Oppijan kokemus tehtävän onnistuneesta suorittamisesta ja siitä saatu positiivinen palaute saavat aikaan tunteen kompetenssista, mikä lisää oppijan sisäistä motivaatiota (Deci & Ryan 2000, 234–235). Kompetenssin lisääntymisen kannalta onkin olennaista keskittyä siihen, mitä oppija jo osaa tehdä eikä niinkään siihen, mitä hän ei vielä osaa (Dörnyei & Ushioda 2011, 121).

Tutkimuksessani oppijoiden erilaiset kompetenssit, osaamisen monimuotoisuus ja myös heidän erilaiset preferenssinsä ilmenivät muun muassa heidän tekemissään tuotoksissa ja valitsemissaan erilaisissa esitysmuodoissa. Esimerkiksi toisen oppimistehtävän tuotoksina syntyi kolme Puppet Pals-animaatioesitystä, yksi video ja kolme Power Point-esitystä. Oppijoiden erilaiset preferenssit ja erilainen osaaminen tulivat näin esille heidän valitsemissaan esitysmuodoissa. Vaikka esitysten muoto oli erilainen, kaikissa tuotoksissa tehtävän tavoite toteutui, sillä niissä esiteltiin ja kuvailtiin todellisia tai kuvitteellisia henkilöitä. Lähes kaikissa esityksissä tuli esille henkilön kotipaikka ja ikä sekä useassa myös ulkonäköön ja luonteeseen liittyviä adjektiiveja. Yksittäisissä tuotoksissa tuli esille myös henkilön harrastus tai lempiväri. Suullisissa esityksissä oli mukana myös tervehdyksiä. Tuotoksista oli siis nähtävissä se, että tehtävässä oppijat pystyivät valitsemaan heille sopivan esitysmuodon (suullinen tai kirjallinen) ja käyttämään kieltä omalla tasollaan.

Esittely

Sie ist Lucia

Sie ist zehn Jahre alt.

Sie kommt aus Berlin.

Sie ist jung, schön,
freundlich und klein.

Sie hat braune Haare und
grüne Augen.



Kuva 11 Esimerkki oppimistehtävän 2 tuotoksesta

Kuvassa 11 oppija on valinnut kirjallisen esitysmuodon. Hän on liittänyt tuotokseensa henkilön nimen (Sie ist Lucia), kotipaikan (Sie kommt aus Berlin) ja iän (Sie ist zehn Jahre alt). Mukana on myös monipuolisesti ulkonäköön ja luonteeseen liittyviä adjektiiveja (Sie ist jung, schön, freundlich und klein; Sie hat braune Haare und grüne Augen). Oppijan laatima teksti osoittaa, että hänen kompetenssinsa oli riittävä kuvailemaan henkilöä ymmärrettävästi ja myös oikeakielisesti. Tehtävällä pystyttiin siis rohkaisemaan oppijoita käyttämään vähäistäkin kielitaitoa, sillä vaikka kielen opiskelua oli takana vasta noin kaksi kuukautta, oppijat pystyivät valmistamaan ymmärrettävän tuotoksen ja hyödyntämään siinä kaikkea oppimaansa.

Myös kolmannen oppimistehtävän tuotoksista on nähtävissä se, että ne mahdollistivat oppijoiden erilaisen osaamisen osoittamisen oppijan oman kieli- taidon mukaan.

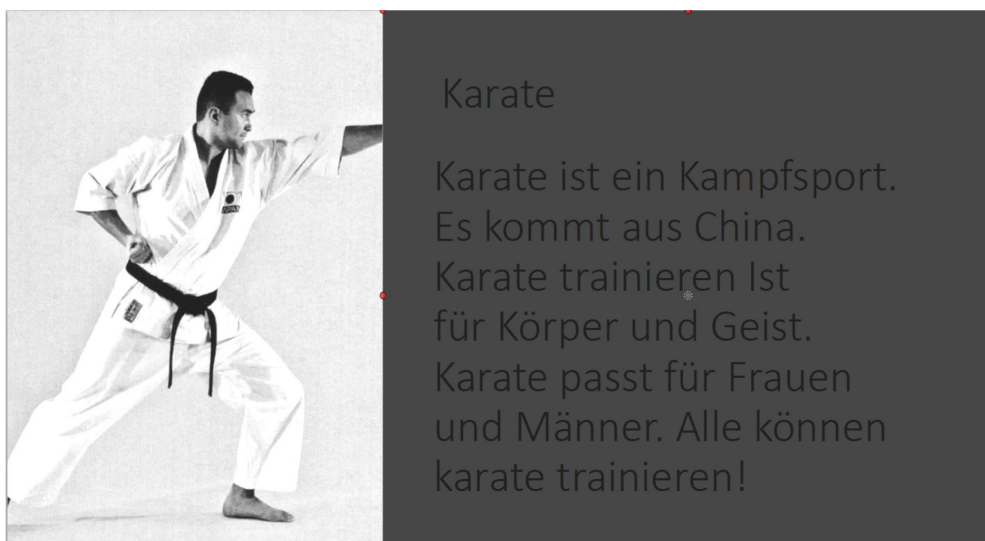
Fotografieren

Was ist dein Hobby?

-Ich fotografiere.

Was fotografierst du?

- Ich fotografiere meine Freunde und Tiere.



Kuva 12 Esimerkkejä oppimistehtävän 3 tuotoksista

Kuvan 12 ensimmäisessä tuotoksessa oppija on käyttänyt yksinkertaisia lauseita vuoropuhelun muodossa. Hän kysyy, mikä sinun harrastuksesi on ja mitä sinä valokuvaat. Vastaukset ovat minä -muodossa ja hyvin konkreettisia ('Minä valokuvaan' ja 'minä valokuvaan ystäviäni ja eläimiä'). Toisessa tuotoksessa oppija on kirjoittanut pidemmän ja yhtenäisemmän tekstin, jossa on mukana vaativampaa ja myös abstraktia sanastoa ('Karate on kamppailulaji'; 'Karate harjoittaa kehoa ja mieltä'). Hän on myös korvannut substantiiveja pronomineilla (Karate -> Es), mikä sujuvoittaa tekstiä. Tuotoksista on siis nähtävissä, että ne ovat hyvin eritasoisia ja että oppijat ovat pystyneet niissä käyttämään kieltä omalla tasollaan. Omaa kielitaitoa vastaavan materiaalin käyttö ja tuottaminen koettiin positiiviseksi myös tehtäväpalautteessa.

(17) "tehtiin se helposti, oman kielitaidon mukaan" Palaute tehtävä 3/2017

Palautteessa tulee esille se, että oppija koki tehtävän helpoksi, koska hän pystyi käyttämään kieltä omalla tasollaan. Tämä osoittaa, että oman tasoisen op-

pimismateriaalin käytöllä voidaan vahvistaa oppijoiden kokemusta kompetensista jo opintojen alusta lähtien.

Oppijoiden osaamisen monimuotoisuus näkyi myös neljännessä oppimistehtävässä tehdyissä ruokaan liittyvissä videoissa. Oppijoiden tekemien tuotosten sisällöissä oli vaihtelua heidän kiinnostuksensa ja kielitaitonsa mukaan. Suurin osa ryhmistä teki videon käyttäen valmiita internetistä löytyviä kuvia lisäämällä niihin tekstit ja musiikin iMoviella. Näissä videoissa käytetyt tekstit sisälsivät vain yksittäisiä sanoja tai lyhyitä lauseita. Yhden ryhmän videossa oli kuitenkin pelkästään heidän itsensä laatimaa, lukemaa ja kuvaamaa tekstiä, jossa heidän kielitaitonsa korkea taso ja myös hyvät tekniset taitonsa tulivat hyvin esille.

Oppijoiden eritasoinen kielitaito ilmeni myös viidennessä oppimistehtävässä, jossa oppijat kirjoittivat yhteistoiminnallisesti kuvauksen omasta koulusta.

Unsere Klasse ist sie ist toll und friedlich. Wir sind 21 Schüler, 10 Mädchen und 11 Jungen. Unser Klassenlehrer ist . Wir haben 30 Stunden in der Woche.

Unsere Deutschgruppe hat vierzehn Schüler. Sie hat sechs Mädchen und acht Jungen. Unsere Gruppe ist cool und freundlich. Wir lernen die Grundlagen in der deutschen Sprache zum Beispiel die Zahlen, die Farben und die Wochentage. Wir lernen auch über unsere Familien, Hobbys und Schule zu erzählen. Wir arbeiten viel zu zweit und in Gruppen. Wir versuchen viel Deutsch zu sprechen. Wir lernen auch deutsche Kultur kennen. Wir haben Deutsch am Donnerstag.

Kuva 13 Tekstiosioita oppimistehtävästä 5

Esimerkeiksi on valittu tuotoksen kaksi viimeistä kappaletta, joista ensimmäisessä oppijoiden tavoitteena oli kuvailla omaa luokkaa ja jälkimmäisessä omaa saksan ryhmää. Tutkimuskohteiden mahdolliseen tunnistamiseen vaikuttavat sanat on poistettu. Esimerkeistä on nähtävissä, että oppijoiden tuottamat tekstiosiot ovat hyvin eri pituisia ja tasoisia. Esimerkin ensimmäinen kappale koostuu vain muutamasta lauseesta ja sisältää vain olla- ja omistaa-verbejä. Myös sanasto on yksinkertaista ('Luokkamme on kiva ja rauhallinen. Meitä on 21 oppilasta, 10 tyttöä ja 11 poikaa. Luokanvalvojamme on x. Meillä on 30 tuntia viikossa.'). Jälkimmäisessä kappaleessa taas on käytetty useampaa verbiä ja monipuolisempaa sanastoa kuin ensimmäisessä ('Opiskelemme saksan kielen perusteita, esimerkiksi numeroita, värejä ja viikonpäiviä. '; 'Työskentelemme paljon kahdestaan ja ryhmissä.'). Mukana on myös joitakin vaativampia rakenteita ('Opimme myös kertomaan perheistämme, harrastuksistamme ja koulustamme. '; 'Yritämme puhua paljon saksaa.'). Vaikka erot oppijoiden kielitaidon tasossa tulevat esimerkeissä selvästi esille, se ei häiritse kokonaisuutta. Vaikka ryhmät työskentelivät ja kirjoittivat oman osuutensa tekstistä itsenäisesti, tuotokset yhdistämällä saatiin yhtenäinen oikeakielinen tekstikokonaisuus, johon koko

ryhmä oli tyytyväinen. Olennaista on se, että jokainen ryhmä on tehnyt oman osuutensa ja vaikuttanut siten tuotoksen valmistumiseen.

Kuudes oppimistehtävä osoitti blogien toimivan oppimateriaalina, joka mahdollistaa oppijan taidoista riippuvat toiminnot. Osa oppijoiden valitsemista blogeista sisälsi paljon kuvia ja vähän tekstiä, kun taas osassa blogeista tekstin osuus oli suurempi. Vastaavanlaisiin tuloksiin blogien toimimisesta yksilöllisten oppimisprosessien tukena ovat päätyneet myös muut tutkijat (esim. Jalkanen & Vaarala 2013).

Eritasoisen kielitaidon lisäksi oppijoiden osaamisen monimuotoisuus ilmeni heidän tiedonhaun taidoissaan. Esimerkiksi seitsemännen oppimistehtävän tehtäväpalautteessa oppijoiden eritasoiset taidot tiedon hakemisessa tulivat esille.

(18) *"Löydettiin erikielisiä lehtiä hyvin. Löydettiin olennaiset tiedot aika helposti."*

(19) *"Tietoa löytyi helposti"*

(20) *"Oli vähän hankala löytää lehtiä."*

Palaute tehtävä 7/2018

Esimerkeistä on nähtävissä, että osalle oppijoista tiedonhaku oli helppoa, osalle taas vaikeaa. Vastaavanlaisia tuloksia on raportoinut muun muassa Kiili (2012). Erot tiedonhaun taidoissa tulivat esille tehtäväpalautteen lisäksi myös tehtävää tehdessä, sillä vaikka suurin osa oppijoista löysi verkkolehdet itsenäisesti, kahdessa ryhmässä oppijat tarvitsivat apua sopivien hakusanojen keksimisessä verkkolehtien löytämiseksi. Vaikeuksia tiedonhaussa kokivat usein samat oppijat (vrt. Kiili 2012). Heillä oli vaikeuksia muotoilla hakukyselyitä, analysoida hakutuloksia ja valita niistä relevanttia tietoa sisältävät tulokset. Tämä viittaa puutteisiin oppijoiden metakognitiivisissa taidoissa. Tutkimusten mukaan taitavat tiedonhakijat omaavat hyvät metakognitiiviset taidot ja he pystyvät suunnittelemaan, tarkkailemaan ja säätelemään omaa toimintaansa tehokkaasti tiedonhakuja tehdessään (Kiili & Laurinen 2015). Kun oppijalla on vaikeuksia löytää relevanttia tietoa, suurin osa oppitunnista kuluu tiedon etsintään ja aikaa jää vähemmän tiedon prosessointiin (Kiili & Laurinen 2015). Tämä voi olla yhtenä syynä aiemmalle havainnolle (ks. luku 7.1.2) siitä, että monimediaisten tehtävien kanssa työskenteleminen vie aikaa. Kun tiedonhaussa tarvittavat taidot automatisoituvat, aikaa jää enemmän tiedon hyödyllisyyden ja luotettavuuden arviointiin. Jotta tämä voi toteutua, oppijat tarvitsevat opettajan ohjausta siihen, kuinka tiedonhakuja suunnitellaan systemaattisesti ja kuinka aikaisempaa tietoa voi hyödyntää tiedonhaussa.

Myös oppijoiden teknisissä taidoissa oli havaittavissa suuria eroja. Heti alusta alkaen kävi ilmi, että vain harva oppijoista oli käyttänyt Peda.net -oppimisolustaa aiemmissa opinnoissaan ja kokemattomuus sen käytössä aiheutti haasteita jatkossa. Niitä oppijoita, jotka eivät olleet käyttäneet Peda.net -oppimisolustaa aiemmin, ohjeistettiin rekisteröitymään alustalle itsenäisesti ja luomaan itselleen käyttäjätunnuksen. Näin he tekivätkin. Toista tehtävää tehdessä kuitenkin huomattiin, että vain harva oppija muisti käyttäjätunnuksensa ja pääsi itse liittämään esityksensä palautuskansioon. Muutamat oppijat olivat jo unohtaneet salasansansa ja joutuivat rekisteröitymään uudelleen. Samanlaisia ongelmia omassa tutkimuksessaan on kohdannut myös von Zansen (2019, 225). On selvää, että jos oppi-

misalustaa ei käytetä säännöllisesti kaikissa oppiaineissa, salasanat ja käyttäjätunnukset unohtuvat helposti. Siksi olisi tärkeää, että kaikki koulun opettajat olisivat sitoutuneita saman oppimisympäristön käyttöön, jolloin oppijoiden ei tarvitse opetella ja muistaa monen erilaisen oppimisympäristön käyttöä.

Peda.net -oppimisympäristön käytön harjoittelua jatkettiin kolmannen oppimistehtävän yhteydessä ja se osoittautuikin edelleen tarpeelliseksi. Vaikka oppijoiden antama palaute tehtävästä oli pääosin positiivista, siinä tuli esille, että käytetyt välineet eivät kaikilta osin tukeneet tehtävässä onnistumista. Teknisiä ongelmia ilmeni erityisesti tiedostojen siirron osalta, sillä O365-ympäristö ja iPad eivät kaikilta osin olleet yhteensopivia ja oppijat tarvitsivat paljon apua tiedostojen siirtämisessä iPadilta Peda.net -oppimisalustalle. Ongelmista tablettien käytössä ovat aiemmin raportoineet muun muassa Tanhua-Piiroinen ym. (2016), jotka totesivat, että oppimisen monipuoliseen tukemiseen tarvitaan myös muita laitteita (Tanhua-Piiroinen ym. 2016; 57). Lisäksi ongelmat iPadien verkkoyhteyksissä häiritsivät työskentelyä. Tekniset ongelmat tulivat esille oppijoiden tehtäväpalautteissa (ks. myös esimerkit 43 ja 49).

(21) ”koska iPad rupesi toimimaan vasta lopussa ja aikaa jäi niin vähän”
Palaute tehtävä 3/2017

(22) ”Se oli aika vaikea koska ipadit ei toimi kunnolla” Palaute tehtävä 3/2017

(23) ”Hauska muuten mutta meni hermot linkkien kanssa.”
Palaute tehtävä 7/2018

Yllä olevissa esimerkeissä oppijat kertoivat epäonnistuneensa tehtävän tekemisessä teknisten ongelmien takia. Tämä tuo esille sen, että tekniikan toimivuudella on tärkeä rooli monimediaisen tehtävän onnistumisessa ja sitä kautta myös sen kokemisessa toimivaksi ja mielekkääksi. Välineiden ja ympäristöjen toimimattomuudesta ja vaikeakäyttöisyydestä johtuva turhautuminen voi estää monimediaisten resurssien kokemisen merkityksellisiksi tarjoumiksi (vrt. Huh-tala 2008). Turhautuminen myös estää kompetenssin kokemista (Ryan & Deci 2000). Oppijoilla esiintyneiden sisäänkirjautumisongelmien takia Padlet-alustan käytön osuutta tehtävissä lisättiin, koska se ei vaadi oppijoilta sisäänkirjautumista toisin kuin Peda.net -alusta. Näin haluttiin vähentää oppijoiden turhautumista teknisten ongelmien takia. Toisaalta taas edistymistä tapahtui myös oppijoiden osaamisessa Peda.net-oppimisympäristön käytön suhteen, sillä esimerkiksi viidennessä oppimistehtävässä yhtä ryhmää lukuun ottamatta kaikki pääsivät kirjautumaan sivustolle ja kirjoittamaan tekstinsä itsenäisesti Peda.net -alustan ryhmämuistioon.

Oppijoiden teknisten taitojen kehittyminen näkyi myös neljännessä oppimistehtävässä. Tehtävän avulla pystyttiin lisäämään oppijoiden taitoa tuottaa visuaalista mediaa, josta heillä ei juurikaan ollut aiempia kokemuksia. Videon liittäminen Padlettiin sujui oppijoilta ilman ongelmia ja heidän tekninen osaamisensa oli aiempiin tehtäviin verrattuna selvästi kehittynyt, sillä suurin osa heistä selviytyi siitä aivan itsenäisesti. Tämä on merkki siitä, kuinka oppijoiden itsenäisyys teknisten laitteiden käytössä lisääntyi harjoittelun myötä ja asiantuntijan antaman tuen tarve väheni.

Esimerkit 21–23 osoittavat, että tekniset ongelmat vaikuttavat negatiivisesti tehtävän tavoitteiden saavuttamiseen ja että oppijat tarvitsevat erityistä tukea monimediaisten välineiden käytössä. Opettajan tulisikin selvittää oppijoiden tekniset taidot etukäteen, jotta pystyy tukemaan heitä riittävästi (Levy 2016, 110). Toisaalta taas oppijoiden kohtaamat tekniset hankaluudet opettavat heitä huomaamaan, mihin tarkoituksiin esimerkiksi mobiililaitteet sopivat ja mihin eivät, ja laajentavat siten heidän osaamistaan omien kokemusten kautta (vrt. Jalkanen & Vaarala 2012). Ne voivat joskus tuottaa myös positiivisia tuloksia, kun oppijat joutuvat käyttämään luovuuttaan ja keksimään vaihtoehtoisia tapoja ongelmista selviytyäkseen (Kern & Malinowski 2016, 203). Ongelmatilanteissa pystytään myös hyödyntämään oppijoiden erilaista osaamista. Teknisiä ongelmia kohdanneita oppijoita rohkaistiin pyytämään apua niiltä, jotka olivat tehtävässä onnistuneet, jotta saataisiin oppijoiden monipuolinen osaaminen näkyväksi ja totutettaisiin heitä oppimaan toisiltaan. Näin oppijat kokevat, että heidän osaamistaan arvostetaan ja että sillä on merkitystä, mikä vaikuttaa positiivisesti heidän motivaatioonsa (Pihkala-Posti 2015).

Oppijoiden osaamisen monimuotoisuus ja erilaiset kompetenssit siis ilmenivät heidän taidoissaan käyttää kieltä ja monimediaista materiaalia sekä heidän teknisissä taidoissaan. Monimediainen pedagogiikka toi oppijoiden erilaiset kompetenssit näkyviksi ja osoitti, että sen avulla voidaan vahvistaa sekä oppijoiden kokemusta kompetenssista että heidän luottamustaan omaan kykyihinkin käyttää kielitaitoa. Opetussisällöt eivät olleet kaikille täysin samanmuotoisia, vaan oppiminen rakentui oppijoiden omien intressien ja taitojen mukaisesti, mikä tuki heidän henkilökohtaisia oppimispolkujaan. Tämä on tärkeää, koska pelkkä toimintaan liittyvä kompetenssin kokemus ei riitä sisäisen motivaation syntymiseksi, vaan oppijoiden on myös koettava olevansa autonomisia ja pystyvänsä itse säätelemään omaa toimintaansa (Ryan & Deci 2000, 70). Oppijoiden motivaation ja kommunikatiivisen kompetenssin lisääntymiseen on todettu olevan yhteyttä myös autenttisten materiaalien käytöllä (Gilmore 2007; Peacock 1997), joten tarkastelen sitä seuraavaksi.

7.2.3 Autenttiset oppimisympäristöt ja -materiaalit

Kuten edellä on jo todettu tutkimuksessa käytetyt monimediaisen pedagogiikan mallin mukaiset oppimistehtävät mahdollistivat oppijoiden erilaisen osaamisen osoittamisen heidän oman kielitaitonsa mukaan, ja oman tasoisella oppimismateriaalin käytöllä voitiin vahvistaa oppijoiden kokemusta kompetenssista jo opintojen alusta lähtien. Tehtävät tukivat erityisesti oppijoiden monilukutaidon kehittymistä tutustuttamalla heidät erilaisiin tekstityyppeihin, kehittämällä heidän kriittistä ajatteluaan sekä opettamalla heille taitoja tulkita ja tuottaa erilaisia tekstejä. Oppimistehtävien yhtenä tavoitteena oli lisätä oppijoiden kommunikointitaitoja autenttisissa tilanteissa jo varhaisesta vaiheesta lähtien, jotta oppijat voisivat harjoitella kielenkäyttöä oikeassa elämässä tarvittavien kielenkäytön ja päättelyn prosessien tavoin (Aalto ym. 2009, 411). Tämä pyrittiin toteuttamaan aloittamalla kommunikointi ystävyyskoulun kanssa. Yhteyden avaamista yritettiin neljännessä oppimistehtävässä, mutta se epäonnistui, koska ystävyyskoulun

kommentteja oppijoiden tuotoksiin ei pyynnöistä huolimatta tullut. Syyksi tälle ystävyyskoulun opettaja ilmoitti myöhäisen ajankohdan keväällä, jolloin heidän oppijansa eivät enää ehtineet kommentoimaan.

Yhteyttä yritettiin avata uudelleen seuraavana syksynä viidennen tehtävän yhteydessä, mutta se tuotti edelleen suuria vaikeuksia, sillä tämänkään tehtävän yhteydessä kommentteja oman koulun ystävyyskoulusta ei saatu. Lopulta ongelmaa yritettiin ratkaista siten, että hyödynnettiin aiemmin luotuja kontakteja muihin ulkomaisiin oppilaitoksiin ja lähetettiin niihin pyyntöjä yhteyden aikaan saamiseksi. Yhteyden avaaminen tätäkään kautta ei ollut helppoa, mikä voi osittain johtua siitä, että monimediainen pedagogiikka ja -välineet eivät vielä tuolloin olleet kovin aktiivisessa käytössä niissä kouluissa, joihin yhteyttä otettiin. Lopulta huhtikuussa 2018 Padlet-sivustolle saatiin kuvaukset kahdelta venäläiseltä saksaa opiskelevalta luokalta. Kuvaukset luettiin oppitunnilla yhdessä läpi ja oppijoita kannustettiin kommentoimaan niitä ja jatkamaan keskustelua sivustolla omatoimisesti heidän kanssaan. Koska yhteyden saaminen ystävyyskouluun oli hyvin hankalaa ja onnistui vasta tutkimuksen loppuvaiheessa, suunnitelmia oppijoiden kommunikoinnista toistensa kanssa esimerkiksi chatin välityksellä ei voitu enää toteuttaa. Heille tarjottiin kuitenkin mahdollisuutta ottaa henkilökohtaisesti yhteyttä venäläisiin saksan oppijoihin, jotta he pystyisivät käyttämään saksaa autenttiseen kommunikointiin heidän kanssaan. Kukaan ei kuitenkaan käyttänyt tätä mahdollisuutta hyväkseen, mikä osoittaa sen, että oppijat eivät vielä tässäkään vaiheessa olleet riittävän autonomisia aloittaakseen kommunikointia vieraalla kielellä ilman opettajan tukea.

Autenttisen toiminnan lisäksi oppimistehtävissä käytettiin autenttisia kohdekielisiä materiaaleja ja oppimisympäristöjä, joita hyödyntäen oppijat pystyivät harjoittelemaan mahdollisimman monipuolisesti kohdekielen käyttöä. Autenttisin materiaaleina oppijat käyttivät erilaisia internetistä löytyviä kohdekielen puhujille suunnattuja materiaaleja, kuten blogeja, verkkouutisia, ruokaohjeita ja erilaisia internetsivuja. Oppijat kokivat autenttisen materiaalin käytön pääosin positiiviseksi kielenoppimisen kannalta (ks. esimerkki 10). Se, että oppija kuvaili palautteessaan valitsemaansa blogia helpoksi tekstiksi oppia kieltä, osoittaa niiden sopivan hyvin kielenoppimismateriaaliksi, kunhan ne vain ovat tasoltaan oppijalle sopivia. Autenttiset materiaalit myös mahdollistavat oppijoille pääsyn ajantasaiseen tietoon kohdemaasta ja sen kielestä mutta myös sen kulttuurista ja yhteiskunnallisista oloista. Esimerkiksi kahdeksatta oppimistehtävää tehdessä autenttisen materiaalin myötä nousi esille yhteiskunnallisia kysymyksiä, kuten Saksan korkea hintataso (esimerkki 24).

(24) Oppilas 10: Niin, niin, mutta tarkoitan, että kun meillä on..., niin tota, vaan tämä satanen..., niin se maksaa satakolmekymppiä...

Marjo: Se puisto?

Oppilas 10: Miten kallis maa Saksa on?

Oppilas 1: Kalliimpi kuin Suomi.

Videolitterointi tehtävä 8/2018

Oppijoilla oli tehtävässä käytettävissä rahaa vain 100 euroa ja tutustuttuaan vesipuiston sivustoon he huomasivat sisäänpääsyn maksavan tätä enemmän. Tämä nosti esille kysymyksen Saksan hintatasosta ja sai oppijat vertailemaan Saksan ja Suomen hintatasoja keskenään. Huomattuaan vesipuiston liian kalliiksi oppijat jatkoivat vesipuistojen sivustoihin ja hintoihin tutustumista ja löysivät lopulta itselleen kohteen, johon heidän rahansa riittivät. Vaikka muutama esimerkki vesipuistojen hinnoista ei vielä anna luotettavaa kuvaa maan hintatasosta, se osoitti kuitenkin autenttisten materiaalien toimimisen monipuolisena kielen, kulttuurin ja yhteiskunnallisten olojen ilmaisijana. Oppimateriaalien ja tehtävien suunnittelussa olisikin tärkeää huomioida se, että ne toisivat esille mahdollisuuksia kulttuurienväliselle pohdinnalle. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että oppikirjoissa kulttuuritietoisuuden oppimisen läsnäolo on vähäistä sekä usein rajoittunutta ja asiakeskeistä. (Maijala 2011, 103; Maijala 2016; 137.)

Autenttisten materiaalien hyötynä on myös tiedon ajankohtaisuus (vrt. Maijala 2011, 95). Seitsemännessä oppimistehtävässä oppijat lukivat verkkolehtiä ja valitsivat niistä heitä kiinnostavia artikkeleita. Tehtäväpalautteessa tuli esille, että uutistekstejä käsittelevä autenttinen ja ajankohtainen oppimateriaali oli vaikuttanut positiivisesti heidän motivaatioonsa. Positiivisina asioina koettiin tehtävän omakohtaisuus sekä oppijoiden kiinnostus uutisteksteihin, mitkä toivat tehtävän tekemiseen merkityksellisyyttä.

(25) *"Helppo ja uutiset ovat kiinnostavia."*

(26) *"Koska olin oman esitelmäni aihealueesta perillä"*

Palaute tehtävä 7/2018

Esimerkissä 25 tuli esille oppijan kiinnostus uutisteksteihin ja esimerkissä 26 tehtävän omakohtaisuus. Oppija oli valinnut uutisaiheen, josta hänellä oli jo aiempaa tietoa ja se on edesauttanut häntä tehtävässä esitettyjen tavoitteiden saavuttamisessa. Uutistekstien hyötynä oppijat näkivät erityisesti tiedonhaun taitojen paranemisen ja myös monikielisuuden merkitys tuli esille.

(27) *"Opin käyttämään eri lähteitä."*

(28) *"Osaa etsiä tietoa netistä ja verkkolehdistä eri kielillä hyödyntäen ja osaa poimia tarpeelliset tiedot."*

Palaute tehtävä 7/2018

Esimerkeissä 27 ja 28 oppijat kertoivat tehtävän kehittäneen heidän taitojensa tiedon etsimisessä, erilaisten lähteiden käyttämisessä ja olennaisen tiedon löytämisessä. Esimerkissä 28 oppija mainitsi myös eri kielten hyödyntämisen, mikä osoittaa hänen tiedostavansa monikielisuuden mukanaan tuomat hyödyt. Vaikka uutistekstit ovat kielellisesti vaativia, vain yksi oppija ilmoitti kielitaitonsa olleen riittämätön tehtävän tekemiseen. Syynä tälle voi olla juuri se, että oppijat pystyivät tehtävässä hyödyntämään monikielisyyttään, joka auttoi heitä päättämään uusien saksankielisten sanojen merkityksiä.

Autenttisen oppimateriaalin yhteydessä nousi kuitenkin esille myös haasteita. Kuudenteen oppimistehtävään liittyvässä esimerkissä 11 tuli esille oppijan epävarmuus autenttisten materiaalien käytössä. Blogitekstit sisälsivät tuntemat-

tomia sanoja ja hän koki ne vaikeiksi ymmärtää ilman sanastoapua. Myös seitsemännessä oppimistehtävässä oppija koki ongelmia autenttisten tekstien käytössä.

(29) ”Tehtävää oli kiva tehdä, mutta *tekstin ymmärtämisessä oli vaikeuksia.*”
Palaute tehtävä 7/2018

Oppijan kokemat vaikeudet tekstin ymmärtämisessä viittaavat tottumattomuuteen autenttisten materiaalien käytössä. Oppijat ovat tottuneet siihen, että oppikirjoissa on mukana sanasto, josta on helppo selvittää uusien sanojen merkitys. Autenttiset materiaalit vaativat oppijoilta enemmän, sillä niissä valmista sanastoa ei ole, vaan oppijat joutuvat itse selvittämään heille tuntemattoman sanan merkityksen muuta kautta. Myös Becker ja Maijala (2020) huomasivat omassa tutkimuksessaan, että autenttiset tekstit vaativat usein korkeampaa kielitaidon tasoa, sillä ne sisältävät paljon puhekielistä tai eri alueille tyypillistä kieltä sekä myös kulttuurisesti spesifejä viitteitä, joita oppijat eivät välttämättä pysty tunnistamaan (Becker & Maijala 2020, 42).

Kolmannessa oppimistehtävässä oppijoita ohjattiin tekemään itse oma sanasto sivustolla esiintyvistä tärkeimmistä sanoista (ks. kuva 3). Kuudennen tehtävän yhteydessä heitä ei enää siihen erikseen kehoitettu, eivätkä kaikki olleet tarpeeksi itseohjautuvia, jotta olisivat osanneet sitä itsenäisesti tehdä. Tämä osoittaa, että autenttisiin materiaaleihin tottuminen vaatii useita toistoja ja systemaattista ohjausta (vrt. Maijala 2011, 103). Lisäksi se tuo esille sen, että oppijat tarvitsevat käyttöönsä jo varhaisessa vaiheessa erilaisia oppimisstrategioita selvittääkseen autenttisten teksteistä (vrt. Cope & Kalantzis 2015; Jalkanen & Vaarala 2013). Tämä on perusteltua myös siksi, että juuri sanavaraston puute on usein syynä vieraan kielen oppijoiden lukemisen ongelmiin (Liou 2016, 481). Lukemisstrategian tehokkuuteen vaikuttavat useat tekijät, kuten oppijan tausta, tilanne, tekstin vaikeustaso sekä oppijan äidinkielelle ja vieraalle kielelle ominaiset piirteet. Tehokkaaksi lukemisen strategiaksi on havaittu top-down -prosessointi, jossa oppijat yhdistelevät omaa aiempaa tietoaan tekstissä esiin tuleviin tietoihin. Vastakohtaisessa bottom-up -mallissa oppija taas pyrkii tulkitsemaan lähes jokaisen sanan tai kirjaimen merkityksen. Tutkimusten mukaan tehokkaat lukijat käyttävät enemmän top-down -strategioita, kuten päättelyä sekä pääkäsitteiden, tekstin olennaisen merkityksen ja kontekstin mieleen painamista ja etsivät yksittäisten sanojen merkityksiä vasta viimeisenä keinonaan. Heikoimmat lukijat taas käyttävät enemmän bottom-up -mallia. (Oxford 2011, 243–245; Oxford 2017, 274–275.) Positiivisia tuloksia sanaston oppimiseen liittyvien oppimisstrategioiden käytöstä autenttisten tekstien yhteydessä on saanut muun muassa Thomsen (2003). Myös affektiivisten ja meta-affektiivisten strategioiden opettaminen olisi tässä yhteydessä hyödyllistä, jotta oppijat oppisivat kontrolloimaan ahdistusta ja muita negatiivisia tunteita, joita heille mahdollisesti ilmaantuu vaikeita tekstejä kohdatessaan (Oxford 2017, 228).

7.2.4 Merkityksellisyys ja omakohtaisuus

Erityisen tärkeäksi tekijäksi oppijoiden motivaation kannalta osoittautui tehtävien merkityksellisyys ja omakohtaisuus. Merkityksellisyys onkin todettu yhdeksi motivaation avaintekijäksi oppimisessa (Salmela-Aro 2018, 11). Merkityksellisyys lisääntyy erityisesti silloin, kun oppija voi itse rakentaa omaa suhdetta käsiteltävään asiaan esimerkiksi pohtimalla, miten asia kytkeytyy hänen elämänsä. Tehtävien merkityksellisyys tuli esille esimerkiksi kolmannen oppimistehtävän palautekyselyssä. Siinä kävi ilmi, että tehtävästä pidettiin juuri siksi, että se liittyi vahvasti oppijoiden omaan elämään ja tuki näin heidän motivaatioitaan.

(30) *"Omasta lajista oli kiva saada tietoja saksan kielellä, ja tekstin luominen on mukavaa."*

(31) *"Oli hauskaa kirjoittaa omasta harrastuksesta"*
Palaute tehtävä 3/2017

Esimerkeistä 30 ja 31 ilmenee se, että omasta harrastuksesta kertominen ja siitä tiedon saaminen vieraalla kielellä oli oppijoille mieluista ja se herätti heissä positiivisia tunteita. Oppijat siis kokivat opiskelun liittymisen heidän omaan elämänsä positiivisena ja merkityksellisenä (vrt. Becker & Majjala 2020, 48). Myös viides oppimistehtävä koettiin mielekkääksi siksi, että se liittyi oppijoiden arkeen.

(32) *"Hauska tehtävä, oli kivoa miettiä omaan kouluun liittyviä juttuja. Ainut hieman vaikea juttu oli lauseiden muodostaminen."*
Palaute tehtävä 5/2017

Oppija koki omaan kouluun liittyvien asioiden käsittelemisen positiivisena, vaikkakin oikeakielisten lauseiden muodostaminen tuntui hänestä vielä hieman vaikealta. Hänestä oli kiva miettiä omaan kouluun liittyviä juttuja, mikä osoittaa sen merkityksellisyyden hänelle. Tehtävien merkityksellisyyttä oppijoille tiedusteltiin tarkemmin kolmannesta oppimistehtävästä eteenpäin tehtäväpalautteen kysymyksellä: "Onko tehtävässä opituista asioista sinulle mielestäsi hyötyä jatkossa?" Kysymyksellä haluttiin kannustaa oppijoita itsereflektioon ja miettimään opittujen asioiden merkitystä heidän oman opiskelunsa kannalta. Suurin osa oppijoista koki opituista asioista olevan heille hyötyä ja näki tehtävät merkityksellisinä oman oppimisen kannalta.

(33) *"Tiedän, miten kertoa karatesta saksaksi, ja miten löytää siitä tietoa eri kielillä."*
Palaute tehtävä 3/2017

(34) *"osaan kertoa paremmin harrastuksestani tulevaisuudessa"*
Palaute tehtävä 3/2017

(35) *"oppii kommunikoidaan itselle tärkeistä asioista eri kieltä puhuvien ihmisten kanssa"* Palaute tehtävä 3/2017

(36) *"Sain tietoa museosaaresta. Saatan käydä siellä joskus."*
Palaute tehtävä 8/2018

(37) *"Koska jos joskus lähden Saksaan, ehkä pärjään siellä paremmin."*
Palaute tehtävä 8/2018

(38) ”No kaikenlaisia ruokasanoja pystyy käyttämään vaikka *ravintolassa tilatessa*” Palaute tehtävä 4/2017

(39) ”*Osaan kertoa saksaksi ruokaohjeita*”
Palaute tehtävä 4/2017

Yllä olevista esimerkeistä nähdään, että oppijat pystyivät tunnistamaan tehtävässä opittujen asioiden hyödyn henkilökohtaisessa elämässään. Esimerkeistä 33–35 ilmenee, että kolmannessa oppimistehtävässä merkityksellisyyttä koettiin erityisesti kommunikointitaitojen paranemisen ja tiedonhaun taitojen lisääntymisen kautta. Oppijoiden kokemus tiedonhaun taitojen lisääntymisestä osoittaa, että heidän taitojensa saatiin vahvistettua ohjeistamalla heitä tiedonhakuun liittyvien strategioiden käyttöön (ks. oppimistehtävä 7, liite 10). Esimerkki 35 myös vahvistaa sen, että tehtävällä pystyttiin tukemaan hyvin oppijoiden henkilökohtaisia oppimispolkuja ja tarjoamaan heille mahdollisuuksia löytää heille tärkeitä asioita käsittelevää oppimateriaalia vieraalla kielellä. Esimerkeistä 36 ja 37 ilmenee se, että oppijat kokivat oppineensa kahdeksannessa oppimistehtävässä sellaisia maantieteellisiä ja kulttuurisia asioita, joita he voivat hyödyntää myöhemmin henkilökohtaisessa elämässään, kuten matkustaessaan Saksassa. Tehtävä siis tarjosi oppijoille kulttuurista tietoa siitä, kuinka kohdemaassa toimitaan (vrt. Becker & Majala 2020, 36–37). Esimerkissä 38 oppija yhdisti ruokasanaston käytön ravintolassa tilaamiseen, ja näki sen mahdollisesti tulevaisuudessa eteen tulevana tilanteena, jossa ruokasanaston osaamisesta on hyötyä. Esimerkissä 39 taas oppija ilmoitti tehtävästä olleen hänelle hyötyä, koska hän osaa nyt kertoa ruokaohjeita saksaksi. Oppijat siis löysivät opituista asioista yhteyksiä omaan elämäänsä.

Vaikka suurin osa oppijoista koki oppimistehtävät merkityksellisinä, muutama oppija ilmoitti tehtäväpalautteessa epäonnistuneensa tehtävien tekemisessä juuri siksi, että tehtävä ei kiinnostanut heitä. Tämä tuo hyvin esille sen, kuinka suuri vaikutus tehtävän merkityksellisyydellä on tehtävässä onnistumiselle. Merkityksellisyyden kokemus on erittäin tärkeää oppijoiden motivaation säilymisen kannalta ja se lisääntyy, kun oppija rakentaa suhdetta käsiteltävään asiaan esimerkiksi pohtimalla, miten asia kytkeytyy hänen omaan elämäänsä (Dörnyei & Ushioda 2011), kuten oppijat esimerkeissä 33–39 ovat tehneet.

Kuudennessa oppimistehtävässä oppijoille haluttiin tarjota merkityksellistä oppimateriaalia blogitekstien muodossa. Tehtävässä tulivat vahvasti esille oppijoiden erilaiset asenteet blogitekstejä kohtaan ja asenteiden vaikutus heidän motivoitumiseensa. Osa oppijoista oli sitä mieltä, että kuudennessa tehtävässä opituista asioista on heille hyötyä jatkossa. Merkitykselliseksi nähtiin erityisesti taito löytää saksankielistä oppimateriaalia, mikä osoitti tehtävän tavoitteena olleen omalle kielitaidolle sopivan materiaalin löytämisen toteutuneen myös oppijoiden mielestä.

(40) ”*On helpompi etsiä tulevaisuudessa tekstejä saksaksi.*”

(41) ”*Osaan nyt etsiä saksankielisiä kiinnostavia blogeja paremmin.*”

Palaute tehtävä 6/2017

Osa oppijoista ei kuitenkaan nähnyt tehtävästä olleen heille hyötyä, lähinnä siitä syystä, että he eivät kokeneet blogien lukemista merkitykselliseksi.

(42) *"Koska en varmaan koskaan lue blogeja"*

(43) *"En usko, että tulen lukemaan saksankielisiä internetblogeja villakoirista, tulipunaruusuista ja vastaavanlaisesta hömpötyksestä."*

Palaute tehtävä 6/2017

Esimerkeissä 40 ja 41 oppijoiden asenteet blogeja kohtaan olivat positiivisia, koska he näkivät niiden lukemisen saksan kielellä mahdollisena myös tulevaisuudessa. Esimerkit 42 ja 43 taas osoittavat, että oppijoiden asenteet blogeja kohtaan olivat hyvin negatiivisia eivätkä he nähneet niitä itselleen merkityksellisinä. Koska negatiiviset asenteet vaikuttavat vahvasti motivaatioon, oppijoiden asenne blogeja kohtaan on voinut vaikuttaa heidän haluunsa aktiivisesti etsiä blogeja, jotka olisivat voineet osoittautua heitä kiinnostaviksi ja muuttaa heidän asennettaan positiivisemmaksi niitä kohtaan. Motivoitumattomuus tehtävään näkyi myös tehtävää tehdessä erityisesti siinä vaiheessa, kun oppijoiden tehtävänä oli tutustua muiden valitsemiin saksankielisiin blogeihin ja kommentoida niitä. Kommentoimisen sijaan osa heistä alkoi lisäämään sivustolle linkkejä muille aiheeseen kuulumattomille sivuille (esim. englanninkieliset musiikkivideot), jotka olivat heidän mielestään hauskoja, mutta eivät mitenkään liittyneet saksan kieleen tai blogeihin. Tämä oli myös merkki siitä, että saksankielisiin blogiteksteihin tutustuminen ei ollut kaikkien oppijoiden mielestä merkityksellistä.

Sitä, kokivatko oppijat valitsemansa blogin hyödylliseksi kielenoppimisresurssiksi ja sitä kautta heille merkitykselliseksi tarjoumaksi, selvitettiin tarkemmin lisäämällä tehtäväpalautteeseen (liite 13) kysymys: Aiotko jatkossa seurata valitsemaasi blogia? Suurin osa oppijoista ei aikonut seurata sitä tai oli epävarmoja asiasta. Vain kaksi oppijaa ilmoitti hyvin todennäköisesti seuraavansa blogia ainakin silloin tällöin. Palautteenkin perusteella näyttää siis siltä, että suurin osa oppijoista ei ollut kiinnostunut blogien seuraamisesta ylipäättäen eikä kokenut niitä merkityksellisiksi. Näin ollen kovinkaan monelle niiden lukeminen ei muodostune hyödylliseksi kielenoppimisresurssiksi jatkossa, toisin kuin esimerkiksi Jalkasen ja Vaaralan (2013) tutkimuksessa, jonka kohderyhmänä olivat korkeakouluopiskelijat. Tämä osoittaa sen, kuinka olennaista oppimisresursseissa on oppijan oma aktiivisuus niiden käyttöön. Ne nousevat oppijalle merkityksellisiksi tarjoumiksi vasta sitten, kun hän itse päättää hyödyntää niitä oppimisesaan (van Lier 2000).

Kuten vertaispalautteen antamisen yhteydessä on jo aiemmin tullut esille, oppijoiden antamassa palautteessa oli nähtävissä perinteisten tekstien merkityksen väheneminen ja muiden ilmaisumuotojen käytön lisääntyminen. On mahdollista, että sama ilmiö oli nähtävissä myös tekstimuotoisten blogien osalta. Se, että korkeakouluopiskelijat kokivat blogit merkityksellisemmiksi (Jalkanen & Vaarala 2013) kuin nuoremmat ikäluokat, viittaa siihen, että nuoremmat ikäluokat ovat tottuneempia muiden ilmaisumuotojen käyttöön tai ainakin pitivät niitä mielenkiintoisempina kuin perinteisiä tekstimuotoisia tekstejä. Voi olla, että oppijat olisivat kokeneet videomuotoiset blogit kiinnostavampina, jos olisivat sel-

laisia valinneet. Vaikka blogien muotoa ei tehtävänannossa mitenkään rajoitettu ja oppijoilla olisi halutessaan ollut mahdollisuus valita myös videomuotoisia blogeja, kukaan heistä ei kuitenkaan sitä tehnyt. Voi olla, että perinteinen koulukäytänteiden painottuminen tekstimuotoisiin materiaaleihin (vrt. Kalaja 2015; Aro 2009) ohjasi epäsuorasti heidän valintojaan myös blogien suhteen eivätkä he tulleet edes ajatelleeksi videomuotoisia blogeja, koska niitä ei erikseen tehtävänannossa tuotu esille.

7.2.5 Tunteet

Myös tunteet toimivat oppimisprosessia motivoivina tekijöinä (Mercer 2015; Rantala 2006). Oppijoiden motivoituminen tehtävien tekemiseen ilmenikin hyvin vahvasti heidän tehtäväpalautteissa ilmaiseminaan positiivisina tunteina. Esimerkiksi kolmannen oppimistehtävän palautteissa tulee hyvin esille tunteiden läsnäolo oppimisessa. Esimerkeissä 30, 31 ja 32 positiivisia tunteita osoittavat sanat ”kiva”, ”mukava” ja ”hauska” osoittivat heidän kokeneen positiivisia tunteita tehtävää tehdessään. Tehtävä siis tuki heidän motivaatiotaan, sillä tutkimusten mukaan oppijat ovat motivoituneempia opiskeluun silloin, kun he kokevat positiivisia tunteita oppimistilanteissa (Boekaarts 2010; Pavelescu & Petric 2018). Kun oppija kokee onnistuneensa, hän tuntee tyytyväisyyttä ja ylpeyttä, mikä lisää hänen itseluottamustaan (Scotson 2020, 84). Oppijan kokemat positiiviset tunteet vaikuttavat tuleviin kielenoppimistilanteisiin niin, että ne kasvattavat hänen resilienssiään auttaen häntä pääsemään helpommin yli mahdollisista eteen tulevista epämiellyttävistä kokemuksista (MacIntyre & Gregersen 2012; Pavelescu & Petric 2018, 92–93).

Yhtenä oppijoiden sisäistä motivaatiota lisäävänä tekijänä on mainittu yhteenkuuluvuus (Ryan & Deci 2000) ja sen merkitys tuli esille oppijoiden ilmaisemina positiivisina tunteina heidän arvioidessaan yhteistoiminnallista työskentelyä ja ryhmässä toimimista (ks. myös esimerkki 4).

(43) ”Ryhmätyöt on kivoja, mutta oli jotain teknisiä ongelmia”
Palaute tehtävä 2/2016

(44) ”koska oli kivaa työskennellä ryhmässä, oppia uusia sanoja ja pääsi miettimään sanoja.” Palaute tehtävä 5/2017

Esimerkeissä 43 ja 44 (myös aikaisempi esimerkki 4) esiintyvät sanat ”kiva” ja ”hauska” osoittavat positiivisia tunteita, joita oppijat olivat kokeneet ryhmässä työskennellessään. Yhteistoiminnallisuus ja ryhmätyöskentely osoittautuivat siis oppijoita motivoiviksi työskentelytavoiksi myös tässä tutkimuksessa (vrt. Dörnyei & Ushioda 2011; Pihkala-Posti 2015; Taalas ym. 2011). Sosiaalisilla suhteilla onkin todettu olevan keskeinen rooli tunteiden rakentumisessa (Pavelescu & Petric 2018). Lisäksi oppijat kokivat positiivisia tunteita herättäväksi, mielenkiintoiseksi ja motivoivaksi myös tietoa soveltavan ja pelillisiä elementtejä sisältävän kahdeksannen oppimistehtävän.

(45) ”Tehtävää oli hauska suunnitella ja tietoa oli helppo etsiä netistä.”

(46) *"Koska sai mielenkiintoista tietoa."*

(47) *"Koska se oli aika soveltava."*

Palaute tehtävä 8/2018

Esimerkeissä 45 ja 46 esiintyvät sanat "hauska" ja "mielenkiintoinen" ilmaisevat positiivisia tunteita ja kiinnostusta tehtävää kohtaan. Lisäksi esimerkissä 47 oppija kertoi pitäneensä tehtävästä, koska siinä pystyi soveltamaan tietoa. Esimerkit osoittavat, että pelillisiä ja tietoa soveltavia elementtejä sisältävä tehtävä koettiin myönteisenä ja motivoivana, ja se vahvistaa tutkimustuloksia, joiden mukaan pelillisuus tukee oppijoiden motivaatiota (vrt. Pihkala-Posti 2015). Koska suurin osa oppijoiden antamissa palautteissa ilmenneistä tunteista oli positiivisia, voidaan sanoa, että oppimistehtävillä pystyttiin herättämään oppijoissa positiivisia tunteita ja siten tukemaan heidän motivoitumistaan kielen opiskeluun.

Vaikka suurimmassa osassa tehtäväpalautteista esiintyneet tunteet olivat positiivisia, mukana oli kuitenkin myös negatiivisia tunteita. Esimerkiksi videoiden tekeminen neljännessä oppimistehtävässä jakoi oppijoiden mielipiteitä ja herätti heissä hyvin erilaisia tunteita. Osa piti siitä, osa taas ei. Videoiden tekeminen koettiin myös vaikeaksi, sillä oppijat eivät olleet juurikaan tehneet niitä aiemmin.

(48) *"Oli hauskaa editoida videota."*

(49) *"Videon tekeminen oli ihan kivaa, mutta välillä turhautui siihen kun kuvat heiluu siinä videolla ja ei rajautuneet yms. teknisiä ongelmia."*

(50) *"Oli ihan kivaa etsiä ruokia mutta videoiden tekeminen ei ollut kivaa."*

(51) *"Koska piti puhua videolla ja se oli vaikeaa"*

palaute tehtävä 4/2017

Esimerkeissä 48 ja 49 oppijat kertoivat kokeneensa positiivisia tunteita videoita tehdessään, kun taas esimerkissä 50 ja 51 videon tekemiseen liittyvät tunteet olivat negatiivisia. Esimerkeissä 49 ja 51 tulevat esille videon tekemiseen liittyvät vaikeudet, jotka ovat olleet syynä oppijoiden turhautumiselle ja negatiivisille tunteille. Tämä tuo esille sen, että tekniikan toimivuus vaikuttaa vahvasti myös oppijoiden tunteisiin ja sitä kautta myös heidän motivoitumiseensa monimediaisten tehtävien tekemiseen. Negatiiviset tunteet ja epäonnistumisen kokemukset heikentävät oppijoiden toimijuutta (Scotson 2020, 82) ja vähentävät heidän investoimistaan kielenopiskeluun (Ross & Rivers 2018, 119). Investoimisen vähentäminen voi vaikuttaa siten, että oppijat jättävät ympäristöstä löytyvät tarjoumat eli tässä tapauksessa monimediaiset tehtävät hyödyntämättä.

7.3 Yhteenveto oppimistehtäväänalyysista

Tutkimukseni oppimistehtäväänalyysin perusteella voidaan todeta, että monimediainen pedagogiikka vaikuttaa pääosin positiivisesti oppijoiden autonomiaan ja motivaatioon. Tutkimus osoitti, että monimediainen pedagogiikka mahdollistaa oppimisen, jossa oppijoiden kielenkäyttö on autenttista, oppijoille mer-

kityksellistä, heidän omasta kielitaidostaan riippuvaa ja sosiaalista vuorovaikutusta tukevaa. Tämä vaikutti positiivisesti oppijoiden motivaatioon ja autonomiaan sekä mahdollisti heidän aktiivisen roolinsa oppimisprosessissa tiedon käsitelijänä ja tuottajana.



Kuvio 8 Monimediaisen pedagogiikan vaikutuksia oppijoiden autonomiaan ja motivaatioon oppimistehtäväänalyysin perusteella

Oppimistehtävät tukivat oppijoiden autonomiaa siten, että oppijat olivat aktiivisia toimijoita tehtäviä tehdessään. He pystyivät itse valitsemaan tehtävien toteutuksen muodon ja välineet sekä käyttämänsä materiaalin oman kiinnostuksensa ja kielitaitonsa mukaan. Tehtäväpalautteen perusteella oppijat kokivat tämän erittäin positiivisena ja motivoivana. Joissakin tehtävissä käytettiin ennalta määrättyjä aiheita tai välineitä ja tällöin huomattiin autonomian rajaamisen vaikuttavan oppijoiden motivaatioon sitä vähentävästi. Tehtäväpalautteessa tuli tällöin ilmi, että kaikki eivät kokeneet ennalta määrättyä tehtävän aiheita merkitykselliseksi ja motivoivaksi. Oppijoiden aktiivinen osallistuminen oppimisprosessin suunnitteluun ja toteutukseen näyttää siis tämänkin tutkimuksen perusteella

vahvistavan oppijoiden autonomiaa ja motivoitumista tehtävien tekemiseen (mm. Little 1991; Ryan & Deci 2000).

Oppijoiden autonomia oppimistehtäviä tehdessä ilmeni oma-aloitteisuutena ja itseohjautuvuutena. Oppijat pystyivät itse suunnittelemaan tehtäviensä etenemisen, etsimään ja valitsemaan käyttämänsä materiaalin, säätämään tuotosten valmistumista ja arvioimaan tavoitteiden saavuttamista. He tarvitsivat vain vähäistä ohjausta opettajalta ja heidän autonomiansa lisääntyminen oppimisprosessin aikana oli nähtävissä heidän tarvitsemansa tuen vähenemisenä. Oppijoiden motivoituminen tehtävien tekemiseen tuli esille myönteisenä asennoitumisena tehtäviin, positiivisina tunteina tehtäviä tehdessä ja tehtävien kokemisenä merkityksellisiksi.

Monimediaisen pedagogiikan mukaiset oppimistehtävät tukivat hyvin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellyjä kielenopetuksen tavoitteita (Opetushallitus 2014) siten, että ne mahdollistivat monenlaiset esittämistavat ja tietolähteet, mikä siis tuki oppijoiden autonomiaa ja motivaatiota. Ne myös antoivat oppijoille työkaluja sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja tiedon yhteisölliseen tuottamiseen sekä mahdollistivat nopean pääsyn autenttiseen tietoon ja reagoinnin ajankohtaisiin aiheisiin. Oppimistehtävät tukivat opetussuunnitelmassa määritellyjä tavoitteita erityisesti siten, että niillä pystyttiin vahvistamaan oppijoiden vieraan kielen käyttöä eri tilanteissa sekä kehittämään heidän kielenopiskelutaitojaan. Tehtävät tukivat erityisesti oppijoiden monilukutaidon kehittymistä tutustuttamalla heidät erilaisiin tekstityyppihin, kehittämällä heidän kriittistä ajatteluaan sekä opettamalla heille taitoja tulkita ja tuottaa erilaisia tekstejä. Oppijoiden kiinnostuksen kohteet huomioitiin ja heitä rohkaistiin viestimään heidän omista viestintätarpeistaan lähtien. Oppijoiden autonomiaa tuki myös se, että heillä oli halutessaan mahdollisuus käyttää omatoimisesti oppimisalustalla ollutta lisämateriaalia, esimerkiksi linkkejä saksankielisiin internet-sivustoihin ja oppikirjaa tukeviin pelillisiin Quizlet -sanastoharjoituksiin, mikä on olennaista monimediaisessa pedagogiikassa oppijan henkilökohtaisten oppimispolkujen kehittymisen kannalta.

Tehtävissä hyödynnettiin myös oppijoiden monikielisyttä. Oppijoita rohkaistiin käyttämään kaikkia osaamiaan kieliä oppimisen tukena ja muodostamaan yhteyksiä eri kielten välille. Oppijoiden kielenopiskelutaitoja kehitettiin siten, että tehtävissä tuli esille mahdollisuuksia edistää kohdekielen oppimista ja löytää kohdekielistä oppimateriaalia myös vapaa-ajan ympäristöistä. Tehtävien yhteydessä oppijoille tuotiin esille erilaisia kielenoppimiseen liittyviä oppimisstrategioita, joita heitä ohjattiin käyttämään tarpeen mukaan. Se, että tehtäviä ei koettu liian vaikeiksi, osoitti niiden tukevan hyvin oppijoiden kokemusta kompetenssista ja vahvisti heidän luottamustaan käyttäen kielitaitoaan. Kokemus kompetenssista on tärkeä myös oppijan sisäisen motivaation kehittymisen kannalta (Ryan & Deci 2000, 70).

Tutkimukseni oppimistehtävissä painotus oli monilukutaidon kehittämisessä, sillä vaikka oppijoiden kommunikaatiotaitoja saatiin kehitettyä, se jäi toivottua vähäisempään rooliin ystävyyskoulun kanssa tehdyn yhteistyön epäonnistuttua. Yhteistyön epäonnistuminen osoitti sen, että yhteys ystävyyskouluun

vaatii paljon aikaa suunnitteluun ja sitoutumista kummaltakin osapuolelta. On tärkeää luoda yhteistyölle etukäteen selkeät raamit, joissa sovitaan yhteistyön tavoitteista ja aikatauluista sekä molempien osapuolten osallistumisesta toimintaan (vrt. Helm & Guth 2016, 246). Sitoutuminen tulee varmistaa hyvissä ajoin etukäteen, jotta yhteistyö saadaan aloitettua ajoissa ja toimimaan tehokkaasti. On tärkeää myös varmistaa, että molemmilla osapuolilla on samanlaiset mahdollisuudet hyödyntää teknologiaa (internetyhteys, laitteet, ohjelmistot jne.) (Helm & Guth 2016, 248). Opettajan kannattaisikin aktiivisesti etsiä sopivia kommunikointi- ja yhteistyökumppaneita ja verkostoitua heidän kanssaan, jotta sopiva kumppani tarpeen tullen löytyy. Tutkimus osoitti myös sen, että alkuvaiheessa oppijat tarvitsevat runsaasti opettajan tukea vieraskielisen kommunikoinnin aloittamisessa, sillä he eivät olleet halukkaita aloittamaan kommunikointia itsenäisesti. Haasteita opettajan ohjauksessa tapahtuvalle yhteydenpidolle aiheuttaa kuitenkin lukujärjestykseen sidottu aikataulu, sillä varsinkin reaaliaikaisen kommunikoinnin järjestäminen sellaiseen aikaan, joka sopii molemmille osapuolille, voi olla hankalaa ja vaatii joustavuutta molemmilta osapuolilta (ks. O'Rourke & Schwienhorst 2003, 57).

Monimediaisessa pedagogiikassa on olennaista tukea oppijan autonomisia opiskelutaitoja. Tutkimuksen aikana oppijoiden autonomisia opiskelutaitoja kehitettiin opastamalla heitä asettamaan omia oppimistavoitteita, tutkimaan omaa oppimisprosessiaan sekä arvioimaan omia oppimistuloksiaan. Tämä toteutettiin tehtävien lopuksi tehdyillä palautekyselyillä, joissa oppijat muun muassa pohtivat tehtävälle asetettujen tavoitteiden saavuttamista ja syitä tehtävässä onnistumiselle tai epäonnistumiselle. Lisäksi he miettivät tehtävässä opittujen asioiden hyötyä heidän oman opiskelunsa ja elämänsä kannalta. Oppijoiden palautekyselyyn antamat vastaukset osoittivat, että suurin osa oppijoista pystyi arvioimaan kriittisesti omaa oppimistaan, tavoitteidensa saavuttamista sekä tehtävien merkityksellisyyttä omasta näkökulmastaan. Tutkimuksen alkuvaiheessa kuitenkin tuli esille, että osalla oppijoista kielenoppimiskäsitys oli hyvin oppikirja-keskeinen. He kokivat monimediaisten tehtävien olevan vain vaihtelua tai ajanvietettä eikä niin sanottua oikeaa oppimista. Myöhemmässä vaiheessa palautekyselyissä oli kuitenkin havaittavissa kielenoppimiskäsityksen laajenemista oppijoiden tottuessa monimediaisiin oppimistehtäviin. Tämä osoittaa, että ajattelutavan muutos vaatii useita toistoja ja systemaattista ohjausta.

Tehtävät sisälsivät myös palautteen antamisen ja vastaanottamisen opiskelua. Palautteen antamisen suhteen tutkimus vahvisti aiemmat tutkimustulokset vertaisarvioinnin haastavuudesta sekä sen, että vertaisarviointiin kuten myös itsearviointiin, tarvitaan runsaasti aikaa (Aalto & Taalas 2005; Luukka ym. 2008; Rauste-von Wright 2003, 187; Riikonen 2015). Oppijoiden oli vaikea havaita vertaisarvioinnin merkitystä, ja he tarvitsivat siihen systemaattista harjoitusta opettajan ohjauksessa. Oppijoiden antamassa vertaispalautteessa oli nähtävissä heidän halunsa välttää kirjoitettua tekstiä ja käyttää sen sijaan esimerkiksi hymiöitä. Nähtävissä oli myös se, että he eivät olleet halukkaita korjaamaan tai kritisimaan muiden tuottamaa tekstiä julkisesti omalla nimellään. Oppijoiden arasteluun arvioida toisiaan julkisesti vaikutti varmasti osaltaan myös se, että ryhmän

opiskelijat tulivat monelta eri luokalta ja suuri osa heistä oli ennestään toisilleen tuntemattomia. Siksi on tärkeää huolehtia ryhmän yhteenkuuluvuudesta ja luoda luokkaan psykologisesti turvallinen ilmapiiri, jossa oppijoita kannustetaan omien mielipiteiden ilmaisuun (Dörnyei & Ushioda 2011). Turvallisuuden tunne on tärkeä tekijä myös sisäisen motivaation kehittymisessä (Ryan & Deci 2000, 71).

Monimediaisessa pedagogiikassa olennaista on teknologian integroiminen opetukseen silloin, kun se on pedagogisesti perusteltua ja auttaa kielenoppijaa käyttämään kohdekieltä mielekkäästi (Bax 2003; Jalkanen & Taalas 2015; Kessler 2016). Se vaatii digitaalisten välineiden saatavilla oloa ja mahdollisuutta käyttää niitä tarpeen vaatiessa. Tämä kuitenkin osoittautui haasteelliseksi tutkimuksen kohteena olleessa ryhmässä. Oppilaitoksessa oli käytössä hyvin rajallinen määrä tietokoneita ja mobiililaitteita, joten monimediaiset välineet eivät olleet automaattisesti joka tunti oppijoiden saatavilla. Välineet oli varattava etukäteen eikä niitä siksi voinut käyttää spontaanisti tarpeen tullen. Lisäksi koulun verkkoyhteydet olivat epävarmoja ja aiheuttivat teknisiä ongelmia ja oppijoiden turhautumista (ks. myös Huhtala 2018, 70; Kotilainen 2015, 162; Sharples ym. 2007, 20; Tanhua-Piironen ym. 2016). Häiriöt langattoman verkon toimivuudessa ovatkin hyvin tavallisia ja arkipäiväisiä ongelmia monessa koulussa (Tanhua-Piironen ym. 2016, 62; von Zansen 2019, 225). Koulun laitteiden lisäksi oppijat käyttivät usein apuna omia älypuhelimiaan. Kaikilla oppijoilla ei kuitenkaan ollut käytössään älypuhelin, mikä asetti oppijat epätasa-arvoiseen asemaan (ks. myös Leppänen ym. 2019) ja on perusopetuksen hengen vastaista. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaiden omia tietoteknisiä laitteita voidaan käyttää oppimisen tukena huoltajien kanssa sovittavilla tavoilla, mutta on kuitenkin erittäin tärkeää varmistaa, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus tieto- ja viestintäteknologian käyttöön. (Opetushallitus 2014, 31.) Vaikka digitaalisten teknologioiden avulla pystytään tuomaan koulutukseen tasa-arvoa mahdollistamalla monipuoliset oppimismahdollisuudet asuinpaikasta ja elämäntilanteesta riippumatta (Leppänen ym. 2019), tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että niiden käyttö on eriytynyt muun muassa sosio-ekonomisen statuksen, yhteiskuntaluokan, iän ja koulutustaustan perusteella (van Dijk 2013, 37; Selwyn 2011, 102). Siksi kouluissa olisi kiinnitettävä huomiota oppijoiden tasa-arvoiseen pääsyyn teknologian käyttöön, jotta eriytymiskehitys ei alkaisi näin varhaisessa vaiheessa.

Oppimistehtävien observoinnin ja oppijoilta saadun tehtäväpalautteen perusteella voidaan siis sanoa, että monimediaisella pedagogiikalla on positiivisia vaikutuksia oppijoiden autonomiaan ja motivaatioon. Havaittavissa oli kuitenkin se, että osalle oppijoista autonominen opiskelu ja motivoituminen monimediaisen pedagogiikan mukaisten tehtävien tekemiseen ei ollut helppoa. Esille tuli myös joidenkin oppijoiden muita vähäisempi kyky itseohjautuvuuteen. Seuraavaksi tarkastelenkin, millaisia hyötyjä monimediaisesta pedagogiikasta oli havaittavissa oppijoiden kielenoppimisprofiilien kehityksen perusteella ja millaiset oppijat sen perusteella monimediaisesta pedagogiikasta erityisesti hyötyivät.

8 MONIMEDIAISEN PEDAGOGIIKAN VAIKUTUKSET JA OPPIJOIDEN TARVITSEMA TUKI

8.1 Oppijoiden kielenoppimisprofiilien kehitys

Monimediaisessa pedagogiikassa opetuksen suunnittelu alkaa oppijoiden kieli-taitoprofiilin määrittelyllä, jotta oppijoiden yksilöllinen tuki olisi mahdollista (Taalas 2007). Koska omassa tutkimuksessani oppijat aloittivat kielenopiskelun aivan alusta eikä heillä ollut aiempaa taustaa saksan kielen opiskelusta, kielitaitoprofiilin sijaan heille luotiin kielenoppimisprofiili. Kielenoppimisprofiilissa keskityttiin tutkimaan oppijoiden autonomisia opiskelutaitoja ja vieraiden kielten käyttöä, koska tutkimusten mukaan vieraan kielen oppimisen edellytyksenä on kielen käyttö ja koska oppijan autonomian kehittyminen kielen oppimisessa liittyy tiiviisti yhteen kielen käytön autonomian kanssa (esim. Eskildsen 2008; Little 1991; Taalas 2005; Thorne 2000). Oppijoiden kielenoppimisprofiileja analysoimalla pyrin vastaamaan tutkimuskysymykseen: Minkälaisia vaikutuksia monimediaisen pedagogiikan mallin mukaisella opetuksella on ja millaisille oppijoille se erityisesti sopii? Käyn ensin läpi kielenoppimisprofiilianalyysin tuloksia kokonaisuutena peilaten niitä aiempiin tutkimuksiin. Sen jälkeen tutkin tarkemmin aineistosta esiin nousseita kielenoppimisprofiilityyppisiä oppijaesimerkein.

8.1.1 Oppijoiden autonomiset opiskelutaidot

Edellisessä luvussa esitellyssä oppimistehtäväänalyysissä tuli esille, että suurella osalla oppijoista autonomiset opiskelutaidot olivat tarpeeksi hyvät tutkimuksen oppimistehtävistä selviytymiseen. Myös kielenoppimisprofiilikyselyn määrällisessä tarkastelussa tulokset olivat samanlaisia. Määrällisen tarkastelun perusteena käytettiin heidän opintojen alussa kyselylomakkeessa ja haastattelussa antamia vastauksia, jotka muutettiin mitattavaan muotoon antamalla niille numeeriset arvot. Autonomisten opiskelutaitojen määrittelyssä otettiin huomioon, kuinka paljon oppimisstrategioita oppija käyttää, pystyykö hän asettamaan tavoitteita omalle kielen opiskelulle, kuinka paljon motivaatiotekijöitä hänellä

on saksan opiskelua aloittaessaan ja kuinka monella tavalla hänen mielestään kieltä voi oppia. Vastaukset analysoitiin määrällisesti frekvenssianalyysin avulla. Myös oppijoiden asettamat tavoitteet määriteltiin numeerisesti sen perusteella, pystyvätkö he ollenkaan asettamaan itselleen tavoitetta ja onko tavoite mahdollinen vai mahdoton saavuttaa lukuvuoden kuluessa. Määrällisessä tarkastelussa ilmeni, että oppijoiden autonomiset opiskelutaidot lähtötilanteessa olivat lähes kaikilla melko hyvät ja joillakin jopa erittäin hyvät. Vain muutamalla oppijalla autonomisia opiskelutaitoja voi sanoa vähäisiksi. Tähän voi olla syynä se, että kyseessä oli valinnainen kieliryhmä ja ryhmään oli valikoitunut oppijoita, jotka olivat jo lähtökohtaisesti kiinnostuneita kielistä ja harjaantuneita niiden opiskeluun. Seuraavaksi esittelen tarkemmin oppijoiden autonomisten opiskelutaitojen ilmenemistä kielenoppimisprofiilikyselyissä. Koska autonomiseen oppimiseen liittyy taito reflektoida ja arvioida kriittisesti oppimisprosessia sekä muokata käytettyjä oppimisstrategioita tarpeen tullen (Little 1991), tarkastelun kohteena ovat oppijoiden kielitaito- ja kielenoppimiskäsitykset, tavoitteiden asettamisen ja oman oppimisen arvioinnin taidot sekä oppimisstrategioiden käyttö. Koska myös monikielisyuden hyödyntäminen on yksi tärkeistä oppimisstrategioista, käyn autonomisten opiskelutaitojen yhteydessä läpi myös oppijoiden käsitystä monikielisyudesta.

Oppijoiden käsitys kielitaidosta ja kielenoppimisesta

Oppijoiden käsitys omasta kielitaidosta opintojen alussa perustui hyvin samantapaisiin tekijöihin kuin *Muuttuvat teksti- ja mediamaisemat. Oppilaat ja opettajat kielten ja tekstien käyttäjinä koulussa ja vapaa-ajalla (2006–2009)* -tutkimushankkeessa (Luukka ym. 2008). Kielitaitokäsityksen perustana olivat yhtä vahvasti sekä omaan kokemukseen (kielen käyttö autenttisissa tilanteissa) että kouluun liittyvät tekijät (menestyminen kokeissa, opettajan mielipide). Hieman yli puolella oppijoista heidän koulussa saamansa arvosanat vaikuttivat heidän käsitykseensä omasta kielitaidostaan. Jonkin verran vaikutusta oli myös muiden (kavereiden ja perheen) mielipiteillä. Koska tulokset olivat hyvin samantapaisia kuin Luukan ym. tutkimuksessa, näyttää siltä, että oppijoiden käsitys kielitaidosta ei ole juurikaan muuttunut kymmenen vuoden takaisesta tutkimuksesta, mikä osoittaa käsitysten muuttumisen hitauden.

Oppijoiden kielenoppimisprofiilikyselyssä antamat vastaukset monimediaisten menetelmien ja ympäristöjen käyttämisestä kielenoppimisessa osoittivat, että määrällisesti tarkasteltuna heidän käsityksensä kielenoppimisesta oli melko laaja opintojen alkaessa. He näkivät, että kieltä voi oppia monella eri tavalla ja että sitä voi oppia myös luokkahuoneen ulkopuolella. Kyselylomakkeella vaihtoehtoina olleista monimediaisista ympäristöistä parhaiten kielenoppimiseen nähtiin soveltuvan elokuvat ja tv-sarjat, verkkosivut, blogit sekä Snapchat, Skype, WhatsApp ja Twitter-palvelut. Vähiten sopivana pidettiin sähköpostia ja sarjakuvia. Opintojen päättyessä oppijoiden käsityksissä oli kuitenkin nähtävissä pientä kaventumista. Syynä tähän voi olla se, että opintojen päättyessä oppijat arvioivat erilaisia kielenoppimistapoja kriittisemmin kuin opintojen alussa saa-

tuaan niistä lisää kokemusta. Toisaalta taas se voi johtua myös siitä, että tietyt oppimistavat eivät tulleet erityisesti esille opintojen aikana, toisin kuin esimerkiksi blogit ja verkkosivut, eikä niiden merkitystä siksi osattu pitää erityisen tärkeinä. Opintojen päättyessä elokuvat ja tv-sarjat nähtiin edelleen soveltuvimpana ympäristöinä kielenoppimiseen, mutta lähes yhtä tärkeäksi olivat nousseet tietokonepelit. Myös verkkosivut, blogit sekä Snapchat, Skype, WhatsApp ja Twitter-palvelut olivat edelleen parhaiten soveltuvien joukossa ja nyt sinne nousivat myös sarjakuvat, joiden merkitystä helppoina autenttisine kielenoppimisresursseina korostettiin toisen oppimistehtävän yhteydessä. Vähiten sopivana pidettiin edelleen sähköpostia. Tämä löydös on ristiriidassa sen seikan kanssa, että sähköpostia pidetään yleensä opetuksessa tärkeänä tekstilajina ja harjoittelun kohteena. Tämän tutkimuksen perusteella oppijat itse eivät nähneet sitä kielenoppimiseen hyvin soveltuvana menetelmänä. Syynä tälle voi olla se, että oppijat ovat tottuneempia käyttämään uudempia viestittelymuotoja kuten WhatsAppia ja Snapchattia, ja että heidän tekstikäytänteensä eroavat opettajien käyttämistä viestimuodoista. Multimodaalisten viestien tuottamisen onkin todettu olevan nuorille luonteva tapa olla tekemisissä tekstien kanssa (Vaarala 2014). Tätä tukee myös Thornen (2003) tutkimus, jossa oppija koki sähköpostiviestinnän vain opettajien ja vanhempien kanssa käytäväksi kommunikoinniksi, kun taas ystävien kanssa kommunikointiin käytettiin pikaviestintää. Sähköpostin käyttäminen oli ristiriidassa oppijan identiteetin kanssa, eikä hän siksi suostunut käyttämään sitä oppitunnilla (Thorne 2003, 7). Myös *Muuttuvat teksti- ja mediamaiset. Oppilaat ja opettajat kielten ja tekstien käyttäjinä koulussa ja vapaa-ajalla (2006–2009)* -tutkimushankkeessa (Luukka ym. 2008) tuli esille, että sähköposti ei ole tämän ikäisten nuorten media, ja että opettajien ja oppilaiden tekstikäytänteiden välillä oli huomattavia eroja.

Vaikka kielenoppimisprofiilikyselyn määrällisen tarkastelun perusteella oppijoiden kielenoppimiskäsitys kokonaisuutena näytti olevan melko laaja, tutkittaessa sitä visuaalisten narratiivien ja niitä tukevien haastattelujen kautta, se näyttäytyikin hyvin perinteisenä ja pitkälti koulukontekstiin sidoksissa olevana vielä opintojen loppuvaiheessakin. Tämä tuli esille myös aiemmin oppimistehtävien analyysin yhteydessä (ks. luku 7.1.1). Piirtäessään itsensä saksan oppijana yli puolet oppijoista sijoitti itsensä kouluun joko yksin tai yhdessä opettajan tai luokkatovereiden kanssa (vrt. Kalaja ym. 2008; Skinnari 2012). Mukana oli usein perinteisiä oppimisvälineitä kuten kirja (vrt. Scotson 2018, 223), ja toiminta keskittyi usein pelkästään lukemiseen. Tämä myötäilee aiempia tutkimuksia, joiden mukaan mitä enemmän kokemusta oppijoilla oli kielenoppimisesta koulussa, sitä enemmän heidän kuvauksensa kielenoppimisesta keskittyivät kirjoitettuihin teksteihin ja koulussa tehtäviin aktiviteetteihin (mm. Aro 2009). Taulukkoon 6 on koottu oppijoiden piirroksissa esiintyneet kielenoppimisen ympäristöt, yhteisöt, välineet ja toiminta prosentuaalisesti.

Taulukko 6 Oppijoiden piirroksissa esiintyneet kielenoppimisen ympäristöt, yhteisöt, välineet ja toiminta

Ympäristö	Yhteisö	Välineet	Toiminta
koulu 64,2 %	opettaja ja/tai luokkakaverit 50 %	pelkkä oppikirja 42,9 % oppikirja ja muita väli- neitä 21,4 %	pelkkä lukeminen 35,7 % lukeminen ja muu kouluun liittyvä toiminta (esim. tehtävien tekemi- nen, viittaaminen) 14,3 %
vapaa-ajan ympäristö 14,3 %	vapaa-ajan kaverit 7,1 %	vapaa-ajan välineet 14,3 %	toiminta vapaa- ajalla 14,3 % kommunikointi muiden kanssa 21,4 %
määrittelemä- tön 21,4 %	oppija yksin 42,9 %	ei välineitä 21,4 %	ei toimintaa 14,3 %

Oppijoiden piirroksissa oli selvästi nähtävissä se, että oppiminen oli heidän mielestään koulussa tapahtuvaa toimintaa, sillä yhdeksän heistä (noin 64 %) piirsi itsensä kouluympäristöön. Vain yhden oppijan piirros sijoittui selkeästi vapaa-ajan ympäristöön ja neljällä oppijalla se oli määrittelemätön. Lisäksi seitsemän oppijan piirroksissa (50 %) oli mukana opettaja ja/tai luokkatovereita. Tämä osoittaa, että opettajalla ja luokkatovereilla oli heidän mielestään merkittävä rooli oppimisessa, kun taas kanssakäyminen muiden kanssa ei ollut oppimisen kannalta merkittävää. Kuusi oppijaa (noin 43 %) oli piirtänyt itsensä oppimistilanteeseen yksin, mikä tuo esille perinteisen psykologis-kognitiivisen käsityksen oppimisesta oppijan pään sisällä tapahtuvana toimintana ja tiedon omaksumisena. Vastaavanlaisia tuloksia sai myös Ridley (2003), jonka tutkimuksessa lähes puolet oppijoista näki kielen oppimisen olevan tiedon vastaanottamista ja vain vähän yli puolet ymmärsi sen vaativan oppijalta enemmän omaa aktiivisuutta (Ridley 2003, 82). Perinteinen näkemys hyvästä kielenoppijasta "ahkerana puurtajana" tulee hyvin esille erään oppijan piirrosta tarkentavassa kuvauksessa:

(52) ”Viitataan usein, teen tehtävät huolella, parityö onnistuu ja pyydän apua, jos en ymmärrä jotain.”
Oppilas 4, piirros 2017

Esimerkissä 52 oppija on luetellut niitä piirteitä, joita hän näkee ”hyvällä kielenoppijalla” olevan ja joita myös hän itse pyrkii noudattamaan. Hän kertoi osoittavansa tuntiaktiivisuutta viittaamalla ja vastaamalla opettajan asettamiin kysymyksiin, huolehtimalla tehtävien tekemisestä ja parityön sujumisesta sekä pyytämällä opettajalta apua tarvittaessa. Kuvaus osoittaa hyvin perinteistä, koulukontekstiin sidottua näkemystä kielen opiskelusta, mutta tuo kuitenkin samalla esille sen, että oppija ymmärtää, kuinka suuri merkitys hänen omalla aktiivisella toiminnallaan on oppimisessa. Tämä on osoitus oppijan konstrukttiivisesta oppimiskäsityksestä, mutta myös autonomiasta (Ridley 2003) ja aktiivisesta osallistumisesta oppimistilanteessa (Skinnari 2012, 108), koska hän ymmärtää oman toimintansa merkityksen.

Kirjoitettuihin teksteihin ja erityisesti oppikirjaan tukeutuminen näkyi vahvasti oppijoiden piirroksissa, sillä kuuden oppijan (noin 43 %) piirroksissa oli kuvattuna pelkkä oppikirja. Yllättävää oli, että monimediaisia välineitä oli mukana vain kahden oppijan piirroksissa (vrt. Scotson 2018, 223). Erityisesti lukeminen nostettiin esille piirrosta tarkentavissa kuvauksissa. Tämä osoittaa lukemisen ja tekstimuotoisen materiaalin merkityksen oppijoiden kielenoppimiskäsityksissä (vrt. Kalaja 2015).

(53) ”Luen saksaa hyvällä mielellä.” Oppilas 12, piirros 2017

(54) ”Minä luen saksan kirjaa saksan tunnilla.” Oppilas 8, piirros 2017

Esimerkit 53 ja 54 sisältävät molemmat verbin ”lukea”, joka tuo esille sen olevan oppijoiden mielestä tärkeä osa oppimista. Esimerkissä 54 sanat ”hyvällä mielellä” tuovat myös esille oppijan myönteisen suhtautumisen lukemiseen. Esimerkissä 54 oppija on yhdistänyt lukemisen sanoihin ”saksan kirja” ja ”saksan tunti”, mikä osoittaa niiden liittyvän kiinteästi yhteen ja oppikirjan lukemisen olevan oppijan mielestä tärkeä osa saksan oppituntia.

Myös oppijoiden piirroksia tarkentavissa haastatteluissa heidän vastauksiinsa esiintyi hyvin perinteisiä näkökulmia kielitaitoon ja kielen oppimiseen. Suurin osa heistä näki kielenoppimisen olevan kielen eri osa-alueiden opiskelua, mikä korostaa kielitaitoa formaalina systeeminä. Lisäksi muutamalla oppijalla esille nousi kognitiivisten prosessien merkitys kielen oppimisessa. Vain viiden oppijan vastauksissa tuli esille kielen käyttö ja kommunikatiivisuus eli funktionaalinen kielitaitokäsitys. Koska oppijat kokivat kielenoppimisen liittyvän vahvasti pelkästään koulukontekstiin, myös tämä tutkimus osoitti Luukan ym. (2008) tutkimuksen tapaan haasteena olevan sen, että koulussa ja vapaa-ajalla tapahtunut oppiminen jäävät toisistaan irrallisiksi tai jopa toistensa vastakohtiksi. Esimerkkejä oppijoiden piirroksista ja niitä tarkentavista haastatteluista käsittelemällä vielä tarkemmin kielenoppimisprofiilityyppien analyysin ja esimerkkiprofiilien yhteydessä.

Tavoitteiden asettaminen ja oman oppimisen arviointi

Oppijoiden tavoitteen asettamisen taidot osoittautuivat jo tutkimuksen alussa lähtökohtaisesti hyviksi. Tutkimuksen aikana oppijoita ohjattiin säännöllisesti asettamaan itselleen omia oppimistavoitteita lukukauden alussa ja refleктоimaan niiden täyttymistä lukukauden päättyessä. Heitä ohjeistettiin pohtimaan omia kehittämisen kohteitaan ja keskittymään niihin tavoitteiden asettelussa. Oppijoiden taidot tavoitteen asettelussa paranivatkin tutkimuksen aikana siten, että tavoitteet muuttuivat konkreettisemmiksi ja ne linkittyivät heidän omaan kehittämistarpeisiinsa.

(55) *"Haluaisin laajentaa sanavarastoani."* Oppilas 6, Kysely 3/2017

(56) *"Haluan muodostaa lauseita paremmin, ja saada kielioppia paremmaksi. Haluan osata kirjoittaa lauseita oikein."* Oppilas 3, Kysely 3/2017

(57) *"Haluan oppia paremmin omistussanoja."* Oppilas 4, Kysely 3/2017

Esimerkeistä 55–57 on nähtävissä, kuinka tavoitteet vaihtelivat oppijasta riippuen. Esimerkissä 55 oppija koki tarvitsevansa lisää sanavarastoa ja esimerkissä 56 oppijan tavoite liittyi lauseiden muodostamisen ja kirjoittamisen kehittämiseen. Nämä esimerkit eivät sisällä kovin tarkkoja ja yksityiskohtaisia tavoitteita kielenoppimiselle. Esimerkissä 57 taas oppijan tavoite on hyvin spesifi ja konkreettinen, hän halusi oppia käyttämään omistusmuotoja. Myös oppijoiden tavoitteissa oli selvästi nähtävissä formaali kielitaitokäsitys, sillä ne liittyivät pitkälti kielen eri osa-alueiden ja kielioppiasioiden kehittämiseen. Vain harvalla tavoitteena oli parantaa kommunikointitaitojaan. Tavoitteen asettamisen taitojen paraneminen tutkimuksen aikana kuitenkin osoittaa sen, että niiden reflektoinnilla oli merkitystä niiden kehittymisen kannalta (vrt. Little 1991). Oppijoiden taitojen kehittymisestä kertoi myös se, että osa oppijoista pystyi löytämään itsenäisesti keinoja tavoitteidensa saavuttamiseksi.

(58) *"Aion harjoitella enemmän lauseen muodostamista, vaikka pelata pelejä ja harjoitella puhumista. Voisin myös lukea jonkun helpon kirjan saksaksi."*

Oppilas 3, kysely 3/2017

Oppijan tavoitteena oli oppia muodostamaan paremmin lauseita ja hän keksi monta tapaa, joiden avulla kehittää taitojaan. Hänen vastauksestaan näkyi se, että hän onnistui löytämään hyvin monipuolisia keinoja tavoitteen saavuttamiseksi sekä pelaamalla, puhumalla että lukemalla. Tämä osoittaa taitoa analysoida tekijöitä, joiden avulla omaan oppimiseen voi vaikuttaa, ja on merkki vahvasta autonomiasta.

Suurin osa oppijoista pystyi siis arvioimaan omaa osaamistaan ja asettamaan tavoitteita sen perusteella. He myös kertoivat huomanneensa, kuinka heidän osaamisensa on kehittynyt.

(59) *"Kuuntelemalla musiikkia tajuan sanoituksia."* Oppilas 8, Kysely 2/2017

(60) *"Osaan enemmän ja enemmän puhua saksaa tuntien jälkeen."*

Oppilas 11, Kysely 2/2017

(61) ”Saksalaisista lauseista ymmärtää aina jopa pari sanaa joskus.”
Oppilas 12, Kysely 2/2017

Esimerkeistä 59–61 käy ilmi, että oppijoiden osaamisen kehittyminen näkyi ymmärtämisen ja puhumisen taitojen karttumisena. Esimerkissä 59 oppija on huomannut ymmärtävänsä sanoituksia kuunnellessaan saksankielistä musiikkia ja esimerkissä 61 oppija on oppinut poimimaan tuttuja sanoja saksankielisistä lauseista. Esimerkissä 60 taas oppija on kokenut puhumisen taitojensa kehittyneen opiskelun myötä. Nämä esimerkit osoittavat, että oppijat pystyivät analysoimaan omaa kielitaitoaan ja näkivät sen kehittyneen opiskelun seurauksena. Vaikka suurin osa oppijoista pystyi analysoimaan omaa oppimistaan ja asettamaan itselleen yksilöllisiä oppimistavoitteita jo opintojen alussa, joukossa oli myös niitä, jolle se oli hankalaa (ks. esimerkki 105). Lisäksi joillakin oppijoilla autonomisten opiskelutaitojen vähäisyys ilmeni puutteina oman osaamisen arvioinnissa. Näitä tapauksia käsittelemme tarkemmin kielenoppimisprofiilityyppien analyysin yhteydessä.

Oppimisstrategiat

Oppijoiden oppimisstrategioiden käyttö opiskelussa oli jo opintojen alussa runsasta ja eniten he käyttivät metakognitiivisia (kognitiivisten prosessien suunnittelu ja säätely) ja sosiaalisia (kommunikointi ja sosiokulttuurisissa konteksteissa toimiminen) strategioita. Kaikista vähäisintä oli affektiivisten (tunteiden säätely) strategioiden käyttö, joita yli puolet oppijoista ei käyttänyt ollenkaan. Tämä voi johtua siitä, että niitä ei ole juurikaan heille opetettu, sillä niiden opettamisen merkitykseen on alettu kiinnittää huomiota vasta viime aikoina (Oxford 2017). Tutkimukseni oppimistehtävien yhteydessä oppijoille tuotiin esille erilaisia oppimisstrategioita, joita heitä ohjeistettiin käyttämään tarpeen tullen esimerkiksi tekstin ymmärtämiseen, tiedonhakuun ja ympäristöstä löytävien oppimisresurssien tunnistamiseen liittyen. Oppijoita kannustettiin oppimisstrategioiden käyttöön, mutta heidän annettiin kuitenkin itse päättää ja valita, mitä niistä käyttävät, milloin ja missä yhteyksissä, koska saadessaan itse valita käyttämänsä oppimisstrategiat, he ovat motivoituneempia niiden käyttöön (Thomsen 2003, 43).

Opintojen päättyessä oppijoiden oppimisstrategioiden käyttö määrällisesti tarkasteltuna oli lisääntynyt hieman. Metakognitiivisten ja sosiaalisten strategioiden käyttö oli edelleen yleisintä, mutta myös puuttuvan tiedon kompensointistrategioiden käyttö oli lisääntynyt. Affektiivisten strategioiden käytön määrä oli lisääntynyt huomattavasti, sillä alkutilanteesta poiketen vain kaksi oppijoista ei käyttänyt niitä ollenkaan opintojen päättyessä. Tämä muutos on positiivinen, sillä affektiivinen dimensio on olennainen osa vieraan kielen oppimista ja affektiiviset strategiat auttavat oppijoita ilmaisemaan ja käsittelemään tunteitaan oppimisprosessissa. (Oxford 2011; 2017.) Kielenoppimisprofiilikyselyn tulosten perusteella näyttäisi siis siltä, että oppijat olivat hyötynneet oppimisstrategioiden opettamisesta. Tämä vahvistaa Oxfordin näkemyksen siitä, että mitä eksplisiittisemmin oppimisstrategioita opetetaan, sitä enemmän oppijat niistä hyötyvät. Myös Swain (2000) on havainnut oppimistulosten parantuvan metakognitiivis-

ten strategioiden opettamisen myötä. Hänen tutkimuksessaan havaittiin, että erityisesti oppijoiden rohkaiseminen omien strategioiden käytön verbalisointiin auttoi heitä tunnistamaan oppimiseen liittyviä ongelmia, asettamaan omia tavoitteita, tarkkailemaan omaa kielen käyttöään ja arvioimaan opinnoissa menestymistään. (Swain 2000, 109.)

Monikielisyiden hyödyntäminen

Tutkimukseni seitsemännessä oppimistehtävässä oppijoilla oli mahdollisuus hyödyntää kaikkia osaamiaan kieliä ja sen yhteydessä nähtiin osan oppijoista kokevan sen positiiviseksi (ks. esimerkki 28). Viimeisessä kielenoppimisprofiilikyselyssä oppijoilta tiedusteltiin, onko saksan kielen opiskelu auttanut heitä muiden kielten opiskelussa. Vain vajaa kolmasosa oppijoista (30 %) oli sitä mieltä, että saksan opiskelu oli auttanut heitä muiden kielten opiskelussa. Erityisesti he kokivat siitä olleen hyötyä ruotsin kielen opiskelussa. He perustelivat tätä sillä, että kielissä on paljon samanlaisia sanoja ja piirteitä, ja se helpottaa oppimista. Toinen kolmasosa (35 %) oppijoista taas kertoi, että saksan opiskelu ei ole auttanut heitä, koska osa heistä piti saksaa hyvin erilaisena kuin muita opiskelemissään kieliä ja osa taas oli sitä mieltä, että se sekoittuu välillä, erityisesti ruotsin kanssa. Oppijoiden suhtautumisessa saksan ja ruotsin kielen samankaltaisuuteen löytyi siis täysin päinvastaisia näkökulmia. Osa painotti positiivisia, osa negatiivisia puolia. Viimeinen kolmannes oppijoista (35 %) ei osannut sanoa, onko saksan kielen opiskelusta ollut heille apua.

(62) ”Hieman ehkä vaikeuttanut, kun sekoittaa ruotsiin välillä”, oppilas 5

(63) ”Se sekoittuu muihin kieliin”, oppilas 9

Kysely 4/2018

Esimerkeistä 62 ja 63 käy ilmi, että oppijat kokivat saksan kielen opiskelun vaikeuttaneen muiden kielten opiskelua siksi, että se sekoittuu helposti muihin kieliin (vrt. Richter-Vapaatalo 2017, 113). Se, että he kokivat sen sekoittavan muiden kielten opiskelua, osoittaa formaalia käsitystä kielestä. He näkivät kielet toisistaan erillisinä systeemeinä, joiden sekoittuminen toisiinsa ei ole toivottavaa vaan ongelmallista, koska se vaarantaa oikeakielisyiden toteutumisen. Tämä näkökulma on päinvastainen kuin monikielisyystutkimuksessa yleistynyt resurssinäkökulma, joka ei näe kieliä täysin toisistaan erillisinä systeemeinä ja jossa monikielisyys nähdään ensisijaisesti taitona käyttää eri kielten resursseja samanaikaisesti tilanteen mukaan (Blommaert ym. 2005; Leppänen & Nikula 2008). Se, että vain vajaa kolmasosa oppijoista näki saksan kielen opiskelun tukevan muiden kielten opiskelua, osoittaa kuinka suuri tarve monikielisyiden merkityksen korostamiselle on. Oppijoiden vastauksista olikin nähtävissä kielenopetuksen perinne pitää eri kielet erillään toisistaan. Siksi heille olisi tärkeää korostaa, kuinka eri kielet tukevat toisiaan ja yhden kielen osaaminen helpottaa toisen opiskelua. Oppijoita tulisi auttaa tunnistamaan tilanteita, joissa aiemmasta kieli- taidosta on hyötyä ja rohkaista heitä muodostamaan yhteyksiä eri kielten välille, jotta he oppisivat hyödyntämään aiemmin oppimiaan kieliä uusien opiskelussa.

Tutkimusten mukaan (esim. Richter-Vapaatalo 2017) eri kieliä vertailevia aktiviteetteja käytetään opetuksessa paljon erityisesti opiskelun alkuvaiheessa, jolloin oppija tutustutetaan uuteen kieleen ja motivoidaan opiskeluun ohjaamalla häntä tunnistamaan muista kielistä tuttuja sanoja. Myöhemmässä vaiheessa kielten vertailu ei kuitenkaan ole enää yhtä tavallista eikä siitä näin ollen synny jatkuvaa prosessia, jossa monikielisyyttä opittaisiin käyttämään systemaattisesti oppimisen apuna. (Richter-Vapaatalo 2017, 106.)

8.1.2 Oppijoiden motivaatio ja investoiminen kielen opiskeluun

Ennakoiva vaihe

Dörnyei ja Ottón (1998) vieraan kielen motivaation prosessimallissa motivaatio jaetaan toimintaa ennakoivaan vaiheeseen, toiminnan vaiheeseen ja toiminnan jälkeiseen vaiheeseen. Tässä tutkimuksessa oppijoiden toimintaa ennakoivan vaiheen opiskelumotivaation määrittelyyn käytettiin Deci ja Ryanin (1985) itsesäätelyteorian mukaista jatkumoa, joka sisältää seitsemän kategorialla itsesäätelyasteen mukaan. Jatkumolla ulkoisen motivaation alatyyppeinä ovat ulkoinen säätely, ohjattu säätely, samaistettu säätely ja sopeutettu säätely. Sisäisessä motivaatiossa alatyypit ovat stimuloituminen, innostus oppimiseen ja pyrkimys menestykseen. (Deci & Ryan 1985; Hurskainen & Ylönen 2015.)

Tutkittaessa oppijoiden ennakoivan vaiheen motivaatiota huomattiin, että suurimmalla osalla oppijoista oli opintojen alussa runsaasti tai vähintäänkin kohdallisesti motivaatiotekijöitä saksan kielen opiskeluun. Koska opiskelumotivaatio on sitä korkeampi, mitä useampi motivaatiotekijä oppimiseen vaikuttaa (Kangasvieri ym. 2011, 30), oppijoiden ennakoivan vaiheen motivaatio saksan opiskeluun näytti siis olevan korkea. Tämä on ymmärrettävää, koska kyseessä oli vapaaehtoinen kielivalinta ja oppijoiden voisi siksi olettaa olevan motivoituneita valitsemansa kielen oppimiseen. Oppijoiden motivaatio oli pääosin sisäinen ja siinä korostuivat erityisesti stimuloituminen (viehätys maahan ja kieleen) ja innostus oppimiseen (kiinnostus vieraisiin kieliin ja kulttuureihin). Lähes kaikilla oli kuitenkin mukana myös ulkoisia motivaatiotekijöitä, joista yleisin oli hyötynäkökulma (hyöty työelämässä tai muuten tulevaisuudessa). Tämä vastaa Deci ja Ryanin (1985) näkemystä siitä, että sekä sisäinen että ulkoinen motivaatio voivat olla läsnä samanaikaisesti. Yhdellä oppijalla ennakoivan vaiheen motivaatiossa korostuivat erityisesti omat kokemukset, jotka olivatkin hänen tärkein motivaatiotekijänsä saksan kielen opiskelun aloittamiselle (ks. esimerkkiprofiili, tyyppi 1).

Tulokset olivat samanlaisia kuin aiemmissa peruskoululaisten opiskelumotivaatiota tarkastelevissa tutkimuksissa, sillä hyötynäkökulmia painottavat motiivit nousivat vahvoiksi myös esimerkiksi Kangasvierin ym. (2011) tutkimuksessa. Toisin kuin heidän tutkimuksessaan, omassa tutkimuksessani ei kuitenkaan ollut havaittavissa eroja poikien ja tyttöjen välillä sisäisten ja ulkoisten motivaatiotekijöiden määrässä. Tutkimukseni lähtötilanteessa sekä tyttöjen että poikien sisäisten motivaatiotekijöiden määrä oli hyvin samankaltainen (pojat ka. 16,5 ja tytöt ka. 16,1) eikä myöskään ulkoisten motivaatiotekijöiden osalta ollut

havaittavissa suurta eroa sukupuolten välillä (pojat ka. 8,9, tytöt ka. 9,1). Koska tutkimuksen aikanakaan ei tullut esille sukupuolten mukaan jakautunutta kehitystä oppijoiden opiskelumotivaation osalta, tämän tutkimuksen perusteella ei voi tehdä johtopäätöksiä eri sukupuolten välisistä motivaatioeroista. Molempia sukupuolia esiintyi sekä niiden oppijoiden joukossa, joilla sisäinen motivaatio lisääntyi, että niiden joukossa, joilla se väheni. Samoin kaikissa kolmessa kielenoppimisprofiilityypissä oli mukana sekä tyttöjä että poikia.

Toiminnan vaihe

Oppijoiden toiminnan vaiheen motivaatiota on käsitelty edellä oppimistehtävien yhteydessä. Siinä oli nähtävissä, että oppijoiden motivoituminen toiminnan vaiheessa on monimutkainen prosessi ja se vaihtelee suuresti (Dörnyei & Ushioda 2011, 5–6). Siinä tuli kuitenkin selvästi esille, että oppijoiden aktiivinen osallistuminen oppimisprosessin suunnitteluun ja toteutukseen vahvistaa heidän motivoitumistaan tehtävien tekemiseen. Tämä ilmeni jo aiemmin esitellyissä esimerkeissä 12 ja 50, jotka osoittivat, että oppijat eivät kokeneet autonomian rajoittamista tehtävän aiheen ja muodon osalta motivoivana. Oppijat kokivat autonomian rajoittamisensa niin vahvasti, että toivat sen esille myös tehtävien jälkeen tehdyissä kielenoppimisprofiilikyselyissä.

(64) *"En pidä kotitalousasioista saksassa!"* Oppilas 8, Kysely 2/2017

(65) *"Ikävointä opiskelussa: jotkut videotehdävät, koska videolle esiintyminen ei ole mukavaa."* Oppilas 3, Kysely 2/2017

Esimerkissä 64 oppija on halunnut vielä lukukauden lopussa tehdyssä kyselyssäkin korostaa sitä, että hän ei kokenut neljännessä oppimistehtävässä käsiteltyä ruoka-aihetta motivoivana. Aiheen lisäksi myös tehtävän muodon rajaaminen videomuotoon tuntui oppijasta ikävältä (esimerkki 65). Se, että oppijat halusivat ottaa asian esille vielä tehtävien tekemisen jälkeenkin, osoittaa sen, kuinka voimakkaasti oppijoiden autonomian rajaaminen tehtäviä tehdessä koettiin.

Tärkeässä roolissa oppijoiden motivaation osoittajina olivat myös positiiviset tunteet, joita oppijat kokivat tehtäviä tehdessään ja joita on jo tuotu aiemmin esille oppimistehtäväänalyysissa. Näiden lisäksi positiivisia tunteita esiintyi kielenoppimisprofiilikyselyiden avoimissa vastauksissa, joissa oppijoiden oli mahdollisuus kertoa omin sanoin omasta saksan opiskelustaan.

(66) *"Saksan kieli on kiva kieli. Helppoa oppia kunhan vain yrittää hieman."* Oppilas 11, Kysely 2/2017

(67) *"Oli mukavaa opiskella saksaa."* Oppilas 12, Kysely 4/2018

(68) *"Than hauskaa tämä saksa on ollut vaikka toihan se lisää töitä."* Oppilas 11, kysely 4/2018

Esimerkeissä 66–68 esiintyvät sanat "kiva", "mukava" ja "hauska" tuovat esille oppijoiden myönteiset tunteet saksan opiskelua kohtaan ja ilmaisevat siten heidän motivoitumistaan ja myönteistä asennettaan kielen opiskeluun. Oppijoi-

den myönteiset mielikuvat opiskelusta ja omista saavutuksistaan vaikuttavat merkittävästi heidän myöhempään lähestymistapaansa uusia haasteita kohtaan (Dörnyei & Ushioda 2011). Siksi esimerkeissä esiintyvien myönteisten tunteiden perusteella voisi olettaa, että oppijoiden positiiviset kokemukset saksan opiskelusta toimivat motivoivina tekijöinä heidän kielenopiskelulleen myös tulevaisuudessa.

Toiminnan vaiheen motivaation tutkiminen pelkästään oppitunneilla tehtyjen oppimistehtävien yhteydessä kuitenkin rajoittaa näkökulman vain koulu-kontekstiin. Siksi tutkin toiminnan vaiheen motivaatiota myös sen kautta, kuinka paljon oppijat olivat investoineet saksan kielen opiskeluun vapaa-ajallaan. Tarkastelussa olivat oppijoiden kielenoppimisprofiilikyselyiden vastaukset monimedialaisen materiaalin käytöstä vapaa-ajalla ja kesän aikana. Heidän monimedialaisen materiaalin käyttönsä vapaa-ajalla osoitti, että oppijat hyödynsivät opiskelussaan eniten saksankielistä musiikkia, saksankielisiä tv-ohjelmia, elokuvia tai You Tube -videoita, omalla saksan ryhmän oppimisalustalla olleita linkkejä saksankielisiin nettisivuihin sekä muita saksankielisiä nettisivuja. He myös usein tai ainakin silloin tällöin harjoittelivat äännteitä ja ääntämistä itsenäisesti. Oppijoiden investoiminen saksan kielen käyttöön tavoitteidensa saavuttamiseksi oli pääosin kohtalaista ja muutaman oppijan kohdalla jopa runsasta. Useat heistä olivat siis tarpeeksi motivoituneita investoimaan saksan kielen käyttöön myös vapaa-ajallaan. Heidän saksan kielen käyttönsä kesän aikana taas oli todella vähäistä, vaikka heitä siihen kehoitettiin, jotta kieli ei täysin unohtuisi loman aikana. Kuitenkin vain viisi oppijaa ilmoitti käyttäneensä kieltä kesän aikana. Eniten kesän aikana kieltä käyttivät ne oppijat, joilla oli jo opintojen alussa olemassa olevia yhteisöjä, joissa he pystyivät käyttämään kieltä (ks. kielenoppimisprofiilityyppi 1). Oppijoiden opiskeluun investoimista tarkastelen lähemmin eri profiilityyppien analyysin yhteydessä.

Toiminnan jälkeinen vaihe

Motivaation prosessimallin mukaisen toiminnan vaiheen jälkeistä motivaatiota tutkittiin selvittämällä oppijoiden halua jatkaa saksan kielen opiskelua peruskoulun päätyttyä. Motivaation määrittelyyn käytettiin samaa Deci ja Ryanin (1985) itsesäätelyteorian mukaista jatkumoa, jota käytettiin myös ennakoivan vaiheen motivaatiota tutkittaessa. Oppijoiden motivaatiotekijöiden määrässä ennakoivaan vaiheeseen nähden ei ollut määrällisesti tarkasteltuna tapahtunut suuria muutoksia, vaikkakin yksittäisten oppijoiden motivaation kehityksessä oli suuriakin eroja (ks. kielenoppimisprofiilityypit luku 8.2). Sisäinen motivaatio oli edelleen yleisempää kuin ulkoinen, ja stimuloituminen ja innostus oppimiseen pysyivät tärkeimpinä motivaatiotekijöinä. Myös hyötynäkökulma oli edelleen tärkeä. Vaikka suurella osalla oppijoista motivaatiotekijöitä oli edelleen melko paljon, vain kolme heistä oli täysin varmoja siitä, että he jatkavat opintoja myös peruskoulun jälkeen. Tämä oli yllättävää, koska oppijoiden toiminnan vaiheen motivoitumisen ja myönteisen asenteen perusteella (ks. esimerkit 66–68) olisi voinut olettaa, että heidän positiiviset kokemuksensa saksan opiskelusta toi-

misivat motivoivina tekijöinä kielenopiskelun jatkamiselle. Syyksi opintojen jatkamiselle nämä kolme oppijaa ilmoittivat halun oppia lisää ja kehittää taitojaan saksan kielessä. Kaksi oppijoista taas oli varmoja siitä, että he eivät jatka saksan kieltä.

(69) "Ei tee mieli" Oppilas 1

(70) "Koska lukio on tarpeeksi hankalaa" Oppilas 13

Kysely 4/2018

Esimerkissä 69 tulee selkeästi esille oppijan haluttomuus saksan kielen opiskelun jatkamiseen. Se, että oppijan ei tehnyt mieli jatkaa saksan opiskelua, on selkeä merkki motivaation puutteesta (ks. tarkempi analyysi esimerkkiprofiili, tyyppi 2b). Esimerkistä 70 taas käy ilmi se, että oppija pelkäsi lukio-opiskelun vaativuutta. Hänen motivoitumattomuutensa taustalla näytti olevan halu välttää tulevassa opiskelussa eteen tulevia ongelmia, joita hän epäili kohtaavansa tarpeeksi ilman saksan opiskeluakin. Oppijalle oli siis muodostunut näkemys lukio-opintojen vaikeudesta, vaikka hänellä ei niistä vielä henkilökohtaisia kokemuksia ollutkaan. Näkemysten taustalla voi olla muiden henkilöiden, kuten vanhempien, sisarusten, opettajien tai kavereiden mielipiteitä ja neuvoja. Vaikka muiden vaikutus ei olisikaan välitöntä, esimerkiksi vanhempien oma opiskeluhistoria ja omat kokemukset kieltenopiskelusta voivat vaikuttaa epäsuorasti lasten valintoihin ja näkyä muun muassa heidän käsityksissään ja asenteissaan opiskeltavaa kieltä kohtaan (Kangasvieri ym. 2011). Vaikutusta on voinut olla myös sillä, että lukio-opintojen kuormittavuus on ollut vahvasti esillä mediassa (Kiehelä & Veivo 2020).

Oppija siis epäili, että hänen opiskelunsa lukiossa voi olla hankalaa eikä hän ollut valmis ponnistelemaan vaikeuksia kohdatessaan. Tämä osoittaa, että oppijan itseluottamus ja uskomus minäpystyvyydestä ja omasta oppimiskyvystä ei ollut riittävä saksan opiskelun jatkamiselle. Oppijan itseluottamus ja uskomus minäpystyvyydestä ilmenevät uskomuksena siitä, voiko hän suoriutua edessä olevasta tehtävästä ja kuinka valmis hän on ponnistelemaan vaikeuksia kohdatessaan. (Hakkarainen ym. 2004, 204). Oppija ei siis ollut tarpeeksi motivoitunut panostamaan ja investoimaan saksan opiskeluun jatkossa, koska hän ei nähnyt sen olevan ponnistelujen arvoista.

Suurin osa oppijoista ei osannut vielä sanoa, miten heidän saksan kielen opiskelunsa tulevaisuudessa käy, mutta he eivät täysin sulkeneet pois mahdollisuutta jatkaa sitä, jos se vain sopii heidän opinto-ohjelmaansa.

(71) "En osaa vielä sanoa, ajattelin nimittäin painottaa luonnontieteitä"

Oppilas 5

(72) "En ole varma mahtuuko saksa opiskeluihini" Oppilas 12

(73) "Jos sille riittää tilaa lukujärjestyksessä" Oppilas 2

Kysely 4/2018

Esimerkit 71–73 osoittavat oppijoiden epävarmuuden saksan kielen opiskelun jatkumisesta ja sen, että se johtuu muista tekijöistä kuin heistä itsestään. Ky-

selyn ajankohta oli siinä mielessä huono, että oppijat eivät vielä tienneet, millaisia mahdollisuuksia saksan opiskelun jatkamiselle heidän toisen asteen opinnoissaan tarjoutuu. Näin ollen heidän saksan opiskelunsa päättyminen voi johtua myös muista syistä kuin negatiivisista opiskelukokemuksista ja motivoitumattomuudesta peruskoulussa. Tämä osoittaa koulutuksellisten siirtymien haasteellisuuden. Siirtymävaiheiden koulutuksellisissa valinnoissa oppijan oppimismotivaatioon vaikuttavat myös ne vaatimukset ja mahdollisuudet, joita siirtymävaiheet heille tarjoavat (Salmela-Aro 2009). Opiskelun keskeyttämisen syynä ei siis aina ole vain motivaation puute vaan siihen vaikuttavat useat erilaiset tekijät, kuten ympäristön tarjoamat mahdollisuudet ja muiden vaikutus. Kiehelä ja Veivo (2020) raportoivat, että puolella niistä tutkimukseen osallistuneista lukiolaisista, jotka lopettivat peruskoulussa opiskellun valinnaisen kielen lukiossa, lopettamispäätökseen vaikuttivat ulkoiset tekijät, kuten muiden oppiaineiden määrä tai kurssien päällekkäisyys.

8.1.3 Oppijoiden vieraiden kielten käyttö vapaa-ajalla

Koska kielen käyttö nähdään tärkeänä edellytyksenä kielen oppimiselle, tarkastelen seuraavaksi oppijoiden vieraiden kielten käyttöä vapaa-ajalla. Vieraiden kielten käyttö vaihteli suuresti eri oppijoiden välillä. Suurimmalla osalla oppijoista vieraiden kielten käyttö vapaa-ajalla oli alkutilanteessa määrältään kohtalaista, mutta se rajoittui pitkälti englannin kieleen. Eniten sitä käytettiin tv- ja radio-ohjelmien ja You Tube -videoiden katseluun ja kuunteluun. Vierasta kieltä käytettiin myös nettisivujen lukemiseen, erilaisten tekstien kuten viestien ja sähköpostien kirjoittamiseen sekä yhteydenpitoon kavereihin. Puolet oppijoista kertoi tarvitsevansa vieraita kieliä harrastuksessaan, joka oli useimmin tietokonepelin pelaaminen. Vain muutamalla opiskelijalla vieraan kielen käyttö oli runsasta ja mukana oli englannin lisäksi myös muita kieliä, kuten ruotsia, saksaa, venäjää tai ranskaa. Kahdella oppijalla taas vieraan kielen käyttö oli erittäin vähäistä ja se rajoittui vain tekstien lukemiseen englannin kielellä. Vastaavanlaisia tuloksia on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa, joiden mukaan nuorten vieraiden kielten käyttö painottuu englannin kieleen ja tulee esille erityisesti television katselussa, internetin sivustojen lukemisessa ja pelaamisessa. (Luukka ym. 2008, 181–182; Mutta ym. 2017, 188.)

(74) H: Missä tilanteissa sulla tulee esimerkiksi englantia?

O: No enkkua päivittäin melkein joka paikassa että... no niin ihan joka paikassa.

Oppilas 2, haastattelu kevät 2018

(75) O: No mä varsinkin englantia käytän aika paljon niinku vapaa-ajalla kaikissa niinku internetissä ja somessa ja tälleen.

H: Joo.

O: Mut sit ei mulla muita kieliä tuu sillä tavalla käytettyä sen enempää.

Oppilas 5, haastattelu kevät 2018

- (76) H: Mihin te yleensä käytätte sitten sitä englantia yhdessä kavereitten kanssa?
O: *Juttelemme sillä.*
H: Joo, eli puhutte ihan englantia yhdessä?
O: Joo.
H: Onko ihan suomalaisia kavereita vai?
O: Joo.
H: Kyllä. Eli onko teillä tarkoituksena ihan vaan harjoitella sitä kieltä?
O: Joo.
Oppilas 4, haastattelu kevät 2018

Esimerkeistä 74–75 käy ilmi, että Englanti oli osa nuorten jokapäiväistä elämää, ja sitä käytettiin paljon vapaa-aikana sosiaalisissa suhteissa, harrastuksissa ja muissa kiinnostuksen kohteissa. Esimerkissä 75 oppija mainitsee myös sen, että muiden kielten käyttö ei ollut yhtä runsasta. Englannin kielellä oli siis selvästi muita vieraita kieliä vahvempi asema, joten tutkimukseni johdannossa mainittu huoli suomalaisten kielitaidon yksipuolistumisesta osoittautui aiheelliseksi myös tässä tutkimuksessa. Toisaalta kannattaa kuitenkin muistaa, että vaikka englannin kielen muita kieliä vahvempi asema aiheuttaakin huolta, englannin opiskelu on nuorille merkityksellistä, koska vahva englannin osaaminen on monelle hyödyksi sekä vapaa-ajan että mahdollisesti myöhemmin opiskelu- ja työympäristöissä (Leppänen 2007; Leppänen ym. 2011; Sajavaara ym. 2007, 19).

Esimerkistä 76 ilmeni se, että oppijalla oli tapana puhua englantia täysin suomalaisessa kaveripiirissä, mikä osoittaa, että monelle nuorelle englannin kieli voi olla jopa olennainen osa identiteetin rakentamista (Leppänen ym. 2011). Se, että oppija käytti englannin kieltä vapaa-ajallaan kavereiden kanssa harjoitellakseen sitä, kertoo halusta pyrkiä tietoisesti edistämään omaa kielitaitoaan. Tämä osoittaa vahvaa motivaatiota ja halua investoida kielen oppimiseen ja kielitaidon ylläpitämiseen myös vapaa-ajalla. Se on myös esimerkki oppijan taidosta käyttää sosiaalisia oppimisstrategioita, joiden tarkoituksena on parantaa kommunikointitaitoja oppijoiden keskinäisen sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla (Oxford 2017, 200).

Tutkimuksen yhteydessä oppijoita kannustettiin vieraan kielen käyttöön vapaa-ajan ympäristöissä ja se näkyi opintojen päättyessä vieraiden kielten käytön lisääntymisenä vapaa-ajalla. Usealla oppijalla vieraan kielen käyttö vapaa-ajalla oli monipuolistunut. Suosituinta oli edelleen tv- ja radio-ohjelmien ja YouTube -videoiden katselu ja kuuntelu. Myös musiikin kuuntelu, tietokonepelien pelaaminen sekä erilaisten tekstien lukeminen ja kirjoittaminen oli yleistä. Lisääntymistä lähtötilanteeseen nähden oli tapahtunut erityisesti kielten määrässä. Vaikka Englanti edelleen oli käytetyin kieli, puolet oppijoista oli alkanut käyttää saksaa vapaa-ajallaan ja myös ruotsin kielen käytön osuus oli lisääntynyt. Koska oppijoita ei erityisesti kannustettu ruotsin kielen käyttöön vapaa-ajalla, sen lisääntymisen perusteella voidaan olettaa, että kannustaminen yhden kielen käyttöön vapaa-ajalla vaikuttaa positiivisesti myös muiden kielten osalta. Myös Mutta ym. (2017) tulivat siihen tulokseen, että vaikka heidän tutkimuksensa vapaa-ajan oppimisympäristöt edistivät pääasiassa oppijoiden englannin kielen taitoa, siinä tutuksi tulleita toimintatapoja voidaan siirtää myös muihin kieliin ja

tukea siten niiden oppimista (Mutta ym. 2017, 196–197). Tämänkin tutkimuksen perusteella näyttäisi siis siltä, että näin voidaan vaikuttaa positiivisesti oppijoiden kielirepertuaarin kehittämiseen ja tukea heidän monikielisyttään.

Taulukko 7 Yhteenveto oppijoiden autonomisten opiskelutaitojen, motivaation ja vieraan kielen käytön kehittymisestä

Tarkastelun kohde	Havaitut tulokset
Käsitys kielitaidosta ja kielenoppimisesta	<ul style="list-style-type: none"> • Kielitaitokäsitys perustui sekä omaan kokemukseen että kouluun liittyviin tekijöihin • Kielenoppimiskäsitys oli vahvasti sidoksissa koulukontekstiin
Tavoitteiden asettaminen ja oman oppimisen arviointi	<ul style="list-style-type: none"> • Oppimistavoitteet muuttuivat konkreettisemmiksi • Opittiin löytämään keinoja omien tavoitteiden saavuttamiseksi • Opittiin tunnistamaan oman kielitaidon kehittymistä
Oppimisstrategioiden käyttö	<ul style="list-style-type: none"> • Oppimisstrategioiden käyttö lisääntyi (erityisesti affektiiviset strategiat)
Monikielisyyden hyödyntäminen	<ul style="list-style-type: none"> • Suurin osa oppijoista ei tunnistanut monikielisyyden hyötyjä
Motivaatiotekijöiden määrä	<ul style="list-style-type: none"> • Suurimmalla osalla oppijoista motivaatiotekijöiden määrä säilyi korkeana • Sisäinen motivaatio oli yleisempää kuin ulkoinen
Vieraiden kielten käyttö	<ul style="list-style-type: none"> • Vieraiden kielten käyttö lisääntyi ja monipuolistui (erityisesti saksa ja ruotsi)

8.2 Kielenoppimisprofiilityypit

Opintojen päättyessä sekä oppijoiden vieraiden kielten käyttö että autonomiset opiskelutaidot olivat siis kokonaisuutena lisääntyneet, vaikkakin oppijoiden vä-

lillä oli suuria eroja oppimisprofiilien kehityksissä (ks. liite 12). Osalla oppijoista sekä vieraiden kielten käyttö, autonomiset opiskelutaidot että opiskelumotivaatio lisääntyivät, osalla taas niissä tapahtui vähenemistä. Koska oppijan autonomian kehittyminen kielen oppimisessa liittyy tiiviisti yhteen kielen käytön autonomian kanssa (Little 1991; Thorne 2000; Taalas 2005; Eskildsen 2008), oppijoiden kielenoppimisprofiileja lähdettiin muodostamaan kielenoppimisen ja kielenkäytön näkökulmista. Oppimisprofiilien kehittymisen perusteella tutkimusryhmän oppijat jaoteltiin kolmeen kielenoppimisprofiilityyppiin, joista kaksi viimeistä jakautuivat vielä kahteen alaryhmään. Jaottelu siis perustuu oppijoiden kielenkäytössä ja kielenopiskelussa esiintyneisiin eroihin, mutta esille tulevat myös erot heidän kielenoppimiskäsityksissään sekä asenteissaan teknologian käyttöön osana oppimista. Ensimmäiseen kielenoppimisprofiilityyppiin kuuluvat oppijat (5 kpl) liikkuivat joustavasti sekä formaaleissa että informaaleissa oppimisympäristöissä ja myös käyttivät kieltä runsaasti sekä koulussa että vapaa-ajallaan. Siksi kutsun heitä joustaviksi kielenkäyttäjiksi ja -oppijoiksi (tyyppi 1). Toiseen kielenoppimisprofiilityyppiin kuuluvilla oppijoilla (4 kpl) kielenkäyttö vapaa-ajalla oli vähäisempää kuin ensimmäisessä profiilityypissä ja siksi luokittelen heidät satunnaisiksi kielenkäyttäjiksi. Vaikka kaikkien tähän profiilityyppiin kuuluvien oppijoiden kielenkäyttö noudatteli samaa linjaa, heidän kielenoppimisessaan oli niin suuria eroja, että jouduin jakamaan heidät kahteen alaryhmään: Satunnaiset kielenkäyttäjät, innostuneet kielenoppijat (tyyppi 2a) ja satunnaiset kielenkäyttäjät, arvosanakeskeiset kielenoppijat (tyyppi 2b). Kolmannessa kielenoppimisprofiilityypissä taas yhteistä oppijoille oli nojautuminen koululle tyypillisiin tekstikäytänteisiin ja erityisesti oppikirjaan, ja sen perusteella kutsun heitä oppikirjakeskeisiksi kielenoppijoiksi (5 kpl). Kielenkäytössä esiintyneiden suurien erojen vuoksi myös heidät oli jaettava kahteen alaryhmään: Oppikirjakeskeiset kielenoppijat, vapaa-ajan kielenkäyttäjät (tyyppi 3a) ja oppikirjakeskeiset kielenoppijat, epävarmat kielenkäyttäjät (3b). Näin kaikissa profiilityypeissä tulee esille sekä kielenoppimisen että kielenkäytön näkökulma.

Tutkimukseni profiilityypeissä löytyi joitakin yhtäläisyyksiä Lintusen ym. (2017) tutkimuksessa esiteltyihin profiilityyppisiin, joita oli kolme: digiajan oppijat, hybridioppijat ja koulussa oppijat. Lintusen ym. tutkimuksen digiajan oppijat käyttivät paljon teknologiaa vapaa-ajallaan, mutta eivät olleet ainakaan vielä käyttäneet sitä paljon oppimisen konteksteissa, vaikkakin suhtautuivat siihen periaatteessa myönteisesti. Myös hybridioppijat olivat aktiivisia teknologian käyttäjiä vapaa-ajallaan, mutta digioppijoista poiketen he olivat käyttäneet teknologiaa myös oppimiseen. He olivat kuitenkin kriittisiä teknologian käyttöä kohtaan ja halusivat pitää formaalin opetuksen erillään liiallisesta teknologian käytöstä. Koulussa oppijat taas käyttivät teknologiaa vapaa-ajan konteksteissa, mutta suosivat perinteisiä opetustapoja. Vaikka heidän asenteensa teknologian käyttöön oli periaatteessa myönteinen, he kokivat oppivansa parhaiten luokahuonekontekstissa. (Lintunen ym. 2017, 69–71.) Koska oman tutkimukseni profiilityypit eivät täysin vastanneet Lintusen ym. tutkimuksen profiilityyppinä, niitä ei käytetty tässä tutkimuksessa.

8.2.1 Joustavat kielenkäyttäjät ja -oppijat (tyyppi 1)

Kaikista eniten monimediaisen pedagogiikan mallin mukaisesta oppimisprosessista näyttävät tämän tutkimuksen perusteella hyötyvän niin sanotut joustavat kielenkäyttäjät ja -oppijat, joista löytyi yhtäläisyyksiä sekä Lintusen ym. (2017) tutkimuksessa esiintyneisiin hybridi- että digiajan oppijoihin. Yhtäläisyytenä hybridioppijoihin oli teknologian käyttö sekä vapaa-ajalla että koulussa, mutta joustavien kielenkäyttäjien ja -oppijoiden asenne teknologian käyttöön oli kuitenkin positiivisempi kuin Lintusen ym. tutkimuksen hybridioppijoilla ja lähempänä digioppijoiden asenteita, jotka suhtautuivat siihen periaatteessa myönteisesti. Joustavat kielenkäyttäjät ja -oppijat olivat motivoituneita käyttämään sekä niin sanottua perinteistä että monimediaista pedagogiikkaa koulussa ja sukku-loivat joustavasti erilaisten oppimisympäristöjen välillä. Lisäksi heidän kielen oppijan ja kielen käyttäjän identiteettinsä nivoutuivat tiiviisti yhteen.

Joustavilla kielenkäyttäjillä ja -oppijoilla vieraiden kielten käyttö vapaa-ajalla oli runsasta ja myös heidän autonomiset opiskelutaitonsa olivat hyvät. He käyttivät vieraita kieliä vapaa-ajalla jo lähtötilanteessa runsaasti tai vähintään kohtalaisesti ja käyttö lisääntyi edelleen tutkimuksen aikana. Heillä oli runsaasti motivaatiotekijöitä saksan kielen opiskeluun, ja ne lisääntyivät entisestään tutkimuksen aikana. Motivaatiotekijöistä heillä esiintyi eniten stimuloitumista ja innostusta oppimiseen, mutta myös hyötynäkökulma oli vahvasti läsnä. Myös heidän autonomiset opiskelutaitonsa pysyivät hyvinä tai nousivat hyväiksi. He pystyivät arvioimaan omaa osaamistaan ja asettamaan itselleen hyvinkin yksityiskohtaisia ja konkreettisia tavoitteita.

(77) *"Tuntuu, että osaan hyvin monia perusasioita, kuten verbien taivutusta ja muuta."* Oppilas 3, kysely 2/2017

(78) *"olen hyvä: esim. numeroissa, väreissä, omistussanoissa."*

Haluan tulla paremmaksi: siinä missä der sana muuttuu omistussanoissa den sukuisiksi" Oppilas 4, Kysely 2/2017

Esimerkeissä 77 ja 78 oppijat ovat pystyneet kertomaan hyvinkin yksityiskohtaisesti, mitkä asiat he jo hallitsevat (verbien taivutus, numerot, värit, omistussanat). Vaikka esimerkissä 78 oppija koki jo osaavansa käyttää omistussanoja, hän tunsikin kuitenkin tarvitsevansa lisää varmuutta niiden kieliopillisesti oikeaan käyttöön erityisesti der -sukuisten sanojen osalta. Hänen oman osaamisensa analysointi oli siis hyvin yksityiskohtaista ja hän osoitti näin hyviä tavoitteen asettamisen taitoja. Hyvien tavoitteen asettamisen taitojen lisäksi myös heidän oppimisstrategioiden käyttönsä oli runsasta.

Vaikka joustavien kielenkäyttäjien ja -oppijoiden kielenoppimiskäsitys näytti kielenoppimisprofiilikyselyn määrällisen tarkastelun perusteella kaventuneen hieman, haastatteluissa se näyttäytyi kuitenkin hyvin laajana sisältäen erilaisia tapoja, välineitä ja ympäristöjä, joiden hyödyntämisestä kielenoppiminen koostuu. Koska tähän tyyppiin kuuluvat oppijat pystyivät analysoimaan oppimistaan hyvinkin yksityiskohtaisesti, syynä määrällisessä tarkastelussa esiin tullelle kielenoppimiskäsityksen kapenemiselle voi heidän kohdallaan olla se, että

he opintojen päättyessä arvioivat erilaisia kielenoppimistapoja kriittisemmin kuin opintojen alussa saatuaan niistä lisää kokemusta. Alla olevassa esimerkissä tulee hyvin esille se, kuinka oppija toimii vuorovaikutuksessa erilaisten ympäristöstä löytyvien resurssien kanssa.

(79) H: Eli tässä minä vielä palaisin tähän kuvaan, mitä... mitä silloin aikaisemmin tehtiin ja piirsit siinä itseäsi saksan oppijana niin kerrotko vielä ihan omin sanoin, että mitä sinä olet tähän kuvaan piirtänyt?

O: joo, vähän sitä niinku *erilaista tapaa, että miten oppii*. Just sitä niinku että *puhumalla ja sit lukemalla niinku vaikka lehtiä tai jotain juttuja netistä ja kuuntelemalla musiikkia tai vaikka kattomalla sillai leffoja, silleen et siinä on niinku saksankieliset tekstit*.

H: Joo. Ja onko nämä semmosia asioita mitä sinä niinkun normaalisti teet opiskelussa, kun sinä opiskelet kieltä?

O: aika lailla joo.

Haastattelu kevät 2018, oppilas 3

Esimerkissä 79 oppija kertoi hyödyntävänsä opiskelussaan monipuolisesti erilaisia tapoja oppia kieltä, kuten puhumista, lukemista ja kuuntelemista. Hän kertoi käyttävänsä niin printti- kuin digitaaliakin medioita sekä musiikkia ja elokuvia eli myös muita kuin perinteisiä koulussa käytettyjä tekstimateriaaleja ja välineitä. Tämä osoittaa hyvin joustavaa ja laajaa kielenoppimiskäsitystä sekä kykyä hyödyntää informaaleja tarjoumia. Lisäksi elokuvien katsominen saksankielisillä tekstityksillä on esimerkki kognitiivisten oppimisstrategioiden käytöstä ja osoittaa oppijan kykyä hyödyntää erilaisia aisteja oppimisen tukena (Oxford 2017, 182).

Sen lisäksi, että monimediaisen pedagogiikan käyttö vaikutti positiivisesti joustavien kielenkäyttäjien ja -oppijoiden motivaatioon, autonomisiin opiskelutaitoihin ja vieraiden kielten käyttöön vapaa-ajalla, he myös itse kertoivat kokeensa tehtävät positiivisiksi ja motivoiviksi.

(80) *"Koska ei vain opiskeltu kirjasta vaan oli myös muuta tekemistä kuten Marjon tunnit"* Oppilas 4, kysely 4/2018

(81) *"Nettitehtävät on kivoja"* oppilas 15, kysely 2/2017

Esimerkeissä 80 ja 81 tulee esille se, että joustavat kielenkäyttäjät ja -oppijat kokivat perinteisestä tekstikäytänteisiin painottuvasta oppimisen mallista poikkeavat monimediaiset tehtävät positiivisiksi. Esimerkissä 80 oppija mainitsi myös muiden asioiden tekemisen kuin pelkän kirjasta opiskelemisen mielekkäänä, mikä myös osoittaa joustavaa oppimiskäsitystä. Esimerkissä 81 oppija kertoi nettitehtävien olleen hänen mielestään kivoja, mikä osoittaa monimediaisten tehtävien herättäneen hänessä positiivisia tunteita.

Joustavat kielenkäyttäjät ja -oppijat myös näkivät monimediaisen pedagogiikan käytöstä olleen heille hyötyä. He olivat kaikki täysin tai ainakin osittain samaa mieltä siitä, että monimediaisen pedagogiikka on auttanut heitä oppimisessa. Heidän mielestään heidän kielenkäyttötaitonsa olivat vahvistuneet moni-

mediaisten oppimistehtävien avulla. He kokivat niiden vahvistaneen kielen eri osa-alueiden hallintaa ja erityisesti sanavaraston kehittymistä.

(82) *"No, uudet sanat tulee tutuiksi"* Haastattelu 2018, oppilas 4

Esimerkissä 82 oppija kertoi oppineensa uutta sanastoa monimediaisten oppimistehtävien avulla, mikä tuki hänen sanavarastonsa laajenemista. Sanavaraston laajenemisen lisäksi joustavat kielenkäyttäjät ja -oppijat kokivat monimediaisen pedagogiikan parantaneen heidän tekstitaitojaan ja monilukutaitoaan. Monimediaiset materiaalit koettiin hyviksi kielenoppimismateriaaleiksi, joiden avulla pystyttiin monipuolistamaan oppimista (ks. myös esimerkki 93) (vrt. Becker & Maijala 2020, 48).

(83) H: No sitten jos mietitään näitä, kun on tehty näitä tehtäviä, on ollu netissä ja on käytetty tablettia ja oppimisalustoja, niin koetko sinä, että niistä ois jotakin hyötyä ollu sinulle opiskelussa?

O: no joo, koska kun on ollu just näitä nettisivustoja esim. näitä blogeja mistä on käyny kattomassa, niin *sieltä on niinku aika helppo ollu niinku kattoo sitä kieltä ja millasta se on*, niin kyllä.

H: joo. Ja onko niinku jotakin ihan erityistä sitten mikä niinku sinusta olis noussu, että joo että täpä onkin hyvä, hyvä asia kielen oppimisen kannalta tai... onko tullu tämmöstä?

O: No ehkä just se, että *kattoo niinku erilaisia tekstejä...*

Haastattelu 2018, Oppilas 3

Esimerkissä 83 ja myöhemmin esimerkissä 93 oppijat kertoivat monimediaisten oppimistehtävien tukeneen heidän oppimistaan siten, että he pystyivät niiden avulla tutustumaan monipuolisesti erilaisiin saksankielisiin teksteihin. Esimerkissä 83 oppija mainitsi nettisivustojen, esimerkiksi blogien, olevan materiaaleja, joiden avulla näkee helposti, millaista kieli on ja miten sitä käytetään erilaisissa tilanteissa. Tämä tuo esille oppijan taidon nähdä kielitaito funktionaalisen kielitaitokäsityksen mukaisesti tilannekohtaisena taitona, jossa on tärkeää tunnistaa eri tekstilajien mukaiset kielimuodot. Oppimistehtävät soveltuivat siis hyvin kehittämään oppijoiden monilukutaitoa ja antoivat heille valmiuksia sopeuttaa oma kielenkäyttönsä tilanteen asettamiin vaatimuksiin (Leppänen & Nikula 2008). Esimerkin 93 mukaan monimediaisilla oppimistehtävillä on pystytty tukemaan myös oppijan kirjoittamisen taitoja, sillä hän kertoi kirjoittaneensa tehtävissä sellaisia tekstejä, joita hän ei muuten olisi kirjoittanut. Oppijoiden luetun ymmärtämisen ja tekstin tuottamisen taidot olivat siis vahvistuneet monimediaisten tehtävien myötä. Joustavat kielenkäyttäjät ja -oppijat ymmärsivät monipuolisten tehtävien merkityksen oppimisen kannalta. Myös Huhtalan tutkimuksessa hyötyinä nähtiin toiminnan monipuolisuus ja vaihtelevuus (Huhtala 2008, 68).

(84) *"Eri tavoin tehdyt tehtävät auttavat oppimisessa"* Oppilas 3, kysely 2/2017

Esimerkissä 84 oppija on tuonut esille sen, että monimediaisen pedagogiikan avulla pystyttiin monipuolistamaan hänen opiskeluaan ja että hän näki mo-

nipuolisuuden edistävän oppimista. Myös tämä esimerkki tuo esille joustavien kielenkäyttäjien ja -oppijoiden kielenoppimiskäsityksen laajuuden ja kyvyn arvioida omaa oppimisprosessiaan monipuolisesti. Lisäksi he näkivät monimediaisten tehtävien hyötynä taidon löytää itselle sopivaa oppimateriaalia.

(85) H: Minkälaista hyötyä?

O: no, *oppii ettimään semmosia*, niinku...

H: minkälaisia asioita?

O: niitä... en minä tiä... *niitä sivuja*...

H: joo...

O: ja *oppii käyttämään niitä*.

H: kyllä, eli tarkoitatko sitä, että oppii niinku löytämään sitä, sitä saksankielistä materiaalia sieltä?

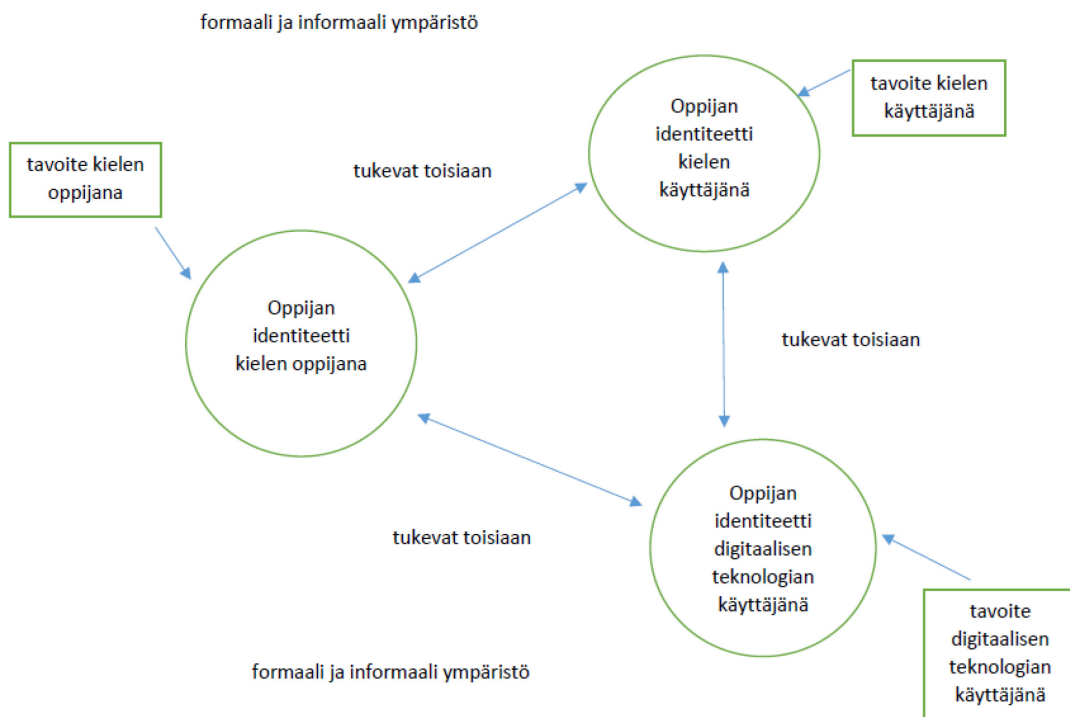
O: joo.

Haastattelu 2018, oppilas 15

Esimerkissä 85 oppija kertoi oppineensa etsimään tehtävien avulla itselleen vieraskielistä oppimismateriaalia ja myös käyttämään sitä. Tämä vahvistaa jo aiemmin esille tullutta näkemystä monimediaisten materiaalien merkityksestä oppijoiden henkilökohtaisten oppimispolkujen tukemisessa. Oppijoiden kokemat hyödyt osoittavat, että monimediainen pedagogiikka tukee hyvin opetussuunnitelmassa määriteltyjä tavoitteita. Sen avulla voidaan vahvistaa oppijoiden kielenkäyttötaitoja, parantaa heidän monilukutaitoaan, ohjata heitä tekemään havaintoja erikielisistä teksteistä ja käyttämään erilaisia tapoja oppia kieliä (Opetushallitus 2014, 324).

Kaikilla joustavilla kielenkäyttäjillä ja -oppijoilla saksan kieli oli tullut käyttöön myös vapaa-ajalla, ja he investoivat saksan opiskeluun runsaasti. Kyselyjen mukaan he olivat käyttäneet monimediaista materiaalia aktiivisesti opiskelun aikana ja harjoitelleet kieltä myös vapaa-ajalla tavoitteidensa saavuttamiseksi. Lisäksi lähes kaikki heistä olivat käyttäneet saksan kieltä myös kesälomansa aikana. Kaikilla joustaviin kielenkäyttäjiin ja -oppijoihin kuuluvilla oppijoilla kielenoppijan identiteetti näyttikin liittyvän vahvasti kielenkäyttäjän identiteettiin, koska heillä kielen käyttö oli tärkeä osa kielen oppimista. Heillä kaikilla oli alusta lähtien selkeä tavoite tai tarkoitus saksan opiskelulle. Yksi heistä opiskeli saksaa voidakseen tulevaisuudessa pelata jalkapalloa Saksassa, toista taas kiinnosti erityisesti saksalainen kulttuuri ja hän halusi oppia siitä lisää. Kaksi oppijoista pelasi erilaisia tietokonepelejä ja tarvitsi kieltä kommunikointiin muiden pelaajien kanssa. Yksi oppijoista taas käytti kieltä yhteydenpitoon ja lisäksi hänellä oli kotona saksaa opiskellut ja käyttävä sisarus, joka on toiminut hänelle roolimallina ja varmasti siten vaikuttanut myös hänen kielenoppijan identiteettiinsä. Joustavat kielenkäyttäjät ja -oppijat kokivat saksan kielen opiskeluun investoimisen helpottavan heidän osallistumistaan heille tärkeisiin yhteisöihin, joista suurin osa oli jo olemassa olevia ja osa kuviteltuja. Myös heidän digitaalisen teknologian käyttäjän identiteettiinsä oli vahva, sillä he käyttivät teknologiaa paljon vapaa-ajallaan. He näkivät, että digitaalisen teknologian ja monimediaisen materiaalin käyttö oppimisessa hyödyttää heitä ja he olivat valmiita investoimaan siihen tavoitteensa saavuttamiseksi (vrt. Vaarala 2014).

Tämänkin tutkimuksen perusteella oppiminen näyttäisi siis olevan tehokkaampaa, jos se ei ole ristiriidassa oppijan identiteetin kanssa, kuten muun muassa Lankshear ja Knobel (2006) ovat todenneet. Kielenoppijan identiteetti muodostuu oppimisen konteksteissa ja näyttäytyy oppijan kielen oppimiselle antamina merkityksinä, toimintaan osallistumisena sekä käsityksinä itsestään ja muista kielenoppijoina (Skinnari 2012, 14). Oppijan identiteetti, ympäristön tarjoamat tarjoumat ja oppijan aktiivinen toimijuus siis nivoutuvat ja vaikuttavat toisiinsa (Kramsch & Steffensen 2008, 18). Joustavien kielenkäyttäjien ja -oppijoiden kohdalla oli selkeästi nähtävissä heidän kielenoppimiselle antamansa merkitys heille merkityksellisiin yhteisöihin osallistumisen kannalta. Tämä vahvistaa sosiokulttuurista näkemystä siitä, että oppiminen ei ole vain tiedonhankintaa, vaan oppijan osallistumista erilaisten yhteisöjen toimintaan. Toimintaan osallistumalla oppija rakentaa identiteettiään ja muuntaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa esiintyvät tiedot osaksi omaa tietorakennettaan (Lantolf 2000). Yhteisöjen toimintaan osallistuminen tuki paitsi heidän kielenkäyttäjän identiteettiään myös heidän kielenoppijan identiteettiään, sillä oppijan on opittava hallitsemaan tiettyjä kielen ja kielen käytön muotoja, jotta hän voi omaksua halutun identiteetin (Gee & Lee 2016, 166–167). Myös teknologian käytöllä oli heille merkitystä sekä yhteisöjen toimintaan osallistumisen että oppimisen kannalta. Seuraavassa kuviossa on havainnollistettu, kuinka joustavien kielenkäyttäjien ja -oppijoiden identiteetit tukivat toisiaan.



Kuvio 9 Joustavien kielenkäyttäjien ja -oppijoiden identiteetit formaaleissa ja informaaleissa ympäristöissä

Esimerkki tyypistä 1: Olli, joustava kielenkäyttäjä ja -oppija

Kielenoppimisprofiilikyselyjen määrällisen tarkastelun (kyselylomakkeet) perusteella Ollin kielenoppimisprofiili kehittyi positiiviseen suuntaan, sillä sekä hänen autonomisissa opiskelutaidoissaan että vieraan kielen käytössään vapaaajalla oli havaittavissa lisääntymistä tutkimuksen aikana. Myös hänen opiskelumuotivaationsa saksan kielessä lisääntyi. Tätä löydöstä tuki myös aineiston laadullinen tarkastelu (haastattelut, piirros, oppimistehtävät ja niiden observointi).

Motivaatio

Aloittaessaan saksan kielen opiskelun Ollilla oli erittäin paljon sekä sisäisiä että ulkoisia motivaatiotekijöitä kielen opiskeluun. Sisäisistä motivaatiotekijöistä merkittävimmät olivat stimuloituminen ja innostus oppimiseen, ulkoisista taas samaistettu säätely (hyöty tulevaisuudessa) ja sopeutettu säätely (sosiaaliset syyt) (Deci & Ryan 1985). Muista oppijoista poiketen tärkeimmät syyt hänen saksan kielen valintaansa liittyivät sosiaalisiin syihin ja omiin kokemuksiin. Hänen kielivalintaansa vaikutti paljon se, että hänellä oli saksankielisiä ystäviä ja sukulaisia. Lisäksi jonkin verran vaikutti se, että hän oli matkustellut Saksassa ja halusi jatkossakin matkustaa sinne. Tämä vahvistaa aiemman tutkimustiedon siitä, että oppijan myönteiset omakohtaiset kokemukset ovat merkittäviä kieliopintojen aloittamisen ja niihin sitoutumisen kannalta (Pietarinen ym. 2011). Jo heti opintojen alussa Olli kertoi, että hän haluaisi pelata aikuisena ammattikseen jalkapalloa Bundesliigassa ja tämä tavoite näkyi vahvasti hänen kielenopiskelussaan koko opintojen ajan. Hän ymmärsi, että tavoitteen saavuttaakseen hän tarvitsee saksan kielen taitoa. Ollilla oli siis selkeä ja häntä motivoiva tavoite kielen opiskeluun, joka liittyi hänen arvoihinsa, tarpeisiinsa ja identiteettiinsä, ja joka oli laskettavissa itsesäätelyteorian sopeutetun säätelyn kategoriaan. Vaikka sopeutettu säätely katsotaan itsesäätelyteoriassa ulkoiseen motivaatioon kuuluvaksi, siinä itsesäätelyn määrä on muita ulkoisen motivaation muotoja korkeampi ja jo hyvin lähellä sisäistä motivaatiota. Kuten Ylönen ja Hurskainen (2019) omassa tutkimuksessaan mainitsevat, sopeutetussa säätelyssä oppijan motivaatio liittyy niin vahvasti hänen sisäistämiinsä arvoihin, että se voitaisiin jopa huomioida sisäisen motivaation kategoriaan kuuluvana (Ylönen & Hurskainen 2019, 43). Näin tarkasteltuna Ollin vahva sisäinen motivaatio saksan opiskeluun korostuu vieläkin enemmän.

Opiskelun päättyessä Ollin motivaatiotekijät saksan kielen opiskeluun olivat lisääntyneet alkutilanteeseen nähden erityisesti sisäisten motivaatiotekijöiden osalta. Omat kokemukset olivat edelleen hänelle tärkeimpiä motivaatiotekijöitä ja niiden merkitys oli jopa hieman lisääntynyt. Silti myös hyötynäkökulma oli säilynyt vahvana. Hyötynäkökulman rinnalle yhtä tärkeäksi oli kuitenkin noussut stimuloituminen ja innostus oppimiseen, mikä osoittaa, että opiskelu vahvasti hänen sisäistä motivaatiotaan opiskella kieltä. Jos hän tekisi kielivalintaa nyt, hän valitsisi kokemuksensa perusteella edelleen saksan valinnaisaineeksi, mikä osoittaa, että hän koki opiskelun positiivisena ja motivoivana. Olli onkin

yksi niistä, jotka aikoivat varmasti jatkaa saksan kielen opiskelua peruskoulun jälkeen, koska hän haluaa oppia sitä lisää.

Kielen käyttö

Ollin vieraiden kielten käyttö vapaa-ajalla oli jo opintojen alussa erittäin runsasta, vaikka se rajoittuikin pelkästään englannin kieleen. Hän ilmoitti käyttävänsä englantia muun muassa yhteydenpitoon kavereiden ja sukulaisten kanssa, lukiessaan nettisivuja, kirjoittaessaan erilaisia tekstejä, pelatessaan tietokonepelejä ja kuunnellessaan ja katsellessaan tv- tai radio-ohjelmia ja You Tube -videoita. Vaikka Ollin vieraiden kielten käyttö oli jo opintojen alussa erittäin runsasta, se lisääntyi entisestään tutkimuksen aikana. Hän käytti edelleen vapaa-ajallaan paljon englannin kieltä, mutta sen lisäksi hän oli alkanut käyttää saksaa yhteydenpitoon kavereiden ja sukulaisten kanssa, tietokonepelien pelaamiseen sekä televisio-ohjelmien ja You Tube -videoiden katselamiseen. Tämä osoittaa, että saksan opiskelu vahvisti Ollin kielen käyttöä vapaa-ajalla. Lisäksi hän kertoi alkaneensa tekemään videoita ja musiikkia sekä suomen että englannin kielillä eli hänen kielenkäyttömuotonsa olivat laajentuneet.

Autonomiset opiskelutaidot

Ollin opiskelutaidot olivat jo opintojen alussa hyvin autonomiset ja ne lisääntyivät hieman tutkimuksen aikana. Hän käytti jo opintojen alussa paljon oppimisstrategioita, ja käytettyjen strategioiden määrä säilyi samana tutkimuksen ajan. Erityisesti hän käytti kognitiivisia oppimisstrategioita, jotka auttavat oppijaa konstruoimaan, muokkaamaan ja soveltamaan tietoa vieraasta kielestä sekä sosiokulttuuris-interaktiivisia (SI) -strategioita, jotka auttavat oppijaa kommunikoinnissa ja sosiokulttuurisissa konteksteissa. Hän pystyi asettamaan itselleen realistisia oppimistavoitteita, ja ne linkittyivät jo opintojen alusta alkaen kielen käyttöön. Hän pystyi myös arvioimaan omaa oppimistaan ja tavoitteiden saavuttamista. Ensimmäisen lukuvuoden oppimistavoitteekseen hän asetti peruskommunikointikyvyn saavuttamisen. Lukuvuoden päätyttyä hän kuitenkin kertoi saavuttaneensa asettamansa tavoitteen vain osittain, sillä sanavarasto jäi hänen mielestään pieneksi.

(86) *"Ei tullut tarpeeksi sanavarastoa mutta osaan jo jotenkin kielioppia ja helppoja lauseita"* Kysely 2/keväät 2017

Hänen käyttämänsä sana "tarpeeksi" ilmaisee hyvin sen, että hänellä oli selkeä käsitys siitä, millainen sanavarasto on riittävä hänen kielenkäyttötarpeisiinsa nähden ja että sitä ei vielä ensimmäisen lukuvuoden aikana saavutettu. Hän koki kuitenkin oppineensa kielioppia ja muodostamaan helppoja lauseita. Ollin hyviä autonomisia opiskelutaitoja ja kykyä suunnitella opintoja tavoitteellisesti osoittaa se, että toisena lukuvuonna hänen tavoitteensa liittyi juuri ensimmäisenä vuonna saavuttamatta jääneeseen tavoitteeseen eli sanavaraston kasvattamiseen.

(87) *"Suurempi sanavarasto ja kyky kommunikoida saksaksi edes silleen, että toinen ymmärtää"* Kysely 2/kevät 2017

Esimerkistä 87 ilmenee, että Ollin tavoitteena oli laajentaa sanavarastoa ja kykyä kommunikoida saksaksi. Hänen käyttämänsä sanat "edes silleen, että toinen ymmärtää" osoittivat hänen kielikäsitteensä kommunikatiivis-funktionaalisuuden. Hänen tavoitteenaan oli oppia kommunikoidaan muiden kielenkäyttäjien kesken ja tärkeintä kommunikaatiossa oli nimenomaan ymmärretyksi tuleminen. Silti toisenkaan lukuvuoden päätyttyä hän ei ollut täysin tyytyväinen sanavarastonsa laajuuteen. Lisäksi hän kertoi saksan kielen opiskelun vastanneen hänen odotuksiaan vain osittain.

(88) *"Opin saksan kielen kielioppia hyvin, mutta olisin halunnut oppia enemmän jokapäiväistä arkista puhumista."* Kysely 4/kevät 2018

Se, että hän olisi halunnut oppia enemmän jokapäiväistä arkista puhumista, vahvistaa sitä, että hänen käsityksensä kielitaidosta oli kommunikatiivis-funktionaalinen. Hän kertoi oppineensa saksan kielioppia hyvin, mutta kieliopin oppiminen ei riittänyt hänen tavoitteidensa saavuttamiseksi, koska se ei vahvistanut tarpeeksi hänen taitoaan kommunikoida jokapäiväisissä arkisissa tilanteissa. Ollin kokemus viittaa siihen, että kielten opetuksessa korostetaan edelleen enemmän muotoa kuin taitoa käyttää kieltä (Aalto 2019; Bovellan 2014; Vaattovaara 2016). Ollin keskittyminen itselle asetetun tavoitteen saavuttamiseen näkyy myös siinä, että hän koki opiskelussa ikäväksi kaiken sen mikä on ollut hänen mielestään tavoitteen saavuttamisen ja kielen käytön kannalta merkityksetöntä.

(89) *"Kaikki turha ja lapsellinen, esimerkiksi viikonpäivälaulut ja saksankieliset lastenlaulut jne."* Kysely 2/kevät 2017

Esimerkissä 89 käytetty sana "turha" osoittaa, että Ollilla oli selkeä käsitys siitä, millaisia asioita hänen tarvitsee oppia tavoitteensa saavuttamiseksi ja että viikonpäivälaulut ja lastenlaulut eivät hänen mielestään olleet sellaisia. Vaikka Ollin tavoite kielen opiskelun suhteen toimi hänelle vahvana motivaattorina ja oli siinä mielessä erittäin positiivinen asia, se saattoi myös toimia opiskelua rajoittavasti. Hän tarkasteli opiskelua hyvin kapeasti oman tavoitteensa näkökulmasta ja olisikin tarvinnut ohjausta siihen, kuinka esimerkiksi saksankieliset laulut voivat auttaa hänen kielitaitonsa kehittymistä ja edistää siten myös hänen oman tavoitteensa saavuttamista.

Hänen kielikäsitteensä pohjautuminen kielenkäyttöön tuli esille myös siinä, mitkä tekijät hänen käsitykseensä kielitaidosta vaikuttavat. Hänen käsitykseensä omasta kielitaidostaan vaikutti paljon se, miten hän on onnistunut käyttämään kieltä esimerkiksi matkoilla tai internetissä sekä se, mitä hänen tapansa ulkomaalaiset ovat sanoneet hänen kielitaidostaan. Toisaalta mukana oli myös vahva yhteys koulusta tulevaan palautteeseen. Hän kertoi käsitykseen vaikuttavan paljon sen, miten hyvin koulun kokeet menevät. Arvosana vaikutti hänen kielen opiskeluunsa siten, että jos arvosana oli huono, opiskelumotivaatio

laski. Vaikka hän kertoi arvosanalla olevan vaikutusta hänen kielenopiskelumotivaatioonsa, hän pystyi kuitenkin arvioimaan kriittisesti omaa kielitaitoaan suhteessa arvosanaan. Hän esimerkiksi arvioi opintojen alussa, että hänen englannin kielessä saamansa arvosana ei vastaa hänen osaamistaan.

(90) *”Kielen osaaminen olisi 10, mutta tuntikäyttäytyminen ja vastaava pudotti numeron yhdeksään”* Kysely 1/syyskuu 2016

Se, että hänen saamansa arvosana ei vastaa hänen osaamistaan, johtui hänen mielestään siitä, että hän ei ollut toiminut koulussa annettujen käyttäytymissääntöjen mukaisesti. Kielenkäyttöön pohjautuvan kokemuksen ja ulkomaalaisilta saamansa palautteen perusteella hän pystyi kuitenkin arvioimaan omaa todellista osaamistaan ja erottamaan sen koulussa annetusta arvosanasta. Tämä osoittaa vahvaa autonomiaa ja kykyä arvioida omaa osaamista (Little 2003). Sekä kielen käytön että koulun merkitys tuli esille myös haastattelussa hänen kertoesaan itse omasta kielenoppimiskäsityksestään. Haastattelusta ilmeni myös se, että hän pystyi tunnistamaan sekä koulussa että vapaa-ajan tilanteissa tapahtuvaa oppimista ja hyödyntämään myös vapaa-ajan ympäristöistä löytyviä resursseja (You Tube, musiikki) hänelle merkityksellisinä tarjoumina.

(91) H: No sitten, jos ajattelet kielen oppimista niin, mitä se sinun mielestä on? Mitä siihen kuuluu?

O: no *puhumista, ja sanojen lukemista* ja just ois hyvä joku tämmönen... jotkut, just *You Tuben käyttö, musiikki* tai tämmönen mitä... semmonen vähän rennompi niin...

H: mmm. Kyllä, joo. No mistä sinä sitten tiedät, että sinä oot oppinu jonkun asian? Miten se ilmenee?

O: no *koulussa kokeissa hyvin menee* ja sitte se, että jos niinku sitte vaan *avaa sen suun ja sitte tuleekin jotain järkevää* niin sitten älyää, että se sitten kuulostikin ihan oikeelta

H: joo

O: just esim Hansin kanssa on tullu semmosia tilanteita, että jonkun lauseen on silleen pitäny päässä ja miettiny onkohan se oikein. *Kun sanon sen ulos niin sitte että se onkin sitte ihan oikein, niin tulee semmonen että joo... tietää että on tullu opittua.*

H: kyllä, eli käytännön tilanteissa?

O: joo.

Haastattelu kevät 2018

Ollin mainitsema koulussa onnistuminen (*”koulussa kokeissa hyvin menee”*) viittaa formaaliin oppimisympäristöön, kun taas Hansin kanssa tapahtuva kommunikointi vapaa-ajalla on esimerkki natiivin kielenpuhujan kanssa käydyistä merkitysneuvotteluista, joissa Olli voi osallistua aktiivisesti kieliaineksen tuottamiseen ja merkityksistä neuvottelemiseen muiden kielenkäyttäjien kanssa (Lantolf 2000). Niissä onnistuminen oli Ollille merkki oppimisesta. Tällaiset tilanteet ovat erittäin tärkeitä Ollin kielitaidon kehittymisen kannalta, sillä kielen sujuvuudelle ja automatisoitumiselle on välttämätöntä oppijan oma kielen tuottaminen ja mielekäs muodon ja merkityksen yhdistäminen. (Järvinen ym. 1999,

235–236.) Natiivien kanssa keskustellessaan Ollilla on mahdollisuus osallistua ympäristön sosiaalisiin käytänteisiin käyttämällä kieltä täysivaltaisena osallistujana. Tällaiset kokemukset myös vahvistavat hänen luottamustaan omiin kykyihin käyttä kielitaitoa (Scotson 2020, 86).

Kuten monella muullakin oppijalla, myös Ollilla, oli kyselyyn perustuvassa määrällisessä tarkastelussa nähtävissä kielenoppimiskäsityksen kaventumista opintojen päättyessä. Muutos ilmeni siten, että opintojen päättyessä virtuaalimaailmat, kuvapalvelut ja tietokonepelit eivät hänen mielestään enää olleet hyviä kielenoppimisen menetelmiä, vaikka opintojen alussa hän oli maininnut ne sellaisina. Syynä voi olla se, että virtuaalimaailmat ja kuvapalvelut eivät tulleet juurikaan esille opintojen aikana, eikä hän siksi pystynyt arvioimaan niiden merkitystä eikä nähnyt niitä erityisen tärkeinä. Opetuksen ja siinä käytettyjen menetelmien ja sisältöjen onkin todettu vaikuttavan siihen, millaisia digitaalisia välineitä oppijat käyttävät kielen oppimiseen opetuksen ulkopuolella (Maijala 2011, 97–98). Tietokonepelien osalta tilanne oli kuitenkin toinen, sillä niihin viitattiin useaan otteeseen opintojen aikana ja myös Olli itse käytti niitä aktiivisesti. Siksi olikin yllättävää, ettei Olli enää opintojen päättyessä nähnyt niitä hyvinä kielenoppimisen välineinä. Tutkimuksessa ei tullut ilmi, perustuiko Ollin mielipide hänen omaan kokemukseensa vai omiin (tai muiden) asenteisiin. Tutkimusten mukaan myös muiden henkilöiden mielipiteet voivat vaikuttaa vahvasti oppijan asenteisiin tietokonepelaamista kohtaan. Esimerkiksi jotkut vanhemmat pitävät pelien käyttöä opetuksessa kiistanalaisena ja se voi vaikuttaa oppijoiden asenteisiin. Toisaalta taas vanhempien asenteet pelaamiseen voivat olla hyvinkin positiivisia, varsinkin jos heillä itsellään on kokemuksia pelaamisesta. (Sundqvist 2016, 449.)

Toimijuus oppitunneilla ja opiskeluun investoiminen

Tutkimuksen aikana Olli osallistui monimediaisten oppimistehtävien tekemiseen aktiivisesti. Tämä näkyi siten, että hän aloitti tehtävien tekemisen ripeästi ja keskittyi niihin intensiivisesti. Suurimman osan tehtävistä hän suoritti yksin ja pystyi selviytymään niistä hyvinkin itsenäisesti. Yksin tehdessään hän oli mielellään omissa oloissaan ja kommunikoi lähinnä vain opettajan kanssa apua tarvitessaan. Jos hänellä oli mahdollisuus valita itse tuotostensa aiheet, ne liittyivät hänelle itselleen merkityksellisiin asioihin, kuten saksalaiseen ystävänsä tai jalkapalloon.

Fussball

Meine hobby ist fussball, ich liebe es. Ich habe training viermal wöchentlich und ein spiel. Ich brauche fussballschuhe und meine uniform. Ein spiel nehmen 2x45 minuten oder 90 minuten.

Kuva 14 Oppimistehtävä 3: Harrastukset

Tuotoksesta näkyy, että Olli osoitti tehtäviä tehdessään rohkeutta käyttää kieltä kielitaidon rajallisuudesta huolimatta. Hänelle viestin välittäminen oli tärkeää, ei niinkään kielelliset muodot. Vaikka tuotos ei ole oikeakielisyyden näkökulmasta virheetöntä, pienet kieliopilliset epätarkkuudet eivät haittaa tuotoksen ymmärtämistä. Ollin vahvuutena olikin se, että hän näki kommunikaatiossa tärkeimpänä ymmärretyksi tulemisen eikä pelännyt käyttää kieltä heti opintojen alusta lähtien. Lisäksi hän uskalsi kokeilla erilaisia monimediaisia oppimisvälineitä myös oman mukavuusalueensa ulkopuolelta, mikä osoittaa vahvaa epävarmuudensietokykyä. Esimerkiksi toisessa oppimistehtävässä hän esiintyi videolla kertoen ystävästään Hansista ja kuvasi tehtävän tekemistä palautekyselyssä seuraavasti:

(92) *"Vähä häpeällistä oli kuvata itseensä ja varsinki koko luokalle, muute iha jees."* Palaute tehtävä 2, syksy 2016

Hän kertoi kokeneensa itsensä kuvaamisen videolle kiusallisena, mutta teki sen siitä huolimatta. Hänen itseluottamuksensa lisääntymisestä monimediaisten välineiden käytössä kertoo se, että opintojen päättyessä hän kertoi alkaneensa tekemään videoita sekä suomen että englannin kielillä, vaikka videoiden kuvaaminen opintojen alussa tuntuikin hänestä epämiellyttävältä. Tämä osoittaa sen, kuinka tärkeää opiskelumenetelmien monipuolisuus on. Vaikka jokin menetelmä tai väline tuntuisi oppijasta alussa epämiellyttävältä, sen systemaattinen käyttö ja harjoittelu voi saada aikaan muutoksen hänen asenteissaan ja osaamisessaan.

Ollin investoiminen saksan kielen opiskeluun oli runsasta sekä ensimmäisenä että toisena opiskeluvuonna. Hän kertoi muun muassa harjoitelleensa itsenäisesti ääniteitä ja ääntämistä, kuunnelleensa saksankielisiä tv-ohjelmia, musiikkia ja You Tube -kanavia myös vapaa-ajallaan sekä hakeutuneensa tilanteisiin, joissa voi puhua saksaa. Hän siis käytti runsaasti vapaa-ajan ympäristöistä löytyneitä resursseja ja hyödynsi niitä hänelle merkityksellisinä teknologisina ja sosiaalisina tarjoumina. Oman saksan ryhmän oppimisalustalla olleita materiaaleja hän ei kuitenkaan käyttänyt ollenkaan, mikä viittaa siihen, että hänelle informaaleissa ympäristöissä esiintyneet tarjoumat olivat merkityksellisempiä kuin koulutukselliset. Tämä kertoo myös vahvasta autonomiasta ja tavoitteeseen keskittymisestä, sillä hän on hyödyntänyt opiskelussaan vain itse hyödyllisiksi kokemiaan ja tavoitteensa saavuttamisen kannalta merkityksellisiä resursseja, jotka hän on löytänyt itsenäisesti tai tukiyhteisönsä tuella. Se tuo myös esille hänen hyödyntämänsä oppimisstrategiat oppimiseen investoimisessa. Omien kommunikatiivisten tavoitteiden asettaminen etusijalle on osoitus metasosiaalisten strategioiden käytöstä. Samalla hän hyödynsi myös metamotivaatiostrategioita, joiden avulla hän arvioi resursseja ja teki päätöksiä siitä, ovatko ne sen arvoisia, että hänen kannattaa investoida niiden käyttöön. (Oxford 2017, 193; 200)

Eryteisesti Ollin tietokonepelien pelaaminen saksaksi lisääntyi opiskelun aikana. Ensimmäisen opiskeluvuoden aikana hän ei pelannut ollenkaan tietokonepelejä saksan kielellä, mutta toisen vuoden jälkeen hän kertoi pelaavansa niitä usein. Yllättävää oli siis se, että opintojen päättyessä hän ei enää maininnut tieto-

konepelejä hyvinä kielenoppimismahdollisuuksina, vaikka niiden käyttö hänen kohdallaan lisääntyikin. On tietenkin mahdollista, että ne eivät hänen mielestään vahvistaneet niitä taitoja, jotka olivat merkityksellisiä hänen oman tavoitteensa saavuttamisen kannalta ja hän jätti ne siksi mainitsematta.

Ollin aktiivisuus tehtäviä tehdessä ja saksan kielen opiskeluun investoimisessa osoitti vahvaa itsenäisen ja omaehtoisen toimijuuden astetta (vrt. toimijat Alanen ym. (2011) tutkimuksessa). Hänen osaltaan erityisen merkittävää oli saksan kieleen investoiminen kesän aikana. Hän käytti saksaa erittäin aktiivisesti kesällä ja jopa useammin kuin muut joustavat kielenkäyttäjät ja -oppijat. Hän ilmoitti katselleensa usein televisiosta saksankielisiä ohjelmia, elokuvia tai YouTube -videoita sekä matkustaneensa usein Saksaan. Lisäksi hän kertoi puhuneensa perheensä, sukulaistensa, ystäviensä tai tuttaviansa kanssa saksaa silloin tällöin. Ainakin kerran kesän aikana hän luki saksankielisiä tekstejä, kuunteli saksankielistä musiikkia, pelasi tietokonepelejä saksan kielellä, surffaili internetissä saksankielisillä sivuilla, kirjoitti sähköposteja, kirjeitä tai muita omia tekstejä saksaksi sekä teki videoita saksaksi. Runsas investoiminen saksan kieleen kesän aikana osoittaa hänen vahvan motivaationsa, mutta myös ympäristön tarjoamat mahdollisuudet kielen käyttöön myös koulun ulkopuolella. Hänen kielen käyttöönsä kesällä ovat vahvasti tukeneet hänen olemassa olevat yhteisönsä, joissa hän on voinut kieltä käyttää.

Monimediaisen pedagogiikan hyödyt

Kysymykseen siitä, ovatko opiskelussa käytetyt välineet (iPadit, Peda.net -oppimisalusta jne.) auttaneet häntä oppimisessa, Olli vastasi olevansa osittain samaa mieltä. Syynä sille, että hän oli samaa mieltä vain osittain, voi olla se, että hän arvioi oppimistaan hyvin vahvasti omien tavoitteidensa saavuttamisen kannalta, eikä nähnyt esimerkiksi oppimisalustalla olevia materiaaleja itselleen hyödyllisiksi, jos ne eivät suoraan liittyneet hänen kiinnostuksen kohteisiinsa. Hän oli kuitenkin täysin samaa mieltä siitä, että hän on huomannut osaamisensa kehittyneen, hänen kiinnostuksensa saksan kieleen on lisääntynyt opiskelun aikana ja opiskelu on kannustanut häntä käyttämään saksaa myös vapaa-ajalla. Ollin mielestä monimediaisesta pedagogiikasta on ollut hänelle hyötyä, koska hänen saksan kielen käyttönsä on monipuolistunut.

(93) H: No sitten jos ajatellaan näitä tehtäviä mitä tässä on nyt kahden vuoden aikana meillä ollu, on käytetty tablettia ja on nettitehtäviä ja tämmösiä niin koetko sinä että onko niistä ollu sinulle minkäänlaista hyötyä?

O: no ehkä vähän, *tullu just niinku kirjoitettua esim saksaks, niinku muitaki ku semmosia perustehtäviä*, niin siinä on ehkä tullu vähän... ja sitten esim. missä piti netissä lukee, niin *harvoin silleen niinku luen...* luen saksaa. Että kyllä on tullu vähän tämmöstä pientä variaatiota.

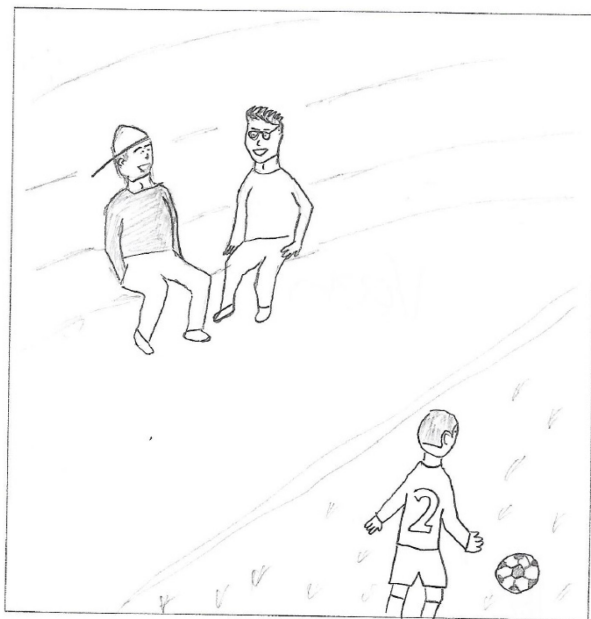
Haastattelu kevät 2018

Ollin vastauksesta käy ilmi, että monimediaisten tehtävien avulla hän on voinut laajentaa saksan kielen käyttöönsä erilaisten tekstien lukemiseen ja kirjoit-

tamiseen saksaksi, mitä hän aiemmin ei ollut tehnyt. Ollille olikin erityisen hyödyllistä ymmärtää monipuolisten opiskelumenetelmien merkitys, koska hän usein tarkasteli opiskeluaan hyvin kapeasti vain omien tavoitteidensa näkökulmasta eikä nähnyt muiden kuin suoraan tavoitteen saavuttamiseen liittyvien asioiden merkityksellisyyttä kielitaidon karttumisen kannalta. Tässäkin yhteydessä tuli siis esille se, että oppijat eivät aina itsenäisesti pysty näkemään asioiden merkityksellisyyttä ja tarvitsevat siihen opettajan ohjausta (Jalkanen & Vaarala 2013, 120). Siksi heidän kanssaan on syytä pohtia, millaisia taitoja he kokevat tulevaisuudessa tarvitsevansa ja miten erilaiset oppimateriaalit, -välineet ja -ympäristöt auttavat heitä tavoitteen saavuttamisessa.

Oikea-aikainen tuki

Kuten jo edellä on tullut esille, Ollilla oli merkittäviä tukihenkilöitä ja -yhteisöjä, joissa hän on voinut harjoitella saksan kielen käyttöä, ja jotka ovat toimineet hänelle merkittävänä sosiaalisina tarjoumina (Blin 2016a; 2016b). Erityisen tärkeä tuki hänelle oli saksalainen ystävä ja sukulainen, jonka kanssa hän on voinut puhua saksaa ja käydä saksalaisen jalkapallojoukkueen harjoituksissa. Tukihenkilö tuli esille myös hänen piirroksessaan Minä saksan oppijana, joka muista oppijoista poiketen sijoittui kouluympäristön sijasta vapaa-ajan ympäristöön. Hänen piirroksessaan ei ollut mukana perinteisiä kouluun liittyviä välineitä tai henkilöitä, vaan se kuvasi keskustelua jalkapallokentällä tukihenkilön kanssa. Piirroksen kuvaus kielen käytöstä vapaa-ajan ympäristössä osoitti hänen kielikäytöksensä funktionaalisuuden. Hänelle kielen oppiminen oli merkityksellisen yhteisön toimintaan osallistumista täysivaltaisena osallistujana ja kielenkäyttäjänä.



Kuva 15 Minä saksan oppijana -piirros, Olli

(94) O: No, Hans on mun siskon aviomies ja munkin hyvä kaveri niin tuota, me aina käyään siellä Saksassa aina pari kertaa vuoteen ja sitte tuota, käyään aina kattoo futista kahestaan niin siinä *mä sitten aina Hansin kanssa, aina juttelen saksaa* ja sekin koittaa puhua suomee niin, *se on hyvää opettamaan* ja tuota sitten kun minä tykkään pelata futista ja mä käyn välillä siellä Saksassa myös niitten harjoituksissa niin sillonkin *tulee aina --- saksaa puhuttua futiksen parissa.*

H: kyllä, kyllä, niin. Joo eli sinulla on tämmönen oikeen hyvä motivaattori tämä jalkapallo, joka niinku selvästi auttaa sinua tässä?

O: kyllä.

H: minkälaisia asioita sinä sitten oot oppinu näissä... tämän jalkapallon parissa siellä Saksassa vaikka?

O: no tietysti futikseen liittyviä, niinku kommunikaatiokeinoja kentältä mutta sitten mitä nyt Hansin kanssa niin ihan peruspuhetta, miten nytten silleen sais vähän enemmän arkipäiväs...

Haastattelu kevät 2018

Haastatteluvastaus osoittaa, että saksan kielellä oli merkittävä rooli Ollin elämässä. Kielen oppiminen helpotti hänen osallistumistaan hänelle merkitykselliseen yhteisöön jalkapallon parissa ja lisäsi hänen mahdollisuuksiaan saavuttaa tavoitteensa ammattilaisjalkapalloilusta Bundesliigassa. Kielen oppiminen liittyi kiinteästi yhteen kielen käytön kanssa ja osoitti, kuinka vahva yhteys hänen kielenoppijan ja kielenkäyttäjän identiteettiensä välillä oli.

Olli luki tukiverkostoonsa kuuluvaksi myös saksan opettajan, mutta ryhmän muista oppijoista hän ei kokenut olleen itselleen juurikaan tukea. Oppimistehtävien yhteydessä tehtyjen havaintojen perusteella Ollin suhde muihin saksan oppijoihin oli hyvin etäinen ja näytti siltä, että hän halusikin pitää sen sellaisena. Myös haastatteluvastaus osoitti, että hän ei kokenut muiden saksan oppijoiden tukea merkittäväksi oppimisen kannalta.

(95) H: No sitten sinulla tosiaan on, on hyvin paljon näitä tukihenkilöitä... on siellä Saksan puolella on... on sitä perhettä ja näin, niin tuota, miten sä koet sitten tässä ryhmässä, että onko tässä ryhmän sisällä ollu ketään jonka, josta ois ollu apua sinulle tai joka ois tukenut tai...

O: no opettaja

H: opettaja, mmm.

O: *ei silleen tuota näistä muista oppilaista hirveesti...* että tietysti nyt tuo parin kanssa tekeminen, jotain keskustelutehtäviä, niin siinä tietysti, mutta ei mitään muuta erityistä.

Haastattelu kevät 2018

Esimerkki 95 osoittaa, että Olli ei kokenut muiden oppijoiden tukea tärkeäksi oman opiskelunsa kannalta. Vaikka luokkatovereilta saatu tuki onkin todettu merkittäväksi muun muassa oppimismotivaation säilymisen näkökulmasta, muilta tärkeiltä ihmisiltä saatu tuki voi kompensoida sen vähäisyyttä (Kiuru 2018, 136). Ollin osalta tilanne näyttäisi olevan tällainen, sillä hänen pitämänsä etäisyys muihin oppijoihin ei vaikuttanut negatiivisesti hänen motivaatioonsa. Voi jopa olla niin, että hän halusi tehdä oppimistehtäviä yksin juuri siksi, että hän pystyi näin valitsemaan itseään kiinnostavia ja motivoivia aiheita ja keskittymään omien tavoitteiden saavuttamiseen tarvitsematta ottaa huomioon muiden toiveita ja tarpeita.

Yhteenveto Ollin kielenoppimisprofiilista

Ollin kielenoppimisprofiilissa tulee hyvin esille oppijalle merkityksellisen yhteisön ja kielen käyttöön liittyvän tavoitteen merkitys kielen oppimisen kannalta. Hänellä oli olemassa oleva, hänelle merkityksellinen yhteisö, jossa hän pystyi harjoittelemaan kielen käyttöä käytännössä ja joka tuki häntä tarvittaessa (Lantolf 2000). Olli koki saksan kielen opiskeluun investoimisen hyödyllisenä, koska se helpotti hänen osallistumistaan saksankieliseen yhteisöön ja auttoi häntä pääsemään lähemmäs tulevaisuudessa hämmäyttävää tavoitetta ja jopa mahdollista ammattia, jossa saksan kielellä on merkittävä rooli (Gee & Lee 2016). Hän koki kuitenkin, että formaali kielen opetus ei tukenut tarpeeksi hänen kommunikatiivisten taitojensa kehittymistä, jotta hän olisi päässyt tavoitteisiinsa sen avulla. Hän näki sekä formaalin että informaalin kielen käytön hyödyt ja pystyi liikkumaan joustavasti erilaisten oppimisympäristöjen välillä. Myös hänen digitaalisen teknologian käyttönsä vapaa-ajalla tuki monimediaisen pedagogiikan käyttöä koulussa. Voidaan siis sanoa, että monimediaisen pedagogiikka sopi erinomaisesti Ollille ja tuki hänen oppimistaan. Vaikka hän itsekin tunnisti ja pystyi itsenäisesti hyödyntämään ympäristöstä löytyviä resursseja kielen oppimiseen, monimediaisella pedagogiikalla pystyttiin lisäämään niiden määrää ja monipuolistamaan hänen opiskeluaan.

8.2.2 Satunnaiset kielenkäyttäjät (tyyppi 2)

Tyyppiin 2 kuuluvilla oppijoilla oli nähtävissä kyselylomakevastausten määrällisen tarkastelun perusteella osittaista hyötyä monimediaisen pedagogiikan käytöstä. Määrällinen analyysi osoitti, että osalla heistä vieraiden kielten käyttö vapaa-ajalla oli lähtötilanteessa melko vähäistä, osalla kohtalaista, eikä kenelläkään heistä ollut havaittavissa suuria muutoksia kielen käytön määrässä tutkimuksen aikana. He eivät olleet myöskään alkaneet käyttää saksan kieltä vapaa-ajallaan. Siksi luokittelen heidät satunnaisten kielenkäyttäjien ryhmään. Vaikka heidän kielen käyttönsä ei ollut lisääntynyt, heidän autonomiset opiskelutaitonsa olivat kuitenkin parantuneet oppimisstrategioiden käytön lisääntymisen ja tavoitteen asettamisen taitojen parantumisen myötä. Myös heidän motivaatiotekijöiden määränsä saksan kielen opiskeluun oli lisääntynyt tutkimuksen aikana. Koska heidän kielenopiskelussaan esiintyi suuria eroja, heidät jaettiin niiden perusteella kahteen eri alatyyppiin, innostuneisiin kielenoppijoihin ja arvosanakeskeisiin kielenoppijoihin.

Satunnaiset kielenkäyttäjät, innostuneet kielenoppijat (tyyppi 2a)

Tyyppiin 2a kuuluvilla oppijoilla kielenkäyttö vapaa-ajalla oli lähtötilanteessa runsaampaa kuin tyyppiin 2b kuuluvilla oppijoilla. Heidän kielenkäyttönsä pysyi tutkimuksen aikana ennallaan tai väheni hieman, toisin kuin joustavilla kielenkäyttäjillä ja -oppijoilla (tyyppi 1), joiden kielen käyttö lisääntyi. Muilta osin heidän profiilinsa muistuttivat paljon joustavia kielenkäyttäjiä ja -oppijoita.

Heillä syy joustavia kielenkäyttäjiä ja -oppijoita vähäisempään kielenkäyttöön vapaa-ajalla johtui todennäköisesti siitä, ettei heille ollut juurikaan tarjoutunut mahdollisuuksia kielenkäyttöön. Heillä ei myöskään ollut yhtä selkeää kielenkäyttöön sidottua tavoitetta kuin joustavilla kielenkäyttäjillä ja -oppijoilla.

(96) *No en ole oikeastaan tarvinnut saksaa vapaa-ajalla, mutta jos joskus tarvitsen, niin aion kyllä hyödyntää sitä.*
Kysely 4/2018 oppilas 5

Esimerkistä käy ilmi, että oppijalla ei ole ollut tarvetta käyttää saksan kieltä, mutta hän kuitenkin osoitti halua käyttää sitä tilaisuuden tullen. Se, että mahdollisuuksia kielenkäyttöön ei ollut löytynyt, viittaa siihen, että tähän tyyppiin kuuluvien oppijoiden taito löytää kielen oppimiseen sopivia resursseja ympäristöstään ei ollut yhtä hyvä kuin joustavilla kielenkäyttäjillä ja -oppijoilla.

Vaikka heidän kielenkäyttönsä vapaa-ajalla oli vähäisempää kuin joustavilla kielenkäyttäjillä ja -oppijoilla, hekin olivat motivoituneita saksan kielen opiskeluun ja myös monimediaisen pedagogiikan käyttöön koulussa, joten olen nimennyt heidät innostuneiksi kielenoppijoiksi. Erityisesti heidän motivaatiotekijänsä olivat hyvin samanlaisia kuin joustavilla kielenkäyttäjillä ja -oppijoilla. He myös itse näkivät monimediaisen pedagogiikan käytöstä olevan hyötyä ja he olivat täysin samaa mieltä siitä, että monimediainen pedagogiikka oli auttanut heitä oppimisessa. Kuten joustavat kielenkäyttäjät ja -oppijat, myös tyypin 2a oppijat näkivät sanavarastonsa kehittyneen monimediaisten tehtävien avulla.

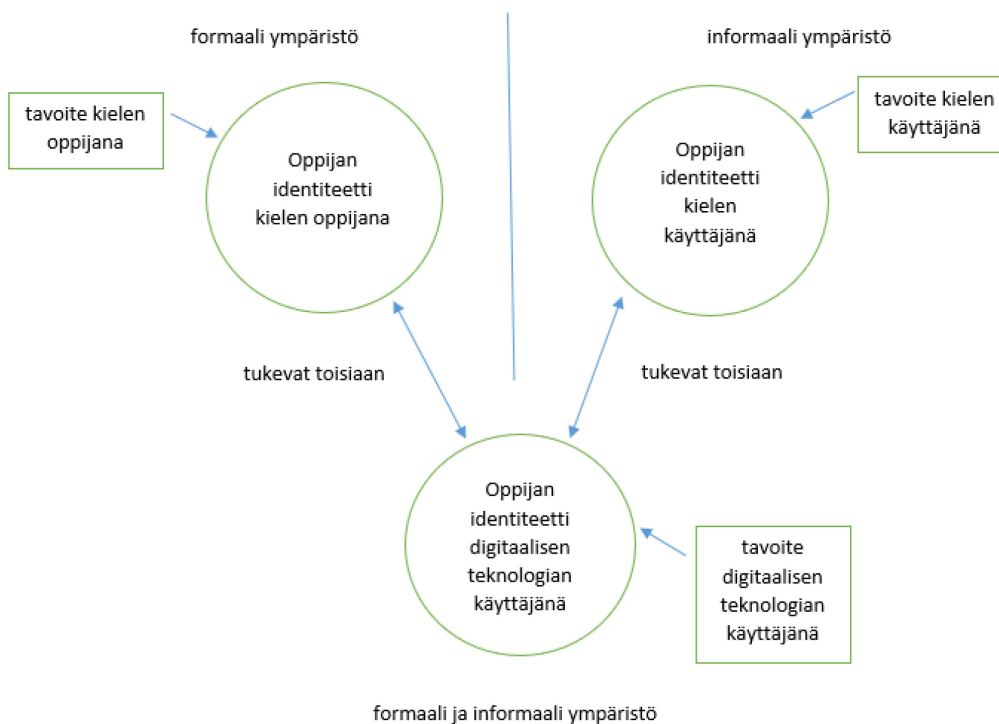
(97) *"No varmaan sitä... niitä uusia sanoja varmaan oppi niistä blogeista mitä me luettiin."* Haastattelu 2018 oppilas 6

Esimerkissä 97 oppija kertoi oppineensa uutta sanastoa monimediaisten tehtävien ja erityisesti blogien avulla. Sanavaraston laajenemisen myötä oppijan kielenkäyttötaidot olivat siis vahvistuneet. Lisäksi esille nousi kielenkäyttötaidojen vahvistuminen siten, että he olivat oppineet käyttämään kieltä paremmin käytännössä monimediaisen pedagogiikan myötä. Tämä osoittaa, että monimediaisella pedagogiikalla voitiin tukea oppijoiden kielenkäyttötaidojen kehittymistä.

(98) *"no siinä tulee enemmän sitä niinkun et oppii ymmärtämään useampia asioita ja oppii käyttämään sitä kieltä niinku käytännössä. Ja niinkun ettimään tietoo sillä kielellä."* Haastattelu 2018 oppilas 5

Sen lisäksi että oppija mainitsi tehtävien opettaneen häntä käyttämään kieltä käytännössä, esimerkissä 98 tuli myös esille oppijan monilukutaidon vahvistuminen, sillä hän kertoi oppineensa tehtävien avulla ymmärtämään useampia asioita. Tämän lisäksi oppija mainitsi monimediaisten oppimistehtävien hyötynä tiedonhankutaitojen vahvistumisen, sillä hän oli oppinut niiden avulla etsimään tietoa vieraalla kielellä. Monimediaiset oppimistehtävät antoivat siis oppijoille valmiuksia kriittisen tiedonhankinnan mahdollistavaan tieto- ja viestintäteknologian käyttöön, mikä mainitaan yhtenä perusopetuksen tavoitteena (Valtioneuvoston asetus 422/2012, 4§).

Satunnaisten kielenkäyttäjien ja innostuneiden kielenoppijoiden innostuneisuus kielen opiskeluun näkyi myös siinä, että heidän investoimisensa kielen opiskeluun oli melko runsasta. He käyttivät monimediaista materiaalia aktiivisesti opiskelun aikana ja harjoittelivat kieltä melko paljon myös vapaa-ajallaan. Kesällä he eivät kieltä kuitenkaan käyttäneet, mikä sekin voi johtua siitä, että heillä ei ollut tilaisuuksia kielen käyttöön. He kuitenkin suhtautuivat erittäin myönteisesti monimediaisen pedagogiikan käyttöön koulussa ja heidän teknologian käyttäjän ja kielenoppijan identiteettiensä välillä näytti olevan kiinteä suhde. Tämä tuli esille muun muassa kielenoppimisprofiilikyselyssä, jossa yksi tyyppiin 2a kuuluva oppija kertoi netin käytön olleen mukavinta saksan opiskelussa. Kielenkäytön ja kielenoppimisen välinen suhde taas ei ollut heillä niin kiinteä kuin joustavilla kielenkäyttäjillä ja -oppijoilla. Heidän myönteisen asenteensa myötä voisi kuitenkin olettaa, että heidän kielenkäyttönsä lisääntyisi ja sitä kautta myös heidän kielenkäyttäjän identiteettinsä vahvistuisi, jos he löytäisivät itselleen merkityksellisen yhteisön, jonka puitteissa kielen käyttö toisi kielen oppimiseen mukaan merkityksellisyyttä. Koska he näkivät monimediaisen pedagogiikan käytöstä olevan hyötyä ja olivat valmiita investoimaan siihen, merkityksellisen yhteisön ja sitä kautta myös merkityksellisen kielenkäytön tavoitteen löytymisen voisi olettaa vahvistavan heidän kielenoppijan, kielenkäyttäjän ja digitaalisen teknologian käyttäjän identiteettien välistä yhteyttä samoin kuin joustavilla kielenkäyttäjillä ja -oppijoilla jo tällä hetkellä tapahtuu.



Kuvio 10 Satunnaisten kielenkäyttäjien, innostuneiden kielenoppijoiden identiteetit formaaleissa ja informaaleissa ympäristöissä

Esimerkki tyypistä 2a: Elli, satunnainen kielenkäyttäjä, innostunut kielenoppija

Kielenoppimisprofiilikyselyjen määrällisen tarkastelun perusteella Ellin kielenoppimisprofiili kehittyi positiiviseen suuntaan, koska hänen autonomiset opiskelutaitonsa ja opiskelumotivaationsa lisääntyivät. Hänen vieraan kielen käytössään vapaa-ajalla ei kuitenkaan havaittu muutosta.

Motivaatio

Aloittaessaan saksan kielen opiskelun Ellillä oli kohtalaisesti motivaatiotekijöitä saksan kielen opiskeluun ja suurin osa niistä oli sisäisiä (innostus oppimiseen ja stimuloituminen) (Deci & Ryan 1985). Hänen kielivalintaansa vaikutti paljon se, että hän haluaa oppia paljon eri kieliä. Jonkin verran vaikutti myös se, että saksa on hänen mielestään mielenkiintoinen ja kaunis kieli. Vähäistä vaikutusta oli myös halulla tutustua saksalaiseen kulttuuriin ja saada uusia haasteita. Ulkoisista motivaatiotekijöistä merkittävin oli hyötynäkökulma (samaistettu säätely). Kielivalintaan vaikutti paljon se, että saksan kielestä on hänen mielestään hyötyä tulevaisuudessa ja vähän myös se, että saksan kielen osaajille on töitä.

Opiskelun päättyessä Ellin motivaatiotekijät saksan kielen opiskeluun olivat lisääntyneet alkutilanteeseen nähden erityisesti sisäisten motivaatiotekijöiden osalta. Innostus oppimiseen ja pyrkimys menestykseen olivat nousseet merkittävimmiten kielivalintaan vaikuttaviksi tekijöiksi. Sen lisäksi, että hän halusi oppia paljon eri kieliä, hän halusi nyt myös uusia haasteita. Jonkin verran vaikutti edelleen myös se, että saksa on hänen mielestään mielenkiintoinen ja kaunis kieli, mutta myös se, että hän haluaa lisää tietoa saksalaisesta kulttuurista. Hyötynäkökulman osuus taas väheni hieman opiskelun aikana. Sisäisten motivaatiotekijöiden lisääntyminen viittaa siihen, että monimediaisella pedagogiikalla pystyttiin tukemaan hänen motivoitumistaan kielen opiskeluun. Motivoitumista saksan opiskeluun osoittaa myös se, että hän valitsisi kokemuksensa perusteella edelleen saksan valinnaisaineeksi ja perusteli sitä sillä, että hänen mukaansa kaikki kielitaito on aina hyväksi, eikä minkään kielen osaamisesta ole ikinä haittaa. Tämä kertoo hänen positiivisesta asenteestaan monikielisyyttä kohtaan. Jo aiemmin mainitusta koulutuksellisten siirtymien haasteellisuudesta (Kiehelä & Veivo 2020) kertoo puolestaan se, että hän ei motivaatiostaan huolimatta ole varma, jatkaako saksan kielen opiskelua peruskoulun jälkeen, koska on ajatellut painottaen luonnontieteitä toisen asteen opinnoissaan eikä tiedä kuinka pystyy nämä yhdistämään.

Kielen käyttö

Ellin vieraiden kielten käyttö vapaa-ajalla oli opintojen alussa vain kohtalaista ja se rajoittui pelkästään englannin kieleen. Hän ilmoitti käyttävänsä englantia muun muassa lukiessaan nettisivuja, kirjoittaessaan tekstejä sekä kuunnellessaan ja katsellessaan tv- tai radio-ohjelmia ja You Tube -videoita. Ellin vieraiden kiel-

ten käytön määrässä ei ollut tapahtunut muutoksia tutkimuksen aikana eikä saksa ollut tullut hänen käyttöönsä vapaa-ajalla. Tähän voi olla syynä se, että hänellä ei juurikaan ollut mahdollisuuksia sen käyttöön, toisin kuin esimerkiksi englannin kielen osalta.

(99) H: No sitten jos mietitään niitä tilanteita mitä koulun ulkopuolella on ja missä sitä kieltä olet oppinut, ihan yleensä mitä tahansa kieltä, niin tulisko sulle mieleen semmosia tilanteita?

O: no mä varsinkin *englantia käytän aika paljon niinku vapaa-ajalla kaikissa niinku internetissä ja somessa ja tälleen.*

H: joo

O: mut sit *ei mulla muita kieliä tuu sillä tavalla käytettyä* sen enempää.

H: joo eli ei oo sitten muuta kun englanti ollu semmonen mitä oot käyttäny, joo. Tulisko sulle muita tilanteita mieleen, internet, some...?

O: no ei oikeestaan. Mulla on kyllä sukulaisia Ruotsissa, että *me joskus niiden kanssa puhutaan ruotsia*, jos ne käy Suomessa mutta ei nyt niin hirveesti.

H: joo, kyllä. Ja mitenkäs saksa, onko sitä tullu missään?

O: no *eipä oikeestaan hirveesti tuu saksa puhuttua.*

Haastattelu kevät 2018

Elli toi haastattelussa esille sen, että hänellä on englannin kielen käyttöön enemmän mahdollisuuksia kuin muiden kielten käyttöön ja että hän käyttääkin sitä aika paljon. Hän myös tunnisti kielen käytön merkityksen vapaa-ajalla kielen oppimisen kannalta, koska kertoi aiemmassa kyselyssä oppineensa paljon englantia kuuntelemastaan musiikista. Englannin kieltä löytyy siis luontevasti ympäristöstä, kun taas saksa on vaikeampi löytää. Tämä havaittiinkin jo aiemmin tässä tutkimuksessa ja siihen on viitattu myös muissa tutkimuksissa (ks. Pihkala-Posti 2015). Elli oli kuitenkin halukas käyttämään saksan kieltä myös vapaa-ajallaan, jos mahdollisuuksia siihen ilmenee (ks. esimerkki 96). Tämä kertoo siitä, että hän tarvitsisi tukea kielenkäyttömahdollisuuksien löytämiseen ja tunnistamiseen.

Autonomiset opiskelutaidot

Ellinkin opiskelutaidot olivat jo opintojen alussa melko autonomiset. Hän kertoi käyttävänsä opiskelussaan paljon oppimisstrategioita, erityisesti kognitiivisia ja SI-strategioita ja hän pystyi myös asettamaan itselleen realistisia oppimistavoitteita ja arvioimaan kriittisesti omaa osaamistaan. Vaikka Ellin kielenopiskelutaidot olivat jo lähtökohtaisesti autonomiset, ne lisääntyivät entisestään tutkimuksen aikana. Oppimisstrategioiden käyttö lisääntyi sekä SI-strategioiden että affektiivisten strategioiden osalta. Tavoitteen asettamisen taidoissakin oli nähtävissä parannusta, sillä toisena opiskeluvuonna hän pystyi asettamaan itselleen konkreettisempia tavoitteita kuin opintojen alussa, ja ne linkittyivät hänen omiin kehitystarpeisiinsa, kuten ääntämisen ja sanaston harjoitteluun.

(100) "*Sanojen muistaminen ja lauseiden rakentaminen. Pitää sitä ääntämistäkin vähän hioo.*"

Kysely 3/2017

Esimerkissä 100 näkyvät Ellin asettamat toisen lukuvuoden tavoitteet: lisätä sanavarastoa, taitoa muodostaa lauseita ja parantaa ääntämistä. Hän toi esille useita kielenoppimisen kriteereitä, mikä osoittaa hänen kykynsä nähdä kielenoppiminen laajempänä kokonaisuutena kuin pelkän sanaston opiskelemisena. Lukuvuoden päätyttyä hän kertoi saavuttaneensa ja jopa ylittäneensä asettamansa tavoitteen, vaikkakaan ei analysoinut tarkemmin asettamiensa kielellisten oppimistavoitteiden saavuttamista.

(101) ”Saavutin tavoitteeni ja ylitinkin sen, sillä en odottanut, että saisin kymppin päästötodistukseen” Kysely 4/keväät 2018

Edellä olevassa esimerkissä tulee hyvin esille se, että Ellin käsitys omasta kielitaidosta pohjautui vahvasti koulusta tulevaan palautteeseen, sillä hän viittaa tavoitteen saavuttamisesta puhuessaan koulusta saamaansa arvosanaan. Hän kertoi aiemmassa kyselyssä arvosanan vaikuttavan kielen opiskeluun siten, että hän yrittää opiskella kieliä ahkerasti pitääkseen arvosanat ylhäällä. Tämä osoittaa hänen ymmärtäneen oppijan oman aktiivisuuden merkityksen ja on myös osoitus kasvun ajattelutavasta (growth mindset), sillä hän uskoi pystyvänsä vaikuttamaan arvosanoihinsa oman yrittämisen ja työskentelyn kautta (Mercer 2015). Lisäksi myös muiden mielipiteellä oli hänelle merkitystä. Opintojen alussa hänen käsitykseensä omasta kielitaidosta vaikutti paljon se, miten helposti hän oppi kieltä koulussa ja toisaalta se, mitä hänen kaverinsa ja perheensä olivat sanoneet hänen kielitaidostaan. Jonkin verran merkitystä oli myös sillä, miten hyvin koulun kokeet olivat menneet ja mitä opettajat olivat sanoneet hänen kielitaidostaan. Käytännön kokemukset kielitaidosta vaikuttivat hänen käsitykseensä vain jonkin verran, mikä on ymmärrettävää, jos kokemuksia kielen käytöstä käytännössä ei paljon ole. Tällöin koulun merkitys kielitaitokäsityksen muodostumisessa on suurempi (Luukka ym. 2008, 151). Erot Ellin ja Ollin tavoitteiden asettelussa näkyivätkin juuri siinä, että Ollin tavoitteet nivoutuivat kielen käyttöön jokapäiväisissä arkisissa tilanteissa, kun taas Ellillä nämä eivät tulleet esille, koska hänellä ei ollut samanlaisia mahdollisuuksia kielen käyttöön kuin Ollilla.

Opintojen päätyttyä Ellin kielenoppimiskäsityksessä oli havaittavissa pientä muutosta alkutilanteeseen nähden. Hänen viimeisestä kielenoppimisprofiilikyselystään ilmeni, että hänen käsityksensä erilaisten medioiden soveltuvuudesta kielenopiskeluun oli laajempi kuin alkutilanteessa, toisin kuin suurimmalla osalla tutkimukseen osallistuneista. Muutos näkyi myös hänen kertoessaan itse omasta kielenoppimiskäsityksestään opiskelun loppuvaiheessa. Vaikka koulusta tuleva palaute oli hänelle edelleen tärkeää, hänen piirroksessaan Minä saksan oppijana tuli vahvasti esille se, että kieltä oppii koulun lisäksi myös sen ulkopuolella. Vaikka piirros sijoittui kouluympäristöön ja siinä oli nähtävissä opettajan lisäksi perinteistä kirjallista materiaalia kuten oppikirjoja, siihen oli kuvattu näiden lisäksi myös iPad. Piirroksen alle hän oli kirjoittanut oppineensa kieltä pääosin oppitunneilla, mutta myös tutkimuksen monimediaisten oppimistehtävien avulla (”Marjon tunneillaki opin aika paljon”).



tunneilla opin suurimman osan ja Marjan tunneilla
opin aika paljon

Kuva 16 Minä saksan oppijana -piirros, Elli

(102) H: No sitten, jos ajatellaan kielen oppimista niin mitä se sinun mielestä on ja mitä siihen kuuluu? Mistä se koostuu?

O: no aika paljon pitää muistaa niitä ulkoakin niitä asioita, mut sitten osa menee ihan loogiikallakin, niinku miettii, että saksassakin menee tosi monet rakenteasiat samalla tavalla kun suomessa ja sit että on niitä niinku tosi loogisiakin asioita.

H: kyllä.

O: mut sit aika paljon pitää muistaa ja sillä tavalla niinku lukee sitä kieltä ja käyttää sitä niinku koulun ulkopuolellakin.

Haastattelu kevät 2018

Piirrosta tarkentavassa haastattelussa tuli esille kielenoppimisen olevan hänen mielestään sekä kognitiivista toimintaa, kuten muistiin painamista ja loogista ajattelua, että kielen käyttöä myös koulun ulkopuolella. Hänen kielenoppimiskäsityksessään oli siis löydettävissä sosio-konstruktivistisia piirteitä. Se, että Elli pystyi määrittelemään ja tunnistamaan oppimistaan, oli osoitus hänen hyvistä autonomisista opiskelutaidoistaan (Little 1991). Lisäksi saksan ja suomen kielen rakenteiden vertaileminen kertoi hänen taidoistaan käyttää oppimisesaan kognitiivisia oppimisstrategioita (Oxford 2017). Hänen toteamuksensa ”opin aika paljon” kertoi myös hänen myönteisestä käsityksestään omasta minäpystyvyydestä ja oppimiskyvystä, jotka ovat tärkeitä oppijan oman toiminnan säätelyssä (Hakkarainen ym. 2004, 204).

Toimijuus oppitunneilla ja opiskeluun investoiminen

Elli osallistui tutkimuksen aikana monimediaisten oppimistehtävien tekemiseen aktiivisesti. Tämä ilmeni siten, että hän ryhtyi tekemään tehtäviä innokkaasti ja

teki ne huolellisesti. Tehtävissä hän käsitteli hyvin monipuolisesti erilaisia häntä kiinnostavia aiheita, kuten tanssia, musiikkia ja leipomista

Das ist Niall Horan.

Niall ist 23 Jahre alt. Er hat blaue Augen und blondes Haar.
Niall kommt aus Mullingar. Er ist freundlich und nett. Er spielt Gitarre.



Kuva 17 Oppimistehtävä 2, Elli: Henkilön esittely

Elli on tuotoksessaan kuvaillut monipuolisesti esittelemäänsä henkilöä ja kiinnittänyt huomiota myös oikeakielisyyteen. Hän on käyttänyt lauseissaan muun muassa pronomineja, joiden ansiosta teksti on yhtenäinen ja etenee sujuvasti. Tuotos osoittaaakin hyvin Ellin erinomaisen tekstien tuottamisen taidon jo heti opintojen alusta lähtien. Ellin vahvaa motivaatiota ja hyviä autonomisia opiskelutaitoja osoitti se, että hän teki myös kaikki annetut ennakkotehtävät ja pystyi suoriutumaan niistä itsenäisesti. Suurimman osan tehtävistä hän teki yhdessä saman parin kanssa, ja he selviytyivät tehtävistä ilman suurempia vaikeuksia. Ongelmia aiheuttivat lähinnä tekniset pulmat opintojen alussa, mutta avun tarve väheni myöhemmin, kun tekniset taidot karttuivat.

Ellin investoiminen saksan kielen opiskeluun oli runsasta ja se jopa lisääntyi hieman toisena opiskeluvuonna. Hän kertoi silloin tällöin harjoitelleensa äännteitä ja ääntämistä itsenäisesti, ja erityisesti toisena opiskeluvuonna lukeneensa saksankielisiä tekstejä ja kuunnelleensa ja katselleensa saksankielisiä tv-ohjelmia, musiikkia ja You Tube -kanavia myös vapaa-ajalla. Oman saksan ryhmän oppimisalustalla olleita materiaaleja hän käytti usein ja myös muiden saksankielisten nettisivujen, oppikirjan sähköisen materiaalin sekä saksankielisten ohjelmien ja videoiden käyttö lisääntyi toisena opiskeluvuonna. Vapaa-ajan kielenkäytön lisääntymisen myötä voidaan todeta, että monimediaisella pedagogiikalla pystyttiin siis lisäämään hänen kielenkäyttöään, ja myös hänen taitonsa tunnistaa ympäristöstä löytyviä resursseja kielen oppimiseen lisääntyi. Se, että hän käytti runsaasti sekä oppimisalustalla olleita että vapaa-ajan ympäristöistä löytyneitä materiaaleja, osoittaa hänen kokeneen sekä koulutukselliset että informaaleissa ympäristöissä ilmenneet tarjoumat merkityksellisiksi. Kesän aikana Elli ei kuiten-

kaan käyttänyt saksan kieltä ollenkaan, vaikka keväällä arveli saattavansa sitä ehkä käyttääkin. Esteenä hänen investoimiselleen kesän aikana oli selkeästi se, että hänellä ei ollut mahdollisuuksia kielen käyttöön vapaa-ajalla. Tämä osoittaa sen, että koulukontekstissa Elli pystyi toimimaan hyvin autonomisesti ja tavoitteellisesti, mutta vapaa-ajan ympäristöissä hän olisi tarvinnut lisää tukea löytääkseen vielä enemmän mahdollisuuksia kielen käyttöön. Voidaan kuitenkin sanoa, että kuten Olli, myös Elli osoitti vahvaa toimijuuden astetta aktiivisen osallistumisensa ja saksan kieleen investoimisensa myötä.

Monimediaisen pedagogiikan hyödyt

Elli oli täysin samaa mieltä siitä, että opiskelussa käytetyt välineet (iPadiit, Peda.net -oppimisalusta jne.) olivat auttaneet häntä oppimisessa ja että opiskelussa käytettiin kiinnostavia materiaaleja. Hän oli huomannut osaamisensa kehittyneen ja hänen kiinnostuksensa saksan kieleen oli lisääntynyt opiskelun aikana. Vaikka hänen kielenkäyttönsä ei ollutkaan lisääntynyt, hän oli osittain samaa mieltä siitä, että opiskelu oli kannustanut häntä käyttämään saksaa myös vapaa-ajalla. Ellin mielestä monimediaisesta pedagogiikasta oli ollut hänelle hyötyä, koska sen avulla hän oppi käyttämään kieltä käytännössä.

(103) H: No tuossa aikasemmin sanoit että... et näistä nettitehtävistä ja tablettista niin on ollu apua sinulle...

O: niin

H: niin millä tavalla? Minkälaisia asioita sinä oot oppinu?

O: no siinä tulee enemmän sitä niinkun et *oppii ymmärtämään useampia asioita ja oppii käyttämään sitä kieltä niinku käytännössä*. Ja niinkun *ettimään tietoo sillä kielellä*.

Haastattelu kevät 2018

Esimerkistä ilmenee, että samoin kuin Olli, myös Elli koki monimediaisen pedagogiikan monipuolistaneen hänen opiskeluaan. Lisäksi hän mainitsi monimediaisen pedagogiikan opettaneen häntä käyttämään kieltä käytännössä sekä kehittäneen hänen tiedonhaun taitojaan. Hän näki siis monimediaisessa pedagogiikassa monia hyötyjä ja koki sen merkitykselliseksi oppimisen kannalta.

Oikea-aikainen tuki

Toisin kuin Ollilla, Ellillä ei ollut opintojensa aikana merkittäviä tukihenkilöitä ja -yhteisöjä, joissa hän olisi voinut harjoitella saksan kielen käyttöä. Tukihenkilöiden puuttuminen näkyi vähäisempänä kielen käyttönä vapaa-ajalla Olliin verrattuna. Hän kertoi opiskelleensa pitkälti yksin, mutta saaneensa jonkin verran apua äidiltään. Hänellä oli kuitenkin saksan ryhmässä kaveri, jonka kanssa he tekivät tehtäviä useimmiten kahdestaan, ja jonka kanssa hän pystyi keskustelemaan saksan opiskelustaan.

(104) H: No sitten, jos ajatellaan tätä saksan opiskelua, niin onko sinulla ollu ketään semmosta tukihenkilöä tai henkilöä, joka on auttanu sinua opiskelussa?

O: no ei oikeestaan. *Mä oon ite aika paljon opiskellu. Mun äiti on joskus opiskellu saksaa kans että se on välillä autellu mutta suuremmaksi osaksi ite.*

H: joo. Minkälaisissa asioissa oot sitten äidiltä pyytäny apua?

O: jossain vähän hankalammissa rakenneasioissa...

H: joo

O: yleensä.

H: kyllä. Onko tässä saksan ryhmässä ollu ketään semmosta joka ois ollu sinulle apuna tai jota oisit voinu hyödyntää?

O: *me Emmen kanssa ollaan aika paljon just niinku... saksaa opiskeltu yhdessä ja...*

H: niin, ootte yhdessä sitten näitä asioita miettineet?

O: joo

Haastattelu kevät 2018

Ellin vastauksesta käy ilmi, että hän koki opiskelun olevan pääosin itsestä työskentelyä. Hän kuitenkin mainitsi äidin lisäksi opiskelukaverinsa, jonka kanssa hän oli opiskellut yhdessä saksaa ja jonka kanssa hän teki tiiviisti paritöitä tutkimuksen aikana. Observoinnin perusteella heidän yhteistyönsä toimi todella hyvin ja he auttoivat toisiaan vastavuoroisesti. Vastavuoroinen yhteistoiminta oppimistilanteeseen osallistuvien kesken on tutkimuksissa havaittu tärkeäksi hajautetun oikea-aikaisen tuen muodoksi (Hakamäki 2005), ja siksi voikin sanoa Ellin opiskelukaveriltaan saamansa tuen olleen merkityksellistä. Luokkatoverilta saatu tuki on voinut osaltaan toimia myös Ellin oppimismotivaatiota vahvistavasti (Ryan & Deci 2000).

Yhteenvedo Ellin kielenoppimisprofiilista

Ellin kielenoppimisprofiilissa tulee hyvin esille hänen innostuksensa saksan kielen opiskeluun sekä perinteisiä että monimediaisia menetelmiä käyttäen. Vaikka saksan kielen käyttö vapaa-ajalla oli vielä vähäistä, Elli suhtautui siihen kuitenkin myönteisesti ja näki sen hyödyllisenä. Myös Ellin runsas investoiminen kielen opiskeluun tutkimuksen aikana viittaa siihen, että hän olisi valmis käyttämään kieltä enemmän myös vapaa-ajallaan, jos mahdollisuuksia siihen ilmaantuisi. Monimediainen pedagogiikka näyttäisi siis sopivan myös Ellille ja tukevan hänen oppimistaan. Hänen autonomiset opiskelutaitonsa lisääntyivät ja hänen kielenoppimiskäsityksensä laajeni. Myös hänen innostuksensa ja sisäinen motivaationsa saksan kielen opiskeluun lisääntyivät. Vaikka hän ei vielä tiennytkään, pystyykö hän jatkamaan saksan opiskelua toisella asteella, myönteisten oppimiskokemusten pohjalta hänen on helpompi motivoitua kielen opiskeluun myöhemmin siihen tarjoutuessa mahdollisuuksia (Sajavaara ym. 2007, 34). Jotta Elli pystyisi hyötymään monimediaisesta pedagogiikasta vielä enemmän, hän tarvitsisi lisää tukea autenttisten kielenkäyttömahdollisuuksien löytämiseen ja ympäristöstä löytyvien resurssien tunnistamiseen, jotta hän voisi alkaa käyttämään kieltä myös vapaa-ajallaan ja vahvistaa siten kielen käyttäjän identiteettiään. Myös kielenkäyttöön liittyvän tavoitteen löytyminen tukisi hänen kielenopiskeluaan.

Satunnaiset kielenkäyttäjät, arvosanakeskeiset kielenoppijat (tyyppi 2b)

Tyyppin 2b oppijoilla kielen käyttö oli hieman vähäisempää kuin tyyppin 2a oppijoilla. Yhteistä heille oli se, että heidän kielen käytössään vapaa-ajalla ei ollut juurikaan tapahtunut muutoksia tutkimuksen aikana. Toisin kuin tyyppissä 2a, tyyppiin 2b kuuluvien oppijoiden motivaatiotekijöiden määrä oli alkutilanteessa hyvin vähäinen, mutta se lisääntyi tutkimuksen aikana hieman. Erityisesti ulkoisten motivaatiotekijöiden (lähinnä muiden vaikutus) oli heillä lisääntynyt. Tyypillistä heille oli se, että opintojen alussa heillä oli suuria vaikeuksia löytää tavoitetta omalle saksan kielen opiskelulle. He eivät myöskään osanneet sanoa, miksi olivat saksan kielen valinneet.

(105) H: ajatellaan tätä saksan kieltä nytten niin, niin mitä sinä haluaisit oppia tässä tämän vuoden aikana... saksan kielestä?

O: *Mä en oo varma.*

H: Ei oo mitään semmosta tiettyä?

O: Ee...

H: Joo, no onko sinulla sitten jotakin ajatusta, että mitä sinä myöhemmin haluaisit sen saksan kielen avulla tehdä tai onko jotain mihin sitä haluaisit käyttää?

O: No, *emmä oikein tiää... taisin vaan ottaa huvin vuoks*

Haastattelu syksy 2016, oppilas 1

Esimerkistä 105 käy ilmi, että oppija ei haastattelussa pystynyt kertomaan, millaisia asioita haluaisi oppia tai mihin ylipäätään kieltä voisi käyttää. Hänen motiivinsa saksan kielen opiskelulle oli myös epäselvä ja lopulta hän kertoi valinneensa sen vain huvin vuoksi, ilman sen kummempaa tarkoitusta. Sen lisäksi, että tyyppin 2b oppijoiden oli vaikea löytää tavoitetta opiskelulle, toinen yhteinen piirre heillä oli arvosanojen tärkeä merkitys. Vaikka arvosanoilla oli merkitystä myös muiden profiilityyppien oppijoille, tyyppissä 2b niiden merkitys korostui muita enemmän.

(106) H: Mut et voisko siinä sitten ajatella, että voisko siellä tavoitteena olla jotakin muutakin kuin hyvät arvosanat vai onko se niinku ainut tavoite sinulla?

O: no joo, *minä olisi saksassa halunnu saaha helpon ysin.*

H: joo

O: ja niihän mä sainkin sen sitten kasilla mut ei se, ei se enää niin helppoa taia ysillä olla.

Haastattelu kevät 2018, oppilas 1

Esimerkistä on nähtävissä, että oppijan tavoite oli hyvin arvosanapainotteinen. Hänen tavoitteenaan oli saada ”helppo ysi”, mikä kahdeksannella luokalla onnistuikin, mutta yhdeksännellä luokalla oli jo vaikeampaa. Arvosanat pysyivät tyyppin 2b oppijoille tärkeinä myös opintojen loppuvaiheessa, vaikkakin heidän tavoitteen asettamisen taitojaan saatiin parannettua hieman tutkimuksen aikana. Siksi kutsun heitä arvosanakeskeisiksi kielenoppijoiksi.

Erona tyyppeihin 2a ja 1 oli lisäksi se, että he eivät osanneet sanoa, onko monimediaisesta pedagogiikasta ollut heille hyötyä (ks. myös esimerkki 115).

(107) H: No keksitkö sinä sitten, että oisko siitä, niistä, minkäänlaista hyötyä ollu?

O: *No varmaan.*

H: Millä tavalla?

O: *No emmä tiä.*

H: Onko niitten kautta oppinu jotakin?

O: *Jotain uutta... ehkä. En mä kait muistaakseni... paitsi se oli se yks hauska pitkä sana...*

Haastattelu kevät 2018, oppilas 10

Esimerkistä käy ilmi, että oppija epäili monimediaisista tehtävistä ehkä olleen jonkinlaista hyötyä, mutta hänellä oli suuria vaikeuksia keksiä, millaisia hyödyt voisivat olla. Lopulta hän muisti oppineensa yhden hauskan, pitkän sanan eli myös hän viittasi sanavaraston laajenemiseen. Heille hyötyjen löytäminen oli kuitenkin paljon hankalampaa kuin tyyppien 2a ja 1 oppijoille, jotka löysivät helposti monenlaisiakin hyötyjä.

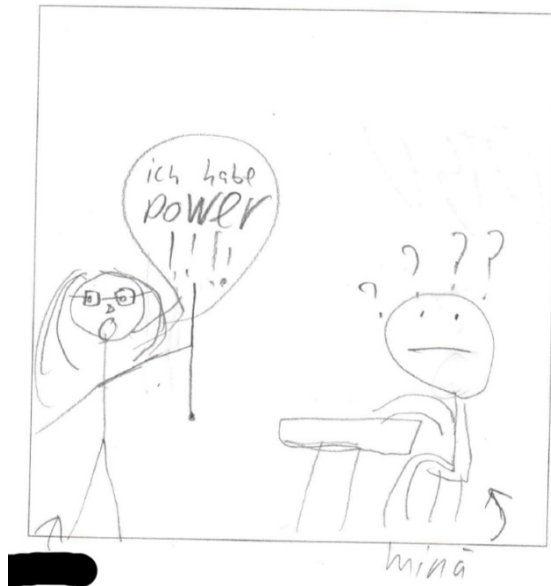
Arvosanakeskeisten kielenoppijoiden autonomia oli vähäistä ja he kokivat, ettei heidän omalla aktiivisuudellaan ollut juurikaan merkitystä opiskelun kannalta. Oppijan passiivisuus tulee esille seuraavassa esimerkissä siten, että hän koki opettajien olevan hänen vastustajiaan ja näki itsensä uhrina (vrt. kärsijä Lepänen & Kalajan (2002) oppijametaforatutkimuksessa.)

(108) H: No, tiedätkö tai voitko sinä ajatella sitten, että mistä se johtuu, että miksi sinulla nämä arvosanat on sitten huonompia kuin mitä sinä osaat?

O: *Opettajilla on joku salaliitto. Varsinkin ruotsin sanakokeissa, että just ne sanat, joita minä en osaa, niin... ja niitäkin on vaan pari... niin.*

Haastattelu syksy 2016, oppilas 10

Esimerkissä 108 oppija epäili opettajien tarkoituksella valitsevan sanakokeisiin sanoja, jotka olivat hänelle erityisen hankalia, ja toimivan siten häntä vastaan. Uhriutumisen ja muiden syyttäminen omista epäonnistumisista onkin tyyppistä oppijoille, jotka omaavat ulkoisen motivaation (Ryan & Deci 2000, 72). Myös oppijan piirroksessa Minä saksan oppijana tuli esille hänen passiivinen roolinsa oppimisprosessissa. Oppija oli piirtänyt kuvaan itsensä lisäksi opettajan, jonka puhekuplassa luki Ich habe Power. Oppijalla itsellään oli hämmentynyt ilme ja neljä kysymysmerkkiä päänsä päällä. Tämä kuvastaa oppijan epätietoisuutta ja on merkki negatiivisesta toimijuuden tunteesta (vrt. Scotson 2018, 220).



Kuva 18 Minä saksan oppijana -piirros, oppilas 10

(109) H: Pirkolla lukee tässä, että Ich habe Power?

O: Niin.

H: Tuntuuko sinusta, että Pirkko on se, jolla on se valta?

O: Joo, kyllä.

H: Joo. Millä tavalla se ilmenee sinun mielestä?

O: Ää... en mä tiä... *se vaan on.*

H: Joo..., koetko sinä, että sinulla ei itelläs oo mahdollisuutta vaikuttaa... tai haluaisitko sinä jotenkin enemmän olla... mukana?

O: En varmaan.

H: Joo, ... eli koetko sinä, että tämä tilanne on ihan ok?

O: Joo, kyllä.

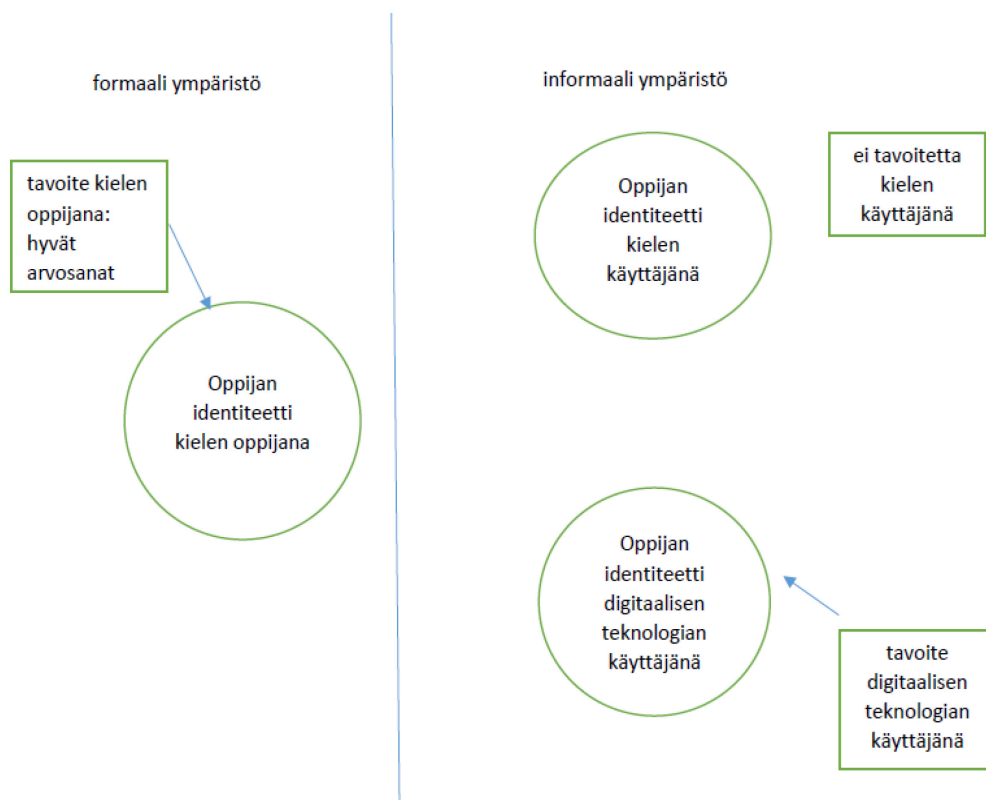
H: Eli opettajalla kuuluukin olla se valta?

O: Joo.

Haastattelu syksy 2018, oppilas 10

Piirroksen ja haastattelun kautta oppija toi esille oman passiivisen roolinsa oppimisessa: Opettajat päättävät, mitä milloinkin tehdään ja oppijalla itsellään ei ole paljon sanottavaa asiaan. Oppijan passiivisuus ilmeni siinä, että hän piti tilannetta täysin normaalina ja hyväksyttävänä eikä nähnyt mitään syytä muuttaa asiaa. Tämä osoittaa hyvin perinteistä behavioristista oppimiskäsitystä, jossa opettaja määrittelee opetuksen suunnan ja on vastuussa sen etenemisestä. Tällöin vaarana on, että jos oppija ei tunnista omaa omistajuuttaan oppimisensa, ajatus- tensa ja motivaationsa kontrolloijana, hänelle voi syntyä negatiivisten ajatusten kehä, joka vaikuttaa myös hänen tuleviin oppimiskokemuksiinsa. (Ushioda 2003, 98.) Se, että oppija kokee opettajat vastustajinaan, on omiaan aiheuttamaan hänelle negatiivisten ajatusten kehän. On selvää, että oppijan omistajuus ei voi toteutua, jos hän ei usko, että hänellä itsellään on mahdollisuuksia vaikuttaa omaan oppimiseensa (Mercer 2015).

Satunnaisilla kielenkäyttäjillä ja arvosanakeskeisillä kielenoppijoilla oli siis hankaluuksia asettaa saksan opiskelulle selkeää tavoitetta, eivätkä he löytäneet minkäänlaista yhteyttä kielen käytön ja kielen oppimisen välille. Heidän tavoitteiden asettelussa korostui vahvasti arvosanakeskeisyys, mikä osoittaa heidän kielenoppijan identiteettinsä olevan sidoksissa kouluun ja nimenomaan hyviin arvosanoihin. Arvosanasidonnaisuus näyttää siis tämänkin tutkimuksen perusteella istuvan hyvin tiukassa joillakin varsinkin opintojen loppuvaiheessa olevilla oppijoilla, kuten muun muassa Little (1991) on todennut. Tämä on toki ymmärrettävää, niin kauan kuin oppimisen arviointi pohjautuu arvosanoihin. Vaikka satunnaisille kielenkäyttäjille ja arvosanakeskeisille kielenoppijoille ei ollut vähäisen kielenkäytön myötä päässyt muodostumaan vahvaa kielenkäyttäjän identiteettiä, heidän investoimisensa kielen oppimiseen oli kuitenkin kohtalaista. He käyttivät monimediaista materiaalia jopa melko paljon ja harjoittelivat kieltä kohtalaisesti myös vapaa-ajallaan, mutta eivät käyttäneet sitä ollenkaan kesällä. Toisin kuin tyyppiin 2a kuuluvat innostuneet kielenoppijat, he olivat epävarmoja monimediaisen pedagogiikan hyödyistä eivätkä nähneet siitä olleen paljon apua heidän saksan opiskelussaan. Tämä osoittaa, että heidän digitaalisen teknologian käyttäjän identiteettinsä oli vain heikosti sidoksissa kielenoppijan identiteettiin. Vähäisen kielenkäytön myötä myöskään heidän kielen käytön ja digitaalisen teknologian käytön välillä ei näyttänyt olevan tiivistä suhdetta. Heidän saksanopiskeluun investoimisensa esteenä näyttäisikin olevan merkityksellisen tavoitteen puuttuminen, jonka löydyttyä voisi olettaa heidän kielenoppijan, kielenkäyttäjän ja teknologian käyttäjän identiteettiensä vahvistuvan ja kytkeytyvän enemmän toisiinsa.



Kuvio 11 Satunnaisten kielenkäyttäjien, arvosanakeskeisten kielenoppijoiden identiteetit formaalissa ja informaaleissa ympäristöissä

Esimerkki tyypistä 2b: Kalle, satunnainen kielenkäyttäjä, avosanakeskeinen kielenoppija

Kallen kielenoppimisprofiilissa oli määrällisen tarkastelun perusteella nähtävissä sekä positiivista että negatiivista kehitystä. Hänen autonomiset opiskelutaitonsa lisääntyivät, mutta vieraan kielen käyttö vapaa-ajalla väheni hieman tutkimuksen aikana. Hänen opiskelumotivaationsa kehitys oli erityisen mielenkiintoinen, sillä määrällisen tarkastelun perusteella saadut tulokset ja hänen oma kokemuksensa opiskelumotivaatiosta poikkesivat toisistaan.

Motivaatio

Aloittaessaan saksan kielen opiskelun Kallella oli hyvin vähän motivaatiotekijöitä saksan kielen opiskeluun, vaikkakin suurin osa niistä oli sisäisiä (innostus oppimiseen ja stimuloituminen) (Deci & Ryan 1985). Vähäinen motivaatiotekijöiden määrä näkyi myös siinä, että hän kertoi haastattelussa valinneensa saksan kielen vain huvin vuoksi (ks. esim. 105). Kyselyn perusteella hänen kielivalintaansa vaikutti jonkin verran se, että hän haluaa oppia paljon eri kieliä, hän haluaa matkustaa Saksaan ja että saksa on hänen mielestään mielenkiintoinen ja kaunis kieli. Ulkoisista motivaatiotekijöistä merkittävin oli hyötynäkökulma (sa-

maistettu säätely). Kallelle hyvät arvosanat olivat erittäin tärkeitä. Hän kertoi arvosanan vaikuttavan kielen opiskeluun siten, että jos arvosana on hyvä, opiskelumotivaatio nousee ja päin vastoin. Haastattelussa kävi ilmi myös se, että hänelle omalla opiskeluaktiivisuudella oli vähäinen merkitys. Kieltenopiskelu oli ollut Kallelle aina helppoa ja hän oletti myös saksan kielen opiskelun sujuvan samoin, ilman suurempia ponnisteluja (vrt. luonnonlahjakkuus Leppänen & Kalajan (2002) oppijametaforatutkimuksessa).

(110) H: No sitten tuosta arvosanasta ja sen vaikutuksesta opiskeluun niin tuota, sinä olit laittanut sinne, että se arvosana vaikuttaa siihen, että millä tavalla sinä opiskelet. Niin tuota, millä tavalla se vaikuttaa? Jos sinä saat jonkun tietyn arvosanan vaikka saksasta, niin miten se vaikuttaa siihen opiskeluun siten jatkossa?

O: No siis, jos mulle tulee kauheen huono arvosana niin se ei varmaan tota niin paljon auta sitä opiskelua yhtään. Mut siis niinku pysyy hyvässä niin sit se tota niinku auttaa pitämäänkin sen hyvässä arvosanassa sen jälkeen.

H: Kyllä.

O: Siinä on semmonen kielten kanssa, et kielet ne on niinku tosi helppoja

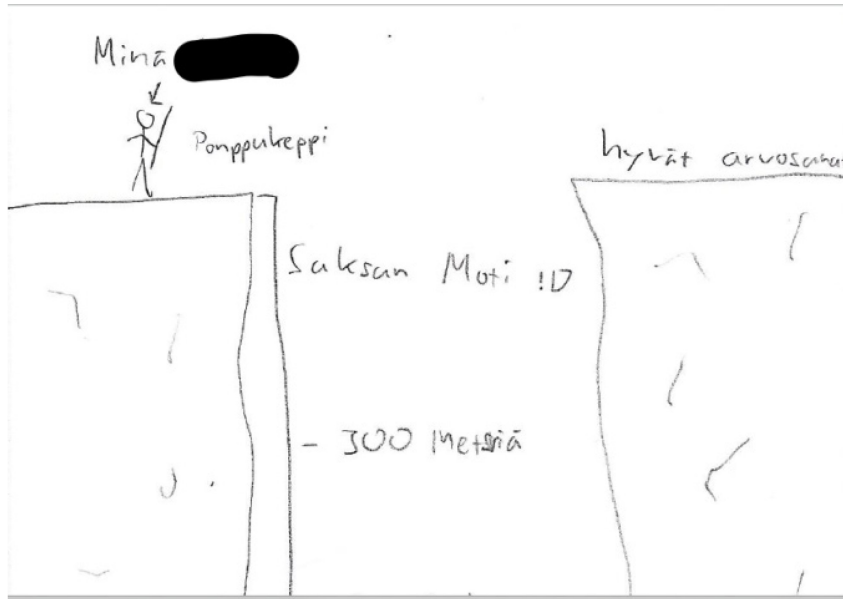
H: Joo.

O: Kielissä mulla yleensä on todella hyvät arvosanat.

Haastattelu syksy 2016

Kalle kertoi haastattelussa, että huonot arvosanat vaikuttavat negatiivisesti hänen opiskelumotivaatioonsa. Arvosanojen merkitys näkyikin vahvasti Kallen opiskelussa koko opintojen ajan. Muista kielistä poiketen hänen arvosanansa saksassa eivät olleetkaan yhtä korkeat kuin muissa kielissä, mikä vaikutti hänen motivaatioonsa. Kallen haastatteluvastaus osoitti muuttumatonta ajattelutapaa (fixed mindset), sillä hän näki osaamisensa johtuvan lahjakkuudesta, jonka ansiosta hän oli ”hyvä kielissä” ja kielten opiskelu oli hänelle helppoa (vrt. Mercer & Ryan 2010, 436). Se, että huonot arvosanat eivät saaneet häntä yrittämään enemmän, oli myös osoitus muuttumattomasta ajattelutavasta, koska tällaisen ajattelutavan omaavat oppijat luovuttavat helpommin vaikeuksia kohdatessaan. (Mercer 2015.)

Kallen itsestään piirtämä kuva saksan oppijana oli muihin oppijoihin nähden poikkeuksellinen, sillä siinä tuli esille hänen tyytymättömyytensä saamiinsa arvosanoihin ja siitä johtunut motivaation lasku saksan kielen opiskelussa. Hänelle kieltenopiskelu oli aiemmin ollut helppoa, mutta saksan osalta tilanne oli toinen. Vaikka hänen aiemmat kokemuksensa ja strategiansa kielen opiskelun suhteen eivät enää toimineetkaan saksan opiskelussa, hän ei pystynyt muuttamaan aiempaa käsitystään ja näkemään kielen opiskelua prosessina, joka vaatii enemmän omaa aktiivisuutta ja panostusta. Vielä opintojen päättyessäkin hänen oli vaikea määritellä itselleen mitään muuta tavoitetta saksan kielen opiskeluun kuin hyvät arvosanat.



Kuva 19 Minä saksan oppijana -piirros, Kalle

(111) H: niin, tässä on tää sinun kuva minkä sinä piirsit silloin minä saksan oppijana, niin kerrotko vielä ihan omin sanoin että mitä sinä halusit tähän kuvaan niinku piirtää ja kuvata, minkälaisia asioita?

O: no siis minäpä kerron. – päätin sitten piirtää tähän tota niin mitenkä mun saksan opiskelu on menny eli tuossa on minä...

H: joo

O: *tuossa on mun saksan motivaatio*

H: joo

O: ja tuolla on hyvät arvosanat ja sitte tota niin täs on semmonen kolmen saan metrin pudotus ja *tosta mä tipun sinne huonoihin arvosanoihin* missä mä oon nytte kun mä oon saanu kutosia kokeista.

H: joo

O: eli mä en oo tonne päässy ja emmä osaa sitä muuten niinku...

H: joo

O: referoida.

H: joo. Mitenkähän sinä oot joutunu tämmöseen tilanteeseen, että sulla on niinku nyt sitten tullu tämmönen motivaatiokuilu?

O: no ois vaan pitäny ottaa atk. Emmä tiä, emmä oikein jaksa.

H: joo, et sä koet että...?

O: se on varmaan just se *kun niitä kokeita on niin hirveesti* jotenkii... niin

H: niin?

O: se on niinku, mulla on ollu viien kokeen viikko ja saksa siihen päälle, ihan kivvaa...

H: joo, kyllä kyllä. Joo, no, nyt jos ajatellaan tuota, että sulla on tuo motivaatiokuilu tuossa niin, keksitkö sinä mittään että miten sinä pääsisit yli siitä?

O: no nyt se on vähän liian myöhästä, mutta ois siihen periaatteessa tätsä niinku voinu jonkunlaisia... vois semmosen sillan rakentaa. Mut sekin ois semmonen hutera silta, että siinäkin ois sitten reikiä, että siinä ois semmonen fifty-fifty tipahanko minä vai pääsenkö sinne toiselle puolelle.

H: no minkälainen se olisi sitten se silta?

O: semmonen hutera pikkunen naru, mistä...

H: joo. Mitkä ne olis ne keinot millä sinä pääsisit sitten sitä huteraa siltaa pitkin sinne eli mitkä auttas?

O: *no ei tässä vaiheessa enää mikään, kun eihän meillä oo kokeitakaan ennää saksasta tulossa niin...*

H: niin, niin, joo.

O: kyllä mä seiskan saan.

H: niin, joo. Et sulla on niinku se hyvät arvosanat ollu siellä se tavote ja nyt sinä et oo päässy sinne, niin sinulla on sen takia vähän tämä, nytten tämä motivaatio... Mut et voisko siinä sitten ajatella, että voisko siellä tavoitteena olla jotakin muutakin kuin hyvät arvosanat vai onko se niinku ainut tavoite sinulla?

O: no joo, *minä olisi saksassa halunnu saaha helpon ysin.*

H: joo

O: ja niihän mä sainkin sen sitten kasilla mut ei se, ei se ennää niin helppoa taia ysillä olla.

H: niin. Nii et se ei ollukaan niin helppo mitä sinä kuvittelit että...?

O: niin

H: joo

O: mää tuota, mulla on muut kielet kuitenkin tosi hyviä, että...

H: niin?

O: että englantia on kymppi kautta ysi, se on siinä kumpiko ja ruotsi on kasi tai seiska niin...

H: joo. Niin, kyllä, että.. että tuota, jotakin siinä nyt sitten, sitten tuota olis vaatinu ehkä enemmän...?

O: ehkä

Haastattelu kevät 2018

Vaikka haastattelussa yritettiin saada häntä ajattelemaan opiskelun tavoitetta myös muusta kuin arvosanojen näkökulmasta, se oli hänelle hyvin vaikeaa. Hänen ajatuksensa kääntyivät aina kokeisiin ja arvosanoihin. Vastaus osoittaa, kuinka tärkeää olisi puuttua oppijoiden motivaatio-ongelmiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ennen kuin Kallen kuvailema "motivaatiokuilu" pääsee syntymään ja sille on enää myöhäistä tehdä mitään, kuten Kalle omalla kohdallaan koki. Hän kritisoi myös kokeiden suurta määrää, joten myös opintojen sisältöjä ja arviointikäytänteitä olisi syytä miettiä, ettei opintoja koettaisi liian rasakiksi (vrt. Pietarinen ym. 2011). Kalle hyötyisi myös tunteidensäätelystrategioiden opettamisesta, jotta hän pystyisi korvaamaan negatiivisen tunteen kokeiden kuormittavuudesta positiivisemmalla tunteella (Oxford 2017, 228).

Kallen opiskelumotivaation lasku huonojen arvosanojen myötä näkyi siinä, että hän ei kokemuksensa perusteella valitsisi enää saksaa valinnaisaineeksi, koska se ei ollut niin kivaa ja helppoa kuin hän luuli. Vaikka Kallen opiskelumotivaatio hänen omien sanojensa mukaan laski, se ei kuitenkaan tullut esille kielennoppimisprofiilikyselyn määrällisessä tarkastelussa. Opiskelun päättyessä hänen motivaatiotekijänsä saksan kielen opiskeluun olivat jopa lisääntyneet vähän alkutilanteeseen nähden. Merkittävää oli kuitenkin se, että hänellä sisäisen motivaation osuus oli laskenut huomattavasti ja ulkoisen motivaation osuus vastavasti kasvanut. Motivaation puute vaikutti Kalleen niin, että hän ei enää aikonut jatkaa saksan kielen opiskelua peruskoulun jälkeen, koska hänen ei tee mieli. Tämä osoittaa, kuinka tärkeä rooli arvosanoilla oli hänelle opiskelumotivaation

kannalta. Huonot arvosanat aiheuttivat hänelle negatiivisia tunteita, joiden onkin todettu usein vaikuttavan oppijan haluun lopettaa opiskelu (Oxford 2017, 217).

Kielen käyttö

Kallen vieraiden kielten käyttö vapaa-ajalla oli opintojen alussa hyvin vähäistä ja se rajoittui pelkästään englannin kieleen. Hän ilmoitti käyttävänsä englantia lukiessaan nettisivuja, kuunnellessaan ja katsellessaan tv- tai radio-ohjelmia, podcasteja ja You Tube -videoita sekä pelatessaan tietokonepelejä. Kallen vieraiden kielten käyttö vapaa-ajalla väheni hieman tutkimuksen aikana, eikä saksakaan tullut hänen käyttöönsä vapaa-ajalla. Kuten Ellillä, myöskään Kallella ei omien sanojensa mukaan ollut paljon mahdollisuuksia saksan kielen käyttöön, vaikka hän selvästi pystyi tunnistamaan tilanteita, joissa saksan kieltä voisi käyttää.

(112) H: Entäs tuota saksa? Ootko sitä tarvinnu?

O: *no en kun en minä oo käynny missään tuolla Saksassa.*

--

H: jos sinä ajattelet sitä että... koulun ulkopuolella semmosia tilanteita missä opit kieltä, niin minkälaisia...? onko sulle tullu vastaan semmosia?

O: *on, tuossa on tuo Lidl ja siellä on puolet tavarasta saksalaisia niinku*

H: joo eli tämmösiä kauppoja ja muita vois hyödyntää...

O: *ehkä just mitä on tullu näitä mopohankintoja niin, mitä niitä ohjeita lukkee niin niitä ei suomen kielellä siihen oo olemassa, kun on pitäny osia vaihtaa...*

Haastattelu kevät 2018

Esimerkissä 112 Kalle kertoi, ettei ollut tarvinnut saksaa, koska ei ollut käynyt Saksassa. Hän yhdisti siis kielen käytön pelkästään kohdemaassa tapahtuvaan kielen käyttöön. Hän tunnisti kuitenkin ympäristöstä löytyviä mahdollisuuksia käyttää kieltä, kuten mopon käyttöohjeiden lukemisessa, mutta ei yhdistänyt niitä kielen oppimiseen liittyviksi resursseiksi. Myös aiemmissa tutkimuksissa (mm. Kalaja ym. 2011) on huomattu, että oppijat eivät ole aina osanneet hyödyntää ympäristöstä löytyviä resursseja oppimismahdollisuuksina. Kalajan ym. tutkimuksessa havaittiin, että ruotsin opiskelijat ymmärsivät ruotsin kielen oppimismahdollisuudet pelkästään Ruotsin tai Suomen ruotsinkielisten alueiden kautta aukeaviksi, vaikka mahdollisuuksia oppimiseen olisi löytynyt lähiympäristöstäkin. (Kalaja ym. 2011, 71.) Kuten Elli, myös Kalle tarvitsisi siis lisää tukea ympäristöstä löytyvien kielenkäyttömahdollisuuksien löytämiseen ja niiden merkityksen ymmärtämiseen kielen oppimisen kannalta.

Autonomiset opiskelutaidot

Vaikka Kallen motivaatio saksan opiskeluun romahtikin, kielenoppimisprofiilikyselyn määrällisen tarkastelun perusteella hänen autonomiset kielenopiskelutaitonsa lisääntyivät tutkimuksen aikana. Opintojen alussa Kallen vähäinen autonomia tuli esille muun muassa siinä, että hänen käsityksensä omasta kielitaidosta pohjautui vahvasti muiden mielipiteeseen. Siihen vaikutti paljon se, mitä

kaverit ja perhe olivat sanoneet hänen kielitaidostaan. Lisäksi jonkin verran merkitystä oli kielen käytöstä ja koulusta saadulla palautteella. Opintojen alussa hän käytti opiskelussaan hyvin vähän oppimisstrategioita ja pystyi asettamaan itselleen vain arvosanoihin kohdistuvia oppimistavoitteita. Tutkimuksen aikana hänen oppimisstrategioiden käyttönsä lisääntyi todella paljon erityisesti kognitiivisten ja hieman myös affektiivisten strategioiden osalta. Erityisesti affektiivisten strategioiden lisääntyminen oli positiivinen muutos, sillä kuten aiemmin todettiin, ne voivat auttaa häntä säätelemään oppimisessa kokemiaan negatiivisia tunteita (Oxford 2017). Vaikkakin arvosanakeskeisyys oli edelleen vahvasti läsnä Kallen tavoitteen asettelussa, toisena lukuvuonna myös siinä tapahtui parannusta ensimmäiseen vuoteen nähden, jolloin hän ei pystynyt asettamaan itselleen minkäänlaista kielellistä tavoitetta. Toisena lukuvuonna hän asetti tavoitteekseen puhumisen sujuvuuden lisäämisen, mikä oli suuri parannus alkutilanteeseen nähden, vaikkakaan tavoite ei vielä ollut kovin yksityiskohtainen ja konkreettinen.

(113) "Haluan oppia puhumaan sujuvammin"
Kysely 3/syksy 2017

Vaikka parannusta autonomisissa opiskelutaidoissa tapahtuikin, Kalle koki kielen oppimisen määrittämisen vielä opintojen loppuvaiheessakin vaikeana. Perinteistä koulukeskeistä oppimiskäsitystä osoittaa se, että hän päätyi siinäkin aina lopulta koulukontekstiin.

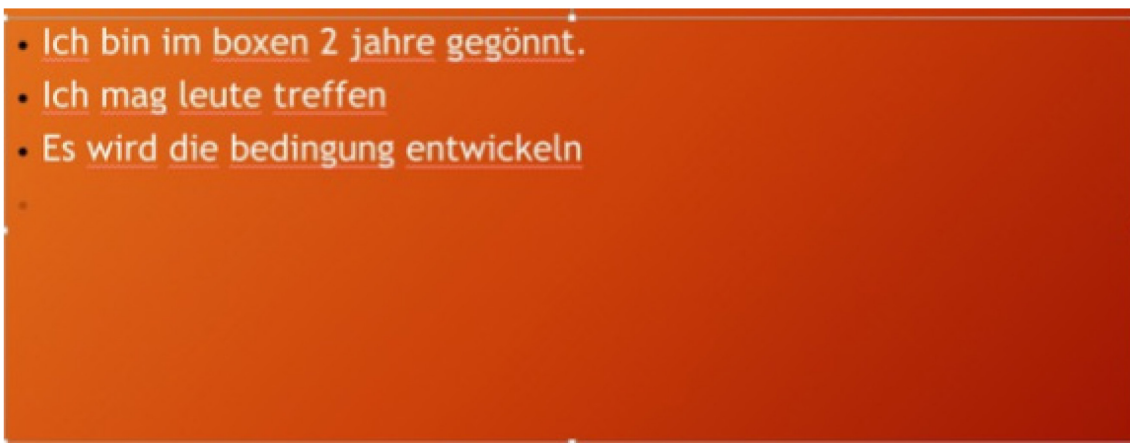
(114) H: No, sit jos ajattelet niinku kielen oppimista yleensä niin mitä se sinun mielestä on? Et minkälaisia asioita siihen kuuluu?
O: mmm, siis kielen oppimiseen?
H: niin.
O: niinku minkälaista se on?
H: niin. Et... minkälaisia asioita... kun sinä opit kieltä niin mitä siihen kuuluu siihen kielenoppimiseen... sinun mielestä?
O: en minä oikeen ossaa tuohon vastata.
H: vaikee kysymys?
O: vaikee kysymys
H: mmm. Minkälaisia asioita siinä joutuu tekemään ja miettimään?
O: no siis en minä tiiä. Tunneillahan aina pittää kaikkee ääntää sun muuta.
H: joo, esimerkiksi.
O: jos lukee jotain kappaleita.
Haastattelu kevät 2018

Esimerkissä 114 Kallella oli suuria vaikeuksia määrittellä, millaisia asioita kielen oppimiseen kuuluu. Aluksi hän piti kysymystä niin vaikeana, ettei pystynyt siihen vastaamaan, mutta toi kuitenkin lopulta esille asioita, jotka liittyivät kielenoppimiseen koulukontekstissa. Esimerkki 114 ja myös tiukka arvosanoihin keskittyminen osoittavat sen, että hänelle oppiminen oli nimenomaan koulussa tapahtuvaa toimintaa. Kallen käsitys sekä kielen oppimisesta että kielen käytöstä oli siis kovin suppea. Kuten esimerkki 112 osoitti, hän näki kielen käytön olevan pelkästään kohdemaassa tapahtuvaa toimintaa, ja esimerkissä 114 tuli esille se,

että kielen oppiminen rajoittui pelkästään koulussa tapahtuvaksi toiminnaksi. Kielen käytön ja kielen oppimisen liittäminen eri ympäristöihin viittaa siihen, että niillä ei Kallen mielestä ollut yhteyttä toisiinsa. Tämä osoittaa hänen kielen oppijan ja kielen käyttäjän identiteettien eriytymisen (ks. kuvio 11).

Toimijuus oppitunneilla ja opiskeluun investoiminen

Tutkimuksen aikana Kallen autonomia monimediaisten oppimistehtävien tekemisessä vaihteli. Oppimistehtävien observoinnin perusteella hän näytti olevan erityisen innostunut tekemään animaatioita ja videoita, kun taas tekstin kirjoittaminen ei kiinnostanut häntä yhtä paljon. Kallen kirjoittamat saksankieliset tekstit olivat yleensä suhteellisen lyhyitä ja ainakin opintojen alkuvaiheessa hieman hankalia ymmärtää, kuten alla olevasta tuotoksesta käy ilmi.



Kuva 20 Oppimistehtävä 3, Kalle: Harrastukset

Tuotoksesta näkee, että Kalle oli tekstiä kirjoittaessaan yrittänyt sanoa asioita, joihin hänen kielitaitonsa ei ollut vielä riittävä. Sanakirjan ja käännohjelman avustuksella hän oli löytänyt sanoja, mutta niiden yhdistäminen järkeviksi lauseiksi oli vielä hankalaa. Esimerkiksi lause "Es wird die bedingung entwickeln" saa lukijan miettimään, mitä Kalle on halunnut lauseellaan sanoa. Kallen vahvuus oli selvästi suullisessa kommunikaatiossa, mikä näkyi myös pitkänä haastatteluvastauksina. Suurimman osan tehtävistä hän suoritti samassa ryhmässä kahden muun oppijan kanssa. Ryhmä lähti yleensä innokkaasti tekemään tehtävää, mutta joskus he tarvitsisivat muita ryhmiä enemmän tukea opettajalta. Joskus he myös päätyivät keskustelemaan aivan muista asioista ja se hidasti tehtävän valmistumista. Myös Darhowerin (2002) tutkimuksessa havaittiin, että oppijat keskustelivat keskenään muista kuin tehtävän tekemiseen liittyvistä asioista opettajan poistuttua. Tutkimuksessa huomattiin, että kyseessä olivat usein juuri samat oppijat, kun taas osa oppijoista yritti ohjata muita takaisin tehtävän pariin (Darhower 2002, 13–14). Myös Kallen ryhmässä yksi ryhmän jäsenistä osoitti muita suurempaa autonomiaa ja otti enemmän vastuuta tehtävästä huolehtimalla sen valmistumisesta ja ohjaamalla ryhmän muita jäseniä, myös

Kallea, takaisin tehtävän pariin. Tämä on osoitus vertaistuesta, jonka merkitys tehtävien tekemisen yhteydessä tulee esille muun muassa Thomsenin (2003) tutkimuksessa. Siinä oppilaiden tuki toisilleen oppimisprosessin aikana ilmeni useimmiten juuri siten, että he muistuttivat toisiaan tehtävän tavoitteesta, mikä onkin erittäin tärkeää, jotta tehtävä ylipäänsä valmistuu. (Thomsen 2003, 36–37.) Positiivista Kallen ryhmän toiminnassa oli se, että he usein pohtivat ja nostivat yleiseen keskusteluun tehtävää tehdessä esiin nousseita kysymyksiä, esimerkiksi Saksan korkeasta hintatasosta (ks. esimerkki 24) tai kuinka löytää merkitys oppimateriaaleissa esiintyneille uudissanoille, jotka eivät vielä olleet ehtineet sanakirjoihin. Kuten jo aiemmin on todettu, nämä esimerkit tuovat hyvin esille autenttisten tekstien merkityksen kulttuuristen ja yhteiskunnallisten näkökulmien välittäjänä (vrt. Aase 2003, 195) ja Kallen ryhmää ne kiinnostivat erityisen paljon. Ryhmä toi siis yleiseen keskusteluun asioita, joista oli hyötyä muillekin oppijoille ja jotka saattoivat toimia myös heille merkityksellisinä tarjoumina. Kalle osallistui aktiivisesti keskusteluun ja kysyi rohkeasti neuvoja opettajalta tarvittaessa, mikä osoitti motivoitumista tehtävien tekemiseen ja halua ja aktiivisuutta osallistua ryhmän toimintaan.

Vaikka Kallen opiskelumotivaatio väheni arvosanojen putoamisen myötä, hänen investoimisensa saksan kielen opiskeluun oli kuitenkin kyselyn perusteella melko runsasta molempina opiskeluvuosina. Hän kertoi silloin tällöin harjoitelleensa äänteitä ja ääntämistä myös itsenäisesti, lukeneensa saksankielisiä tekstejä ja kuunnelleensa saksankielisiä tv-ohjelmia, musiikkia ja You Tube -kanavia myös vapaa-ajalla. Hän käytti myös oman saksan ryhmän oppimisalustalla olleita materiaaleja, muita saksankielisiä nettisivuja, oppikirjan sähköistä materiaalia, katseli saksankielisiä ohjelmia ja videoita, kuunteli saksankielistä musiikkia sekä pelasi saksankielisiä tietokonepelejä, kaikkia ainakin kerran molempien lukuvuosien aikana. Tämä osoittaa, että hän oli innokas kokeilemaan myös uusia tapoja oppia. Kesän aikana Kalle ei kuitenkaan käyttänyt saksan kieltä ollenkaan, vaikka keväällä kertoi aikovansa ehkä kuunnella saksankielistä musiikkia. Koska Kallella oli puutteita autonomisissa opiskelutaidoissa ja aktiivisuus tehtävien tekemisessä vaihteli, hänen toimijuuden asteensa näyttäytyi alhaisempana kuin Ollilla ja Ellillä, jotka pystyivät myös toimintansa ja tavoitteidensa kriittiseen arviointiin.

Monimediaisen pedagogiikan hyödyt

Kalle oli osittain samaa mieltä siitä, että opiskelussa käytetyt välineet (iPadit, Peda.net -oppimisalusta jne.) olivat auttaneet häntä oppimisessa ja että tehtävät olivat mielenkiintoisia. Hän oli myös täysin samaa mieltä siitä, että opiskelussa käytettiin kiinnostavia materiaaleja. Se, että Kalle investoi saksan opiskeluun paljon ja teki tehtäviä mielellään ja silti hänen motivaationsa laski, osoittaa, että arvosanoilla oli hänelle motivaation kannalta suurempi merkitys kuin kiinnostavilla materiaaleilla ja tehtävillä. Tämä osoittaa, kuinka tärkeää oppijan olisi löytää myös muita kuin arvosanoihin sidoksissa olevia oppimistavoitteita. Kallen motivaatio-ongelmiin saattoi vaikuttaa myös se, että hänellä oli vaikeuksia tun-

nistaa osaamisensa kehittymistä. Oppimisprofiilikyselyssä hän kertoi huomanneensa osaamisensa kehittyneen vain osittain. Myös haastattelussa Kalle oli hyvin epävarma siitä, onko monimediaisesta pedagogiikasta ollut hänelle ollenkaan hyötyä.

(115) H: No sitten jos mietitään tätä että nyt tässä on tehty näiden kahen vuoden aikana erilaisia nettitehtäviä ja on käytetty tabletteja ja sun muuta niin onko niistä ollu sinulle minkäänlaista hyötyä?

O: no *mää en oikein ossaa sanoo.*

H: keksitkö minkäänlaista?

O: no *en mä tiä mittään suoranaista hyötyä*

H: ei suurempaa hyötyä?

O: ei

H: joo. Ei tule mitään sellasta yksittäistä asiaa mieleen, mitä sieltä olis sitte voinu oppia?

O: no *ossaan mä käyttää sitä Puppet Palsia*

H: okei eli tämmöstä teknistä taitoa on tullu?

O: En mä tiä onko se mikkään saavutus osata sitä käyttää mutta no...

Haastattelu kevät 2018

Kalle pystyi pitkän pohdinnan jälkeen tunnistamaan oppineensa käyttämään uutta sovellusta, mutta epäröi sen merkitystä. Hänen käyttämänsä sanat "En mä tiä onko se mikkään saavutus osata sitä käyttää" tuovat esille se, että hän vähätteli teknisten taitojen oppimisen merkitystä. Hän koki, että hänen oppimansa taito käyttää uutta sovellusta ei jostain syystä ole merkittävää. Syynä tälle voi olla se, että uusien sovellusten käytön oppiminen ei ole perinteisesti kuulunut kieltenopetuksessa opetettaviin taitoihin eikä hän siksi katsonut sitä mainitsemisen arvoiseksi. Hän saattoi myös ajatella, että kyseisen sovelluksen käytön oppiminen ei tukenut niin sanottua oikeaa oppimista, johon hän oli totunut ja sosiaalistunut opintojensa aikana eikä sen takia kokenut sitä merkitykselliseksi. Tämä osoittaa, että Kalle olisi tarvinnut enemmän ohjausta opitun tunnistamisessa ja sen merkityksen löytämisessä. Olisikin erityisen tärkeää, että oppijat pystyisivät näkemään yksittäiset taidot osana merkityksellistä kokonaisuutta (Gee 2005), kuten Kallen tapauksessa uuden sovelluksen oppiminen osana kielen käyttöä monimediaisissa ympäristöissä. Vaikka Kallen monimediaisen materiaalin käyttö ja investoiminen kielen oppimiseen olikin melko runsasta, hän ei nähnyt sillä olevan merkitystä kielen oppimisen kannalta. Siksi voidaankin sanoa, että monimediaiset materiaalit eivät operationalisoituneet hänelle merkityksellisinä ja kielen oppimista edistävinä tarjoumina.

Oikea-aikainen tuki

Kuten Ellillä, Kallellakaan ei ollut merkittäviä tukihenkilöitä ja -yhteisöjä, joissa hän olisi pystynyt harjoittelemaan saksan kielen käyttöä. Oman saksan ryhmän osalta Kalle ei kokenut saaneensa tukea muilta opiskelukavereilta, vaikka observoinnin perusteella yksi ryhmän jäsenistä selvästi toimikin ryhmässä vertaistukena tehtäviä tehdessä. Kalle ei kuitenkaan itse nähnyt opiskelukaverin merki-

tystä tukihenkilönä vaan esille nousi taas opiskelukaverien merkitys vain arvosanojen kannalta.

(116) H: No tuota, mites tuo saksan ryhmä, onko sinulla siinä ryhmässä ollu semmosia henkilöitä, jotka on ollu apuna?

O: *ei siinä ryhmässä mitään tukihenkilöitä oo, kavereitahan siinä on mut niinku...*

H: onko niistä niinku opiskelussa ollu apua?

O: onhan niistä joo

H: joo, millä tavalla?

O: en minä ossaa sannaoo, ne on ollu niinku, tiätsä... no sinänsä *antanu motivaatiota, kun ne saa parempia numeroita kun minä.*

Haastattelu kevät 2018

Kallella oli siis vaikeuksia tunnistaa paitsi oppimiaan taitoja ja niiden merkityksellisyyttä, myös muiden roolia oppimisensa tukena (vrt. Kalaja ym. 2011, 72). Se, että opiskelukavereiden saamat paremmat arvosanat toimivat hänelle motivaattorina, osoittaa, että kavereiden merkitys oli hänelle suuri. Vaarana tässä tapauksessa on kuitenkin se, että selviytyminen huonommin muihin verrattuna helposti vähentää itseluottamusta ja motivaatiota. Siksi oppijaa olisikin tärkeä ohjata huomaamaan, että motivaatio tulee hänestä itsestään ja hän itse on oman motivaationsa ja oppimisensa omistaja. Hänelle tulisi myös antaa työkaluja oman motivaationsa säätelyyn. (Ushioda 2003, 98.) Kallen tapauksessa opettajan haasteena olisikin saada hänet huomaamaan opiskelukaverit positiivisina esimerkkeinä ja kannustajina myös muuten kuin arvosanojen kautta. Oppijoiden keskinäinen vertailu toisiinsa voi tukea muuttumatonta ajattelutapaa, joka Kallella oli erityisen vahva. Hänelle olisi hyötyä keskittymisestä omiin saavutuksiin ja oman kehittymisen arviointiin vertaamalla itseään muihin, sillä se voisi auttaa häntä vahvistamaan kasvun ajattelutapaa ja lisätä siten hänen autonomiaansa (Mercer & Ryan 2010, 442).

Yhteenveto Kallen kielenoppimisprofiilista

Kallen kielenoppimisprofiilissa nousee esille kielen käyttöön liittyvän tavoitteen puuttuminen ja vahva riippuvuus koulussa saatavista arvosanoista. Kallen ainoa tavoite olivat hyvät arvosanat ja kun ne eivät toteutuneet, hänen motivaationsa romahti. Hänen profiilissaan tuleekin hyvin esille se, miten tärkeää on ohjata oppijoita oman toiminnan suunnitteluun ja arviointiin myös motivaation näkökulmasta, jotta oppijan ei tarvitse selviytyä siihen liittyvistä haasteista yksin (Järvenoja ym. 2018, 157). Kallella oli myös vaikeuksia tunnistaa oppimiaan taitoja ja nähdä saksan opiskelun merkitys tulevaisuuden kannalta. Kielen käyttöön liittyvän tavoitteen puuttuminen voi olla syynä myös hänen epävarmuuteensa monimedialaisen pedagogiikan hyödyistä, koska hän ei tavoitteen puuttuessa pystynyt arvioimaan niiden merkitystä tavoitteen saavuttamisen kannalta. Vaikka monimedialainen pedagogiikka ei hyödyttänyt Kallea yhtä paljon kuin Ollia ja Elliä, Kallen osalta merkittävää oli autonomisten opiskelutaitojen huomattava lisääntyminen tutkimuksen aikana. Vaikka tavoitteen asettelussa, oman oppimisen

tunnistamisessa ja arvioimisessa jäikin vielä parannettavaa, hänen autonomisiin opiskelutaitoihinsa pystyttiin vaikuttamaan näitä taitoja harjoittelemalla ja tuke-
malla (vrt. Kotilainen 2015; 178). Jotta Kalle pystyisi hyötymään monimediaisen
pedagogiikan käytöstä enemmän, häntä olisi tuettava löytämään kielenopiske-
lulle merkityksellinen tavoite, joka linkittyy kielen käyttöön. Myös hänen kie-
lenoppimiskäsityksensä saaminen joustavammaksi tukisi sekä hänen kielen op-
pimistaan että kielen käyttöönsä vapaa-ajalla ja mahdollisesti auttaisi näkemään
hyötyä monimediaisten oppimateriaalien käytössä. Myös arviointitapojen moni-
puolistaminen hyödyttäisi häntä paljon, jotta hän pystyisi näkemään kielen op-
pimisen laajemmin kuin vain pelkkien hyvien arvosanojen saamisen näkökul-
masta.

8.2.3 Oppikirjakeskeiset kielenoppijat (tyyppi 3)

Kaikista vähiten monimediaisen pedagogiikan käytöstä hyötyivät tyyppiin 3
kuuluvat kielenoppijat. Yhteistä heille oli se, että heidän motivaatiotekijöiden
määränsä saksan opiskeluun laski runsaasti tutkimuksen aikana ja kaikilla heistä
laskua oli tapahtunut sekä sisäisen että ulkoisen motivaation osalta. Kielenkäy-
tön osalta heissä oli kuitenkin suuria eroja. Osa heistä käytti vieraita kieliä jo
opintojen alussa runsaasti vapaa-ajallaan tietokonepelien pelaamiseen ja yhtey-
denpitoon kavereiden kanssa, eikä heidän kielenkäytössään tapahtunut juuri-
kaan muutoksia tutkimuksen aikana. Osalla heistä taas kielen käyttö vapaa-ajalla
oli erittäin vähäistä, mutta se saatiin lisääntymään ohjaamalla heitä huomioi-
maan ympäristöstä löytyviä kielenkäyttömahdollisuuksia. Kuten muillakin kie-
lenoppimisprofiilityypeillä, myös tyyppiin 3 kuuluvien oppijoiden autonomi-
sissa opiskelutaidoissa, erityisesti oppimisstrategioiden käytössä ja tavoitteen
asettamisen taidoissa, oli havaittavissa pientä parannusta. Kaikki tyyppiin 3 kuu-
luvat oppijat korostivat oppikirjan merkitystä opiskelussa ja pitivät sitä ehdotto-
masti tärkeimpänä opiskeluvälineenä. Siksi kutsun heitä oppikirjakeskeisiksi
kielenoppijoiksi (vrt. koulussa oppijat Lintunen ym. (2017) tutkimuksessa). Op-
pikirjan merkitys tuli esille heidän haastatteluvastauksissaan.

(117) H: Tässä on tosiaan se kuva, mitä sinä silloin aikasemmin piirsit, minä
saksan oppijana, niin voisitko sinä ihan omin sanoin kertoa, että mitä sinä tä-
hän kuvaan halusit niinku piirtää ja tuoda esille?

O: No, *siinä*hän on vaan se saksan kirja.

H: Joo.

O: *Silleen eniten mä opettelen vaan et mä luen.*

Haastattelu kevät 2018 Oppilas 9

(118) H: No, sitten meillä on tässä näitten kahen vuoden aikana ollu käytössä
tabletteja ja on tehty nettitehtäviä ja tämmösiä kaikenlaisia asioita niin, ootko
sinä kokenu että onko niitten käytöstä ollu sinulle minkäänlaista hyötyä?

O: no onhan niistä ollu hyötyä, mutta *mä ite tykkään enemmän kirjoista.*

Haastattelu kevät 2018 Oppilas 13

Esimerkissä 117 oppija oli piirtänyt kuvaan itsensä lisäksi ainoastaan oppikirjan (ks. kuva 23). Hän myös kertoi opettelevansa kieltä pääosin lukemalla, mikä tuo esille kirjallisen materiaalin tärkeyden hänelle. Esimerkissä 118 oppija kertoi tykkävänsä enemmän oppikirjan kuin monimediaisten tehtävien kanssa työskentelystä. Molemmat esimerkit osoittavat, että oppijoiden käsitys kielenoppimisesta perustui vahvasti kirjalliseen materiaaliin ja erityisesti oppikirjan kanssa tehtävään työskentelyyn (Aro 2009; Kalaja 2015; Kalaja ym. 2008; Taalas ym. 2011). Vaikka kaikki tähän tyyppiin kuuluvat oppijat suosivat niin sanottuja perinteisiä menetelmiä kielen oppimisessa, kielen käytössä esiintyneiden erojen perusteella heidät voidaan jakaa kahteen alaryhmään, vapaa-ajan kielenkäyttäjiin ja epävarmoihin kielenkäyttäjiin.

Oppikirjakeskeiset kielenoppijat, vapaa-ajan kielenkäyttäjät (tyyppi 3a)

Tyypissä 3a vieraiden kielten käyttö vapaa-ajalla oli lähtötilanteessa runsasta tai vähintäänkin kohtalaista eikä siinä tapahtunut suuria muutoksia tutkimuksen aikana. He olivat käyttäneet saksankielistä materiaalia melko runsaasti opintojensa aikana ja kahdella heistä saksan kieli oli tullut käyttöön myös vapaa-ajalla. Siitä huolimatta he eivät juurikaan nähneet heille olleen mitään hyötyä monimediaisen pedagogiikan käytöstä ja olivat sitä mieltä, että se ei ollut auttanut heitä oppimisessa.

(119) *"Ei oikeastaan, tai en ainakaan itse ole niistä oppinut. Joku muu on voinut oppia, mutta itselle se ei ehkä ole oikea tapa opiskella."*
Kysely 2/2017, oppilas 12

Esimerkissä 119 oppija ilmoitti, ettei ollut hyötynyt monimediaisesta pedagogiikasta. Hän kuitenkin toi esille sen mahdollisuuden, että joku muu on voinut sen avulla oppia, mikä osoittaa hänen kykyään ajatella oppimista laajemmin kuin vain omasta näkökulmastaan. Hän kuitenkin koki, että se ei ollut hänelle itselleen oikea tapa opiskella. Sanat "oikea tapa opiskella" osoittavat, että oppijalle oli muodostunut tietty käsitys siitä, millä tavalla hän oppii parhaiten eikä monimediaisuus hänen mielestään tukenut sitä. Oppija viittaa siis omaan oppimistyyliinsä eli tapaan käsitellä ja vastaanottaa tietoa. Hän näki sen stabiilina preferenssinä, joka ei voi muuttua, vaikka oppimistyyliä yleensä ovat muokkautuneet aiempien oppimiskokemusten perusteella ja siksi ovat muokattavissa (Dörnyei 2006). Toisaalta lauseessa mukana oleva sana "ehkä" ilmaisee epävarmuutta siitä, että hän ei ollut täysin vakuuttunut sen soveltumattomuudesta hänen tyyliinsä opiskella.

(120) *"Olisin oppinut ilmankin"* Kysely 4/2018, oppilas 13

Esimerkissä 120 oppija kertoi, että olisi oppinut tarvittavat asiat ilman monimediaisia tehtäviäkin eikä siksi nähnyt niistä olleen hänelle mitään hyötyä. Hänellä oli siis vahva näkemys siitä, minkälaisia asioita hänen kuuluu saksan tunnilla

oppia ja että niiden oppimiseen ei tarvittu monimediaisia tehtäviä. Haastattelussa hän kuitenkin mainitsi, että niiden avulla hän oli oppinut tiedonhaun taitoja ja on voinut etsiä lisätietoa täydentämään oppikirjassa mainittuja asioita.

(121) H: Minkälaista hyötyä sinä ajattelet, että niistä olis ollu sitten?

O: no, *tiedonhankinta on paljon helpompaa niitten avulla.*

H: joo.

O: ja ehkä *jos ei ymmärrä sen [oppi]kirjan asiaa niin voi kattoo sit netistä tai...*

Haastattelu 2018/Oppilas 13

Esimerkissä 121 oppija mainitsi tiedon hankinnan olleen helpompaa monimediaisten välineiden avulla (vrt. Huhtala 2018). Hän toi kuitenkin esille sen, että ne olivat hänelle vain niin sanottuja lisävälineitä, joita hän voi käyttää, jos ei ymmärrä oppikirjassa käsiteltyä asiaa. Tämä osoitti taas kerran sen, kuinka tärkeäksi oppimateriaaliksi oppikirja tyypissä 3a todettiin. Oppijan vastaus osoittaa myös sen, että hän näki monimediaisen pedagogiikan hyödyn hyvin suppeasti, vain siitä näkökulmasta, kuinka se hyödytti hänen formaaleissa oppimistilanteissa tapahtuvaa opiskeluaan.

Se että tähän tyyppiin kuuluvat oppijat tarkastelivat monimediaisen pedagogiikan hyötyjä vain formaalien oppimistilanteiden näkökulmasta, viittaa siihen, että he halusivat pitää formaalin ja informaalin oppimisen tilanteet erillään toisistaan, ja siksi kutsun heitä vapaa-ajan kielenkäyttäjiksi. He käyttivät kyllä vieraita kieliä paljon vapaa-ajallaan monimediaisuutta hyödyntäen, mutta eivät motivoituneet monimediaisen pedagogiikan käyttöön koulussa. Heille oppikirja oli ainoa oikea oppimisen väline ja uusien menetelmien tuominen opetukseen ei vastannut heidän käsitystään oppimisesta. Seuraavassa haastatteluvastauksessa näkyy se, että he kokivat monimediaisuuden olevan jotain muuta kuin normaalia opiskelua ja että monimediaiset välineet olivat tuoneet mukanaan myös haasteita.

(122) H: No sitten, jos ajatellaan näitä... näitä erilaisia nettitehtäviä, tabletteja mitä tässä nyt on kahen vuoden aikana kokeiltu niin ootko sinä kokenu että, onko niistä ollu minkäänlaista hyötyä sinulle?

O: no en tiä, ei ehkä oo hirveesti ollu.

H: Joo. Minkähän takia... osaatko ajatella, että mikä olis se syy, että miksi sieltä ei oo ollu hyötyä?

O: no, en tiä. Tuntuu että *aina kun tulee joku mahdollisuus tehdä jotain muuta kuin opiskella ihan normaalisti tunnilla, niin sitten myös saattaa mennä johonkin ihan muualla.*

Haastattelu kevät 2018, oppilas 2

Oppijan esimerkissä 122 käyttämä lause ”tehdä jotain muuta kuin opiskella ihan normaalisti tunnilla” osoittaa, että hänen mielestään oli olemassa vain yksi ”oikea” tapa opiskella, jonka hän määritteli normaaliksi opiskeluksi. Monimediaisuus oli hänen mielestään jotain muuta kuin normaalia opiskelua ja se oli hänelle haasteellista, koska se poikkesi siitä, mihin hän oli tottunut. Heidän totumisensa perinteiseen, tekstikäytänteitä painottavaan opetukseen, tuli esille

myös siinä, että he kokivat opiskelun ilman oppikirjan tuomaa tukea haasteellisiksi.

(123) H: No, nyt jos mietit näitä nettitehtäviä ja tabletteja mitä on käytetty tässä parin vuoden aikana, mitä on kokeiltu, niin onko niistä ollut sinulle minkäänlaista hyötyä, koetko?

O: no en tiiä, ei varmaan mitään niinku, no massiivista hyötyä, mutta kyllä niinku, onhan ne ollu ihan mielenkiintosisia tehdä, vaihtelua normaaliin tuntityöskentelyyn.

H: joo, vaihtelua. Osaatko sitten miettiä jotakin syytä sille et minkä takia niistä ei juurikaan hyötyä oo sinulle ollu, että...?

O: no, ehkä se jos sä vaikka meet lukemaan jostakin lehestä jotain, niin *siinä ei niinku oo sitä suomennosta heti tai ei selitetä niitä asioita*, se on niinku kirjoitettu sillä tavalla että se ei ehkä sitten niinku, että *jos sinä et oo niinku sitä kieliooppia koulussa opetellu se on vähän vaikeeta sitten lukkee niitä*.

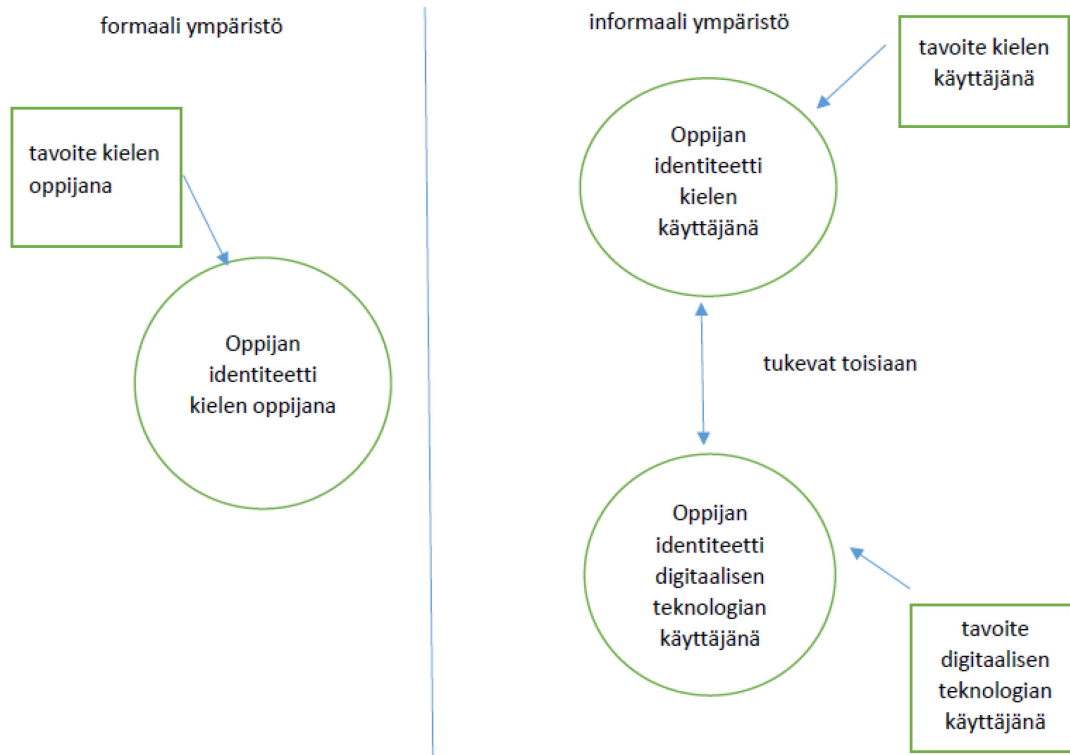
H: joo, ne tekstit on vaikeita?

O: on vaikeita vielä ja ei tässä oo kun pari vuotta vasta opiskeltu saksaa niin...
Haastattelu kevät 2018, oppilas 12

Myös esimerkissä 123 oppija kertoi, että ei kokenut monimediaisista tehtävistä olleen hänelle suurempaa hyötyä. Hänen käyttämänsä sanat ”vaihtelua normaaliin tuntityöskentelyyn” tuovat esille hänen käsityksensä yhdestä, normaalista tavasta opiskella, josta monimediaiset tehtävät poikkesivat. Oppijalla oli siis hyvin samanlainen oppimiskäsitys kuin yllä olevassa esimerkissä 122. Esimerkistä ilmenee myös se, että oppija koki autenttisten tekstien lukemisen vaikeaksi, koska niiden yhteydessä ei ole suomennosta tai muuta selitystä. Sama löydös tuli esille jo aiemmin oppimistehtävien yhteydessä (ks. esimerkki 29). Oppijan kokemat vaikeudet tekstin ymmärtämisessä osoittavat hänen tottumattomuutensa autenttisten materiaalien käyttöön. Ongelmista autenttisten materiaalien kanssa näyttivätkin kärsivän erityisesti perinteisten kielenoppijoiden joukkoon kuuluvat opiskelijat, jotka olivat tottuneet siihen, että oppikirjoissa on mukana sanasto, josta on helppo selvittää uusien sanojen merkitys. Se, että he kokivat autenttiset materiaalit vaikeiksi, aiheutti heille negatiivisia tunteita eikä vahvistanut heidän kokemustaan kompetenssista (vrt. Scotson 2019, 125). He tarvitsisivatkin sekä malleja erilaisista oppimisstrategioista että myös positiivisia kokemuksia niiden käytöstä autenttisten materiaalien yhteydessä, jotta he oppisivat hyödyntämään autenttisista materiaalia tehokkaasti. Positiivisesti lukemiseen vaikuttavia strategioita ovat muun muassa tekstin silmäily pääasioiden hahmottamiseksi, merkitysten päättely, aiemman tiedon hyödyntäminen, yhteenvetojen tekeminen tekstin pääkohdista sekä tekstin analysointi, kuten tuntemattomien sanojen huomiotta jättäminen silloin kun ne eivät häiritse ymmärtämistä. (Oxford 2011, 246; Oxford 2017, 274–275.) Olennaista olisi myös laajentaa heidän oppimiskäsityksiään, sillä he olivat tiukasti sosiaalistuneita totuttuihin menetelmiin, eikä heillä ollut halua muuttaa niitä.

Oppikirjakeskeisillä kielenoppijoilla ja vapaa-ajan kielenkäyttäjillä oli vahva kielenkäyttäjän identiteetti jo tutkimuksen alkuvaiheessa. He käyttivät vieraita kieliä runsaasti, lähinnä tietokonepelien pelaamiseen ja yhteydenpitoon

kavereiden kanssa. Heillä ei kuitenkaan ollut nähtävissä yhtä vahvaa kielen käyttöön sidottua oppimistavoitetta kuin joustavilla kielenkäyttäjillä ja -oppijoilla (tyyppi 1), ja heidän investoimisensa kielenopiskeluun oli selvästi vähäisempää. He olivat kyllä käyttäneet aktiivisesti monimediaista materiaalia opiskelun aikana, mutta kielen harjoittelu vapaa-ajalla tavoitteen saavuttamiseksi oli vähäisempää. Vain yksi heistä käytti saksaa kesälomansa aikana ja yksi oli jo ennen kesälomaa varma siitä, ettei edes aio sitä kesällä käyttää. Tämä kertoo oppijan kielteisestä asenteesta koulun ja vapaa-ajan ympäristöjen yhdistämistä kohtaan. Vaikka he opintojen päättyessä edelleen käyttivät vieraita kieliä kohtalaisen paljon ja kaksi heistä oli ottanut myös saksan kielen käyttöön, he halusivat erottaa koulussa tapahtuvan kielen opiskelun ja vapaa-ajalla tapahtuvan kielen käytön toisistaan. Heillä oli vaikeuksia nähdä näiden välistä yhteyttä ja he halusivat pitää kielenoppijan ja kielenkäyttäjän identiteetit erillään. Heidän kielteisyytensä monimediaisen materiaalin käyttöön koulussa, mutta innokkuus sen käyttöön vapaa-ajan ympäristöissä viittaa siihen, että heidän teknologian käyttäjän identiteettinsä on sidoksissa vain kielenkäyttäjän, mutta ei kielenoppijan identiteettiin. Heidän mielestään monimediaisen materiaalin käyttö koulussa ei hyödyttänyt heitä, eivätkä he siksi olleet valmiita investoimaan siihen. Tämä tukee aiempia tutkimustuloksia siitä, että perinteisiin opetusmenetelmiin tottuneet opiskelijat ovat haluttomampia käyttämään digitaalista teknologiaa kielen opiskelussa (mm. Stockwell 2016, 302).



Kuvio 12 Oppikirjakeskeisten kielenoppijoiden, vapaa-ajan kielenkäyttäjien identiteetit formaaleissa ja informaaleissa ympäristöissä

Esimerkki tyypistä 3a: Jonni, oppikirjakeskeinen kielenoppija, vapaa-ajan kielenkäyttäjä

Jonnin kielenoppimisprofiilin kehitys määrällisessä tarkastelussa oli hyvin negatiivinen. Siinä oli nähtävissä, että sekä hänen autonomiset opiskelutaitonsa että kielen käyttönsä vapaa-ajalla vähenivät. Myös hänen oppimismotivaationsa saksan opiskeluun väheni. Samanlaisia havaintoja oli löydettävissä myös laadullisessa tarkastelussa.

Motivaatio

Aloittaessaan saksan kielen opiskelun Jonnilla oli melko paljon motivaatiotekijöitä kielen opiskeluun ja suurin osa niistä oli sisäisiä (innostus oppimiseen ja stimuloituminen) (Deci & Ryan 1985). Hänen kielivalintaansa vaikutti paljon se, että hän haluaa matkustaa Saksaan, saksa on hänen mielestään mielenkiintoinen ja kaunis kieli ja että hän haluaa oppia paljon eri kieliä. Paljon vaikutti myös se, että kielestä oli hänen mielestään hyötyä tulevaisuudessa ja jonkin verran se, että saksan kielen osajille on töitä (samaistettu sääteley). Jonkin verran vaikutusta oli myös sillä, että hänellä on saksankielisiä ystäviä (sopeutettu sääteley) ja että hän haluaa tutustua saksankieliseen kulttuuriin. Opiskelun päättyessä Jonnin motivaatiotekijät saksan kielen opiskeluun olivat vähentyneet jonkin verran alkutilanteeseen nähden. Vähenemistä oli tapahtunut erityisesti ulkoisissa motivaatiotekijöissä, kun taas sisäiset tekijät olivat pysyneet lähes samoina. Hänen kielivalintaansa vaikutti edelleen paljon se, että hän haluaa oppia paljon eri kieliä ja että saksa on hänen mielestään mielenkiintoinen ja kaunis kieli. Jonkin verran vieläkin vaikutti se, että hän haluaa matkustaa Saksaan ja että hän kokee kielestä olevan hyötyä tulevaisuudessa. Vaikka hänen opiskelumotivaationsa väheni, hän valitsisi kokemuksensa perusteella edelleen saksan valinnaisaineeksi, koska pitää sitä parhaana vaihtoehdoista. Hän ei kuitenkaan ollut varma, jatkaako saksan kielen opiskelua peruskoulun jälkeen, koska ei vielä tiennyt, riittääkö sille tilaa lukujärjestyksessä. Tämä viittaa ennemminkin koulutuksellisten siirtymien haasteellisuuteen kuin motivaation puutteeseen (Kiehelä & Veivo 2020). Se, että Jonnin sisäinen motivaatio pysyi lähes samana tutkimuksen aikana ja että hän edelleen valitsisi saksan valinnaisaineeksi kokemuksensa perusteella, viittaa siihen, että ulkoisten motivaatiotekijöiden väheneminen ei ollut hänen osaltaan merkittävää opintojen jatkamisen kannalta. Näin ollen hänen tutkimuksessa ilmenneet negatiiviset kokemuksensa monimediaisesta pedagogiikasta eivät kuitenkaan olleet ratkaisevia kielen opiskelun jatkoa ajatellen.

Kielen käyttö

Jonnin vieraiden kielten käyttö vapaa-ajalla oli opintojen alussa erittäin runsasta ja verrattavissa tyypissä 1 esiintyneeseen kielen käyttöön. Kyselylomakevastauksista kävi ilmi, että hän käytti englannin kieltä muun muassa yhteydenpitoon ka-

vereiden ja sukulaisten kanssa, lukiessaan nettisivuja, kirjoittaessaan erilaisia tekstejä, pelatessaan tietokonepelejä ja kuunnelllessaan ja katsellessaan tv- tai radio-ohjelmia, podcasteja ja You Tube -videoita. Lisäksi hän kertoi katselevansa ja kuuntelevansa tv- tai radio-ohjelmia ja You Tube -videoita ruotsiksi. Toisin kuin tyypissä 1, jossa vieraiden kielten käyttö lisääntyi, Jonnin vieraiden kielten käyttö väheni tutkimuksen aikana, mutta kuitenkin vain vähän. Hän käytti edelleen paljon englannin kieltä, mutta alkutilanteessa mukana ollut ruotsin kieli vaihtui saksan kieleen. Hän oli alkanut käyttää saksaa musiikin kuunteluun ja televisio-ohjelmien ja You Tube -videoiden katselemiseen. Tämä viittaa siihen, että saksan opinnot olivat kuitenkin kannustaneet häntä saksan kielen käyttöön vapaa-ajalla.

Autonomiset opiskelutaidot

Runsaan vieraiden kielten käytön myötä on ymmärrettävää, että jo opintojen alusta lähtien Jonnin käsitys kielitaidosta pohjautui vahvasti kielenkäyttöön. Siihen vaikutti paljon se, miten hän oli onnistunut käyttämään kieltä esimerkiksi matkoilla tai internetissä sekä se, mitä hänen tapaamansa ulkomaalaiset olivat sanoneet hänen kielitaidostaan. Koulun merkitys oli vähäisempi. Käsitykseen vaikutti jonkin verran se, miten helposti hän oppi kieliä koulussa, mutta vain vähän se, mitä opettajat olivat sanoneet hänen kielitaidostaan tai miten hyvin koulun kokeet menivät. Hänen mukaansa arvosana ei vaikuta mitenkään siihen, miten hän opiskelee kieltä. Myös opintojen päättyessä hänen kielitaitokäsityksensä oli vahvasti funktionaalinen ja liittyi kielenkäyttöön.

(124) H: no mistä sinä sitten tiedät, että sä oot oppinu jonkun asian? Miten se oppiminen niinku ilmenee?

O: no että jos vaikka miettii jottain asiaa ja esimerkiks niinku minä teen, niin sitten *osaa käyttää esim uutta sanaa*, sitten tuntuu, että on oppinu jottain tai jos *osaa puhua jostain uudesta aiheesta*.

Haastattelu kevät 2018

Esimerkissä 124 Jonni pohti oppimisen ilmenemistä ja kertoi huomaavansa sen silloin, kun osaa käyttää uutta sanaa tai puhua uudesta aiheesta. Hänen mukaansa oppiminen ilmenee siis taitona käyttää kieltä, mikä osoitti hänen kielitaitokäsityksensä funktionaalisuuden.

Kielenoppimisprofiilikyselyn perusteella Jonnin opiskelutaidot olivat jo opintojen alussa hyvin autonomiset. Hän kertoi käyttävänsä opiskelussaan paljon oppimisstrategioita, erityisesti SI- ja kognitiivisia strategioita. Opintojen päättyessä hänen oppimisstrategioiden käyttönsä oli kuitenkin hieman vähentynyt. Hän pystyi myös arvioimaan omaa osaamistaan ja asettamaan itselleen oppimistavoitteita. Yllättävää oli, että vaikka tietokoneella pelaaminen oli hänelle tärkeä vapaa-ajan harrastus, siihen liittyvä kielen käyttö ei kuitenkaan tullut missään vaiheessa esille hänen tavoitteen asettelussaan, toisin kuin joillakin joustaviin kielenkäyttäjiin ja -oppijoihin kuuluvilla oppijoilla (tyyppi 1). Tämäkin osoittaa sitä, että hän ei halunnut yhdistää koulun ja vapaa-ajan ympäristöjä toisiinsa ja

että hänen kielenkäyttäjän ja -oppijan identiteettinsä olivat erillään toisistaan (ks. kuvio 12).

Ensimmäisen lukuvuoden oppimistavoitteekseen Jonni asetti perusasioiden oppimisen hyvin ja arvioi lukuvuoden päättyessä olevansa hyvä erityisesti kieliopissa. Toisin kuin tyyppiin 1 kuulunut ja myös runsaasti kieltä vapaa-ajan tilanteissa käyttänyt Olli, hän ei nähnyt kielioppiin keskittymistä negatiivisena eikä ilmaissut haluavansa oppia enemmän arkielämän kielenkäyttötilanteita. Päinvastoin hän toi esille tarvetta parantaa osaamistaan tietyissä kielioppiasioissa. Parantamisen varaa oli hänen mielestään erityisesti ”sanoissa ja artikkeleissa”. Hän osoitti siis pystyvänsä arvioimaan omaa osaamistaan melko yksityiskohtaisesti, mikä osoittaa hyviä autonomisia opiskelutaitoja. Siksi olikin yllättävää, että toisena lukuvuonna hän ei enää pohtinut tavoitetta omista oppimistarpeistaan lähtien, vaan antoi vastuun muille.

(125) ”Haluaisin oppia opetettavat asiat” Kysely 3/syky 2017

Vastaus osoittaa behavioristista oppimiskäsitystä ja sisältää näkemyksen siitä, että oppija on passiivinen tiedon vastaanottaja. Opettaja on auktoriteetti, joka tietää, mitä oppijan tulee osata (vrt. auktoriteettihakuinen oppimistyyli Ohinen-Salvéin (2013) tutkimuksessa). Yllättävää on se, että Jonnin ensimmäisen ja toisen opiskeluvuoden tavoitteiden asettelussa oli näin suuri muutos. Ensimmäisen vuoden tavoitteen asettelu osoitti suurta autonomiaa, kun taas toisen vuoden tavoite osoitti passiivisuutta. Tämä voi johtua siitä, että Jonni, jonka käsitys kielenoppimisesta oli hyvin vahvasti sidoksissa koulun perinteisiin tekstikäytänteisiin, koki että ensimmäisenä opiskeluvuonna käytetyt monimediaiset tehtävät eivät vastanneet hänen käsitystään oppimisesta, ja halusi heti toisen lukuvuoden alun kyselyssä tuoda esille sen, että hän arvostaa opettajajohtoista perinteistä oppimista oppijan autonomian sijaan.

Esimerkkien 124 ja 125 perusteella näyttää siis siltä, että vaikka Jonnin kielitaitokäsitys oli funktionaalinen ja pohjautui kielen käyttöön (esim. 124), hänen kielenoppimiskäsityksensä oli hyvin sidottu koulukontekstiin (esim. 125). Tästä kertoo myös se, että hänen kielenoppimisprofiilissaan tuli vahvasti esille perinteisten opetusmenetelmien ja oppikirjan merkitys kielen oppimisessa. Myös hänen piirroksensa Minä saksan oppijana sijoittuu kouluympäristöön ja sisältää oppijan lisäksi ainoastaan oppikirjan. Perinteistä näkemystä oppimisesta tiedon omaksumisena tuo esille myös se, että hän on kuvassa yksin.



Kuva 21 Minä saksan oppijana -piirros, Jonni

Myös hänen haastatteluvastauksessaan korostui itsenäisen pitkäjänteisen ja aktiivisen työskentelyn merkitys oppimisessa (vrt. työskentelijä Leppänen & Kaljan (2002) oppijametaforatutkimuksessa.), mikä viittaa psykologis-kognitiiviseen näkemykseen oppimisesta.

(126) H: jos ajattelet saksan oppimista niin sinä oot ilmeisesti koulussa tässä, eikö niin?

O: no kyllä.

H: kyllä, eli siinä tuota opiskelet sitä ja tuota... siinä taitaa olla saksan kirja, Deutsh taitaa lukea siinä? Elikkä tuota kirja on, on...

O: taitaa olla vielä väärin kirjoitettu se...

H: no joo. Mut et kirja on semmonen tärkeä väline sinulle?

O: kyllä

--

H: no jos ajattelet kielen oppimista niin mitä se sinun mielestäsi on? Kielen oppiminen, miten siihen... mitä siihen kuuluu?

O: no, se ei tapahdu hetkessä, että se on semmosta niinku pitkäjänteistä juttua ja niinkun esim englannin kielessä käytännössä aina kun mää jossain nään jonkun minulle tuntemattoman sanan, niin mää koitan aina opetella sen, niinku että koko ajan pittää jottain sen etteen tehä että muistaa niitä asioita ja oppii uutta.

H: kyllä. Et se vaatii työtä?

O: niin.

Haastattelu kevät 2018

Jonnin vastauksessaan käyttämät ilmaukset kielen opiskelun pitkäjänteisyydestä ja pitkäkestoisuudesta ("koko ajan pittää jottain sen etteen tehä") tuovat esille perinteisen psykologis-kognitiivisen näkemyksen oppimisesta, jossa korostetaan oppijan kognitiota ja ahkeruutta (Nikula 2010). Tässä näkökulmassa korostuu myös oikeakielisyyden merkitys, mikä ilmenee Jonnin vastauksessa huo-

mion kiinnittämisenä Deutsch-sanana väärään kirjoitusasuun. Toisaalta taas kuvaus pitkäjänteisen ja kovan työn merkityksestä on osoitus kasvun ajattelutavasta, jossa omalla työskentelyllä ja yrittämisellä on merkitystä taitojen kehittämisessä (Mercer & Ryan 2010). On erittäin positiivista, että Jonni osoitti vahvaa halua kehittää kielitaitoaan, vaikka se hänen mukaansa vaatii työtä ja kärsivällisyyttä. Tämä ennustaa positiivista tulevaisuutta hänen kielenopiskelulleen, sillä hän ei pelkää kohdata eteen tulevia haasteita ja todennäköisesti jatkaa opiskelua pitkäjänteisesti eteen tulevista vaikeuksista huolimatta (Mercer 2015).

Jonnin funktionaalinen kielitaitokäsitys, joka perustui kielen käyttöön autenttisissa tilanteissa ja oppimiskäsitys, jossa korostui perinteinen psykologiskognitiivinen näkemys kielenoppimisesta osoittavat täysin erilaisia suhtautumista kielen käyttöön ja kielen oppimiseen. Tämä vahvistaa näkemystä siitä, että hänen kielenkäyttäjän ja kielenoppijan identiteettinsä olivat vahvasti erillään toisistaan. Hän koki kielen käytön liittyvän hänen vapaa-aikaansa muun muassa tietokonepelien pelaamisen ja kavereiden kanssa kommunikoinnin muodossa, kun taas kielen oppiminen tapahtui tiukasti koulukonteksteissa. Vastaavanlainen ilmiö oli nähtävissä myös Aron (2009) tutkimuksessa, jossa oppijoilla oli käytössään kaksi englantia: yksi koulussa opiskeltava ja toinen vapaa-ajalla käytettävä (Aro 2009, 56). Jonnin osalta toteutuu myös Luukan ym. (2008) tutkimuksessa ilmaistu haaste saada formaalit ja informaalit oppimisympäristöt tukemaan toisiaan sen sijaan, että ne jäävät toisistaan irrallisiksi.

Toimijuus oppitunneilla ja opiskeluun investoiminen

Jonnin formaali kielenoppimiskäsitys ja sosiaalistuminen perinteisiin tekstikäytänteisiin pohjautuviin opetusmenetelmiin voi olla syynä sille, että oppimistehtävien observoinnin perusteella hän ei osoittanut innokkuutta monimediaisten oppimistehtävien tekemiseen. Suurimman osan tehtävistä hän suoritti yhdessä saman parin kanssa. Usein heitä piti kannustaa aloittamaan tehtävän tekeminen ja joskus he jopa yrittivät luistaa siitä kopioimalla valmista tekstiä internetistä. He tarvitsivat paljon tukea opettajalta ja hänen avustuksellaan he saivat lopulta tehtävät suoritettua. Kyseessä ei kuitenkaan näyttänyt olevan heidän puutteensa osaamisessa ja kompetenssissa, vaan nimenomaan motivaation puute.

Wir spielen CS:GO. Das ist toll. Wir spielen jeden Tag zwei Stunden.

Es ist auch toll, das Spiel nur anzusehen. Am liebsten spielen wir doch selbst. Wir spielen seit einem Jahr

Kuva 22 Oppimistehtävä 3, Jonni: Harrastukset

Esimerkkitehtävässä Jonni on kertonut harrastuksestaan Counter Strike -tietokonepelin pelaamisesta. Teksti on sanastollisesti monipuolinen ja oikeakie-

linen ja sisältää myös vaativia rakenteita ("Es ist auch toll, das Spiel nur anzusehen" 'On myös kivaa vain katsella peliä'; "Am liebsten spielen wir doch selbst" 'Mieluiten pelaamme tietysti itse.'). Hän näytti siis pystyvän tuottamaan täysin ymmärrettävää ja oikeakielistäkin tekstiä, kun vain halusi. Toki on otettava huomioon, että hän sai tehtävän tekemisessä runsaasti apua opettajalta eikä se siksi kerro, millaiseen tuotokseen hän olisi pystynyt täysin itsenäisesti.

Vaikka tehtävien aiheet usein liittyivätkin Jonnin henkilökohtaisiin kiinnostuksen kohteisiin, pelkästään kiinnostava aihe ei siis näyttänyt olevan riittävä motivaattori tehtävän tekemiselle. Vaikka hän sai kertoa omasta kiinnostuksen kohteestaan, hän tarvitsi kannustusta tehtävän aloittamiseen ja tekemiseen. Melko usein Jonnilla ja hänen parillaan oli myös havaittavissa laitteiden käyttöä muuhun kuin tehtävän tekemiseen silloin kun opettaja ei ollut lähellä. Heidän itseohjautuvuutensa ei siis vielä ollut riittävä toimintaan ilman opettajan kontrollia. Jonni itse tiedosti tämän ja pystyi jopa analysoimaan syitä sille, mikä osoittaa hänen kykyään havainnoida ja analysoida omaa oppimistaan.

(127) H: No sitten jos ajatellaan näitä, näitä erilaisia nettitehtäviä, tabletteja mitä tässä nyt on kahen vuoden aikana kokeiltu niin ootko sinä kokenu että onko niistä ollu minkäänlaista hyötyä sinulle?

O: no en tiiä, ei ehkä oo hirveesti ollu.

H: joo. Minkähän takia, osaatko ajatella että mikä olis se syy, että miksi sieltä ei oo ollu hyötyä?

O: no, en tiiä. Tuntuu että *aina kun tulee joku mahdollisuus tehdä jotain muuta kun opiskella ihan normaalisti tunnilla, niin sitten myös saattaa mennä johonkin ihan muualle.*

H: niin kyllä että... et se helposti niinku...

O: *jos esim tabletin saa kouraan ja opettaja on tuolla niin...*

H: niin, kyllä, joo. Onko se semmonen mitä sinulle niinku tapahtuu sitten, että... ootko sinä omasta kokemuksesta...?

O: varmaan kaikille joskus.

H: joo. Joo kyllä. Olisko sulla sitten mitään ajatusta siitä että voisko niistä kuitenkin jotakin hyötyä olla jossain tilanteessa, tämmösisistä nettitehtävistä?

O: kyllä varmaan. Sitten *jos niitä ois niinku useammin, niin meniskö ne sitten enemmän niinku oikeesti siihen tekemiseen.*

Haastattelu kevät 2018

Vaikka Jonni osoitti vahvoja autonomisia opiskelutaitoja ja pystyi analysoimaan kriittisesti omaa oppimisprosessiaan, hänen itseohjautuvuutensa ei kuitenkaan ollut riittävän vahva käytännön tilanteissa, mikä tuli esille observoinnin lisäksi myös hänen haastatteluvastauksessaan. Hän tunnusti, että opettajan poissa ollessa välineitä tulee käytettyä muuhun kuin tehtävän tekemiseen. Syynä tälle voi olla juuri se, että hän yhdisti monimediaiset välineet vahvasti vapaa-aikaan kuuluviksi ja vapaa-aikaan liittyvä käyttö pyrki tulemaan esille myös formaaleissa tilanteissa, joissa olisi pitänyt keskittyä käyttämään laitetta oppimistarkoituksiin. Jonnin vahvuutta oman oppimisprosessin analysoinnissa osoitti kuitenkin se, että hän pystyi keksimään ratkaisuja sille, kuinka hänen itseohjautuvuutensa voisi kehittyä. Lause "jos niitä ois niinku useammin, niin meniskö ne sitten enemmän niinku oikeesti siihen tekemiseen" osoittaa, että hän näki välineiden

säännöllisen käytön auttavan itseohjautuvuuden kehittymisessä sen myötä, että ne saataisiin osaksi niin sanottuja normaaleja koulukäytänteitä.

Jonnin kiinnostuksen puute monimediaisen materiaalin käyttöön näkyi myös siinä, että hänen investoimisensa saksan kielen opiskeluun oli erittäin vähäistä ensimmäisenä opiskeluvuonna. Se lisääntyi huomattavasti toisena vuonna, mutta silti investoiminen kokonaisuutena jäi hänen osaltaan vähäiseksi. Ensimmäisenä opiskeluvuonna hän kertoi harjoitelleensa harvoin äänteitä ja ääntämistä itsenäisesti ja katsoneensa ja kuunnelleensa saksankielisiä tv-ohjelmia, musiikkia ja You Tube -kanavia ainakin kerran. Oman saksan ryhmän oppimisalustalla olleita materiaaleja hän ei käyttänyt ollenkaan. Myös tämä viittaa siihen, ettei hän halunnut tuoda koulussa rakennettuja resursseja osaksi vapaa-ajan kielenkäyttöään. Toisena vuonna ääntämisen harjoittelu ja tv-ohjelmien katsominen lisääntyi ja saksankielistä musiikkia hän kertoi kuunnelleensa jopa usein. Omalla saksan ryhmän oppimisalustalla olevia linkkejä saksankielisiin nettisivuihin hän käytti toisena opiskeluvuonna ainakin kerran, samoin kuin saksankielisiä tekstejä ja tietokonepelejä saksan kielellä. Kesän aikana Jonni ei käyttänyt saksan kieltä ollenkaan ja oli jo keväällä varma siitä, että ei aio sitä käyttää. Hän halusi myös näin tuoda esille kokevansa koulun ja vapaa-ajan ympäristöjen yhdistämisen kielteisenä.

Jonnin osalta toimijuuden asteen määrittely kokonaisuutena oli hankalampaa kuin esimerkiksi Ollilla ja Ellillä. Toisaalta se oli hyvin alhainen, sillä kuten esimerkki 125 osoitti, hänen tavoitteen asettelunsa ilmensi itsensä kokemista enemmän toiminnan kohteeksi ja passiiviseksi tiedon vastaanottajaksi kuin aktiiviseksi toimijaksi (vrt. kohteet Alanen ym. (2011) tutkimuksessa). Toisaalta taas hänen vahva kykynsä arvioida kriittisesti omaa oppimista osoitti vahvoja autonomisia opiskelutaitoja (Little 1991). Jonnin profiilissa onkin nähtävissä sekä empiristis-behavioristisia vaikutteita, joiden mukaan opettaja määrittelee opetuksen suunnan ja on vastuussa sen etenemisestä, mutta myös kognitiivis-konstruktivistista näkemystä, koska hän ymmärsi oppijan oman metakognitiivisen toiminnan merkityksen. Hänen toimijuudessaan oli havaittavissa samanlaisia piirteitä kuin osalla oppijoista Aron (2009) tutkimuksessa, jossa osa heistä oli passiivisia ja tarvitsi (ja myös itse halusi) muiden ohjausta koulussa, mutta koulun ulkopuolella toimi aktiivisina toimijoina käyttäen vierasta kieltä itsenäisesti (Aro 2009, 153).

Monimediaisen pedagogiikan hyödyt

Jonnin kielteinen asenne monimediaisia välineitä kohtaan näkyi myös siinä, että hänen mielestään opiskelussa käytetyt välineet (iPadi, Peda.net -oppimisalusta jne.) eivät olleet auttaneet häntä oppimisessa. Hän oli kuitenkin osittain samaa mieltä siitä, että opiskelussa käytetyt materiaalit ja tehtävät olivat kiinnostavia. Hän kertoi, että hänen kiinnostuksensa saksan kieleen oli osittain lisääntynyt opiskelun aikana, mutta opiskelu ei ollut kannustanut häntä käyttämään saksaa vapaa-ajalla. Hän oli kuitenkin samaa mieltä siitä, että hänen osaamisensa oli kehittynyt. Jonni oli sitä mieltä, että monimediaisesta pedagogiikasta ei ollut hänelle lainkaan hyötyä. Tämä voi johtua siitä, että hän ei kokenut monimediaisia

tehtäviä oikeaksi opiskeluksi. Hänellä näyttikin olevan hyvin selkeä käsitys siitä, mitä oppiminen hänen mielestään on.

(128) "Opin ne asiat, jotka suurin piirtein oletin oppivani" Kysely 4/2018

Esimerkissä 128 käytetty sana "oletin" osoittaa, että hänellä oli ennen opintojen alkua selkeä käsitys siitä, millaista saksan opiskelu tulisi olemaan ja millaisia asioita hän tulisi opintojen aikana oppimaan. Hän ei kokenut monimediaisia tehtäviä hyödyllisiksi, koska ne eivät auttaneet häntä oppimaan niitä asioita, joita hän oletti oppivansa ja joita hän oli tottunut pitämään niin sanottuna oikeana oppimisena. Jonnin kielteinen asenne monimediaisia välineitä ja ympäristöjä vastaan toimi siis esteenä sille, että ne voisivat toimia hänelle merkityksellisinä tarjoumina. Siksi hänen olisi tärkeää tarkastella oppimiskäsitystään ja saada se joustavammaksi.

Oikea-aikainen tuki

Jonnille oli tietokonepelaamisen kautta muodostunut yhteisöjä, joissa hän pystyi käyttämään vieraita kieliä. Vaikka hänellä oli mahdollisuus osallistua näihin pe-lyhteisöihin, hän ei käyttänyt niitä tukena saksan opiskelussaan. Hän kertoi tukea opiskeluun kyllä löytyvän, mutta ei ollut kokenut sille mitään tarvetta. Hän näki kielenoppimisen olevan pääasiassa yksin tapahtuvaa ahkeraa puurtamista, josta on tarkoituskin selviytyä yksin ja tukeen turvaudutaan vain tarvittaessa, mikä sekä viittaa kognitiivis-funktionaaliseen oppimiskäsitykseen.

(129) H: Onko tuota sulla ollu kettään tukihenkilöä, jonka puoleen oot voinu sitten kääntyä jos saksan opiskelussa on ollu jotaki ongelmaa tai kysymystä?

O: *ei, kyllä varmaan semmonen löytyis jos tarvetta olis, mutta...*

H: ei oo ollu tarvetta semmoselle?

O: niin.

H: miten sitten tuossa ryhmän sisällä, että onko sulla siellä ollu ketään jolta oot voinu kysyä tai joka on ollu jotenkin tukena sinulle erityisesti?

O: en nyt tiä tukena mutta Jannen tunnen tosi hyvin niin jotenkii... *ei nyt mittään tukkee oo tarvinnu.*

--

H: Sitten jos ajatellaan sellasia tilanteita koulun ulkopuolella missä sinä oot oppinu kieltä niin, niin minkälaisia tilanteita sulle on tullu vastaan?

O: *no isä kahtoo aika paljon niitä saksankielisiä rikossarjoja, Kettua ja Syyttäjää ja mitä niitä on muita, niin tullee sitten itekkii aina välillä katottua niitä ja kyllähän sieltä sanoja erottaa ja lauseita ja no, saksan kielistä musiikkia sitten vielä.*

Haastattelu kevät 2018

Kuten Kallella, myös Jonnilla oli vaikeuksia tunnistaa muiden merkitystä oppimisen tukena. Vaikka hän ilmoitti, ettei hänellä ole tukihenkilöitä, hänen isällään osoittautui kuitenkin olevan merkittävä rooli hänen saksan kielen käytössään vapaa-ajalla. Isän katsoessa saksankielisiä rikossarjoja myös Jonnille tarjoutui mahdollisuus katsella niitä ja huomata tunnistavansa niistä sanoja ja lau-

seita. Näin ollen isän toiminta tarjosi hänelle sellaisia mahdollisuuksia saksan kielen käyttöön, joita hän ei välttämättä muutoin olisi tullut käyttäneeksi.

Yhteenveto Jonnin kielenoppimisprofiilista

Jonni käytti kieliä paljon vapaa-ajallaan, mutta ei motivoitunut monimediaisen pedagogiikan käyttöön koulussa. Hänen kielenoppimisprofiilinsa oli lähtötilanteessa hyvin samantapainen kuin joustavalla kielenkäyttäjällä ja -oppijalla Ollilla, mutta Ollista poiketen Jonni halusi pitää koulun ja vapaa-ajan ympäristöt erillään ja piti perinteisiä, koulun tekstikäytänteisiin pohjautuvia opetusmenetelmiä ainoina oikeina oppimistapoina koulussa. Vaikka hän käytti digitaalista teknologiaa vapaa-ajallaan, hän ei tuntenut sitä hyödylliseksi koulukontekstissa. Jonnin osalta voidaan siis sanoa, että monimediainen pedagogiikka ei juurikaan hyödyttänyt häntä eikä tukenut hänen oppimistaan, toisin kuin Ollia, joka hyötyi siitä paljon. Erottavana tekijänä Ollin ja Jonnin välillä nousi esiin Jonnin formaali, oppikirjakeskeinen kielenoppimiskäsitys, joka näyttäisi siis tämän tutkimuksen valossa olevan merkittävä este monimediaisesta pedagogiikasta hyötymiselle. Jotta Jonni pystyisi hyötymään monimediaisen pedagogiikan käytöstä, häntä olisi ohjattava pohtimaan omaa kielenoppimiskäsitystään ja syitä sille, miksi hän ei halua käyttää digitaalista teknologiaa koulussa. Tieto siitä, onko asenteen taustalla vain vahva sosiaalistuminen perinteisiin koulussa käytettyihin menetelmiin vai onko mukana myös muiden, esimerkiksi vanhempien tai opettajien mielipiteiden vaikutusta, auttaisi saamaan hänen kielenoppimiskäsitystään joustavamaksi. Vaikka muiden vaikutus ei olisikaan välitöntä, se voi vaikuttaa epäsuorasti oppijan käsityksiin ja asenteisiin. Henkilöillä ja ryhmillä voi myös olla informaaleja sääntöjä siitä, miten he haluavat työskennellä ja oppia. (Sharples ym. 2007, 13.) Jonnin osalta positiivista oli kuitenkin se, että hänen investoimisensa saksan kielen opiskeluun monimediaisia materiaaleja käyttäen lisääntyi toisena opiskeluvuonna. Tämä osoittaa sitä, että hän ehkä kuitenkin jollain tasolla koki ne hyödyllisiksi. Saadessaan lisää kokemusta niiden käytöstä koulukontekstissa, hän voisi alkaa ymmärtää niiden hyödyn myös oppimisen kannalta ja kokea ne oppimiselle merkityksellisiksi tarjoumiksi. Lisäksi häntä olisi tärkeää ohjata pohtimaan kielenoppimisen ja kielenkäytön välistä suhdetta, jotta hän näkisi niiden merkityksen toistensa tukijoina, kuten joustavat kielenoppijat ja -käyttäjät tekevät. Opettajilla on tärkeä rooli oppijoiden ajattelun ja käsitysten kehittämisessä, koska oppijat harvoin pystyvät kyseenalaistamaan omia asenteitaan ja käsityksiään ilman opettajan tukea (Kalaja ym. 2018). Opettajien tulisikin korostaa enemmän monipuolisen ja luovan kielenkäytön merkitystä sen sijaan, että painotetaan taitolähtöistä ja normatiivista toimintaa (Leppänen ym. 2019, 78).

Oppikirjakeskeiset kielenoppijat, epävarmat kielenkäyttäjät (tyyppi 3b)

Tyyppiin 3b kuuluvilla oppijoilla perinteisiin menetelmiin ja erityisesti oppikirjaan tukeutumisen taustalla oli nähtävissä arkuutta tai tottumuksen puutetta vieraan kielen ja uusien laitteiden käyttöä kohtaan. Siksi kutsun heitä epävarmoiksi

kielenkäyttäjiksi. Arkuus vieraan kielen käyttöön tulee esille seuraavassa esimerkissä oppijan kertoessa kielen käytöstään:

(130) H: Ootko sinä sitten pystynyt käyttämään sitä kieltä jollain tavalla niinkun semmosissa tilanteissa, joista on ollu sinulle hyötyä sitten tai...

O: ai siis saksaa vai?

H: ihan mitä tahansa kieltä jos ajattelet.

O: no *emmä kauheesti oo kyllä käyttänyt niitä.*

H: joo

O: *emmä silleen hirveesti oo vielä uskaltanu puhua mitään.*

Haastattelu kevät 2018, oppilas 9

Esimerkissä 130 oppijan epävarmuus näkyi siinä, että hän ei ollut uskaltanut käyttää kieltä. Hänen käyttämänsä sana 'vielä' osoittaa, että hänen on mielestään saavutettava tietyn asteinen kielitaito ennen kuin hän uskaltautuu kieltä käyttämään. Tämä osoittaa sen, että hän ei näe kielitaitoa monikielisyystutkimuksen resurssinäkökulman mukaisesti prosessina, joka ei vaadi minkään tietyn kompetenssin saavuttamista kielen käytön aloittamiselle. Hän siis tarvitsisi paljon rohkaisua ja kannustusta kielen käyttöön, jotta uskaltaisi käyttää myös vähäistä kielitaitoaan heti opintojen alusta alkaen.

Epävarmoilla kielenkäyttäjillä vieraiden kielten käyttö vapaa-ajalla oli alkuilanteessa erittäin vähäistä, mutta se lisääntyi hieman tutkimuksen aikana. Vaikka vieraiden kielten käyttö vapaa-ajalla saatiin heidän osaltaan lisääntymään, he investoivat kielen opiskeluun vähemmän kuin tyyppin 3a vapaa-ajan kielenkäyttäjät eikä heillä saksan kieli tullut käyttöön ollenkaan vapaa-ajalla. Oppijat osoittivat kuitenkin myönteisyyttä kielen käyttöä kohtaan.

(131) "Haluaisin päästä käyttämään saksaa myös ulkomailla"

Kysely 2/2017, oppilas 11

Oppija kertoi kyselyssä olevansa täysin samaa mieltä siitä, että hänen kiinnostuksensa saksan kieleen on lisääntynyt ja tarkensi vastaustaan kertomalla, että hän haluaisi päästä käyttämään saksaa myös ulkomailla. Esimerkki 131 osoittaa, että oppijalla oli halua käyttää saksaa, vaikka hän ei sitä kyselyyn vastatessaan ollut vielä juurikaan käyttänyt. Toisaalta taas hänen vastauksensa voi osoittaa myös sitä, että hän yhdistää kielen käytön erityisesti kohdemaassa tapahtuvaan kielen käyttöön, kuten esimerkkityyppin 2b Kalle teki.

Tyypissä 3b esiintyvän epävarmuuden taustalla oli myös epätietoisuutta siitä, mistä monimediaista materiaalia löytyy ja miten sitä voi käyttää.

(132) H: No sit jos ajatellaan näitä tabletteja ja nettitehtäviä ja kaikkee mitä tässä nyt on kahen vuoden aikana kokeiltu erilaisia asioita niin, ootko sinä kokenu että onko niistä ollu hyötyä sinulle?

O: ehkä vähän.

H: joo. Osaisitko tarkentaa, että millä tavalla?

O: no se on ehkä niinku että nyt jos esim niitä saksan nettitehtäviä mitä me tehtiin niin siinä että siellä on... *kun en mä tienny että semmosia on. En mä ois varmaan niitä ite ikinä löytäny jos mä en ois tehny niitä tehtäviä, että...*

H: joo eli on auttanut löytämään sitä materiaalia?

O: niin

Haastattelu kevät 2018, oppilas 11

Esimerkissä 132 oppija kertoi, että hän ei ole tiennyt monimediaisen materiaalin olemassaolosta ja ilman opettajan ohjausta hän ei olisi niitä itsenäisesti löytänyt. Esimerkki osoittaa, että oppijalle informaali oppimisympäristöjen hyödyntäminen ei ollut ennalta tuttua. Hän tarvitsi siis opettajan tukea pystyäkseen löytämään monimediaista oppimismateriaalia ja hyödyntämään sitä omassa opiskelussaan. Taito löytää kielenoppimiseen soveltuvaa materiaalia on tärkeää, koska oppiaineen tuntemiseen liittyy olennaisesti käsitys siitä, mistä siihen liittyvää tietoa voi löytää ja millä tavoin sitä voi opiskelussa hyödyntää (Kumpulainen ym. 2011, 40).

Epävarmoilla kielenkäyttäjillä esiintyi myös epävarmuutta teknisten laitteiden käytössä.

(133) *"Jos vain osaisi käyttääkkin niitä laitteita"* Kysely 2/2017, oppilas 11

Oppija oli kyselyssä vastannut olevansa osittain samaa mieltä siitä, että opiskelussa käytettävät monimediaiset välineet auttavat häntä oppimisessa. Hän oli täydentänyt vastaustaan esimerkin 133 lauseella, josta ilmenee, että hänelle hankaluuksia oli aiheuttanut nimenomaan puutteet laitteiden käytön osaamisessa. Vastauksesta käy ilmi, että monimediaiset välineet tukisivat hänen oppimistaan enemmän, jos hänellä olisi enemmän taitoa laitteiden käytössä.

3b -tyyppiin kuuluvat oppijat suhtautuivat tyyppiin 3a vapaa-ajan kielenkäyttäjää myönteisemmin monimediaiseen pedagogiikkaan, mutta olivat kuitenkin epävarmoja sen hyödyistä.

(134) *"Asiat oppisi ilmankin, mutta on ne hyviä."* Kysely 2/2017 oppilas 9

(135) *"Paritehtävät ja Marjon tunnit ovat olleet erityisen mukavia"*

Kysely 2/2017 oppilas 11

Esimerkissä 134 oppija kertoi, ettei hän ollut kokenut monimediaisten tehtävien auttaneen häntä oppimisessa, koska hän olisi oppinut asiat myös ilman niitä. Oppijan vastaus on samanlainen kuin tyyppiin 3a oppijoilla (ks. esimerkki 120), sillä erotuksella, että hän suhtautui niihin positiivisemmin, koska ne olivat hänen mielestään "hyviä". Myös esimerkissä 135 oppija kertoi monimediaisia tehtäviä sisältäneiden "Marjon tuntien" olleen erityisen mukavia. Positiivisia tunteita sisältävät lauseet osoittavat, että suhtautuminen monimediaisiin tehtäviin oli tyyppissä 3b positiivisempaa kuin tyyppissä 3a.

Esimerkissä 134 näkyy taustalla hyvin samanlaista suhtautumista oppimiseen kuin Jonnilla edellisessä esimerkkiprofiilissa (ks. esimerkki 128). Myös tässä esimerkissä tuli esille oppijan oma näkemys siitä, mitä asioita hän itse oletti oppivansa ja että monimediaisista tehtävistä ei ollut niiden oppimisen kannalta hyötyä. Tyyppiin 3b oppijat kuitenkin löysivät hyötyjä monimediaisen pedagogii-

kan käytöstä. Seuraavassa esimerkissä tulee esille monimediaisten tehtävien hyöty siinä, että ne ovat opettaneet käyttämään kieltä paremmin käytännössä.

(136) ”Ehkä myös sitä *saksan kielen käyttöä* just niitten nettitehtävien avulla...”
Haastattelu 2018, oppilas 11

Se, että oppija ilmaisi esimerkissä 136 oppineensa monimediaisten tehtävien avulla saksan kielen käyttöä käytännössä, viittaa siihen, että niillä on ollut merkitystä hänen kielenkäyttönsä lisääntymisen kannalta. Opintojen loppuvaiheessa sama oppija näki kielenkäytön tärkeänä osana kielenoppimista.

(137) H: Mistä se koostuu se kielenoppiminen?

O: No ehkä ihan sen *kielen käytöstä*.

H: Joo.

O: Koska ei *kaikkee ei voi oppia sillä lailla että istuu koulun penkillä...* että sitä *pitää käyttääkin sitä kieltä*, ehkä...

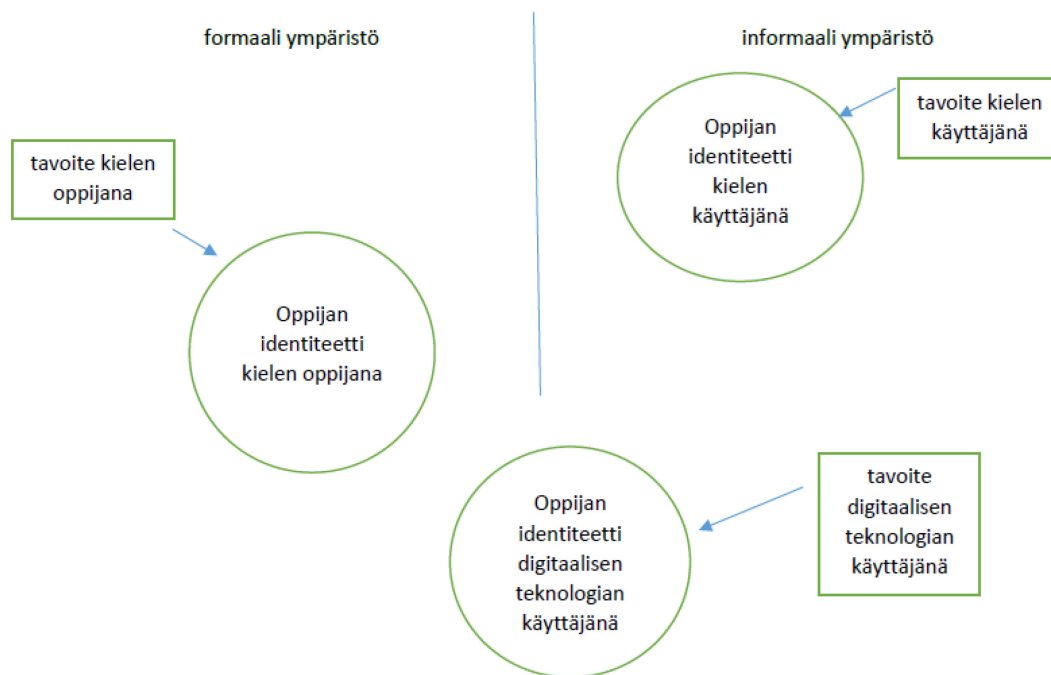
H: Joo, kyllä.

O: No *sillä tavalla sitä oppii parhaiten*.

Haastattelu 2018, oppilas 11

Esimerkissä 137 oppija toi esille kielenoppimisen ja kielen käytön liittyvän kiinteästi toisiinsa. Lause ”Kaikkee ei voi oppia sillä lailla että istuu koulun penkillä” osoittaa oppijan kielenoppimiskäsityksen laajenemista. Hän ymmärsi, että oppimisympäristöjen laajentaminen koulun ulkopuolelle hyödyttää oppimista. Lause ”sillä tavalla sitä oppii parhaiten” ilmaisi oppijan ymmärtävän informaalien oppimisympäristöjen täydentävän koulussa tapahtuvaa oppimista tehokkaasti.

Oppikirjakeskeisillä kielenoppijoilla ja epävarmoilla kielenkäyttäjillä kielen oppimiseen investointi oli kaikista kielenoppimisprofiilityypeistä vähäisintä ja eniten perinteisiin koulussa käytettyihin menetelmiin tukeutuvaa, kuten oppikirjan kappaleiden lukemista vapaa-ajalla. Heidän kielenoppijan identiteettiään leimasi vahvasti epävarmuus ja arkuus käyttää kieltä sekä epätietoisuus siitä, mistä kielellistä materiaalia löytyy ja miten sitä voi käyttää. Se, että heidän vieraiden kielten käyttönsä vapaa-ajalla saatiin lisääntymään tutkimuksen aikana, viittaa kuitenkin siihen, että heidän kielenkäyttäjän identiteettiään saatiin tutkimuksen aikana vahvistettua. Myös heille olisi tarpeen löytää merkityksellisiä yhteisöjä, joissa he voisivat käyttää kieltä heti opintojen alusta lähtien. Näin he saisivat tukea ja rohkaistuisivat kielen käyttöön. Heillä digitaalisen teknologian käyttö vapaa-ajalla oli melko vähäistä ja kokemuksen puute näkyi myös oppimistehtäviä tehdessä, joten he tarvitsisivat tukea myös teknologian käyttötaidoissa.



Kuvio 13 Oppikirjakeskeisten kielenoppijoiden, epävarmojen kielenkäyttäjien identiteetit formaaleissa ja informaaleissa ympäristöissä

Esimerkki tyypistä 3b: Salli, oppikirjakeskeinen kielenoppija, epävarma kielenkäyttäjä

Sallin kielenoppimisprofiilin määrällinen tarkastelu osoitti hänelle olleen osittaista hyötyä monimediaisen pedagogiikan käytöstä. Määrällisen tarkastelun perusteella sekä hänen autonomiset opiskelutaitonsa että hänen opiskelumotivaationsa saksan kielessä vähenivät hieman, mutta kielenkäyttö vapaa-ajalla lisääntyi. Tätä tukivat myös laadullisessa tarkastelussa tehdyt havainnot.

Motivaatio

Aloittaessaan saksan kielen opiskelun Sallilla oli melko paljon motivaatiotekijöitä saksan kielen opiskeluun, ja ulkoisia ja sisäisiä tekijöitä oli lähes yhtä paljon. Ulkoisista tekijöistä hänen kielivalintaansa vaikutti paljon muiden vaikutus ja se, että häntä neuvottiin valitsemaan saksan kieli (ohjattu säätely). Jonkin verran valintaan vaikutti myös se, saksan kielestä on hänen mielestään hyötyä tulevaisuudessa ja se, että saksan kielen osaajille on töitä (samaistettu säätely). Sisäisistä tekijöistä merkittäväintä oli se, että saksa oli hänen mielestään mielenkiintoinen ja kaunis kieli sekä se, että hän halusi oppia paljon eri kieliä, tutustua saksalaiseen kulttuuriin ja saada uusia haasteita (innostus oppimiseen, stimuloituminen ja

pyrkimys menestykseen). Opiskelun päättyessä Sallin motivaatiotekijät saksan kielen opiskeluun olivat vähentyneet huomattavasti alkutilanteeseen nähden. Vähentymistä oli tapahtunut erityisesti sisäisissä motivaatiotekijöissä, kun taas ulkoiset tekijät olivat pysyneet lähes yhtä vahvoina. Hänen valintaansa vaikutti edelleen jonkin verran se, että häntä oli neuvottu valitsemaan saksan kieli, että saksan kielestä on hänen mielestään hyötyä tulevaisuudessa ja se, että saksan kielen osaajille on töitä. Jonkin verran valintaan vaikutti se, että hän haluaa oppia paljon eri kieliä, kun taas halulla tutustua saksalaiseen kulttuuriin ja saada uusia haasteita ei enää ollut hänelle juurikaan merkitystä. Vaikka Sallin motivaatiotekijät vähenevätkin, hän kuitenkin valitsisi kokemuksensa perusteella edelleen saksan valinnaisaineeksi. Kuten moni muukin oppijoista, Salli oli epävarma siitä, jatkaako hän saksan kielen opiskelua peruskoulun jälkeen, koska epäili, ettei hänellä ehkä ole siihen aikaa. Koska Sallin motivaatiotekijät ja erityisesti hänen sisäinen motivaationsa saksan opiskeluun lasi huomattavasti, monimediaisella pedagogiikalla ei pystytty vahvistamaan Sallin opiskelumotivaatiota jatkaa saksan opintoja peruskoulun jälkeen. Hänen kokemuksensa epävarmuudesta kielen ja digitaalisten välineiden käytössä eivät vahvistaneet hänen tunnettaan kompetenssista, joka on merkittävä tekijä sisäisen motivaation rakentumisessa (Ryan & Deci 2000).

Kielenkäyttö

Sallin vieraiden kielten käyttö vapaa-ajalla oli opintojen alussa erittäin vähäistä ja se rajoittui pelkästään tekstien lukemiseen englannin kielellä. Tutkimuksen aikana hänen vieraiden kielten käyttönsä vapaa-ajalla lisääntyi vähän, vaikkakin se edelleen oli vähäisellä tasolla muihin verrattuna. Hän käytti edelleen vapaa-ajallaan vain englannin kieltä, mutta positiivista oli se, että käyttö oli laajentunut tekstien lukemisen lisäksi tekstien kirjoittamiseen sekä televisio-ohjelmien ja YouTube -videoiden katselamiseen eli käyttöön oli tullut muutakin kuin kirjallista materiaalia. Saksan kieli ei ollut kuitenkaan tullut hänen käyttöönsä vapaa-ajalla ollenkaan. Syynä vähäiselle kielen käytölle voi olla Sallin epävarmuus kielen käyttöön, joka tuli esille haastattelussa (ks. esimerkki 130) sekä myös kielenkäytömahdollisuuksien puute.

Autonomiset opiskelutaidot

Kielenoppimisprofiilikyselyn määrällisen tarkastelun perusteella Sallin opiskelutaidot olivat opintojen alussa melko autonomiset. Hän kertoi käyttävänsä opiskelussaan erittäin paljon oppimisstrategioita, erityisesti kognitiivisia ja SI-strategioita. Tavoitteen asettamisessa hän osoitti kuitenkin hyvin vähäistä autonomiaa. Kuten Jonni (tyyppi 3a), hänkään ei asettanut tavoitetta omista oppimistarpeistaan käsin, vaan kertoi jo ensimmäisestä lukuvuodesta lähtien haluavansa oppia sitä mitä opetetaan. Toisena lukuvuonnakaan tähän ei Sallin kohdalla ollut tullut muutosta, vaan hänen tavoitteensa pysyi edelleen samana, oppia sitä mitä opetetaan. Myös oman osaamisen arviointi tuntui hänestä vaikealta eikä hän osan-

nut esimerkiksi sanoa, missä asioissa hän on saksan kielessä hyvä. Myös tämä on merkki hänen epävarmuudestaan. Kielenoppimisprofiilikyselyn määrällisen tarkastelun perusteella Sallin autonomiset opiskelutaidot olivatkin vähentyneet opintojen päättyessä. Hänen oppimisstrategioiden käyttönsä oli vähentynyt eikä tavoitteen asettamisen taitojakaan saatu kehittymään.

Vähäistä autonomiaa osoitti myös se, että opintojen alussa Sallin käsitys omasta kielitaidosta pohjautui vahvasti muiden mielipiteeseen ja koulusta saatuun palautteeseen. Siihen vaikutti paljon se, mitä kaverit ja perhe olivat sanoneet hänen kielitaidostaan sekä se, miten hyvin koulun kokeet menivät ja mitä opettajat olivat sanoneet hänen kielitaidostaan. Hänen mukaansa arvosana vaikuttaa hänen kielen opiskeluunsa siten, että hän yrittää nostaa arvosanaa, jos se on huono. Tämä toisaalta kertoo kasvun ajattelutavasta, sillä hän yrittää omalla toiminnallaan vaikuttaa arvosanojen paranemiseen (Mercer 2015).

Kuten Kallella (tyyppi 2b), myös Sallilla oli vaikeuksia määrittellä ja tunnistaa kielenoppimista vielä opintojen lopussakin.

(138) H: No jos ajattelet sitten tuota kielenoppimista niin mitä sinun mielestä kuuluu kielenoppimiseen? Mitä se oppiminen niinku on? Mitä se sisältää?

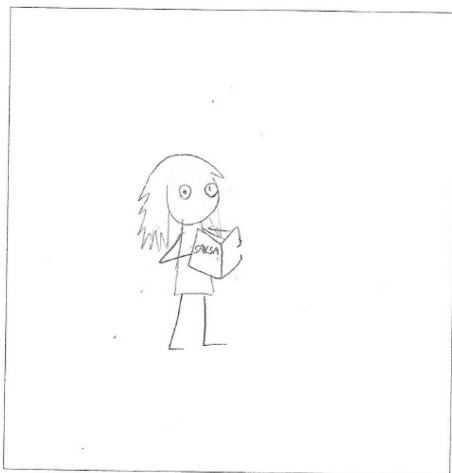
O: no... öö.

H: esimerkiksi? Tulisko mitään mieleen?

O: *emmää oikeen tiiä*, silleen.

Haastattelu kevät 2018

Vaikka Salli ei itse pystynyt sanallisesti määrittelemään omaa kielenoppimistaan, hänen kielenoppimisprofiilissaan tuli vahvasti esille koulun ja erityisesti oppikirjan merkitys kielen oppimisessa. Oppikirjan merkitys näkyy hänen piirroksessaan Minä saksan oppijana, johon hän on kuvannut itsensä pelkän oppikirjan kanssa. Myös piirrosta tarkentavassa haastattelussa hän painotti oppikirjan tärkeyttä.



Kuva 23 Minä saksan oppijana -piirros, Salli

(139) H: Tässä on tosiaan se kuva, mitä sinä silloin aikasemmin piirsit, minä saksan oppijana, niin voisitko sinä ihan omin sanoin kertoa että mitä sinä tähän kuvaan halusit niinku piirtää ja tuoda esille?

O: No, *siinä on vaan se saksan kirja.*

H: Joo.

O: *Silleen eniten mä opettelen vaan et mä luen.*

--

H: Entäs oisko, onko sulla jotakin muita välineitä vaikka sitten mitä sinä käytät apuna saksan opiskelussa, et...?

O: no ei varmaan.

H: niin, onko se oppikirja sitten...?

O: niin, *kirjasta voi kattoo kaikki.*

Haastattelu kevät 2018

Piirroksen Salli on kuvannut itsensä lisäksi vain saksan kirjan, mikä osoittaa sen tärkeyttä hänelle. Haastattelussa hän vielä tarkensi, että oppikirja sisältää hänen mielestään kaiken sen informaation, mitä hän pitää tärkeänä ("Kirjasta voi kattoo kaikki"). Kirjan merkitystä korostaa myös se, että lukeminen oli hänelle tärkein oppimisen muoto. Lukemisen ja tekstien tärkeä merkitys Sallille voi liittyä hänen opiskelutottumuksiinsa, sillä hän ilmoitti alkukyselyssä oppivansa kieliä parhaiten vieraskielisiä tekstejä lukemalla ja kirjoittamalla. Tämä voi johtua siitä, että hänen oppimistyyliinsä on muokkautunut aiempien oppimiskokemusten perusteella ja ne ovat opettaneet häntä oppimaan tietyllä tavalla (Dörnyei 2006). Siksi olisikin tärkeää, että oppija saa koulussa kokemuksia erilaisista oppimistyyleistä ja -tavoista, jotta hänen oppimisensa ei rajoitu vain tiettyntyyppiseen opiskeluun. Siksi Sallin osalta aiemmin todettu kielen käytön laajeneminen televisio-ohjelmien ja You Tube -videoiden katselamiseen oli rohkaiseva merkki oppimistyylin laajenemisesta ja askel monipuolisemman opiskelun suuntaan.

Toimijuus oppitunnilla ja opiskeluun investoiminen

Myös Sallin monimediaisten oppimistehtävien tekemisessä oli observoinnin perusteella nähtävissä jonkin verran epävarmuutta. Hän teki tehtävät useimmiten kolmen henkilön ryhmissä ja koska hänellä ei ollut vakituista paria, hän meni usein mukaan johonkin ryhmään kolmanneksi jäseneksi. Hän ei osoittanut erityistä innokkuutta tai aktiivisuutta tehtävien tekemiseen, mutta teki kuitenkin oman osuutensa. Kielellisesti hän selviytyi hyvin ja huolehti tuotostensa oikeakielisyydestä (ks. kuva 11), mutta tarvitsi usein apua teknisissä kysymyksissä, myös palautekyselyihin vastatessaan. Tämä vahvisti näkemystä siitä, että hänellä ei ollut paljon kokemusta erilaisten laitteiden ja teknologian käytöstä vapaa-ajaltaan.

Sallin innottomuutta monimediaiseen pedagogiikkaan osoittaa myös se, että hänen investoimisensa saksan kielen opiskeluun oli vähäistä ensimmäisenä opiskeluvuonna ja se väheni edelleen toisena vuonna. Ensimmäisenä vuonna hän kertoi harjoitelleensa silloin tällöin äännteitä ja ääntämistä itsenäisesti ja käyt-

täneensä usein oman saksan ryhmän oppimisalustalla olleita materiaaleja. Hänen hyödynsi siis yksinomaan koulutuksellisia tarjoumia eikä mukana ollut lainkaan hänen itsenäisesti vapaa-ajan ympäristöistä löytämiään resursseja. Toisena vuonna oppimisalustalla olleen materiaalin käyttö väheni, mutta ääntämistä hän harjoitteli edelleen itsenäisesti silloin tällöin. Kesän aikana Salli ei käyttänyt saksan kieltä ollenkaan, vaikka keväällä kertoi aikovansa ehkä lukea saksankielisiä tekstejä. Sallin toimijuuden aste näyttäytyi siis hyvin vähäisenä ja hän oli selkeästi toiminnan kohde aktiivisen toimijan sijaan.

Monimediaisen pedagogiikan hyödyt

Oppimisprofiilikyselyssä Salli oli täysin samaa mieltä siitä, että hänen osaamisensa oli kehittynyt ja että opiskelu oli kannustanut häntä käyttämään saksaa vapaa-ajalla, mutta hänen kiinnostuksensa saksan kieleen oli kuitenkin vähentynyt. Hän oli vain osittain samaa mieltä siitä, että opiskelussa käytetyt välineet (iPadi, Peda.net -oppimisalusta jne.) olivat auttaneet häntä oppimisessa ja että opiskelussa käytetyt materiaalit ja tehtävät olivat olleet kiinnostavia. Siitä huolimatta haastattelussa hän oli epävarma siitä, onko monimediaisesta pedagogiikasta kuitenkaan ollut hänelle hyötyä.

(140) H: Joo, no sitten jos vielä ajatellaan... meillä on ollu näitä nettitehtäviä ja ollaan käyty nettisivuja kattomassa, tabletteja ja muita käytetty niin, koetko sinä että niistä ois minkäänlaista hyötyä ollu sinulle tässä saksan opiskelussa?

O: *emmä oo varma. On siitä nyt varmaan jotain silleen ollu* mutta...

H: joo, tuntuuko että pystyisit niinku jotakin miettimään, että minkälaista hyötyä siitä...?

O: *en oikeen tiiä...*

H: joo.

O: silleen.

Haastattelu kevät 2018

Esimerkissä tulee esille, kuinka hankalaa Sallin oli keksiä hyötyä monimediaisesta pedagogiikasta. Kallen tavoin (tyyppi 2b) myös Salli olisi tarvinnut lisää tukea opitun tunnistamisessa (ks. esimerkki 138), jotta hän olisi pystynyt arvioimaan monimediaisen pedagogiikan merkitystä opittujen asioiden kannalta.

Oikea-aikainen tuki

Sallilla ei ollut opintojensa aikana merkittäviä tukihenkilöitä ja -yhteisöjä, joissa hän olisi voinut harjoitella saksan kielen käyttöä. Myöskään saksan ryhmästä ei ollut hänelle tukea. Hän kertoi opiskelleensa pitkälti yksin, lukuun ottamatta vähäistä tukea vanhemmiltaan. Sallin haastatteluvastaus kertoo hänen hiljaisesta ja syrjään vetäytyvästä roolistaan ryhmässä, mikä näkyi myös opittunneilla.

(141) H: Miten sitten tuossa ryhmässä, jos aattelet tuota ryhmää, niin onko siellä sellasia henkilöitä, joilta oot voinu sitte kysyä apua tai miltä sinusta tuntuu se ryhmän tuki? Onko sieltä tullu tukea?

Esimerkissä 141 ilmaistu lause ”Emmä silleen hirveesti kysele ikinä siellä” osoittaa Sallin vuorovaikutukseen osallistumattomuutta ja syrjään vetäytyvyyttä ryhmässä (vrt. syrjäytyjän identiteetti Skinnarin (2012) tutkimuksessa). Sallin piirtämässä kuvassa itsestään saksan oppijana (kuva 23) huomio kiinnittyy siihen, että hän ei ole piirtänyt itselleen ollenkaan suuta. Myös tämä voidaan nähdä symbolina siitä, että hän koki olevansa ryhmässä ”äänetön”. Syrjään vetäytyvyys on voinut omalta osaltaan vaikuttaa Sallin epävarmuuteen ja arkuuteen käyttä kieltä. Kun oppija kokee jäävänsä ulkopuolelle, hän tuntee olevansa epävarmempi ja selviytyvänsä huonommin ja todennäköisesti myös investoi vähemmän oppimiseen (Oxford 2017, 192). Yksi tärkeimmistä tekijöistä kielenoppijan identiteetin rakentumisessa onkin ryhmädynamiikka, sillä ryhmässä vallitsevat sisäiset tekijät voivat estää osallistumisen vuorovaikutukseen (Skinnari 2012). Siksi siihen tulisikin kiinnittää erityistä huomiota. Muita syitä oppijan osallistumattomuuteen voivat olla hänen vastustuksensa opettajaa tai oppiainetta kohtaan, pelko puhua luokassa tai halu ”piiloutua” (Aase 2003, 189). Arkuus osallistua vuorovaikutukseen oppitunnilla voi heijastua myös muihin ympäristöihin ja näkyä arkuutena käyttä kieltä myös vapaa-ajan ympäristöissä. Vuorovaikutuskulttuurilla koulussa onkin suuri vaikutus siihen, miten oppijan toimijuus kehittyy (Kumpulainen ym. 2009, 37). Sallin tapauksessa toteutui sekä arkuus osallistua vuorovaikutukseen oppitunnilla että arkuus käyttää kieltä vapaa-ajalla, joten niiden välillä voi hyvinkin olla yhteyttä. Ryhmädynamiikan lisäksi myös tukihenkilöiden puuttuminen on voinut osaltaan vaikuttaa Sallin epävarmuuteen kielen käyttäjänä. Se voi olla syynä myös siihen, että hänen opiskelumotivaationsa väheni, sillä opiskelukavereilta saadulla tuella tai sen puutteella on todettu olevan vaikutusta oppijan opiskelumotivaatioon ja aktiiviseen osallistumiseen oppitunneilla (Kiuru 2018, 133–134). Toisin kuin Ollilla (tyyppi 1), Sallilla ei ollut muuta tärkeää yhteisöä, joka olisi voinut kompensoida luokkakavereilta saadun tuen vähäisyyttä ja estää siten motivaation heikkenemistä.

Yhteenvedo Sallin kielenoppimisprofiilista

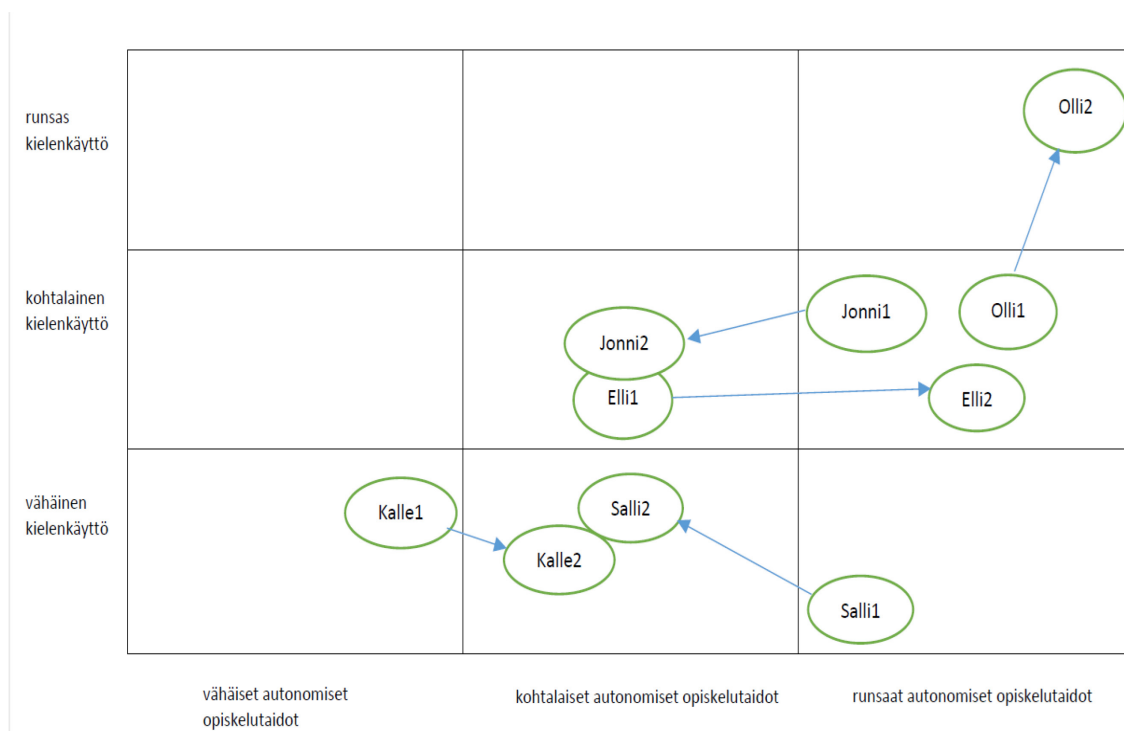
Vaikka Salli näyttäytyi koulussa hyvin taitavana niin sanottuna perinteisenä kielenopiskelijana, joka huolehti tehtävien tekemisestä ja tuotostensa oikeakielisyydestä, hänen kielen käyttöönsä leimasi epävarmuus ja arkuus, joka esti häntä toimimasta autonomisena kielen käyttäjänä vapaa-ajalla. Hänen kielenoppimisprofiilissaan tuleekin hyvin esille se, kuinka tärkeää on tukea ja rohkaista oppijaa kielen autenttiseen käyttöön jo opintojen alusta lähtien. Opettajan tulisi selvittää, millaisia mahdollisuuksia kullakin oppijalla on kielenkäyttöön luokkahuoneen ulkopuolella ja millaiset tekijät sen esteenä mahdollisesti ovat. Opettajan olisi myös tunnettava oppijoiden oppimishistoriat ja -kokemukset, jotta hän voisi luoda heille sellaiset olosuhteet, että he uskaltavat ilmaista itseään luokassa. (Norton 2000, 142.) Myös monimediaisen materiaalin käytössä Salli oli epävarma vähäisen digitaalisten laitteiden käytön kokemuksen myötä. Olisikin tärkeää,

että oppijoilla olisi tarvittavat taidot digitaalisten laitteiden ja ympäristöjen käyttöön, jotta työskentely sujuisi jouhevasti ja he hyötyisivät siitä mahdollisimman paljon (Blin & Jalkanen 2014, 158).

Sallin osalta voidaan siis sanoa, että tämän tutkimuksen perusteella moni-mediainen pedagogiikka tuki vain vähän hänen oppimistaan. Se, että hänen kielenkäyttönsä vapaa-ajalla lisääntyi tutkimuksen aikana, on kuitenkin osoitus kielenkäyttäjän identiteetin vahvistumisesta, mutta hänellä olisi ollut vielä suurempi tarve tukeen ja rohkaisuun sekä kielen käytön että digitaalisten laitteiden käytön suhteen. Vaikka hänen autonomiset opiskelutaitonsa oppikirjakeskeisissä oppimisympäristöissä olivat yleisesti ottaen hyvät, hän tarvitsisi lisää tukea myös niissä, jotta hän pystyisi asettamaan itselleen tavoitteita omista lähtökohdistaan käsin ja ottamaan enemmän vastuuta omasta opiskelustaan. Lisäksi huomion kiinnittäminen ryhmadynamiikkaan ja oppijoiden väliseen tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen voisi tuoda Sallille lisää rohkeutta ilmaista itseään sekä luokkahuoneessa että vapaa-ajan ympäristöissä vieraalla kielellä.

8.2.4 Yhteenveto oppijoiden kielenoppimisprofiilien kehittymisestä

Kuviosta 14 on nähtävissä esimerkkityyppisiin kuuluvien oppijoiden kielenoppimisprofiilien kehittyminen tutkimuksen aikana. Vertikaalinen asteikko osoittaa oppijan kielenkäytön ja horisontaalinen autonomisten opiskelutaitojen määrää. Oppijan nimen perässä oleva numero 1 osoittaa, mihin kohti asteikkoa oppija sijoittui opintojen alussa ja numero 2, missä hän oli opintojen päättyessä.



Kuvio 14 Yhteenveto oppijoiden kielenoppimisprofiilien kehittymisestä

Kaikista positiivisinta kielenoppimisprofiilin kehitys oli Ollilla ja Ellillä, joilla sekä kielenkäyttö että autonomiset opiskelutaidot paranivat tai säilyivät ennallaan. Joustavuus (Olli) ja innostuneisuus kielenoppimisessa (Elli) näyttivät siis tukevan monimediaisen pedagogiikan mallin mukaista opiskelua. Erona heidän kielenoppimisprofiiliensa välillä oli Ollin runsas kielen käyttö vapaa-ajalla sekä kielen käytön merkittävä lisääntyminen tutkimuksen aikana, kun taas Ellillä kielen käyttö oli vähäisempää ja pysyi ennallaan. Ollilla kielen oppimisen tavoite linkittyi vahvasti kielen käyttöön ja hänellä oli myös merkityksellinen yhteisö, jossa hän pystyi käyttämään kieltä vapaa-ajallaan. Elliltä nämä puuttuivat ja siksi niiden voidaankin sanoa olevan merkittäviä tekijöitä kielen käytön lisääntymisen kannalta.

Myös Kallen ja Sallin kielenoppimisprofiileissa oli havaittavissa osittaista kehitystä, Kallella autonomisissa opiskelutaidoissa ja Sallilla kielen käytössä, vaikkakin se oli hyvin vähäistä. Monimediaisella pedagogiikalla pystyttiin siis lisäämään epävarman kielenkäyttäjän (Salli) kielen käyttöä ja arvosanakeskeisen kielenoppijan (Kalle) autonomiaa opiskelutaitoja. Heillä kuitenkin tapahtui myös negatiivista kehitystä: Kallen kielen käyttö väheni hieman ja Sallilla autonomiset opiskelutaidot vähenivät. Kaikista negatiivisinta kielenoppimisprofiilin kehitys oli Jonnilla, jolla sekä kielen käyttö että autonomiset opiskelutaidot vähenivät. Vähiten monimediaisesta pedagogiikasta hyötyi siis oppikirjakeskeinen kielenoppija ja vapaa-ajan kielenkäyttäjä, joka halusi pitää kielen oppimisen ja sen käytön erillään rajoittaen kielen oppimisen formaaleihin ja kielen käytön informaaleihin vapaa-ajan ympäristöihin.

Kuten edellä on käynyt ilmi, oppimisprosessi on erittäin dynaaminen prosessi ja siihen vaikuttavat hyvin monet asiat. Tässä tutkimuksessa monimediaisesta pedagogiikasta oli havaittavissa hyötyjä oppijoiden vieraiden kielten käytön, autonomisten opiskelutaitojen, motivaatiotekijöiden ja teknisten taitojen lisääntymisenä, mutta ne vaihtelivat hyvin paljon oppijasta riippuen. Näin ollen myös oppijoiden tarvitsema tuki oppimisprosessin eri vaiheissa vaihtelee. Seuraavaksi tarkastelen niitä tukimuotoja, joita oppijat tämän tutkimuksen perusteella monimediaisen pedagogiikan mallin mukaisessa opetuksessa tarvitsevat, jotta he pystyisivät hyötymään monimediaisesta pedagogiikasta mahdollisimman paljon.

8.3 Oppijan tarvitsema tuki monimediaisessa pedagogiikassa

Tässä luvussa vastaan viimeiseen tutkimuskysymykseeni: Millaista tukea oppijat tarvitsevat monimediaisen pedagogiikan mallin mukaisessa opetuksessa. Tutkimuskysymykseen vastaamista varten oppimistehtävä- ja kielenoppimisprofiilianalyysyjä tarkasteltiin uudelleen erityisesti tämän tutkimuskysymyksen näkökulmasta. Tarkastelu perustuu aineistolähtöiseen luokitteluun ja lähtee liikkeelle siitä, millaisia tukimuotoja eri kielenoppimisprofiilityyppeihin kuuluvat oppijat eri tilanteissa tarvitsivat. Lähtökohtana on pääasiassa opettajan toimiminen tuen

tarjoajana, mutta lopuksi kerään yhteen myös muut tutkimuksessa esiin nousseet hajautetun oikea-aikaisen tuen muodot, jotka sisältävät vertaisten tarjoaman sosiaalisen tuen lisäksi myös erilaisia materiaalsen tuen muotoja (Hakamäki 2005).

Tutkimuksessani kävi siis ilmi, että oppijalta edellytetään vahvaa itseohjautuvuutta, jotta hän pystyisi hyötymään monimediaisen pedagogiikan mukaisesta oppimisprosessista. Hän tarvitsee taitoa toimia itseohjautuvasti sekä arvioida ja säädellä omaa toimintaansa. On tärkeää, että hän oppii asettamaan henkilökohtaisia oppimistavoitteita, refleктоimaan ja arvioimaan kriittisesti omaa oppimisprosessiaan sekä säätelemään sitä. Edellytyksenä oman toiminnan arvioinnille ja säätelylle on se, että oppija tiedostaa oman oppimiskäsityksensä ja omat tapansa oppia. Hänen tulisi pystyä tarpeen tullen muokkaamaan käyttämiään oppimisstrategioita, hyödyntämään ympäristöstä löytyviä resursseja ja löytämään omaa opiskelua tukevaa oppimateriaalia. Lisäksi hänellä tulisi olla kyky säädellä omia oppimistilanteissa ilmeneviä tunteitaan ja omaa motivaatiotaan.

Opetushallituksen selvityksen mukaan suurimman osan peruskoulun oppilaista voidaan olettaa olevan riittävän itseohjautuvia voidakseen opiskella tietotekniikkaa käyttävässä oppimisympäristössä tavoitteellisesti. (Opetushallitus 2011, 40). Tämän tutkimuksen mukaan suuri osa oppijoista siihen pystyykin, mutta eivät kaikki. Eniten monimediaisesta pedagogiikasta hyötyivät joustavat kielenoppijat ja -käyttäjät, jotka omasivat hyvin autonomiset opiskelutaidot. Tutkimuksessa kävi kuitenkin ilmi, että vaikka oppija omaisikin autonomisia opiskelutaitoja formaalin ympäristön oppimistilanteissa, hänen autonomiansa voi olla riittämätön niissä tilanteissa, joissa vapaa-ajan oppimisympäristöjä siirretään koulukontekstiin. Tämä tuli esille erityisesti oppijoilla, joiden oppimiskäsitys oli hyvin formaali ja oppikirjakeskeinen, mikä osoittaa oppimiskäsityksen joustavuuden merkityksen monimediaisesta pedagogiikasta hyötymisen kannalta.

Autonomisessa oppimisprosessissa oppija toimii aktiivisena toimijana ja tiedon tuottajana. Hän osallistuu toiminnan suunnitteluun yhdessä opettajan kanssa ja valitsee omaan oppimisprosessiinsa sopivia materiaaleja ja välineitä omista tarpeistaan lähtien. Vaikka oppimisprosessissa korostuu oppijan aktiivisuus ja itseohjautuvuus, se ei tarkoita sitä, että opettajan rooli ja vastuu vähenisivät. Opettajalla on edelleen suuri merkitys oppimisprosessin ohjaajana sekä oppimisen ja ajattelun tukijana. Tässä tutkimuksessa kaikilla kielenoppimisprofiilityypeillä ilmeni tarvetta opettajan tukeen, vaikka tuen määrä ja laatu vaihtelivatkin profiilityyppistä riippuen. Seuraavaksi tarkastelen opettajan roolia monimediaisen pedagogiikan mukaisen oppimisprosessin tukijana tutkimuksessani esiin nousseiden tukitarpeiden kautta.

8.3.1 Tuki monipuolisten resurssien ja kielenkäyttömahdollisuuksien löytämisessä

Tutkimuksessani vähiten opettajan tukea tarvitsivat joustavat kielenkäyttäjät ja -oppijat (tyyppi 1). Heidän kielenopiskelutaitonsa olivat hyvin autonomiset ja heillä oli jo olemassa olevia yhteisöjä, joissa he pystyivät käyttämään kieltä ja jotka tukivat siten heidän kielenoppimistaan ja -käyttöään. Opettajan rooli heidän oppimisessaan oli vähäisempi kuin muilla, mutta myös he hyötyivät opetta-

jan antamasta tuesta. Opettaja pystyi monipuolistamaan heidän oppimistaan ohjaamalla heitä löytämään ja tunnistamaan ympäristöstä löytyviä resursseja ja tarjoamalla heille mahdollisuuksia kokeilla myös sellaisia opiskelumuotoja, joita he itse eivät normaalisti käyttäneet. Vaikka heillä ei yleensä ollut vaikeuksia tunnistaa ja hyödyntää ympäristöstä löytyviä oppimiseen soveltuvia resursseja, heidän keskittymisensä pelkästään oman kielellisen tavoitteen saavuttamiseen saattaa kaventaa heidän näkökulmaansa oppimiseen. Siksi opettaja voi omalla toiminnallaan saada heidät huomaamaan myös muiden kuin oman tavoitteen saavuttamisen kannalta merkitykselliset opiskelumuodot ja -materiaalit sekä niiden merkityksen kielitaidon karttumisen kannalta. Tutkimukseni vahvisti myös aiempia tutkimustuloksia siitä, että saksankielisten, kuten myös muiden Suomessa harvemmin opiskeltujen kielten (vrt. Härmälä ym. 2016, 154; Mutta ym. 2017, 196) opiskeluun sopivien resurssien tunnistaminen ympäristöstä ei ole aina helppoa, joten kaikki oppijat hyötyvät siitä, että opettaja antaa heille esimerkkejä erilaisten, myös vapaa-ajan oppimisympäristöissä ilmenevien resurssien hyödyntämisestä oppimisessa ja keskustele heidän kanssaan niiden vaikutuksista oppimiseen.

Se, että oppija tunnistaa ympäristöstään löytyviä mahdollisuuksia kielen oppimiseen ja käyttöön ei kuitenkaan riitä. Oppija tarvitsee myös rohkeutta käyttää kieltä silloin, kun tilaisuus siihen hänelle tarjoutuu. Opettajan tulisikin rohkaista oppijoita kielen käyttöön jo varhaisessa vaiheessa, jotta kielen käyttö olisi luonteva osa opiskelua alusta lähtien. Tutkimuksessa tuli esille se, että ne oppijat, joilla oli mahdollisuuksia käyttää kieltä myös vapaa-ajalla (joustavat kielenoppijat ja -käyttäjät, tyyppi 1) hyötyivät monimediaisesta pedagogiikasta eniten. Osalla oppijoista taas oli vaikeuksia löytää tilaisuuksia saksan kielen käyttöön koulun ulkopuolella, vaikka heillä olisi ollut halua siihen. Tämä koski erityisesti satunnaisia kielenkäyttäjiä, innostuneita kielenoppijoita (tyyppi 2a). Tutkimukseni mukaan suurin osa oppijoista hyötyi opettajan tuesta kielenkäyttämahdollisuuksien löytämisessä. Opettajan tulisikin järjestää oppijoille tilaisuuksia käyttää kieltä autenttisissa tilanteissa (esim. natiivien vierailut, kirjeenvaihto ystävyyskoulujen kanssa) jo heti opintojen alusta lähtien, jotta oppijat tottuvat siihen ja pitävät sitä luontevana osana kielen opiskelua. Kommunikointi on tärkeää aloittaa yhdessä opettajan kanssa, koska kuten tutkimuksessani tuli ilmi, monikaan oppija ei vielä opintojen alussa ole riittävän autonominen aloittaakseen kommunikointia vieraalla kielellä ilman opettajan tukea, jos hänellä ei ole siitä aiempaa kokemusta. Myös Norton (2000) on huomauttanut opettajan tuen merkityksestä kielenkäyttämahdollisuuksien löytämisessä. Oppijat pystyvät kyllä helposti seuraamaan kohdekielisiä medioita, mutta mahdollisuudet kielen puhumiseen luokan ulkopuolella riippuvat pääsystä kielenkäyttäjien verkostoihin. Oppijoiden tulisi myös saada harjoitella erilaisia kielenkäyttötilanteita, jotta he oppivat luottamaan omaan kielitaitoonsa ja uskaltavat puhumaan kohdekieltä luokahuoneen ulkopuolella kohdekielen käyttäjien kanssa. (Norton 2000, 135.) Tutkimukseni perusteella oppijoita tukee se, että he löytävät itselleen merkityksellisen yhteisön, jonka puitteissa kielen autenttinen käyttö tuo kielen oppimiseen mukaan merkityksellisyyttä ja tavoitteellisuutta. Jos kuitenkin autenttisten kielen-

käyttötilanteiden ja yhteistyökumppaneiden etsiminen jää pelkästään yksittäisen opettajan vastuulle, se voi kuormittaa häntä liikaa, kuten Vaaralan ym. (2021) selvitys osoitti (Vaarala ym. 2021, 56–57). Siksi koko koulun tulisikin yhdessä kerätä verkostoa, josta opettajat voivat halutessaan valita tarvittavan yhteistyökumppanin kommunikointia varten.

8.3.2 Tuki autonomisten opiskelutaitojen, motivaation, asenteiden ja oppimiskäsityksen kehittämisessä

Tutkimuksessa huomattiin, että oppijoiden autonomiaa opiskelutaitoja saatiin vahvistettua ohjaamalla heitä oman oppimisprosessinsa kriittiseen arviointiin (vrt. Kotilainen 2015, 178). Tukea autonomisten opiskelutaitojen lisäämisessä tarvitsivat erityisesti satunnaiset kielenkäyttäjät, arvosanakeskeiset kielenoppijat (tyyppi 2b), joiden opiskelussa oli nähtävissä vähäistä itseohjautuvuutta ja jopa passiivisuutta. Heidän osaltaan nousi esille erityisesti arvosanakeskeisyys ja tavoitteen asettamisen merkitys opiskelumotivaation ja opiskeluun investoimisen kannalta. Ne oppijat, joilla oli selkeä kielen käyttöön liittyvä tavoite, motivoituivat ja investoivat kielen opiskeluun eniten. Arvosanakeskeisillä kielenoppijoilla taas oli vaikeuksia asettaa itselleen minkäänlaista kielen käyttöön liittyvää tavoitetta, mikä aiheutti heille vaikeuksia nähdä kielenopiskelun merkitystä muuten kuin koulun ja arvosanojen näkökulmasta. Tämä vaikutti negatiivisesti heidän motivaatioonsa. Opettajan tulee siis auttaa oppijaa tunnistamaan omia tavoitteitaan ja löytämään oppimisen merkityksellisyys. Vahvistamalla oppijoiden autonomiaa ja erityisesti tavoitteen asettamisen taitoja opettaja voi auttaa heitä löytämään kielen opiskelun merkityksen heidän oman elämänsä kannalta, mikä auttaa heitä säilyttämään opiskelumotivaation myös hankalissa tilanteissa. Kun oppijat huomaavat kielen oppimisen merkityksellisyyden ja hyödyn, he ovat valmiimpia investoimaan kielen opiskeluun ja hyötyvät siitä enemmän. Tutkimuksessa huomattiin, että pohdittuaan omia kehittämisen kohteitaan oppijat pystyivät asettamaan niihin liittyviä konkreettisia oppimistavoitteita ja jopa keksimään itsenäisesti keinoja niiden saavuttamiseksi (ks. esimerkki 58). Lisäksi tutkimus osoitti, että osa oppijoista tarvitsi tukea itsearviointitaitojensa kehittämisessä, koska heillä oli vaikeuksia tunnistaa omaa oppimistaan (erityisesti tyypit 2b ja 3b). Itsearvioinnin lisäksi tulisi tukea myös oppijoiden vertaisarvioinnin taitojen kehittymistä. Tutkimuksessani tuli esille vertaispalautteen antamisen haastavuus ja sen systemaattisen harjoittelun merkitys. Siksi oppijoille tulisi opettaa opintojen alusta lähtien itse- ja vertaisarvioinnin taitoja ja käyttää niitä säännöllisesti oppimisprosessin aikana. Myös niiden merkitystä oppimisen kannalta tulisi korostaa.

Tutkimuksessani nousi vahvasti esille oppikirjakeskeisen kielenoppimiskäsityksen yhteys haluttomuuteen käyttää monimediaisia oppimisympäristöjä koulukontekstissa. Tarve opettajan tukeen omien kielen oppimiseen liittyvien asenteiden ja käsitysten reflektoinnissa tuli esille erityisesti oppikirjakeskeisillä kielenoppijoilla, vapaa-ajan kielenkäyttäjillä (tyyppi 3a). Opettajan olisi tärkeää keskustella oppikirjakeskeisten kielenoppijoiden kanssa heidän käsityksistään ja niiden vaikutuksista oppimiseen, jotta oppija tulisi tietoiseksi siitä, mitkä tekijät

hänen omaksumansa oppimiskäsityksen takana vaikuttavat ja millä tavoin hän pystyisi muokkaamaan käsityksiään joustavammiksi. Oppimiskäsitysten muokkaamisessa auttaa monipuolisen, autenttisen oppimateriaalin säännöllinen käyttö, jotta oppijat tottuvat käyttämään oppimateriaaleina myös muita kuin perinteisiin koulun tekstikäytänteisiin pohjautuvia materiaaleja ja oppimisympäristöjä. Positiivisten käytännön kokemusten saaminen monipuolisen ja autenttisen oppimateriaalin käytöstä saa oppijan huomaamaan niiden merkityksen, mikä osaltaan auttaa kielenoppimiskäsitysten muokkaamisessa. Samalla kun oppijoita totutetaan käyttämään autenttisia oppimateriaaleja, heitä tulisi ohjata hyödyntämään niitä tehokkaasti erilaisten apuvälineiden kanssa (esim. käänös-, kielioppi- tai sanasto-ohjelmat). Apuvälineiden merkitystä autenttisten materiaalien käytössä on korostanut muun muassa Little, jonka mukaan pelkästään autenttisia materiaaleja käytettäessä on huolehdittava siitä, että oppijat saavat lisätietoa kohdekielestä vähintäänkin kieliopin ja sanakirjan muodossa, jotta heidän analyttistä oppimistaan voidaan tukea. (Little 1991, 43.) Myös Dörnyei (2013) on muistuttanut, kuinka tärkeää on kiinnittää tietoisesti huomiota kielen muotoon, jotta oppimisprosessi muodostuisi mahdollisimman tehokkaaksi (Dörnyei 2013, 163–164).

8.3.3 Tuki teknisten taitojen kehittämisessä ja tukihenkilöiden löytämisessä

Tutkimuksessani kaikista suurin tuen tarve oli oppikirjakeskeisillä kielenoppijoilla, epävarmoilla kielenkäyttäjillä (tyyppi 3b). Heillä oli tarvetta tukeen sekä oppimiseen soveltuvien kielellisten resurssien ja kielenkäyttömahdollisuuksien löytämisessä, kielen käyttöön rohkaisemisessa, että autonomian vahvistamisessa ja oppimiskäsityksen muokkaamisessa joustavammaksi. Lisäksi heillä oli hyvin vähän kokemuksia digitaalisten laitteiden käytöstä ja se näkyi puutteina heidän teknologian käyttötaidoissaan. Näin ollen heillä oli tarvetta opettajan tukeen myös teknisten taitojen osalta. Opettajan olisikin tärkeää selvittää, millaiset oppijoiden taustat teknologian käyttäjinä ovat ja millaiset tekniset taidot heillä on (Levy 2016, 110), sillä oppijan haluttomuus monimediaisen pedagogiikan käyttöön voi johtua puutteellisista taidoista tai kokemattomuudesta laitteiden käytössä. On selvää, että jos oppijalle asetettujen vaatimusten ja hänen voimavarojensa välinen suhde ei ole tasapainossa, se vaikuttaa hänen motivaatioonsa negatiivisesti (Salmela-Aro 2018, 12). Lisäksi tekniset ongelmat tehtäviä tehdessä aiheuttavat turhautumista. Opettajan olisi huolehdittava siitä, että laitteita käytetään säännöllisesti, jolloin niiden käyttö automatisoituu. Teknisten taitojen kehittymistä tukee myös se, että koko koulussa sitoudutaan samanlaisten laitteiden ja oppimislustojen käyttöön. Myös teknistä tukea sekä oppijoille että opettajille olisi oltava tarjolla tarvittaessa.

Onnistuneen oppimisprosessin kannalta on tärkeää, että oppija saa oikea-aikaista tukea oppimisprosessissaan. Opettaja on perinteisesti nähty tärkeimpänä tukihenkilönä oppimisprosessissa, mutta tutkimuksessani tuli esille myös se, että opettajan lisäksi oppijoilla olisi hyvä olla myös muita tukihenkilöitä, joilta he saavat apua tarvittaessa. Ne oppijat, joilla oli olemassa olevia tukihenkilöitä tai -yhteisöjä, osoittivat hyötynensä niistä paljon (tyyppi 1). Toisaalta taas tutki-

muksessani oli huomattavissa useiden oppijoiden kohdalla tukihenkilöiden vähyys tai jopa puuttuminen kokonaan. Osa oppijoista kertoi, että heillä ei ole opettajan lisäksi minkäänlaista tukihenkilöä, ei koulussa eikä kotona. Lisäksi osalla oppijoista oli vaikeuksia tunnistaa tukihenkilöiden merkitystä oman oppimisprosessinsa kannalta. Opettajan olisikin hyvä selvittää, millaisia tukihenkilöitä oppijan lähipiiristä löytyy ja pohtia oppijoiden kanssa niiden merkitystä. Tämä on tärkeää, jotta voitaisiin vaikuttaa oppijoiden eriarvoistumiseen sosioekonomisen ja perhetaustan perusteella (vrt. Bernelius & Huilla 2021).

Myös oppijoiden väliseen vertaistukeen on syytä kiinnittää huomiota. Tutkimuskohteeni oppijat työskentelivät lähes aina samojen pariin tai ryhmien kanssa. Jos tavanomainen pari oli poissa, osalla heistä oli suuria vaikeuksia löytää uutta paria ja moni heistä halusikin siinä tapauksessa työskennellä yksin. Kuten usein valinnaiskielten kohdalla, ryhmässä oli oppijoita hyvin monelta luokalta ja monet heistä olivat tuntemattomia toisilleen ennen opintojen alkua. Osa oppijoista kertoi vielä opintojen päättyessäkin, että heillä ei ole minkäänlaista kaveria ryhmässä.

(140) H: Mites sitten tuo saksan ryhmä niin onko sinulla siinä saksan ryhmässä ollu ketään semmosta henkilöä jonka kanssa oisit voinu sitten keskustella näistä asioista tai joka ois ollu niinku sinun apuna tai tukena?

O: *ei mulla oo tuolla oikein kavereita, tuolla ryhmässä.*

H: joo eli ne on ihan toiselta luokalta vai...?

O: joo ja sitten *mulla on ihan eri kaveriporukka.*

Haastattelu kevät 2018, oppilas 13

Esimerkissä 140 haastatellun oppijan (tyyppi 3a) opiskelumotivaatio laski huomattavasti opiskelun aikana, joten onkin syytä olettaa, että hänen kokemuksellaan ulkopuolisuudesta on voinut olla vaikutusta motivaation vähenemiseen (vrt. Ryan & Deci 2000). Hän oli toinen niistä oppijoista, jotka eivät halunneet jatkaa saksan opiskelua enää peruskoulun jälkeen. Syyksi saksan lopettamiselle hän kertoi lukio-opintojen haastavuuden (ks. esimerkki 70), mutta voi olla, että vaikutusta on ollut myös ulkopuolisuuden kokemuksella, sillä tutkimusten mukaan kokemus yhteenkuuluvuudesta lisää myönteisiä opiskeluun liittyviä tunteita ja sisäistä motivaatiota (Dörnyei & Malderez 1999; Kiuru 2018, 124; Ryan & Deci 2000, 71; Ushioda 2003, 93). On huomattava, että vaikka oppijat pystyvät ilmaisemaan toimijuuttaan omaehtoisella pariin ja ryhmien valinnalla (Skinnari 2012, 135), se voi aiheuttaa myös ongelmia, jos oppijat aina työskentelevät vain samojen pariin kanssa. Eri luokilta, ja joissakin tapauksissa jopa eri kouluista tulevien oppijoiden ollessa kyseessä opettajan pitäisikin panostaa ryhmän yhteishenkeen ja kiinnittää erityistä huomiota ryhmäytymiseen (vrt. Kotilainen 2015). Se, että oppijat eivät tunne toisiaan, vaikuttaa hyvin moneen asiaan oppimisprosessissa ja sillä on varmasti osaltaan vaikutusta myös tutkimuksessa esille tulleen vertaispalautteen antamisen vaikeuteen. On selvää, että oppijat arastelevat palautteen antamista henkilölle, jota he eivät ollenkaan tunne. Oppijat tulisikin totuttaa työskentelemään kaikkien kanssa ja ohjata heidät oppimaan toisiltaan (Dörnyei & Malderez 1999, 167), sillä ryhmä voi toimia sosiaalisena tarjoumana

oppimiselle ja osallistumiselle, ja sen avulla oppija voi myös ilmaista ryhmään kuulumisen identiteettiään (Skinnari 2012, 135). Oppimistilanteeseen osallistuvien välisen keskinäisen tuen merkitystä ovat korostaneet myös Hakamäki (2005) ja Ohta (2000, 75), joka on todennut, että vertaistuki toimii hyvin samantapaisesti kuin asiantuntijan antama tuki, ja se onkin yksi tärkeistä sosiaalisen tuen muodoista.

Jotta opettaja pystyy tehokkaasti tukemaan oppijoiden oppimista ja ajattelua sekä ohjaamaan heidän oppimisprosessiaan, hänen on siis tutustuttava oppijoihinsa. Kun opettaja tuntee oppijansa, hän tunnistaa heidän vahvuutensa ja pystyy antamaan tukea juuri niihin asioihin, joissa heillä on tarvetta kehittyä. Opettajan on tärkeää tarkkailla oppijoiden oppimaan oppimisen taitojen ja motivaation kehittymistä, ja tarvittaessa puuttua ilmenneisiin haasteisiin heitä ohjaamalla ja kannustamalla. Vaikka opettaja näin huolehtii oppijoiden yksilöllisestä kehityksestä ja sen etenemisestä, hänen tulee myös huolehtia oppijoiden ryhmäytymisestä. On tärkeää ottaa koko ryhmän osaaminen käyttöön, jolloin jokainen pystyy hyödyntämään omia vahvuuksiaan ja tuntee siten olevansa tärkeä osa ryhmää.

8.3.4 Sosiaalinen, materiaallinen ja metakognitiivinen tuki monimediaisen pedagogiikan mukaisessa oppimisprosessissa

Edellä on käsitelty erityisesti opettajan toimimista oppijoiden tukena oppimisprosessissa. Hajautetun tuen käsite (distributed scaffolding) sisältää kuitenkin myös muita tukimuotoja kuin opettajan antaman tuen. Opettajan antaman tuen lisäksi tutkimuksessa esille nousi oppijan opiskelukavereiden antama vertaistuki sekä muun lähipiirin, kuten vanhempien ja muiden oppijalle tärkeiden yhteisöjen tarjoama tuki, jotka ovat esimerkkejä oppijan saamasta sosiaalisesta tuesta (ks. myös esimerkki 94).

(141) O: *Meillä on... tosi paljon vaihto-oppilaita.*

H: joo.

O: *Niitten kanssa puhuessa oppii hirveen paljon ja sitten mun sisko opiskelee just saksaa, tai no ei opiskele enää, mutta on asunu Saksassa vuoden ja sen kanssa aina joskus tulee kuunneltua musiikkia ja puhuttua saksaks aina välillä.*

H: Joo.

O: *Ja sitten niinku, no ihan jos niinku matkustelee jossain niinku, esimerkiks yleensä tulee kuunneltua että mitä puhutaan.*

H: *Mmmm... onko sitten jotakin tiettyä, mitä... mitä niinku oot huomannu että täs... tämmösissä tilanteissa oppii... jotakin tiettyä kielestä esimerkiks?*

O: *No, oppii niinku ymmärtämään niinku helpommin niitä lauseita ja sitä et niinku... sitä niinku vähän sitä lauseenmuodostusta ja että missä merkityksessä jotkut asiat on.*

Haastattelu 2018, oppilas 3

Esimerkissä 141 oppija kertoi sosiaalisesta tuesta, jota hän sai lähipiiriltään eli vaihto-oppilailta ja siskoltaan. Lisäksi hän mainitsi matkustellessaan hyödyntävänsä mahdollisuutta kuunnella natiivipuhujien puhetta, joka myös tuki hänen

kielen oppimistaan. Oppija kertoi tuen avulla oppineensa ymmärtämään lauseita ja myös muodostamaan niitä. Hän mainitsi myös oppineensa ymmärtämään, missä merkityksessä sanoja on käytetty, mikä tuo esille sen, kuinka sosiaalinen tuki auttaa oppijaa käyttämään kieltä eri tilanteissa. Se osoittaa myös sen, kuinka oppija oli pystynyt käymään merkitysneuvotteluja tukihenkilöidensä kanssa ja siten lisäämään kompetenssiaan käyttäen kieltä. Hän oli hyödyntänyt tukihenkilöidensä tarjoamaa sosiaalista tukea ja kommunikointi heidän kanssaan osoittautui hänelle merkitykselliseksi kielelliseksi ja sosiaalisesti tarjoumaksi. Tämä esimerkki tuo hyvin esille sen, kuinka paljon tukea oppija sai lähipiiristään ja kuinka merkityksellistä se hänelle oli (vrt. Bernelius & Huilla 2021).

Vaikka tutkimuksessa kävi ilmi, että osalla oppijoista ei ollut ollenkaan tukihenkilöitä eikä kavereita saksan ryhmässä, osa heistä kuitenkin toi esille opiskelukavereiden merkityksen omassa opiskelussaan.

(142) H: Miten sitten saksan ryhmän sisällä, onko siellä henkilöitä, jotka on auttanu sinua?

O: No, just toi mun... jonka kanssa mä istun siinä niin...

H: joo.

O: *se on mun kaveri. Ollaan oltu kavereita jo monia, monia vuosia, niin...*

H: joo.

O: *me ollaan kahestaan sitten, kun me ollaan ainoot meidän kaveriporukasta, jotka opiskelee saksaa.*

Haastattelu 2018, oppilas 11

Esimerkissä 142 oppija kertoi saaneensa vertaistukea opiskelukaveriltaan, joka istui hänen vieressään ja on ollut hänen ystävänsä jo monen vuoden ajan. He olivat kaveriporukan ainoat, jotka opiskelivat saksaa ja siksi he viettivät paljon aikaa kahdestaan. Observoinnin perusteella oli huomattavissa, että heidän yhteistyönsä tehtäviä tehdessä toimi hyvin ja että he pystyivät tukemaan toinen toisiaan. Heillä oli siis kokemuksia yhteenkuuluvuudesta ja mahdollisuuksia oppimiskokemusten jakamiseen vertaisryhmässä, mikä varmasti vaikutti positiivisesti heidän opiskeluunsa ja opiskelumotivaatioonsa (Ryan & Deci 2000). Sosiaalinen vuorovaikutus on hyödyllistä myös siksi, että se mahdollistaa verbalisoinnin, jonka avulla oppijat voivat yhdessä reflektoida omaa oppimistaan ja rakentaa kielellistä tietoisuuttaan (Swain 2000, 109). Vertaistuen etsiminen on myös esimerkki affektiivisestä oppimisstrategiasta, jolla oppija voi vahvistaa oppimistilanteessa kokemiaan positiivisia tunteita (Oxford 2017, 227).

Hajautettu tuki sisältää sosiaalisen tuen lisäksi myös materiaalsen tuen (välineet, käytännöt jne.). Sosiaalisen tuen lisäksi tutkimukseen osallistuneet oppijat käyttivät oppimisprosessin tukena myös materiaalista tukea, josta tärkeimpänä tässäkin tutkimuksessa näyttäytyi oppikirja (vrt. Aro 2009; Taalas ym. 2011; Kalaja 2015). Monimediaisia materiaalsen tuen muotoja olivat muun muassa sanakirjat ja internetistä löytyvät materiaalit ja resurssit.

(143) H: No onkos sitten mitään muita välineitä tai, tai asioita, jotka on niinku ollu apuna sinulla tässä saksan opiskelussa?

O: *Sanasto.*

H: Sanasto, joo. Eli onko tämä ihan tällöinen kirjallinen sanasto vai?

O: Joo, tuota *puhelimessa*.

Haastattelu kevät 2018, oppilas 4

(144) H: Olisko sitten jotakin muita välineitä tai, tai muita asioita, jotka olis sitten tässä saksan opiskelussa ollu sulle hyödyksi?

O: Niin, no, ehkä just se, että niinku *oon kattonu leffoja silleen saksalaisilla tekstityksillä*, niin se on kans ollu.

Haastattelu kevät 2018, oppilas 3

Esimerkit 143 ja 144 tuovat esille muutaman esimerkin oppijoiden käyttämästä monimediaisesta materiaalisesta tuesta. Esimerkissä 143 oppija kertoi käyttäneensä puhelimesta ollutta sanastoa apuna opiskelussaan ja esimerkissä 144 oppija oli katsellut saksalaisia elokuvia saksankielisillä tekstityksillä. Molemmissa esimerkeissä oppijat olivat hyödyntäneet monimediaisia välineitä oppimisensa materiaalisena tukena ja heille merkityksellisinä teknologisina tarjoumina. Vaikka edellisissä esimerkeissä oppijat pystyivät tunnistamaan myös muiden kuin perinteisten kirjallisten materiaalien merkityksen oppimisensa kannalta, oli yllättävää, että vain muutama oppija mainitsi ne haastattelussa, vaikka kyselyiden perusteella he käyttivät monimediaista materiaalia oppimisensa tukena melko paljon (esim. tietokonepelit). Seuraavassa esimerkissä oppija ensin kielsi käyttäneensä opiskelussaan muuta kuin kirjallista materiaalia, mutta hetken mietittyään kuitenkin löysi sellaisia.

(145) O: Onko tuota sinulla ollu sitten mitään muita niinku välineitä tai muuta mitä oisit käyttänyt apuna saksan opiskelussa?

O: *no en... no, internettiä*.

H: internettiä oot käyttäny. Minkälaisia asioita oot sieltä?

O: *oon googlannu sanoja* ja jos on vaikka ollu *laulun sanat* niin kattonu ne ja eipä siinä muuta.

Haastattelu kevät 2018, oppilas 2

Oppija vastasi ensin kysymykseen kieltävästi, mutta muisti sitten etsineensä internetistä tuntemattomien sanojen merkityksiä ja vieraskielisten laulujen sanoja. Hetken miettimisen jälkeen oppija siis tunnisti internetin merkityksen oppimisensa tukena. Se, että oppijoiden oli vaikea tunnistaa muun kuin perinteisen kirjallisen materiaalin merkitystä tuo taas kerran esille oppijoiden oppimiskäsityksen teksti- ja oppikirjakeskeisyyden ja tarpeen sen reflektointiin. Se osoittaa, kuinka tärkeää oppijoille on tarjota mahdollisuuksia oppimisensa reflektointiin, sillä joskus asioiden ymmärtäminen vaatii aikaa ja tietoista pohdintaa. Jotta oppija voi hyödyntää ympäristöstä löytyviä resursseja hänelle merkityksellisinä tarjoumina ja oman oppimisensa tukena, hänen on ymmärrettävä niiden merkitys oman oppimisensa kannalta (Blin 2016a, 48).

Esimerkissä 141 oppija kertoi sosiaalisesta tuesta, joka oli ilmennyt merkitysneuvotteluiden käymisenä hänen lähipiiriinsä kuuluvien henkilöiden kanssa. Myös seuraavassa esimerkissä tulevat esille oppijan käymät merkitysneuvottelut, tällä kertaa monimediaisissa oppimisympäristöissä.

(146) O: Ne on *semmosia sanoja, että ne on niinku monta kertaa ilmenny ja sitte oon vaan keksiny mikä se on.*

H: Joo.

O: yks uusimmista esim. facility.

H: niin?

O: emmä sitä tienny, *mutta se on tota muutaman kerran tullu elokuvissa ja peleissä* enkä mä yhtään tienny mikä se on.

H: kyllä eli olet pystynyt päättämään sieltä käytännön...

O: niin

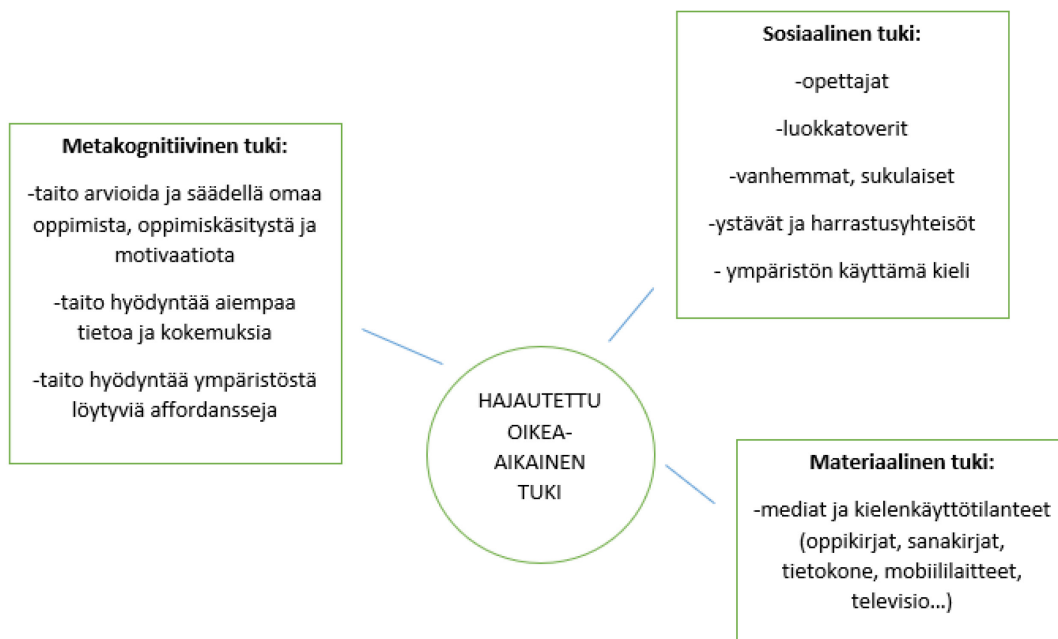
H: ...perusteella sen.

Haastattelu 2018, oppilas 10

Esimerkissä 146 oppija kertoi oppimisen joskus ilmenevän niin, että hän huomaa keksineensä sanojen merkityksen ilman tietoista opiskelua katsoessaan elokuvia ja pelatessaan pelejä. Hänelle aiemmin tuntematon sana oli esiintynyt useaan otteeseen hänen katsomissaan elokuvissa ja peleissä, ja hän oli pystynyt päättämään sen merkityksen asiayhteydestä. Myös elokuvat ja pelit ovat siis ympäristöjä, joissa oppija voi käydä merkitysneuvotteluja erilaisten kielenkäyttömuotojen kanssa ja ne voivat auttaa häntä ymmärtämään myös abstraktia ja vaikeaa sanastoa (Li 2016, 465). Oppijan mainitsema esimerkki tuo hyvin esille sen, kuinka monimediaiset oppimisympäristöt ovat toimineet materiaalisena tukena hänen oppimiselleen.

Sosiaalisen ja materiaalisen tuen lisäksi haluaisin nostaa esille van Lierin (2000) ajatusten mukaisesti oppijan sisäiset, kognitiiviset prosessit, jotka myös voivat toimia oppijan tukena tarvittaessa. Näen van Lierin tavoin oppijan meta-kielilliset ja -kognitiiviset taidot merkittävinä sisäisinä resursseina, joita oppija voi hyödyntää säädelleessään omaa oppimistaan. Myös Verity (2000) on tuonut esille sen, että henkilö voi itse toimia oman oppimisensa tukijana hyödyntämällä omia aiempia kokemuksiaan ja sisäistä puhettaan oman toimintansa säätelyssä. Hän toimii tällöin samanaikaisesti oman lähikehitysvyöhykkeensä asiantuntijana ja noviisina. (Verity 2000, 183.) Lähikehitysvyöhykemallissa Vygotskyn ajatuksena olikin juuri se, että oppija tarvitsee vähemmän tukea muilta, kun hänen oma sisäinen puheensa kehittyy (Oxford 2017, 67; Vygotsky 1976).

Ekologisessa lähestymistavassa, jossa kieli nähdään dynaamisena systeeminä, kielen oppimiseen vaikuttavat monenlaiset oppijan kohtaamat resurssit. De Bot ja Larsen-Freeman (2011, 14) ovat jaotelleet ne sisäisiin ja ulkoisiin resursseihin. Oppijan sisäisinä resursseina mainitaan muun muassa oppijan motivaatio ja asenteet sekä aiemmat tiedot. Ulkoisia resursseja taas ovat oppijan ympäristöön liittyvät resurssit kuten ympäristön käyttämä kieli ja materiaaliset resurssit kuten erilaisten medioiden käyttö. (de Bot & Larsen-Freeman 2011, 14.) Seuraavassa kuviossa olen jakanut oppijoilla omassa tutkimuksessani ilmenneet hajautetun tuen muodot samanlaisen jaottelun mukaisesti sisäisiin ja ulkoisiin resursseihin.



Kuvio 15 Sosiaalinen, materiaallinen ja metakognitiivinen tuki oppimisessa

Oppijan ulkoiset resurssit voivat toimia oppijalle joko sosiaalisena tai materiaalisena tukena. Tässä tutkimuksessa sosiaalista tukea oppijoille tarjosivat opettajan lisäksi opiskelukaverit, vanhemmat tai muut sukulaiset ja harrastuksiin liittyvät yhteisöt, kuten esimerkiksi peliyhteisöt, joissa oppijat käyttivät vierasta kieltä kommunikointiin toistensa kanssa. Materiaalisena tukena taas käytettiin sekä printti- että digitaalisia medioita, kuten oppi- ja sanakirjoja, tietokonetta, kännyköitä tai muita mobiililaitteita ja televisiota, jotka tarjosivat kielenkäyttötilanteita esimerkiksi elokuvien, musiikin ja pelien muodossa. Oppijat hyödynsivät siis monenlaisia sosiaalisia, kielellisiä ja teknologisia tarjoumia oppimisensa tukena (Blin 2016a; 2016b). Oppijan sisäiset resurssit taas toimivat oppijan metakognitiivisena tukena auttaen häntä arvioimaan ja säätämään omaa oppimistaan ja muokkaamaan omaa oppimiskäsitystään, hyödyntämään aiempaa tietoa ja kokemuksia, hyödyntämään ympäristöstä löytyviä tarjoumia ja säätämään omia asenteita, tunteita ja motivaatiota. Metakognitiivisen tuen hyödyntäminen edellyttää siis oppijalta vahvoja autonomisia opiskelutaitoja. Oppijan vahvat autonomiset opiskelutaidot ja se, että hän pystyy hyödyntämään niitä aiempiin oppimiskokemuksiinsa peilaten, ovat tärkeitä, koska ne voivat auttaa häntä selviytymään oppimisprosessissa eteen tulevista ongelmatilanteista silloin kun muuta sosiaalista tai materiaalista tukea ei sillä hetkellä ole saatavissa.

9 POHDINTAA

9.1 Yhteenveto tutkimuksen tuloksista

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut, millaisia vaikutuksia monimediaisella pedagogiikalla on ollut peruskoulun saksan kielen opiskelijoiden kielenoppimisprosessiin kahden opiskeluvuoden aikana. Olen hakenut vastauksia erityisesti siihen, miten oppijoiden autonomia ja motivaatio monimediaisen pedagogiikan mallin mukaisessa opetuksessa ilmenevät, minkälaisia vaikutuksia monimediaisen pedagogiikan mallin mukaisella opetuksella on ja millaisille oppijoille se erityisesti sopii. Lisäksi olen tarkastellut sitä, miten oppijan autonomista oppimisprosessia voidaan tukea monimediaisen pedagogiikan mallin mukaisessa opetuksessa.

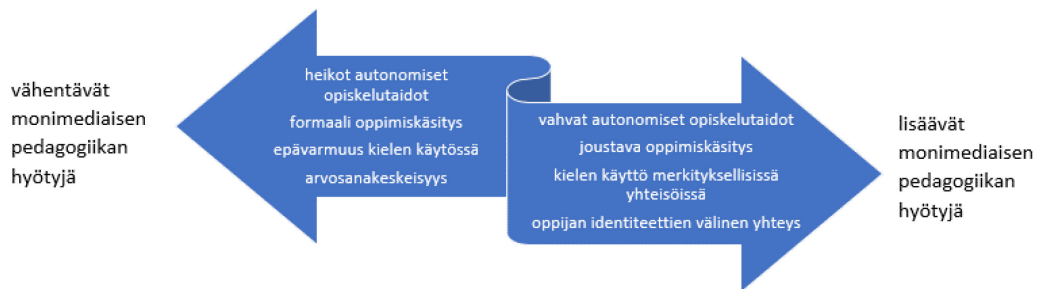
Tulokset osoittivat, että monimediaisella pedagogiikalla on positiivisia vaikutuksia oppijoiden autonomiaan ja motivaatioon, sillä niissä molemmissa oli havaittavissa lisääntymistä. Tulos tukee aiempien tutkimusten näkemyksiä siitä, että oppijoiden aktiivinen osallistuminen oppimisprosessin suunnitteluun ja toteutukseen vahvistaa heidän motivoitumistaan opiskeluun (Little 1991; Oxford 2011). Tulokset osoittivat myös, että autonomiaa opiskelutaitoja voidaan vahvistaa niitä harjoittelemalla. Toisaalta taas tutkimuksessa kävi ilmi, että vaikka oppija omaisikin autonomiaa opiskelutaitoja formaaleissa oppimistilanteissa, hänen autonomiansa voi olla riittämätön niissä tilanteissa, joissa vapaa-ajan oppimisympäristöjä siirretään koulukontekstiin. Tämä oli yleistä erityisesti oppikirjakeskeisen oppimiskäsityksen omaavilla oppijoilla ja heillä myös motivoituminen monimediaisen pedagogiikan käyttöön koulussa oli vähäisempää kuin muilla.

Kaikki oppijat eivät siis hyötäneet monimediaisesta pedagogiikasta. Eniten hyötyä oli havaittavissa joustavilla kielenkäyttäjillä ja -oppijoilla, joilla oli ensinnäkin autonomiset opiskelutaidot ja toiseksi mahdollisuuksia vieraan kielen käyttöön käytännössä. Lisäksi heidän kielenoppimiskäsityksensä oli joustava ja he liikkuvat joustavasti erilaisissa oppimisympäristöissä. Heidän opiskelumotivaationsa liittyi vahvasti kielen käyttöön käytännössä ja usein heiltä löytyi mer-

kittäviä tukihenkilöitä tai -yhteisöjä, jotka tukivat heidän kielenkäyttöään käytännön tilanteissa ja toivat merkityksellisyyttä kielen oppimiseen. Heidän kielenoppimisprofiileissaan toteutuivat siis kaikki ne tekijät, jotka on mainittu keskeisinä sisäistä motivaatiota lisäävinä tekijöinä eli oppijoiden autonomia, kompetenssi, yhteenkuuluvuus ja merkityksellisyys (Ryan & Deci 2000; Salmela-Aro 2018).

Tutkimus myös vahvisti sen, että monimediaisen pedagogiikan mukainen oppimisprosessi vaatii oppijoilta autonomisia opiskelutaitoja ja yhteyttä kielen oppimisen ja kielen käytön välillä (Eskildsen 2008; Little 1991; Taalas 2005; Thorne 2000). Se toi myös esille oppijan erilaisten identiteettien välillä olevan yhteyden merkityksen. Oppija hyötyi monimediaisesta pedagogiikasta eniten ja oppiminen oli tehokkainta silloin kun kielen oppijan, kielen käyttäjän ja teknologian käyttäjän identiteettien välillä oli yhteys ja nämä identiteetit tukivat toinen toisiaan. (ks. kuvio 9).

Tekijät, jotka estivät monimediaisesta pedagogiikasta hyötymisen, olivat oppijan oppikirjakeskeinen kielenoppimiskäsitys ja halu pitää formaali ja informaalinen oppimisympäristö erillään, oppijan autonomisten opiskelutaitojen vähäisyys ja oppijan arkuus ja epävarmuus käyttää kieltä. Autonomisten opiskelutaitojen osalta merkittäväksi esteeksi nousivat erityisesti arvosanakeskeisyys ja oppijan kykenemättömyys asettaa omia oppimistavoitteita. Lisäksi tutkimuksessa nousi erityisen vahvasti esille oppikirjakeskeisen kielenoppimiskäsityksen yhteys haluttomuuteen käyttää monimediaisia oppimisympäristöjä koulukontekstissa.



Kuvio 16 Monimediaisen pedagogiikan hyötyihin vaikuttavat tekijät

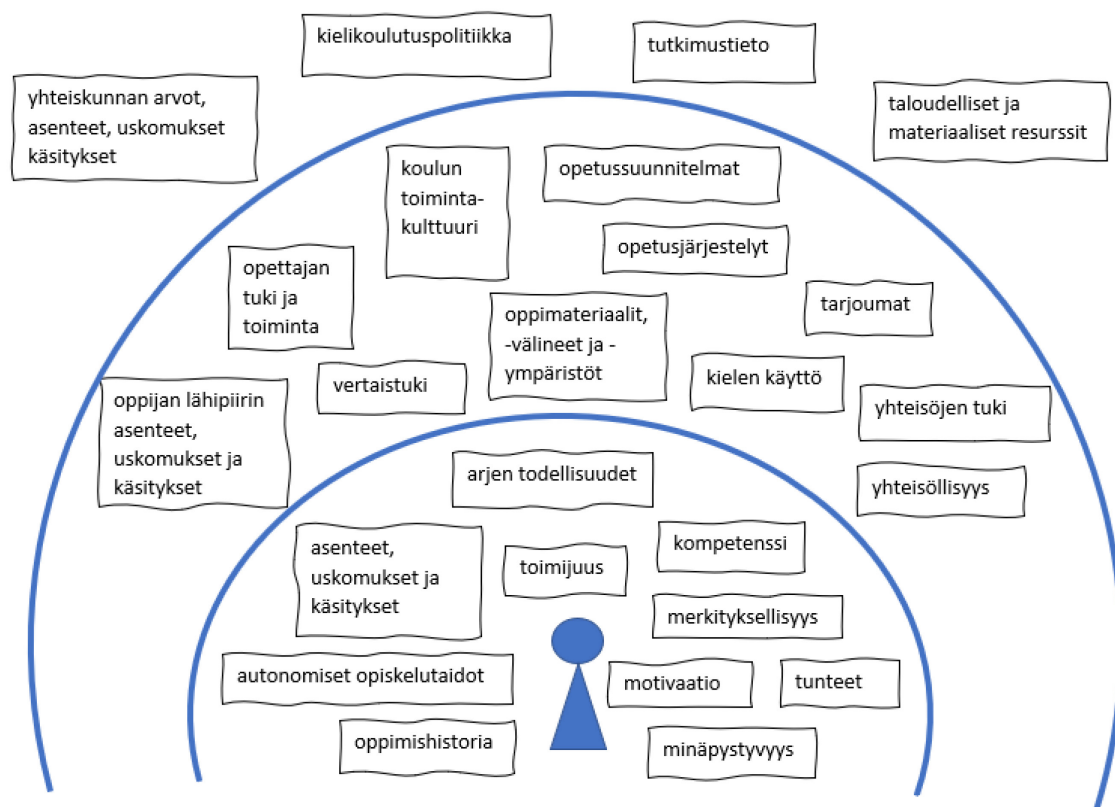
Tutkimuksessa testattiin monimediaisen pedagogiikan mallin mukaisia oppimistehtäviä ja todettiin, että ne vastaavat hyvin peruskoulun opetussuunnitelmassa määritellyjä tavoitteita. Niiden avulla pystyttiin monipuolistamaan oppijoiden oppimisympäristöjä, kehittämään heidän monilukutaitoaan ja autonomiaa opiskelutaitojaan, luomaan mahdollisuuksia kielen käyttöön autenttisissa ympäristöissä sekä lisäämään oppijoiden kielen käyttöä vapaa-ajalla. Näin ollen ne vahvistivat juuri niitä taitoja, joita oppijoiden ajatellaan tulevaisuudessa tarvitsevan (ks. luku 3.3.3). Tutkimus osoitti myös sen, että monimediaisella peda-

gogiikalla voidaan tukea oppijoiden elinikäistä oppimista. Ne oppijat, jotka hyötyivät monimediaisesta pedagogiikasta eniten ja suhtautuivat positiivisesti sen käyttöön, olivat myös innokkaimpia jatkamaan saksan kielen opiskelua peruskoulun jälkeen. Toisaalta taas esille tuli myös se, että oppijan kielipolun katkeamisen syynä ei aina ole pelkkä motivaation puute vaan se voi johtua myös muista siirtymävaiheissa esiintyvistä haasteista.

Tutkimus osoitti, että monimediainen pedagogiikka vaatii aktiivista toimijuutta sekä oppijalta että opettajalta. Oppijalta vaaditaan vahvaa itseohjautuvuutta oman oppimisprosessinsa säätelijänä, mutta myös opettajalla on merkittävä rooli prosessin tukijana, jotta oppija pystyisi hyötymään monimediaisesta pedagogiikasta mahdollisimman paljon. Tutkimuksessa tarkasteltiin erityisesti opettajan roolia oikea-aikaisen tuen tarjoajana, mutta siinä nousi esille myös muita resursseja, joilla oppijan autonomista oppimisprosessia voidaan tukea. Tärkeinä sosiaalisen tuen muotoina nousivat esiin oppijoille merkitykselliset vapaa-ajan yhteisöt, joiden merkitys oli suuri erityisesti joustavilla kielenkäyttäjillä ja oppijoilla. Luokassa ilmenevän muun sosiaalisen tuen osalta korostui opettajan merkitys ryhmähengen luojana, sillä valinnaisissa kielissä oppijat tulevat usein eri luokilta ja jopa eri kouluista, joten he eivät ennalta tunne toisiaan ja tarvitsevat siksi erityistä panostusta ryhmäytymiseen. Sosiaalisen tuen lisäksi tutkimuksessa esiin nousseita tuen muotoja olivat materiaallinen tuki ja oppijan sisäiset kognitiiviset prosessit, jotka voivat auttaa häntä selviytymään oppimisprosessissa eteen tulevista ongelmatilanteista, jos muuta sosiaalista tai materiaalista tukea ei sillä hetkellä ole saatavissa.

9.2 Tutkimuksen tulokset pedagogisen suunnittelun näkökulmasta

Tutkimuksessani olen pyrkinyt tarkastelemaan kielenoppimista monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti nykytutkimuksen mukaisesti. Tutkimukseni toikin hyvin esille oppimisprosessin dynaamisuuden, oppijoiden monimuotoisuuden sekä kielenkäytön mielekkyyden ja tarkoituksellisuuden merkityksen. Se osoitti, kuinka oppimisprosessiin vaikuttavat monet yhtäaikaiset tekijät ja kuinka tärkeää oppimista on tarkastella kokonaisuutena. Kun oppimistilanteeseen halutaan lisätä uusia elementtejä, esimerkiksi monimediaisuutta, on huomioitava, kuinka moniin tekijöihin se vaikuttaa. Tutkimuksessa nousivat esiin tärkeinä oppimisprosessiin vaikuttavina tekijöinä muun muassa oppijoiden kokemat tunteet, erilaiset asenteet, monimuotoinen osaaminen ja preferenssit sekä heidän kommunikatiivinen ja kognitiivinen toimintansa prosessin aikana, merkitysneuvottelut erilaisten tekstien, toisten kielen käyttäjien ja omien kokemustensa kanssa sekä identiteettien rakentuminen erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä (vrt. mm. Thorne 2000, 224).



Kuvio 17 Oppimisprosessiin vaikuttavia tekijöitä

Tutkimus toi esille myös erinäisiä haasteita, jotka tulisi ottaa huomioon sekä paikallisella opetuksen toteutuksen tasolla että valtakunnallisella opetuksen suunnittelun ja lainsäädännön tasolla. Yhtenä haasteena on oppimiseen liittyvien käsitysten muuttumisen hitaus. Verrattaessa oppijoiden käsityksiä oppimisesta kymmenen vuoden takaiseen tutkimukseen huomattiin, että muutosta ei juurikaan ollut tapahtunut (Luukka ym. 2008). Oppijoiden käsitykset olivat edelleen hyvin perinteisiä, koululle tyypillisiin tekstikäytänteisiin painottuvia, ja niiden taustalla oli yhä kuultavissa niin sanotut autoritääriset äänet eli opettajien ja vanhempien käsitykset oppimisesta. Käsitysten muuttumisen hitaus on vahvasti yhteydessä käytänteiden muuttumisen hitauteen. Uusien oppimisen käytänteiden omaksuminen ja käyttöönotto muovaavat käsityksiä oppimisesta ja uudistavat niitä. Pitkään käytössä olleiden käytänteiden ja asenteiden muuttaminen institutionaalisissa toiminnoissa, kuten kouluissa on kuitenkin hidasta ja aiheuttaa usein vastustusta sekä oppijoiden, opettajien että vanhempien taholta. Siksi heidän kaikkien, sekä oppijoiden, opettajien että vanhempien olisi syytä kyseenalaistaa totutut käsitykset oppimisesta ja opettamisesta sekä pohtia, mitä "oikea" oppiminen on ja miten, milloin ja missä sitä tapahtuu. Oppijoiden tulisi saada kokemuksia erilaisista tavoista oppia kieltä, jotta heidän kielenoppimiskäsityksensä laajenee ja sitä kautta myös käsitykset ja asenteet oppimisesta kohtaan monipuolistuvat. Myös vanhemmat tarvitsisivat tietoa uusista oppimisen käytänteistä ja esimerkiksi teknologian käytöstä opetuksessa, jota hekin pystyisivät näke-

mään, miten ja miksi teknologiaa koulussa hyödynnetään ja millaista merkitystä sillä on oppimisen kannalta.

Myös opettajien on syytä pohtia omaa rooliaan oppimisprosessissa. Opettajan tehtävänä ei ole enää pitkään aikaan ollut toimia tiedon siirtäjänä vaan oppimisen ja ajattelun tukijana. Lähtökohtana oppijoiden käsitysten muuttumiselle on, että opettajat itse pohtivat omia käsityksiään ja asenteitaan, jotta ne eivät toimisi rajoittavina tekijöinä oppijoiden oppimisprosessissa. Opettajan näkökulmasta olennaista onkin tarkastella opetuksen taustalla olevia näkemyksiä siitä, mitä ja miten opetetaan sekä millaisten taitojen kehittymistä opetus tukee: esimerkiksi korostetaanko rakenteiden oppimista ja oikeakielisyyttä vai kielen käyttöä ja merkitysten ilmaisemista (Leppänen ym. 2019) tai onko kieli vain tekstiä vai hyväksytäänkö myös muita ilmaisumuotoja. Tähän olisikin syytä kiinnittää huomiota erityisesti saksan opetuksessa, jossa on perinteisesti korostettu kielioppia sekä formaaleja muotoja ja rakenteita (Schmenk 2015; Maijala 2019). Formaaleihin rakenteisiin keskittyminen ei usein tue tarpeeksi oppijoiden kommunikatiivisten taitojen kehittymistä, kuten tässäkin tutkimuksessa havaittiin (ks. esim. 88). On myös tärkeää huomioida, että perinteinen kielioppipainotteinen opetus tarkkoine rakenteineen vahvistaa opettajan roolia kontrolloijana ja järjestyksenpitäjänä (Schmenk 2015, 37) ja voi näin kaventaa oppijan omaa autonomiaa ja toimijuutta oppimistilanteessa. Opettajan olisi myös hyvä selvittää, miksi joku oppija kokee opettajat vastustajinaan ja mitä hän voisi tehdä tämän käsityksen poistamiseksi (ks. esimerkki 108). Opettajat tarvitsevat siis säännöllistä päivitystä oppimisen teorioista sekä tukea ja mahdollisuuksia omien käsitysten ja toimintatapojen reflektointiin. Täydennyskoulutuksella on tässä merkittävä rooli ja sitä pitäisi olla tarjolla kaikille opettajille kouluasteesta, opetettavasta kielestä ja asuinpaikasta riippumatta. Olisi tärkeää, että opettajia kannustetaan ja tuetaan osallistumaan täydennyskoulutukseen niin, että kouluttautuminen ei jäisi vain opettajan itsensä vastuulle, kuten useissa kunnissa tällä hetkellä tapahtuu (Vaarala ym. 2021, 108). Opettajien täydennyskoulutus olisikin nähtävä kiinteäksi osaksi koko koulun toimintakulttuuria ja siihen tulisi panostaa sekä ajallisesti että taloudellisesti (Kyckling ym. 2019).

Lisäksi on tärkeää pohtia arviointitapojen merkitystä ja monipuolistamista. Opettajan tulisikin miettiä, arvioiko hän oikeasti oppijan kielitaitoa vai onko arvioinnissa mukana myös muita tekijöitä, kuten olettamuksia siitä, kuinka oppijan tulee koulussa opiskella ja käyttäytyä ollakseen ”hyvä kielenoppija” (ks. esimerkki 90). Arvioinnin monipuolistamiselle on tarvetta (ks. myös Skinnari 2012), sillä pelkkä numeroarviointi voi aiheuttaa ongelmia opiskelumotivaation kannalta, kuten tässä tutkimuksessa arvosanakeskeisten kielenoppijoiden kohdalla tapahtui. Opetuksen hallinnon tasolla voitaisiinkin miettiä, olisiko peruskoulusakin mahdollista ottaa käyttöön arvosanojen sijasta oppijan kielitaitotason säännöllinen arviointi Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2003) mukaisesti, jolloin tavoitteen asettelu voitaisiin kytkeä kielen osaamiseen liittyvien taitojen saavuttamiseen arvosanojen sijasta. Oppijan saavuttamat taitotasot voitaisiin kirjata oppijan omaan kieliprofiiliin, josta niiden kehittymistä voitaisiin helposti seurata. Tämä mahdollistaisi ar-

vioinnin jatkumon, jossa taitojen kehittyminen saataisiin näkyväksi (Tarnanen ym. 2007; 403). Myös Luukka ja Pöyhönen (2007) ovat suositelleet Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen hyödyntämistä kaikilla kouluasteilla mahdollisimman laajasti (Luukka & Pöyhönen 2007, 468). Kieliprofiiliin kirjattava kieliosaaminen auttaisi myös lisäämään oppijan autonomiaa oman oppimisen ja osaamisen reflektoinnin kautta (Inha ym. 2021). Kun kielitaito määritellään kommunikatiivisen osaamisen perusteella, samoja määrittäjiä voidaan käyttää sekä oppimistavoitteiden että arviointikriteerien määrittämiseen. Näin opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi saadaan kytkettyä läheisemmin toisiinsa. (Little 2003, 229.)

Tutkimukseni osoitti myös, että monimediaisen pedagogiikan mallin mukainen oppimisprosessi vaatii joustavuutta ja epävarmuuden sietokykyä sekä opettajalta että oppijalta. Kun oppijat valitsevat itse oppimateriaalinsa, -välineensä ja tekemänsä tuotoksen, lopputulosta ei voi tietää etukäteen eikä opettaja voi siksi siihen täysin valmistautua. Opettaja ei myöskään voi etukäteen tietää, millaista tukea oppijat tulevat tarvitsemaan oppimisprosessin kuluessa. Lisäksi digitaaliset teknologiat lisäävät oppimisprosessin ennakoimattomuutta ja kompleksisuutta (Jalkanen 2015b, 35). Se voi aiheuttaa odottamattomia teknisiä ongelmia, joiden myötä alkuperäisiä suunnitelmia voi joutua muuttamaan. Opettaja tarvitsee rohkeutta kohdata nämä ongelmat yhdessä oppijoiden kanssa.

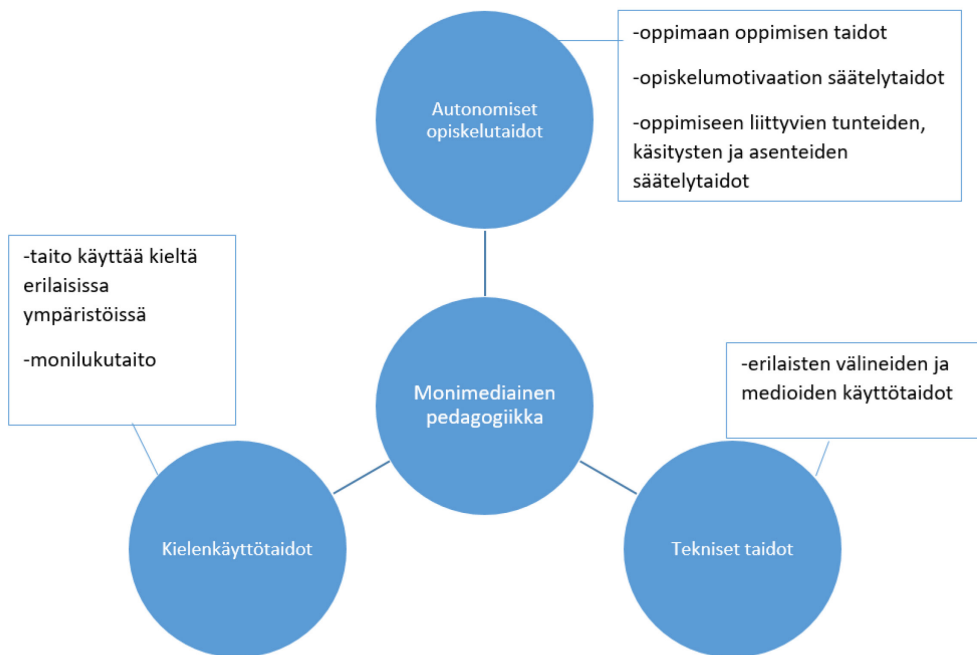
Opettajan lisäksi myös oppijat joutuvat sietämään epävarmuutta. Heidän valitessaan itselleen sopivaa autenttista oppimismateriaalia mukana ei tule valmiiksi laadittuja sanastoja kuten oppikirjoissa, vaan he joutuvat tekemään ne itse. Eteen voi tulla yllättäviä tilanteita, joihin opettajakaan ei ole ennen joutunut, joten oppijan tarvitsemaa tukea voidaan joutua etsimään kauempaa kuin omasta luokasta. Lisäksi kannattaa huomioida oppijoiden toisilleen antama tuki, sillä esimerkiksi juuri teknologiaan liittyvissä asioissa oppijat voivat pystyä auttamaan toisiaan paremmin kuin opettaja (Leppänen ym. 2019, 111; Pihkala-Posti 2015). Onkin tärkeää tunnistaa se, että oppimisprosessi tarkoittaa oppimista sekä oppijalle että opettajalle ja että oppiminen ”rakennetaan” yhdessä situationaalisesti. Opettajan ei kuitenkaan tarvitse yksin hallita kaikkia oppijoiden opiskelemia tietoja ja taitoja, vaan hänen kannattaa ohjata oppijoita hyödyntämään koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä ja asiantuntijoita (Kumpulainen ym. 2011, 46). Verkostoituminen koulun ulkopuolelle yhteistyökumppaneiden ja asiantuntijoiden kanssa vaatii sitoutumista myös koulun johdolta, niin että se ei jää pelkästään yksittäisten opettajien vastuulle. Ideaalitulanteessa koko koulu kerää yhdessä verkostoa, josta opettajat voivat halutessaan valita tarvittavan asiantuntijan tai yhteistyökumppanin. (Vaarala ym. 2021).

Tutkimukseni perusteella voidaan sanoa, että monimediainen pedagogiikka vastaa hyvin niihin yhteiskunnallisiin ja koulutuksellisiin haasteisiin, joita tutkimukseni johdannossa esitin. Sillä voidaan vahvistaa oppijoiden opiskelumotivaatiota ja lisätä heidän kiinnostustaan kieltenopiskelua kohtaan. On kuitenkin huomattava, että pelkkä opiskelumotivaatio ei takaa oppijoiden kielipolun jatkuvuutta, sillä tämäkin tutkimus vahvisti kielipolun siirtymävaiheiden haasteellisuuden. Opetushallinnon tasolla olisikin syytä tiedostaa, että motiva-

tion puuttuminen ei ole ainoa syy kielipolun katkeamiselle, vaan siihen vaikuttavat myös ne mahdollisuudet ja haasteet, joita oppijan jatko-opinnot kielenopiskelulle tarjoavat. Siksi oppijoiden kielipolkua tulisi tarkastella kokonaisuutena niin, että kielipolun jatkaminen eri koulutusasteelta toiselle siirryttäessä olisi ainakin teknisesti mahdollista (Vaarala, ym. 2021; Pyykkö 2017).

Motivaation lisäksi monimediaisella pedagogiikalla voidaan lisätä oppijoiden autonomiaa opiskelutaitoja, sillä se tarjoaa oppijoille mahdollisuuksia reflektoida omaa oppimistaan, jolloin he oppivat ymmärtämään eri oppimistilanteiden merkityksen henkilökohtaisella oppimispolullaan, löytämään omat vahvuutensa ja hyödyntämään erilaisia eteensä tulevia oppimistilanteita. Autonomiset opiskelutaidot tukevat näin oppijan elinikäistä oppimista. Pohjaa elinikäiselle kielenoppimiselle luo myös se, että monimediaisen pedagogiikan avulla pystytään yhdistämään oppijoiden formaaleja ja informaaleja oppimisympäristöjä ja siten lisäämään oppijoiden kielenkäyttöä vapaa-ajalla.

Monimediaisen pedagogiikan avulla voidaan muuttaa koulujen toimintakulttuuria oppijan autonomiaa tukevaan suuntaan. Siinä oppijat ottavat aktiivisen roolin omassa oppimisessaan tiedon käsittelijöinä ja tuottajina, mikä vahvistaa heidän valmiuksiaan toimia tulevaisuuden yhteiskunnassa. Monimediaisen pedagogiikan avulla oppijat tutustuvat uusiin kielenkäyttömuotoihin ja oppivat hallitsemaan niitä, sekä hyödyntämään yhteiskunnassa syntyviä uusia välineitä oppimisen prosessien tukena. Oppijoiden monilukutaidon ja teknisten taitojen kehittyminen lisää oppijoiden toimintakykyä ja vahvistaa siten myös yhteiskunnallista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta.



Kuvio 18 Yhteenveto monimediaisen pedagogiikan hyödyistä

Vaikka monimediaisen pedagogiikan käytöstä oli havaittavissa paljon hyötyjä, tutkimus kuitenkin vahvisti aiemmat tutkimustulokset siitä, että digitaalinen teknologia ei ole vielä täysin integroitunut opetukseen (Tanhua-Piiroinen ym. 2016). Teknologian integroitumisen esteinä ovat tutkijoiden mukaan (Chambers & Bax 2006; Tanhua-Piiroinen ym. 2016) muun muassa puutteet opettajien ja oppijoiden tiedoissa ja taidoissa, tekniset ongelmat, opettajien ja oppijoiden käsitykset oppimisesta ja teknologiasta sekä heidän saamansa tuen puute (Chambers & Bax 2006, 469–476; Tanhua-Piiroinen ym. 2016; 54–58). Juuri nämä ongelmat tulivat esille myös omassa tutkimuksessani. Erityisesti digitaalisten välineiden vähäisyydellä on merkitystä teknologian normalisoitumisessa osaksi opetusta. Kaikilla kouluilla ei ole vielä tarpeellista määrää digitaalisia välineitä, jotta niitä voitaisiin käyttää opetuksessa spontaanisti tarpeen vaatiessa. Lisäksi laitteiden epävarma toimivuus turhauttaa oppijoita, mikä puolestaan johtaa siihen, että niitä on vaikea nähdä hyödyllisinä oppimisen kannalta (Tanhua-Piiroinen ym. 2016). Olisi tärkeää, että käytössä olevat välineet olisivat helppokäyttöisiä ja helposti saatavilla olevia, jotta niiden käyttö tarvittaessa olisi mahdollisimman yksinkertaista. Jotta monimediainen pedagogiikka normalisoituisi, välineiden lisäksi tarvitaan lisää positiivisia käyttökokemuksia sekä oppijoille että opettajille, jotta sen tarjoamat hyödyt pystyttäisiin näkemään ja kokemaan (ks. esimerkki 127). Lisäksi tutkimuksessani nousi esille yhtenäisen koulukulttuurin merkitys toimivan oppimisyhteisön kehittymisen kannalta. Se, että digitaalista oppimisympäristöä ei käytetä säännöllisesti, voi aiheuttaa salasanojen ja käyttäjätunnusten sekä oppimisympäristöjen käyttötaitojen unohtumisen. Siksi on tärkeää, että koko koulussa sitoudutaan samoihin oppimisympäristöihin, joita käytetään systemaattisesti, jotta oppijoiden tekniset ja oppimaan oppimisen taidot voivat kehittyä niiden avulla. Jotta teknologia integroituisi osaksi opetusta ja jotta monimediaisen pedagogiikan hyödyt saataisiin toteutumaan, tarvitaan siis toimia ja tukea sekä oppijan, opettajan, koulun että hallinnon tasoilla.

Hallinnon taso

- oppijoiden kielipolun jatkuvuuden varmistaminen
- digitaalisten välineiden saatavuuden varmistaminen
- arviointitapojen tarkasteleminen ja monipuolistaminen
- opettajien täydennyskoulutuksen varmistaminen

Koulun taso

- systemaattinen oppimisympäristöjen käyttöönotto ja niiden käyttöön sitoutuminen
- tarvittavan teknisen tuen tarjoaminen sekä opettajille että oppijoille
- yhteistyö- ja asiantuntijaverkoston kerääminen

Opettajan taso

- omien oppimiseen ja opettamiseen liittyvien käsitysten tarkasteleminen
- oman roolin muuttaminen oppimisen ja ajattelun tukijaksi
- opetusmenetelmien ja arviointitapojen monipuolistaminen
- joustavuuden ja epävarmuuden sietokyvyn parantaminen
- oppijoiden ryhmytymisen tukeminen

Oppijan taso

- oppimiseen liittyvien käsitysten tarkasteleminen
- joustavuuden ja epävarmuuden sietokyvyn parantaminen
- merkityksellisen tavoitteen löytäminen omalle kielenopiskelulle
- informaalin oppimisen merkityksen tiedostaminen

Kuvio 19 Tarvittavat toimenpiteet pedagogisen suunnittelun näkökulmasta eri tarkastelutasoilla

9.3 Tutkimuksen arviointia

Tutkimukseni tarkoituksena oli ekologisen näkökulman mukaisesti tarkastella oppimisprosessia, oppijan ja opettajan toimintaa sekä vuorovaikutuksen ja kielen käytön monikerroksellisuutta kokonaisuutena, jossa kaikki tekijät vaikuttavat toisiinsa (Van Lier 2000, 246). Tutkimus toikin hyvin esille oppimisprosessin dynaamisuuden ja kompleksisuuden, joten ekologinen näkökulma voidaan nähdä perusteltuna näkökulmana tutkimukselleni. Sitä puoltaa myös tutkimuksessa korostunut oppijan keskeinen rooli aktiivisena toimijana ja vuorovaikutus oppimisen tärkeimpänä muotona (Jalkanen & Taalas 2015, 177–179). Tutkimukseni yhtenä ansiona onkin se, että se osoitti, kuinka tärkeää oppimista on tarkastella kokonaisuutena, jossa sen dynaamisuus ja kompleksisuus otetaan huomioon. Tutkimukseni vastaa aiemmissa tutkimuksissa esiin nousseisiin tarpeisiin tutkia oppimisympäristöjä ja -materiaaleja konkreettisissa oppimistilanteissa monesta näkökulmasta. Se vahvistaa aiempien tutkimusten tulokset oppimateriaalien vahvasta yhteydestä muihin oppimisprosessissa läsnä oleviin tekijöihin (Rösler & Schart 2016, 490–491) ja sen, kuinka tärkeää on tutkia oppimateriaaleja empiirisesti erilaisissa luokkahuonetilanteissa, jotta saadaan näkyväksi se, kuinka materiaaleja eri konteksteissa vastaanotetaan ja käytetään sekä millaisia tuloksia ne tuottavat (Guerrettaz & Johnston 2013, 781; Maijala 2019, 731; Rösler & Schart 2016, 492).

Runsas aineistoesimerkit ovat tehneet näkyväksi oppimisprosessin ja myös oppijoiden monimuotoisuutta ja sen ilmenemistä. Oppimisprosessin

kompleksisuuden ja siihen vaikuttavien seikkojen esille tuominen onnistuikin hyvin, mutta se yhdessä laajan tutkimusaineiston kanssa asetti myös haasteita tutkimuksen rajaamiselle. Koska kaikkia tutkimuksessa esiin nousseita asioita ei voinut yhden tutkimuksen puitteissa käsitellä tyhjentävästi, jouduin tekemään valintoja ja nostamaan tarkempaan tarkasteluun ne asiat, joita itse pidin tärkeinä oppimisprosessin kannalta. Toisaalta taas monipuolinen tutkimusaineisto ja -menetelmät voidaan nähdä tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä ansiona, sillä niiden avulla olen saanut tietoa erilaisista lähteistä ja näkökulmista ja siten pystynyt saamaan laajan kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen erityisenä ansiona on sen pitkäkestoisuus, sillä pitkäkestoista tutkimusta monimediaisesta pedagogiikasta on tehty verrattain vähän. Pitkäkestoista tutkimusta on kaivattu myös oppijoiden kokemuksista liittyen kielenoppimisen autonomiaan ja toimijuuteen (Huang & Benson 2013, 24), mihin tutkimuksessani on myös vastattu.

Tutkimukseni on merkittävä monimediaisen pedagogiikan alalla, koska monimediaisesta pedagogiikasta ja varsinkin sen soveltamisesta opetukseen peruskoulun kielenopetuksessa tehty tutkimus on suhteellisen vähäistä (kuitenkin Luukka ym. 2008; Taalas ym. 2011). Tutkimukseni tuloksia voidaan hyödyntää laajasti peruskoulun kielenopetuksessa. Tutkimusten mukaan opettajilta puuttuu pedagogisia esimerkkejä teknologian hyödyntämiseksi omassa opetuksessa, ja he tarvitsevat tukea siihen, miten sitä käytetään mielekkäästi ja oppimista edistävasti (Cicero Learning -verkosto 2008, 5-9; Norrena ym. 2011, 97). Tutkimukseni vastaa tähän haasteeseen ja antaa kielenopettajille esimerkkejä monimediaisen pedagogiikan käytöstä opetuksessa sekä siitä, mitä asioita siinä on otettava huomioon oppimisprosessin onnistumiseksi. Tutkimuksessa on esitelty konkreettisia esimerkkejä oppimistehtävistä, joita kielenopettajat voivat hyödyntää ja kokeilla omassa opetuksessaan. Tutkimus tuo esille myös ne esteet, jotka estävät oppijoita hyötymästä monimediaisesta pedagogiikasta ja sen, millaisia tukimuotoja opettajat voivat näissä tilanteissa käyttää auttaakseen oppijoita hyötymään monimediaisesta pedagogiikasta enemmän.

Koska oppijoiden oppimispolut ovat moninaiset ja heidän tarvitsemansa tuki vaihtelee eri tilanteissa ja oppimisprosessin vaiheissa, opettajan olisi tunnettava oppijansa mahdollisimman hyvin pystyäkseen tukemaan heitä mahdollisimman tehokkaasti. Tämä asettaa opettajalle haasteita erityisesti uusien oppijoiden aloittaessa opintonsa. Tutkimuksessani käytetty malli oppijan kielenoppimisprofiilin määrittelystä auttaa opettajaa oppijoihin tutustumisessa opintojen alussa. Määrittelemällä oppijoiden kielenoppimisprofiilin kyselyn avulla opettaja saa tietoa oppijoiden kielenopiskeluhistoriasta, autonomisista opiskelutaidoista ja henkilökohtaisista preferensseistä, joita hän voi hyödyntää sekä oppijoiden henkilökohtaisia oppimispolkuja että oppijoille sopivia oppimistehtäviä suunnitellessa. Samalla hän voi kielenoppimisprofiilin perusteella päätellä, mikälaista tukea oppija todennäköisesti tarvitsee oppimisprosessin eri vaiheissa. Lisäksi tutkimuksessa käytetyistä tehtäväpalautelomakkeista opettajat saavat malleja tiedon keräämiseen oppimisen etenemisestä oppimisprosessin aikana opetuksen jatkosuunnittelua varten.

9.4 Tutkimuseettinen pohdinta

Haasteita toimintatutkimukselle aiheuttaa tutkijan toimiminen kahdessa roolissa, joiden välillä on selvä jännite. Hän on toisaalta tavoitteellisen toiminnan aikaansaaja, jolla on voimakas sitoutuminen ilmiöön, mutta toisaalta hänen tulee olla myös neutraali ja objektiivinen havainnoija tutkimustilanteessa (Linnansaari 2004, 117). Tämä tilanne toteutui myös oman tutkimukseni kohdalla. Toimin tutkimuksessa osallistuvana tarkkailijana, joten olin tiiviisti mukana toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa yhdessä tutkimuksen kohteena olleen ryhmän opettajan kanssa. Tämän lisäksi minun piti toimia toiminnan havainnoijana ja arvioijana analysoiden toimintaa mahdollisimman neutraalisti ja objektiivisesti. Tässä minua auttoi oppituntien dokumentointi. Koska oppitunneilla tapahtuu samanaikaisesti paljon erilaisia asioita, niitä kaikkia ei voi huomata oppitunnin aikana. Videoimalla oppituntien tapahtumat minun oli mahdollista palata niihin yhä uudelleen ja uudelleen, jolloin pystyin analysoimaan tilanteita monipuolisemmin.

Päästäkseen mahdollisimman objektiiviseen tulkintaan, tutkijan on tärkeää tunnistaa omat arvonsa ja asenteensa sekä niiden implisiittinen vaikutus tutkimustuloksiin (Varto 2005, 47). Tutkimusta tehdessäni olen jatkuvasti pohtinut omia arvojani ja asenteitani ja pyrkinyt tekemään näkyväksi omat lähtökohtani (esimerkiksi kokemukset ja näkemykset opettajuudesta), jotta voisin päästä mahdollisimman luotettavaan tulkintaan. Olen pyrkinyt tiedostamaan ja minimoimaan oman taustani vaikutuksen tutkimustuloksiin muun muassa dokumentoimalla tutkimus- ja analyysiprosesseja systemaattisesti. Lisäksi minulla on ollut mahdollisuus reflektoida ratkaisujani ja tulkintojani muiden tutkijoiden kanssa, mikä on tuonut mukaan uusia näkökulmia ja tehnyt analysointiprosessia näkyvämmäksi.

Erityisiä haasteita tutkimukselleni aiheutti tutkittavien ikä. Tutkittavien ollessa alaikäisiä, on tärkeää huolehtia heidän suojelemisestaan. Oppijoiden huoltajilta on pyydetty kirjallinen tutkimuslupa (liite 14), jonka yhteydessä heille on selvitetty tutkimuksen kulkua. Myös tutkittaville itselleen on kerrottu tutkimuksen kulusta ennen tutkimusta ja sen aikana. Oppijoiden anonymiteettia on suojattu siten, että heistä kerättävät tunnistetiedot on minimoitu (etu- ja sukunimi) ja niitä on käytetty vain tutkittavien tunnistamistarkoitukseen. Analysointivaiheessa nimet on muutettu numerotunnisteiksi ja esimerkkiprofiilien yhteydessä osasta heistä on käytetty myös peitenimiä. Tutkimuksessa kertyneen aineiston käytöstä ja säilytyksestä on laadittu aineistohallintasuunnitelma. Sähköistä aineistoa olen säilyttänyt omalla henkilökohtaisella tietokoneellani sekä Jyväskylän yliopiston suojatussa verkossa. Paperisten aineistojen säilytyspaikkana on ollut oma työhuoneeni. Koska tutkimuslupa on saatu vain tätä väitöstutkimusta varten, aineistoa käytetään vain tähän väitöskirjatyöhön. Tutkimusaineiston metatiedot kuitenkin tallennetaan Jyväskylän yliopiston tutkimustietojärjestelmä Converikseen.

Oppijoiden ikä aiheutti haasteita myös merkitysten tulkinnan näkökulmasta. Tutkittavat ymmärtävät ja määrittelevät erilaisia käsitteitä omien kokemustensa ja ymmärryksensä pohjalta, mikä voi poiketa tutkijan näkemyksestä ja aiheuttaa siksi väärinymmärryksiä. Tämä tuli esille omassa tutkimuksessani muun muassa siten, että oppijat ymmärsivät virtuaalimaailmojen käsitteen hyvin eri tavalla kuin minä itse. Oppijat määrittelivät virtuaalimaailmojen käytön olevan lähinnä tietokonepelien pelaamista, kun taas itse näen virtuaalimaailmat laajempina ympäristöinä, jotka jäljittelevät reaali maailman autenttisuutta. Määritelmien poikkeaminen toisistaan selvisi oppijoiden henkilökohtaisissa haastatteluisissa, mikä auttoi minua tulkitsemaan paremmin heidän kyselylomakkeissaan antamia vastauksia. Tutkimusaineiston triangulaatio auttaakin tutkimuksen luotettavuuden lisäämisessä. Monipuolisen tutkimusaineiston käyttö oli perusteltua myös siksi, että tutkittavien iästä johtuen heidän valmiutensa itseilmaisuuksiin kirjallisesti ja suullisesti voivat vaihdella suuresti. Tämä näkyi myös omassa tutkimuksessani siten, että osa oppijoista ilmaisi itseään selvästi paremmin suullisissa haastatteluisissa kuin kyselylomakkeilla annetuissa kirjallisissa vastauksissa. Toisaalta taas osa oppijoista oli hyvin niukkanaisia suullisissa haastatteluisissa ja ilmaisi mielipiteitään hyvin selkeästi ja avoimesti kyselylomakkeen kirjallisissa vastauksissa. Tämä on nähtävissä analyysini useissa aineistoesimerkeissä.

Haasteita tutkimuksen tekemisessä aiheuttivat myös vaikeasti määriteltävissä olevat käsitteet, kuten autonomia, toimijuus ja motivaatio. Ne viittaavat erilaisiin sisäisiin prosesseihin ja tiloihin, eikä niiden mittaamiseen ole olemassa täysin objektiivisiä mittareita. Lisäksi ne ovat monitahoisia ja kompleksisia käsitteitä, ja siksi niiden mittaamiseen tarvittiinkin useampia lähteitä ja menetelmiä, jotta niistä voitiin saada mahdollisimman luotettava kuva. Joskus kuitenkin eri lähteistä saatu tieto oli keskenään ristiriitaista, mikä aiheutti haasteita tulosten tulkinnalle. Esimerkiksi määrällisen tarkastelun perusteella saadut tulokset ja oppijan omat kokemukset saattoivat poiketa toisistaan. Tällöin jouduttiin analysoimaan uudelleen kaikki oppijaa käsittelevä aineisto, jotta selviäisi, mikä näkökulma aineistossa painottuu. Myös oppijan osoittama toimijuuden aste saattoi vaihdella eri tilanteissa, jolloin sen yksiselitteinen määrittely oli vaikeaa ja joidenkin oppijoiden kohdalla osoittautui jopa mahdottomaksi. Analyysivaiheessa haasteita tuotti myös oppijoiden luokittelu eri kielenoppimisprofiilityyppeihin. Osalla oppijoista luokittelu sujui helposti, mutta osa oppijoista sijoittui kahden profiilityypin välimaastoon, jolloin heidän luokittelunsa oli hankalampaa ja vaati taas huolellista aineistoon perehtymistä. Koska kielenoppimisen osalta samoja piirteitä omaavilla oppijoilla saattoi olla suuria eroja kielenkäytön suhteen, heitä ei voitu täysin luokitella samoihin profiilityyppeihin, vaan osa profiilityypeistä jouduttiin jakamaan alaryhmiin. Tämä teki analyysistä monimutkaisemman. Osalle profiilityypeistä oli myös vaikeaa löytää kuvaavia nimiä niin, että nimitys kuvaisi tarkasti, mutta samalla riittävän yksinkertaisesti, niiden olennaisia ominaisuuksia.

Toimintatutkimuksissa vaikuttavuuden tutkiminen on vaikeaa ja osa vaikutuksista on vaikeasti arvioitavia (Linnansaari 2004, 124). Koska luokkahuoneet ovat erittäin kompleksisia ympäristöjä ja niihin vaikuttavat hyvin monet asiat,

on vaikeaa todentaa, johtuuko jokin löydös suoraan tehdyistä toimenpiteistä vai mitkä muut syyt siihen vaikuttavat. Siksi myös omassa tutkimuksessani on syytä pohtia, missä määrin muutokset oppijoiden kielenoppimisprofiileissa ja esimerkiksi autonomian ja motivaation kokemuksissa ovat johtuneet juuri monimedialaisen pedagogiikan menetelmistä. Haastetta lisää se, että oppijan sisäisen maailman tutkiminen on hyvin hankalaa. Se että oppijoiden autonomia ja motivaatio sisältävät puolia, jotka eivät näy ulospäin ja joita ei siksi voi havaita tarkkailemalla, asettavat haasteita tutkimukselle. Oman tutkimukseni etuna on sen pitkä kesto ja tutkimusmenetelmien monipuolisuus. Tutkin oppijoiden oppimisprosessia pitkäkestoisesti monesta näkökulmasta sekä observoimalla, kyselylomakkeilla kerättävän tiedon avulla sekä niitä tarkentavilla haastatteluilla ja visuaalisilla narratiiveilla. Näin sain tietoa samasta asiasta monesta eri lähteestä ja pystyin vertaamaan niitä toisiinsa. Tämä lisää tutkimukseni luotettavuutta. Toisaalta taas on huomioitava se, että pitkäkestoisen tutkimuksen aikana myös muut asiat, kuten oppijoiden kypsyminen henkisesti, voivat vaikuttaa muun muassa opiskelutaitojen positiiviseen kehitykseen.

Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta on pohdittava myös sitä, vastaavatko oppijoiden kysymyksiini antamat vastaukset todellisuutta vai pyrkivätkö he esimerkiksi kaunistelemaan vastauksiaan jostain syystä. Tämä pyrittiin eliminoimaan kertomalla heille, että tutkimukseen osallistuminen ei vaikuta millään tavalla heidän koulumenestykseensä tai arvosanoihinsa. Oppijoille korostettiin sitä, että vaikka heiltä kysyttiin erilaisia oppimiseen liittyviä asioita, heitä ei arvotettu sen perusteella, vaan tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda esille oppijoiden erilaiset oppimispolut. Heille tehtiin myös selväksi, että he voivat lopettaa tutkimukseen osallistumisen milloin tahansa. Tutkimuksen pitkän keston myötä oppijat tottuivat läsnäoloon ja se lisäsi itseni ja oppijoiden välistä luottamusta. Toisaalta suhde oppijoihin ei muodostunut liian läheiseksi ja vaarantanut siten objektiivisuuttani, koska en ollut läsnä jokaisella oppitunnilla.

Laadullisissa tutkimuksissa tutkimuksen kohteena on yksittäinen ja ainutkertainen tutkittavien joukko, jonka yksittäisyyden ja ainutkertaisuuden säilyttäminen on tärkeää. Tutkimuksen tavoitteena on kuitenkin tunnistaa ja tuoda esiin siitä nousevat laadulliset yleiset piirteet. (Varto 2005, 125.) Koska tutkimukseni kohteena oli vain yksi hyvin pieni oppijaryhmä, tutkimustuloksiani ei voida yleistää kaikkiin oppijaryhmiin sopiviksi. Esiin nostamani piirteet ovat kuitenkin tunnistettavissa ja ymmärrettävissä myös laajemmissa konteksteissa kuin vain tässä tietyssä oppijaryhmässä.

9.5 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimusprosessin myötä nousi esiin myös joitakin näkökulmia, joita olisi mielenkiintoista tutkia lisää. Tutkimuksessa selvisi, että oppimiseen liittyvien käytänteiden ja käsitysten muuttuminen on hidasta. Koska tutkimukseeni osallistuneet oppijat olivat opiskelleet vanhan opetussuunnitelman (2004) mukaisesti eikä heidän opetuksessaan ollut opintojen alusta alkaen systemaattisesti nouda-

tettu uuden opetussuunnitelman vaatimuksia muun muassa teknologian käytön ja autonomisten opiskelutaitojen kehittämisen osalta, olisi mielenkiintoista toistaa tutkimus myöhemmin ja selvittää, ovatko tulokset erilaisia niillä oppijoilla, jotka ovat opiskelleet koko kouluaikansa uuden opetussuunnitelman mukaisesti. Voisi olettaa, että eroja käytänteissä ja käsityksissä on, koska heillä digitaaliset ja monimediaiset menetelmät ja välineet ovat olleet mukana jo opintojen alusta lähtien ja niistä saadut oppimiskokemukset ovat siten vaikuttaneet heidän oppimiskäsityksiinsä.

Oppijoiden kielenoppimiskäsitykset ja -asenteet nousivat siis tässäkin tutkimuksessa merkittävään rooliin. Tutkimuksen kuluessa huomattiin, että oppijat toimivat hyvin usein saman parin tai ryhmän kanssa ja jotkut parit koostuivat samaan kielenoppimisprofiilityyppiin kuuluvista oppijoista. Tutkimus herätti kysymyksen siitä, kuinka paljon oppijan pari tai ryhmä vaikutti heidän kielenoppimisprofiilinsa ja oppimiskäsityksensä muotoutumiseen. Opiskelukaverien antaman vertaistuen merkitystä sivuttiin tutkimuksessa, mutta olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin, miten suuri merkitys parilla tai ryhmällä oli oppijan kielenoppimisprofiilin kehittymisessä ja missä määrin sekä millä keinoin he ohjasivat toisiaan esimerkiksi asenteiden tasolla monimediaiseen pedagogiikkaan suhtautumisessa. Tämä on todennäköistä, sillä ihmisillä on taipumus hyväksyä omiksi arvoikseen ja käytännöikseen niitä, joita heidän läheisensä tai muuten arvostamansa henkilöt käyttävät tai jotka tulevat esille niissä konteksteissa, joihin he tuntevat kuuluvansa (Niemi & Ryan 2009, 139). Esimerkiksi motivaatiotutkimuksissa on todettu, että muut henkilöt, kuten opettajat, luokkatoverit tai perheenjäsenet voivat auttaa ulkoisesti motivoitunutta oppijaa muuttamaan motivaatiotaan sisäisemmäksi (Muñoz & Ramirez 2015, 199).

Lopuksi otan vielä kerran esille koulutuksellisten siirtymien haasteellisuu- den, joka tuli esille myös tässä tutkimuksessa. Oppijoiden kielipolun jatkumiseen vaikuttavat oppijan oman motivaation lisäksi myös kaikki ne mahdollisuudet ja haasteet, joita oppijan kielenopiskelulle seuraavalla koulutusasteella tarjoutuu. Siksi olisikin mielenkiintoista tarkastella oppijan kielenopetuksen jatkumon toteutumista pitkäkestoisesti eri koulutusasteelta toiselle. Näin päästäisiin kiinni niihin syihin, jotka kielipolun mahdolliseen katkeamiseen vaikuttavat ja voitaisiin pohtia ratkaisuja niiden eliminoimiseksi ja oppijan elinikäisen kielipolun tukemiseksi kaikissa koulutuksen vaiheissa.

SUMMARY

This study examined the impact of multimodal pedagogy on the language learning process of comprehensive school students of German during two academic years. Multimodal pedagogy was analysed from the perspective of German because comprehensive school pupils have studied it significantly less in recent decades; the aim was to find out if multimodal pedagogy can support lifelong language learning. In particular, the study focused on clarifying how learner autonomy and motivation are manifested when teaching is implemented in compliance with the model of multimodal pedagogy, what the impact of this kind of teaching is, and what kinds of learners it especially suits. Furthermore, the study analysed how learners' autonomous learning process can be supported in teaching implemented based on the model of multimodal pedagogy.

The study pertains to the field of applied language studies and is based on the multimodal learning model (Blin, 2004; Jalkanen, 2015b; Lund, 2003; Taalas, 2005). Research on multimodal language teaching integrates different theoretical frameworks within, for example, linguistics, language acquisition, education, and educational psychology, but the focus in research is still on language learning theories. Language learning is approached through the sociocultural conception of learning, in which learners are active agents and learning as a gradually deepening participation process (Lantolf, 2000). The perspective on learning is ecological, whereby the analysis focuses on the learning process, the activities of the learner and the teacher, and the multi-layered nature of interaction and language use as an entity in which all factors interact (van Lier, 2000).

The research questions are as follows:

1. How are learner autonomy and motivation manifested in teaching that is based on the model of multimodal pedagogy?
2. What kinds of impacts does teaching based on the model of multimodal pedagogy have, and what kinds of learners does it particularly suit?
3. What kind of support do learners need in teaching based on the model of multimodal pedagogy?

The study is qualitative action research implemented as longitudinal classroom research. The research data were collected from a group of students in a B2 German class during Years 8 and 9 at comprehensive school (N = 14). The data comprise four questionnaires, two interviews, eight learning tasks, related outputs and feedback questionnaires, and the learners' visual narratives. The research method is qualitative content analysis, which is complemented by quantitative analysis on part of the data. The learners' autonomy and motivation were analysed by observing how they worked on their learning tasks in class as well as by analysing and categorising the themes of their outputs and the feedback

they gave on the learning tasks. In addition, language learning profiles were defined for the learners based on data collected with questionnaires and interviews, which were examined both quantitatively and qualitatively. Based on how the language learning profiles developed, the learners were categorised in three main groups: flexible language users and learners, casual language users, and textbook-centred language learners. The latter two groups were further divided into two subgroups. The categorisation is based on differences in the learners' language use and studying, but it also highlights differences in their views on language learning and attitudes towards the use of technology as part of learning.

Learning tasks based on the model of multimodal pedagogy were tested in the study and found to correspond to the goals defined in the National Core Curriculum for Basic Education. They could be used to diversify the participants' learning environments, develop their multiliteracy and autonomous learning skills, create possibilities to use the language in authentic settings, and make the learners use the language more in their free time. The results showed that multimodal pedagogy has a positive impact on learner autonomy and motivation: an increase was observed in both of them. The study supports the views of earlier research suggesting that learners' active participation in planning and implementing the learning process strengthens their study motivation (Little, 1991; Oxford, 2011). The results also demonstrated that autonomous learning skills can be reinforced by practising them. On the other hand, the study highlighted that learners may have autonomous learning skills in formal learning situations, but their autonomy can still be insufficient in situations where free-time learning environments are transferred to the school context. This was common especially among learners who had a textbook-centred approach to learning; they were also less motivated than others for the use of multimodal pedagogy at school.

The study confirmed that a learning process based on multimodal pedagogy requires learners to have autonomous learning skills as well as a connection between language learning and language use (Eskildsen, 2008; Little, 1991; Taalas, 2005; Thorne, 2000). Multimodal pedagogy was found to be most beneficial for the flexible language users and learners, who had both autonomous learning skills and opportunities to use a foreign language in practice. Moreover, their approach to language learning was flexible, and they moved flexibly in different learning environments. The study also highlighted the significance of the connection between a learner's different identities. A learner benefited most from multimodal pedagogy and learning was most efficient when there was a connection between the identities of language learner, language user and technology user, and when these identities supported each other. The following factors limited the benefits of multimodal pedagogy: the learner's textbook-centred approach to language learning and tendency to keep the formal and informal learning environments apart from each other, insufficient autonomous learning skills, and insecurity and lack of confidence in using the language. Significant obstacles to autonomous learning skills included particularly the overemphasis on grades and the learner's inability to set personal learning outcomes. Furthermore, the study revealed a particularly strong connection between a textbook-centred ap-

proach to language learning and unwillingness to use multimodal learning environments in the school context.

Even though the use of multimodal pedagogy was observed to have advantages, this study confirmed earlier research findings about digital technology not yet being fully integrated into teaching (Tanhua-Piironen et al., 2016). The results were in line with earlier research (Chambers & Bax, 2006; Tanhua-Piironen et al., 2016) that defined, for example, the following as key obstacles to the integration of technology: teachers' and learners' insufficient knowledge and skills, technical problems, teachers' and learners' views on learning and technology, and the lack of support for them (Chambers & Bax, 2006, 469–476; Tanhua-Piironen et al., 2016; 54–58).

The results also demonstrated that the learning process is affected by several simultaneous factors and that it is highly important to examine learning as an entity. When the aim is to make a learning situation more multimodal, it must be considered that it has an impact on various factors. The study identified several important factors that affect the learning process, such as learners' emotions, attitudes, multimodal competence, and preferences. Other such factors were learners' communicative and cognitive activities during the process, meaning negotiations with different texts, other language users and one's own experiences, and the construction of identities in different social environments (cf. Thorne, 2000, 224).

The learning process in multimodal pedagogy requires that learners are very self-directed in regulating their own learning process. This study, however, demonstrated that the teacher also plays a significant role in supporting the process and enabling learners to optimally benefit from multimodal pedagogy. Moreover, the study highlighted other resources that can be used to support an autonomous learning process. Meaningful free-time communities were identified as important forms of social support for the learners. They played a major role particularly for the flexible language users and learners. In addition to social support, other forms of support included material support and learners' inner cognitive processes, which can help them resolve problems encountered in the learning process when no social or material support is available.

The study also revealed some challenges that should be considered both when implementing education at the local level and when planning education and legislation at the national level. One challenge is that the views related to learning change slowly. When comparing learners' views on learning with a study conducted ten years ago, it was noticed that hardly anything had changed (Luukka et al., 2008). The views of the learners were still very traditional and emphasised typical textual practices of schools. So-called authoritarian voices – that is, teachers' and parents' conceptions of learning – could be heard in their background. Learners, teachers, and parents should therefore question the traditional conceptions of learning and teaching as well as reflect on the nature of “real” learning and on how, when and where it occurs. Learners should gain experiences of different ways of learning languages to develop a broader idea of language learning and, consequently, more diverse views and attitudes regarding

learning. Parents would also need information on new learning practices and, for instance, the use of technology in teaching, so that they could see how and why technology is used at school and what it means for learning. Teachers need regular updating on learning theories as well as support and opportunities to reflect on their own views and practices. Continuing education has a major role here, and it should be available to all teachers, irrespective of school level, the language they teach, and the place where they live. Furthermore, it would be important to reflect on the significance of assessment methods and their diversification.

Based on this study, it can thus be said that multimodal pedagogy responds to current social and educational challenges. Its use enhances learners' study motivation and increases their interest in language studies. Those learners who most benefited from multimodal pedagogy and had a positive attitude towards it were also the keenest to continue studying German after comprehensive school. On the other hand, the study revealed that the lack of motivation was not always the only reason for a learner's broken language learning path – it could also result from other challenges encountered at transitional phases. Therefore, the language learning path should be considered as an entity, so that it would be at least technically possible to continue it throughout the educational levels (Vaarala et al., 2021; Pyykkö, 2017). It would thus be necessary to conduct longitudinal research on the realisation of the language learning continuum from one educational level to the next. This way we could tackle the reasons for broken language learning paths and seek solutions for their elimination as well as ways to support learners' lifelong language learning paths at all educational stages.

LÄHTEET

- Aalto, E. 2019. Pre-Service Subject Teachers Constructing Pedagogical Language Knowledge in Collaboration. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aalto, E & Taalas, P. 2005. Tavoitteelliseksi oppijaksi monimuotoisella ja - mediaisella kurssilla. Teoksessa L. Kuure, E. Kärkkäinen & M. Saarenkunnas (toim.) Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and Social Action. AFinLA Yearbook. Publications de l'association finlandaise de linguistique appliquée 63, 349-362. Saatavissa: http://users.jyu.fi/~peppi/amk/AFinLA_Aalto&Taalas.pdf (12.7.2019).
- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. Virittäjä 3/2009, 402-423.
- Aalto-Setälä, L. 2016. Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in Lehrwerken. Eine Analyse der Lehrwerke *Super gut, Panorama Deutsch Start, Lieber Deutsch* und *Lust auf Deutsch*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Aase, L. 2003. Cultural competence – a basis for participation in society. Teoksessa D. Little, J. Ridley & E. Ushioda 2003. Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd, 185-197.
- Ahearn, L. 2001. Language and agency. Annual Review of Anthropology 30, 109-137.
- Aho, L. 2017. Einstellungen finnischer Deutschlehrerinnen zu Mehrsprachigkeit und zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepten im schulischen Fremdsprachenunterricht. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Alanen, R. 2000. Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 58. Jyväskylä: AFinLA, 95-120.
- Alanen, R., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Ylönen, S. 2011. Toimijuus ja asiantuntijaksi kasvaminen monimediaisessa kielenopettamisessa. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) Kielenkäyttö verkossa ja verkostoissa. AFinLAN vuosikirja 2011. Jyväskylä: AFinLA, 23-39.
- Aro, M. 2009. Speakers and Doers. Polyphony and Agency in Children's Beliefs about Language Learning. Jyväskylä Studies in Humanities 116. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Bahtin, M. 1986. Speech genres and other late essays. Kääntäjä V. McGee, toim. C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas.
- Bax, S. 2003. CALL – past, present and future. System, 31 (1), 13-28.
- Bax, S. 2011. Normalisation revisited: the effective use of technology in language education. International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching 1 (2), 1-15.

- Bax, S. 2017. Researching language learning in a digital age: how can we achieve Normalisation? *Alsic* [Online], Vol. 20, n° 3/2017. Saatavissa: <http://journals.openedition.org/alsic/3177> (13.10.2020)
- Becker, C. & Maijala, M. 2020. Berliner Zettelwirtschaft. Eine empirische Untersuchung des Einsatzes von nicht-autorisierten Linguistic Landscapes im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 57, 1, 41–51.
- Benson, P. 2006. Autonomy in language teaching and learning: State of the art. *Language Teaching* 40 (1), 21-40.
- Bernelius, V. & Huilla, H. 2021. Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. *Valtioneuvoston julkaisu* 2021:7. Helsinki.
- Biggs, J. 1987. *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. 1993a. From theory to practice: A cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development* 12, 73-85.
- Biggs, H. 1993b. What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology* 63, 3-19.
- Blin, F. 2004. CALL and the development of learner autonomy: towards an activity-theoretical perspective, *ReCALL*, 16 (2), 377-395.
- Blin, F. 2016a. Towards an 'ecological' CALL theory: Theoretical perspectives and their instantiation in CALL research and practice. Teoksessa F. Farr & L. Murray (toim.). *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. New York: Routledge, 39-54.
- Blin, F. 2016b. The theory of affordances. Teoksessa C. Caws & M-J. Hamel (toim.). *Language-Learner Computer Interactions. Theory, methodology and CALL applications*, 41-64.
- Blin, F. & Jalkanen, J. 2014. Designing for Language Learning: Agency and languaging in hybrid environments. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 8 (1), 147–170.
- Blin, F., Jalkanen, J. & Taalas, P. 2016. Sustainable CALL development. Teoksessa F. Farr & L. Murray (toim.). *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. New York: Routledge, 223-238.
- Blommaert, J, Collins, J. & Slembrouck, S. 2005. Spaces of multilingualism. *Language & Communication* 25, 197-216.
- Boekaerts, M. 2010. The crucial role of motivation and emotion in classroom learning. Teoksessa H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (toim.). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD Publishing, 91-111.
- Bovellan, E. 2014. *Teachers' Beliefs About Learning and Language as Reflected in Their Views of Teaching Materials for Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Brown Kirschman, K.J, Johnson, R.J., Bender, J.A. & Roberts, M.C. 2011. *Positive psychology for children and adolescents: Development, prevention, and*

- promotion. Teoksessa S.J. Lopez & C.R. Snyder (toim.) *The Oxford handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, 133-148.
- Bärlund, P. 2020. Kuntatason kielikoulutusta kehittämässä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (7).
- Caws, C. & Hamel, M-J. 2016. Cutting-edge theories and techniques for LCI in the context of CALL. Teoksessa Caws, C. & Hamel, M-J. (toim.) *Language-Learner Computer Interactions. Theory, methodology and CALL applications*, 1-13.
- Cederlund, C. & Sofkova Hashemi, S. 2018. Multimodala bedömningspraktiker och lärares lärande. *EduCare*, 2018 (1), 43-68.
- Chambers, A. & Bax, S. 2006. Making CALL work: Towards normalization. *System* 34, 465-479.
- CICERO Learning. 2008. Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen opetuksessa ja opiskelussa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Clark, B., Wagner, J., Lindemalm, K. & Bendt, O. Språkskap: Supporting Second Language Learning "In the Wild". INCLUDE11. Saatavissa: <https://languagelearninginthewild.com/wp-content/uploads/2018/10/Clark.pdf> (8.3.2021)
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2009. "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, Vol. 4, 164-195.
- Cope, W. & Kalantzis, M. 2010. Ubiquitous learning: An agenda for educational transformation. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.), *Ubiquitous Learning*. University of Illinois Press, 1-14. Saatavissa: <https://www.jstor.org/stable/10.5406/j.ctt1xcnks.4> (13.3.2021)
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2015. *The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies*. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis, *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. London: Palgrave, 1-36.
- Cope, B., Kalantzis, M. & Magee, L. 2011. *Towards a semantic web: connecting knowledge in academic research*. Oxford: Chandos.
- Creese, A. & Blackledge, A. 2010. Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal* 94 (1), 103-115.
- Dam, L. 2003. Developing learner autonomy: the teacher's responsibility. Teoksessa D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (toim.) *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd, 135-146.
- Darhower, M. 2002. International Features of Synchronous Computer-Mediated Communication in the Intermediate L2 Class: A Sociocultural Case Study. *CALICO Journal* 19 (2), 1-29.
- Darvin, R. & Norton, B. 2015. Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 35. Cambridge: Cambridge University Press, 36-56.
- de Bot, K. & Larsen-Freeman, D. 2011. Researching SLD from a DST perspective. Teoksessa M. H. Verspoor, K. de Bot & W. Lowie (toim.) *A*

- Dynamic Approach to Second Language Development. Methods and techniques. John Benjamins Publishing Company, 5-24.
- Deci E. & Ryan, R. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Deci, E. & Ryan, R. 2000. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Design-based research collective 2003. Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32 (1), 5-8.
- Donker, A.S., de Boer, H., Kostons, D., Dignath van Ewijk, C.C. & van der Werf, M.P.C. 2014. Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1-26.
- Dudeny, G. & Hockly, N. 2016. Literacies, technology and language teaching. Teoksessa F. Farr & L. Murray (toim.). *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. New York: Routledge, 115-126.
- Dufva, H. & Aro, M. 2012. Oppimisen kronotooppisuus: aika, paikka ja kielenkäyttäjät. Teoksessa L. Meriläinen, L. Kolehmainen & T. Nieminen (toim.) *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2012 / n:o 4*, 7-21.
- Dufva, H., Aro, M., Alanen, R. & Kalaja, P. 2011a. Voices of literacy, images of books. Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs. *ForumSprache* 6, 58-71.
- Dufva, H., Aro, M., Suni, M. & Salo, O. 2011b. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Söderved (toim.) *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011 / n:o 3*, 22-34.
- Dufva, H., Lähteenmäki, M. & Isoherranen, S. 1996. Elämää kielen kanssa. Arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta. Soveltavan kielitutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Dufva, H. & Nikula, T. 2010. Mitä kieli on? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 1 (5).
- Dörnyei, Z. 2006. Individual differences in second language acquisition. *AILA Review* 19, 42-68.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. 2013. Communicative Language Teaching in the twenty-first century: the 'Principled Communicative Approach'. Teoksessa J. Arnold & T. Murphey (toim.) *Meaningful action: Earl Stevick's influence on language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 161-171.
- Dörnyei, Z. & Malderez, A. 1999. The role of group dynamics in foreign language learning and teaching. Teoksessa J. Arnold (toim.) *Affective language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 155-169.
- Dörnyei, Z. & Ottó, I. 1998. Motivation in action: a process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, Vol. 4, 43-69.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. 2011. *Teaching and Researching Motivation*. Second Edition. Pearson, Harlow.

- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107-115.
- Enell-Nilsson, M. 2008. "In einer Birke an der Szene sitzt ein kleiner Junge [...]"
Schwedisch-deutsche falsche Freunde als ein Phänomen interindividueller
und individueller Wortschätze. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Engeström, Y. 1996. *Perustietoa opetuksesta*. Valtiovarainministeriö. Helsinki:
Edita.
- Entwistle, N., Entwistle A. & Tait, H. 1993. Academic understanding and
contexts to enhance it: A perspective from research on student learning.
Teoksessa T.M. Duffy, J. Lowyck & D.H. Jonassen (toim.) *Designing
environments for constructive learning*. NATO ASI Series. Series F:
Computer and systems sciences, vol. 15. Berlin: Springer, 331-357.
- Erstad, O. 2011. Citizens navigating in literate worlds: The case of digital
literacy. Teoksessa M. Thomas (toim.) *Deconstructing digital natives.
Young people, technology and the new literacies*. New York: Routledge,
99-118.
- Erstad, O. 2010. Educating the digital generation: exploring media literacy for
the 21st century. *Nordic Journal of Digital Literacy* 5 (1), 56-72.
- Eskildsen, S. 2008. *Constructing another Language: Usage-Based Linguistics in
Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eskildsen, S. & Theodorsdottir, G. 2017. *Constructing L2 Learning Spaces: Ways
to Achieve Learning Inside and Outside the Classroom*. *Applied
Linguistics* 38 (2), 143-164.
- Euroopan neuvosto 2014. Council conclusions of 20 May 2014 on
multilingualism and the development of language competences.
Saataavissa: [Council conclusions of 20 May 2014 on multilingualism and
the development of language competences \(europa.eu\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32014C0501) (26.1.2019)
- EVK 2003. Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja
arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Helsinki: WSOY.
- Farr, F. & Murray, L. 2016. Introduction: Language learning and technology.
Teoksessa F. Farr & L. Murray (toim.). *The Routledge Handbook of
Language Learning and Technology*. New York: Routledge, 1-6.
- Gao, X. & Zhang, L. J. 2011. Joining forces for synergy: Agency and
metacognition as interrelated theoretical perspectives on learner
autonomy. Teoksessa: G. Murray, X. Gao & T. Lamb (toim.) *Identity,
motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual
Matters, 25-41.
- Garcia, O. & Wei, L. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and
Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Gee, J.P. 2005. Learning by design: good video games as learning machines. *E-
Learning* 2 (1), 5-16.
- Gee, E. & Lee, Y. 2016. From age and gender to identity in technology-mediated
language learning. Teoksessa F. Farr & L. Murray (toim.). *The Routledge
Handbook of Language Learning and Technology*. New York: Routledge,
160-172.

- Gilmore, A. 2007. Authentic materials & authenticity in Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 40, 97-118.
- Godhe, A. L. 2014. Creating and assessing multimodal texts: negotiations at the boundary. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Grasz, S. 2007. Subjektive Theorien über Mehrsprachigkeit. Teoksessa: O-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in Learning*. AFinLAN vuosikirja 2007. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 65. Jyväskylä, 389-404.
- Guerrettaz, A. M. & Johnston, B. 2013. Materials in the classroom ecology. *The Modern Language Journal*, 97/3, 779-796.
- Hakamäki, L. 2005. Scaffolded Assistance Provided by an EFL Teacher during Whole-Class Interaction. *Jyväskylä studies in humanities* 32. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hakamäki, L. & Lonka, P. 2000. "Voidaan yhes kattoo!": Scaffolded assistance provided by a teacher in an EFL classroom. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Hall, J.K., Cheng, A. & Carlson, M.T. 2006. Reconceptualizing Multicompetence as a Theory of Language Knowledge. *Applied Linguistics* 27 (2), 220-240.
- Hannibal Jensen, S. 2017. Gaming as an English Language Learning Resource among Young Children in Denmark. *Calico Journal*, 34 (1), 1-19.
- Hatlevik, O. E., Ottestad G. & Throndsen, I. 2015. Predictors of digital competence in 7th grade: a multilevel analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31, 220-231. Saatavissa: <https://doi.org/10.1111/jcal.12065> (29.7.2020)
- Helm, F. & Guth, S. 2016. Telecollaboration and language learning. Teoksessa F. Farr & L. Murray (toim.). *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. New York: Routledge, 241-254.
- Holec, H. 1981. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Hovardas, T., Tsvitanidou O.E. & Zacharia, Z.C. 2014. Peer versus expert feedback: An investigation of the quality of peer feedback among secondary school students. *Computers & Education* 71, 133-152.
- Huang, J. & Benson, P. 2013. Autonomy, agency and identity in foreign and second language education. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36 (1), 7-28.
- Huhta, A. & Takala, S. 1999. Kielitaidon arviointi. Teoksessa: K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto*, 179-228.
- Huhtala, A. 2014. Prospective teachers and new technologies: a study among student teachers. Teoksessa H. Niemi, J. Multisilta & E. Löfström (toim.) *Crossing boundaries for learning – through technology and human efforts*. Helsinki: CICERO Learning Network, Helsingin yliopisto, 135-153.
- Huhtala, A. 2018. Opetuksen ja oppimisen digiloikka kieltenopiskelijoiden silmin. Teoksessa L. Lehti, P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen &

- V. Virsu (toim.) Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies. AFinLAN vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 76, 61–76.
- Hunter, J. & Cooke, D. 2007. Through autonomy to agency: Giving power to language learners. *Prospect* Vol. 22, No. 2, 72–88.
- Hurskainen, M. & Ylönen, S. 2015. Vieraiden kielten oppimismotivaatio: esimerkkinä saksa yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) Kielen oppimisen virtauksia. *Flows of language learning*. AFinLAN vuosikirja 2015. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73, 73–90.
- Husu, J. 2004. Tieto, tietäminen ja kasvatuksen tutkimuksen menetelmät. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: PS-Kustannus, 23–32.
- Huttunen, I. 2003. Planning learning: the role of teacher reflection. Teoksessa D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (toim.) *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd, 122–134.
- Hyvärinen, I. 2003. Kommunikative Routineformeln im finnischen DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 30 (4), 335–351.
- Häkkinen, P., Juntunen, M. & Laakkonen, I. 2011. Tulevaisuuden oppimisympäristöt? Teoksessa K. Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä, 51–63.
- Häkkinen, P., Juntunen, M., Laakkonen, I., Leino, J., Sommers-Piironen, J., Tanhua-Piironen, E. & Viteli, J. 2014. Millaista tulevaisuuden oppimisen ja työnteon tiloja tarvitaan? Teoksessa P. Häkkinen & J. Viteli (toim.) *Pilvilinnoja ja palomuureja – Tulevaisuuden oppimisen ja työnteon tilat*. F-Shape-projektin satoa. *Jyväskylän yliopistopaino*, 5–12.
- Hämäläinen, L., Väisänen, T. & Latomaa, S. 2007. Perus- ja toisen asteen kielikoulutus: peruskielitaidosta monikielisyyteen? Teoksessa S. Pöyhönen & M-R. Luukka, (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta*. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 57–121.
- Härmälä, M., Hildén, R. & Leontjev, D. 2016. Yhdeksäsluokkalaisten opiskelukäytännöt englannin, ruotsin ja ranskan oppitunneilla ja vapaa-ajalla. Teoksessa A. Huhta & R. Hildén (toim.) *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa*. AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia, 9. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 142–166.
- Inha, K., Halvari, A. & Kuukka, K. 2021. Lukion opetussuunnitelman monikielinen käänne. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12 (2).
- Jager, S. 2009. *Towards ICT-integrated language learning. Developing an implementation framework in terms of pedagogy, technology and environment*. Groningen: University of Groningen.
- Jalkanen, J. 2015a. Future language teachers' pedagogical landscapes during their subject studies. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10 (2), 84–101.

- Jalkanen, J. 2015b. Development of pedagogical design in technology-rich environments for language teaching and learning. *Jyväskylä Studies in Humanities* 265. Jyväskylän yliopisto.
- Jalkanen, J, Pitkänen-Huhta, A. & Taalas, P. 2012. Changing society - Changing language learning and teaching practices? Teoksessa M. Bendtsen, M. Björklund, L. Forsman & K. Sjöholm (toim.) *Global Trends Meet Local Needs*, 219-241.
- Jalkanen, J. & Taalas, P. 2013. Designing for sustainable pedagogical development in higher education language teaching. Teoksessa E.T. Christiansen, L. Kuure, A. Morch, & B. Lindström (toim.) *Problem-Based Learning for the 21st Century: New Practices and Learning Environments*, 73-99.
- Jalkanen, J. & Taalas, P. 2015. Monimediaisen kielten opetuksen tutkimus: teknologian integroinnista pedagogiseen kehittämiseen. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAN vuosikirja 2015*. Jyväskylä: AFinLA, 172-186.
- Jalkanen, J. & Vaarala, H. 2012. Opettamisesta oppimiseen - oppimateriaaleista toimintaan. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta -huhtikuu 2012*.
- Jalkanen, J. & Vaarala, H. 2013. Digital texts for learning Finnish: shared resources and emerging practices. *Language Learning & Technology*, 17 (1), 107-124.
- Juntunen, M. & Laakkonen, I. 2014. PLE - Tapa oppia. Teoksessa P. Häkkinen & J. Viteli (toim.) *Pilvilinnoja ja palomuuereja - Tulevaisuuden oppimisen ja työteon tilat. F-Shape-projektin satoa. Jyväskylän yliopistopaino*, 59-81.
- Jyrhämä, R. 2004. Sisällön erittelyn mahdollisuuksia. Taulukkolaskentaohjelma analysoinnin apuna. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: PS-Kustannus*, 223-237.
- Järvenoja, H., Kurki, K. & Järvelä, S. 2018. Motivoidutaan yhdessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen. PS-kustannus*, 141-159.
- Järvinen, H-M., Nikula, T. & Marsh, D. 1999. Vieraskielinen opetus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto*, 229-258.
- Jääskelä, P., Poikkeus, A-M., Häkkinen, P., Vasalampi, K., Rasku-Puttonen, H. & Tolvanen, A. 2020. Students' agency profiles in relation to student-perceived teaching practices in university courses. *International Journal of Educational Research* 103, Article 101604.
- Kafai, Y. 2006. Playing and Making Games for Learning. *Games and Culture*, 1 (1), 36-40.
- Kalaja, P. 1999. Kieli ja asenteet. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto*, 45-72.
- Kalaja, P. 2015. A review of five studies on learner beliefs about second language learning and teaching: exploring the possibilities of narratives. Teoksessa Jakonen, T., Jalkanen, J., Paakkinen, T. & Suni, M. (toim.) *Kielen*

- oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAN vuosikirja 2015. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73, 21–38.
- Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. 2008. Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A.M.F. Barcelos (toim.) Narratives of learning and teaching EFL. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 186-198.
- Kalaja, P., Alanen, R., Dufva, H. & Palviainen, Å. 2011. Englannin ja ruotsin kielen oppijat toimijoina koulussa ja koulun ulkopuolella. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011/n:o 3, 62–74.
- Kalaja, P., Barcelos, A. & Aro, M. 2018. Revisiting Research on L2 Learner Beliefs: Looking Back and Looking Forward. Teoksessa P. Garrett & J.M. Cots (toim.) The Routledge Handbook of Language Awareness. New York: Routledge, 222–237.
- Kalaja, P. & Dufva, H. 2005. Kielten matkassa: opi oppimaan vieraita kieliä. Finnlectura.
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Kukkohovi, P. & Härmälä, M. 2011. Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet peruskoulussa. Tilannekatsaus joulukuu 2011. Opetushallitus.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 2020. Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukset yhdenvertaisuuteen: haasteina etäopiskelun vaatimat taidot sekä oppimisen tuki ja ohjaus. <https://karvi.fi/2020/06/18/poikkeuksellisten-opetusjarjestelyjen-vaikutukset-yhdenvertaisuuteen-haasteina-etaopiskelun-vaatimat-aidot-seka-oppimisen-tuki-ja-ohjaus/> (13.2.2021)
- Kantelinen, R. 2015. Eurooppalainen kielisalkku – työväline kielikasvatuksen toteuttamiseen. Teoksessa Hyvästä paremmaksi – Kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin. Koulutuksen seurantaraportit 2015:6. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Opetushallitus, 8-20.
- Kern, R. & Malinovski, D. 2016. Limitations and boundaries in language learning and technology. Teoksessa F. Farr & L. Murray (toim.). The Routledge Handbook of Language Learning and Technology. New York: Routledge, 197-209.
- Kessler, G. 2016. Technology standards for language teacher preparation. Teoksessa M. Thomas (toim.) Deconstructing Digital Natives. New York: Routledge, 57-70.
- Kiehelä, A. & Veivo, O. (2020). "En pysty ottamaan valinnaista kieltä, vaikka haluaisin" – Valinnaiset kielet vähenevät lukiossa. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 11(5). Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2020/en-pysty-ottamaanvalinnaista-kielta-vaikka-haluaisin-valinnaiset-kielet-vahenevat-lukiossa> (7.3.2021)

- Kiili, C. 2012. Online Reading as an Individual and Social Practice. *Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social research* 441. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kiili, C. & Laurinen, L. 2015. Lukiolaiset yksilöllisinä ja yhteisöllisinä internetlukijoina. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. Tampere: Tampere University Press, 256-275.
- Kiili, C., Leu, D. J., Marttunen, M., Hautala, J. & Leppänen, P. H. 2018. Exploring early adolescents' evaluation of academic and commercial online resources related to health. *Reading and Writing*, 31 (3), 533-557.
- Kiuru, N. 2018. Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus, 123-139.
- Kohonen, V. 2003. Student autonomy and teachers' professional growth: fostering a collegial culture in language teacher education. Teoksessa D. Little, J. Ridley & E. Ushioda. 2003. *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd, 147-159.
- Kohonen, V. 2009. Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus*. Saarijärvi: OKKA-säätiö, 12-38.
- Korhonen, T. 2010. Kielenoppijan autonomiasta kieli-autonomiaan. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 1 (3).
- Korhonen, T. 2014. Language Narratives from Adult Upper Secondary Education: Interrelating agency, autonomy and identity in foreign language learning. *Apples - Journal of Applied Language Studies* 8 (1), 65-87.
- Kosunen, S. 2016. Families and the social space of school choice in urban Finland. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kotilainen, M. 2015. Itseohjautuvuuden tukeminen vieraan kielen etäopetuksessa. Design-perustainen oppimisympäristön kehittämistutkimus perusasteen 5.-6. luokilla. *Acta Universitatis Lapponiensis* 298. Lapin yliopisto.
- Kramsch, C. 2000. Social discursive constructions of self in L2 learning. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press, 133-153.
- Kramsch, C. 2006. From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal* 90 (2), 249-252.
- Kramsch, C. & Steffensen, S. V. 2008. Ecological perspectives on second language acquisition and socialization. Teoksessa P. A. Duff & N. H. Hornberger (toim.) *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 8: Language Socialization*, 17-28.
- Kramsch, C. & Sullivan, P. 1996. Appropriate pedagogy. *English Language Teaching Journal* 50/3, 199-212.
- Krokfors, L., Kangas, M. & Hyvärinen, R. 2014. Oppimispelit rajoja ylittävinä ja osallistavina oppimisympäristöinä. Teoksessa L. Krokfors, M. Kangas & K.

- Kopisto. (toim.) Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa. Tampere: Vastapaino, 67–72.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. CICERO Learning, Helsingin yliopisto.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2011. Oppimisen sillat vievät koulun kaikkialle. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä, 33–49.
- Kursiša, A. & Richter-Vapaatalo, U. 2017. Mehrsprachigkeit und Deutsch in Finnland. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 22 (2). Saatavissa: <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/854/855> (29.8.2021)
- Kuure, L. 2011. Places for Learning: Technology-mediated Language Learning Practices Beyond the Classroom. Teoksessa P. Benson & H. Reinders (toim.) Beyond the Language Classroom. Lontoo: Palgrave Macmillan.
- Kyckling, E., Vaarala, H., Ennser-Kananen, J, Saarinen, T. & Suur-Askola L. 2019. Kielikoulutuksen saavutettavuus eurooppalaisessa perusopetuksessa. Pääsyn, mahdollistumisen ja arvon näkökulmia. Soveltavan kielitutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Laakkonen, I. 2011. Uusia oppimisen ympäristöjä rakentamassa. Kieli, koulutus ja yhteiskunta - lokakuu 2011.
- Lahti, L. 2017. "Ich fand die Verbkonjugation gar nicht so schlimm!": Die mündliche Sprachkompetenz finnischer Deutschlernender unter dem Aspekt der grammatischen Korrektheit. Helsinki: University of Helsinki.
- Lahti, L., Harju-Autti, R., Verkama, O. & Aaltonen-Kiianmies, K. 2020. Tampereella panostetaan varhennetun kieltenopetuksen kehittämiseen ja monipuolisiin kielivalintoihin. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 11 (2). Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/tampereella-panostetaan-varhennetun-kieltenopetuksen-kehittamiseen-ja-monipuolisiin-kielivalintoihin> (17.10.2020)
- Lamb, T. 2017. Knowledge About Language and Learner Autonomy. Language Awareness and Multilingualism, 173–186.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2006. New literacies: everyday practices and classroom learning. Maidenhead: Open University Press.
- Lantolf, J.P. 2000. Introducing sociocultural theory. Teoksessa J.P. Lantolf (toim.) Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press, 1-26.
- Lantolf, J. P. & Pavlenko, A. 2001. (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people. Teoksessa M. Breen (toim.) Learner contributions to language learning: New directions in research. Harlow: Pearson Education, 141-158.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. 2008. Complex Systems and Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.

- Lehtonen, H. 2015. Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lehtonen, T. 2013. Tuen muodot ja oppimisen mahdollisuudet suomen kielen verkkokurssilla. *Lähivertailuja – Lähivördlusi*, 23, 163–186.
- Lehtonen, T. & Vaarala, H. 2015. Pelisilmää – pelaaminen osana kielen opetusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 6, (5). Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2015/pelisilmaa-pelaaminen-osana-kielenopetusta> (2.3.2020)
- Leino, K., Rikala, J., Puhakka, E., Niilo-Rämä, M., Sirén, M. & Fagerlund, J. 2018. Digiloikasta digitaitoihin. Kansainvälinen monilukutaidon ja ohjelmoinnillisen ajattelun tutkimus (ICILS 2018). Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Leppänen, S. & Nikula, T. 2008. Johdanto. Teoksessa S. Leppänen, T. Nikula & L. Kääntä (toim.) *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Tietolipas 224. Helsinki: SKS, 9–40.
- Leppänen, S., Pitkänen-Huhta, A., Nikula, T., Kytölä, S., Törmäkangas, T., Nissinen, K., Kääntä, L., Virkkula, T., Laitinen, M., Pahta, P., Koskela, H., Lähdesmäki, S. & Jousmäki, H. 2011. National Survey on the English Language in Finland: Uses, meanings and attitudes. *Studies in Variation, Contacts and Change in English*. eSeries. Saatavissa: [\(PDF\) National survey on the English language in Finland: Uses, meanings and attitudes \(researchgate.net\)](#) (14.7.2019)
- Leppänen, S., Vaarala, H. & Taalas, P. 2019. Sosiaalinen media – mahdollisuuksia ja haasteita kielikoulutuspolitiikalle. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Vastapaino, 91–118.
- Lerkkanen, M.-K. & Pakarinen, E. 2018. Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus, 181–196.
- Levy, M. 2016. Researching in language learning and technology. Teoksessa F. Farr & L. Murray (toim.). *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. New York: Routledge, 101–114.
- Levy, M. & Michael, R. 2011. Analyzing Students' Multimodal Texts: The Product and the Process. Teoksessa M. Thomas (toim.) *Deconstructing Digital Natives*. New York: Routledge, 83–98.
- Levy, R. 2011. Young Children, Digital Technology, and Interaction with Text. Teoksessa M. Thomas (toim.) *Deconstructing Digital Natives*. New York: Routledge, 151–166.
- Li, L. 2016. CALL tools for lexico-grammatical acquisition. Teoksessa F. Farr & L. Murray (toim.). *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. New York: Routledge, 461–477.
- Lilja, N., Eloranta, J., Piirainen-Marsh, A. & Saario, J. 2014. Oppija arjen sankarina – Luokasta arjen vuorovaikutustilanteisiin ja takaisin. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5 (2).

- Lilja, N. & Piirainen-Marsh, A. 2019. Connecting the Language Classroom and the Wild: Re-enactments of Language Use Experiences. *Applied Linguistics*, 40 (4), 594–623.
- Linnansaari, H. 2004. Toimintatutkimus – tutkimus muutoksen palvelussa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: PS-Kustannus, 113–131.
- Lintunen, P., Mutta, M. & Pelttari, S. 2017. Profiling language learners in hybrid learning contexts: Learners' perceptions. *The EUROCALL Review*, 25 (1), 61-75. Saatavissa: <https://doi.org/10.4995/eurocall.2017.7145> (2.8.2019)
- Liou, H. 2016. CALL tools for reading and writing. Teoksessa F. Farr & L. Murray (toim.). *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. New York: Routledge, 478-490.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2011. Acting as accountable authors: creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and teacher education* 27 (1), 812-819.
- Little, D. 1991. *Learner autonomy. Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik Language Learning resources Ltd.
- Little, D. 2003. Learner autonomy and public examinations. Teoksessa D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (toim.) *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd, 223-233.
- Long, M. 1983. Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition* 5 (2), 177-193.
- Lund, A. 2003. *The teacher as interface: teachers of EFL in ICT-rich environments: beliefs, practices, appropriation*. Oslo: University of Oslo.
- Lund, A. & Hauge, T.E. 2011. Designs for teaching and learning in technology-rich learning environments. *Digital Kompetanse – Nordic Journal of Digital Literacy*, 4, 258-272.
- Luoma, P. 2012. *Deutsch als Tertiärsprache. Der Einfluss anderer Fremdsprachen auf das Deutschlernen in der finnischen gymnasialen Oberstufe*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Luukka, M. & Pöyhönen, S. 2007. Kielikoulutuspoliittisen projektin keskeiset suositukset. Teoksessa S. Pöyhönen & M. Luukka (toim.). *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 453–479.
- Luukka, M., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. *Maaailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- MacIntyre, P. & Gregersen, T. 2012. Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2 (2), 193–213.
- Magnusson, P. & Godhe, A. -L. 2019. Multimodality in Language Education – Implications for Teaching. *Designs for Learning*, 11 (1), 127–137.

- Maijala, M. 2011. Kulttuurin oppiminen virtuaalisissa oppimisympäristöissä. *AFinLAn vuosikirja*, 91–106.
- Maijala, M. 2016. Plurizentrischer Ansatz im finnischen DaF-Unterricht – am Beispiel der finnischen Deutschlehrwerke für die Sekundarstufe I. Teoksessa H. Drumbl, G. de Carvalho & J. Klinner (toim.) *IDT 2013. Sprachenpolitik und Sprachenvielfalt*. Bozen-Bolzano University Press, 129–140.
- Maijala, M. 2019. Die Rezeption eines überregionalen Lehrwerks im finnischen DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 46/6, 714–735.
- Manninen, J, Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. *Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Opetushallitus.
- Martin, M. 2016. Monikielisyys muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7 (5), Saatavissa: <http://www.kieliverkosto.fi/article/monikielisyys-muutoksessa/> (6.8.2020)
- Maxwell, J.A. 2010. Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry* 16 (6). Sage, 475-482.
- Mayring, P. 2014. *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt.
- Menezes, V. 2011. Identity, motivation and autonomy in second language acquisition from the perspective of complex adaptive systems. Teoksessa G. Murray, X. Gao & T. Lamb (toim.) *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 57-72.
- Mercer, S. 2012. The complexity of learner agency. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 6 (2), 41-59.
- Mercer, S. 2015. Learner agency and engagement: Believing you can, wanting to, and knowing how to. *Humanizing Language Teaching* 17 (4).
- Mercer, S. & Ryan, S. 2010. A mindset for EFL: learners' beliefs about the role of natural talent. *ELT Journal* 64 (7), 436-444.
- Miller, R. & Brickman, S. 2004. A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review* 16 (1), 9-25.
- Motteram, G. 2016. Language materials development in a digital age. Teoksessa F. Farr & L. Murray (toim.). *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. New York: Routledge, 88-100.
- Muñoz, A., & Ramirez, M. (2015). Teachers' conceptions of motivation and motivating practices in second-language learning: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 13 (2), 198–220. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/1477878515593885> (26.9.2020)
- Murray, G. 2014. The social dimensions of learner autonomy and self-regulated learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5 (4), 320–341.
- Mustonen, S. 2015. Käytössä kehittyvä kieli: Paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä. *Jyväskylä Studies in Humanities* 255. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mutta, M., Lintunen, P. & Pelttari, S. 2017. Kielitaito ja informaalin oppimisen kontekstit: kielten opiskelijoiden ja yhteiskuntatieteilijöiden käsityksiä

- kielitaidosta ja teknologioiden hyödyntämisestä oppimisen tukena. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAN vuosikirja 2017. Jyväskylä: AFinLA, 181–200.
- Mäntylä, K., Veivo, O., Pollari, P. & Toomar, J. 2021. English only? Kielten opettajien käsityksiä kielivalintojen monipuolistamisen esteistä ja keinoista. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12 (2).
- Naismith, L., Lonsdale, P., Vavoula, G & Sharples, M. 2004. Literature Review in Mobile Technologies and Learning. Futurelab Series: Report 11. Saatavissa: [Literature Review in Mobile Technologies and Learning \(archives-ouvertes.fr\)](http://archives-ouvertes.fr) (24.7.2016)
- Nguyen, L. T. C. & Gu, Y. 2013. Strategy-based instruction: A learner-focused approach for developing learner autonomy. *Language Teaching Research*, 17 (1), 9–30.
- Niemiec, C. & Ryan, R. 2009. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education* 7 (2), 133–144.
- Nikula, T. 2010: Kielikäsitteen ja kielenopetuksen kytköksistä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta – maaliskuu 2010*.
- Norrena, J, Kankaanranta, M. & Nieminen, M. 2011. Kohti innovatiivisia opetuskäytänteitä. Teoksessa M. Kankaanranta (toim.) Opetusteknologia koulun arjessa. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopisto.
- Norton, B. 2000. Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change. Harlow: Pearson Education.
- Nyman, T. 2015. Autenttisuuden monet muodot. Teoksessa R. Hildén & M. Härmälä. Hyvästä paremmaksi – Kehittämissideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin. Koulutuksen seurantaraportit 2015:6. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Opetushallitus, 40-60.
- Ohinen-Salvén, M. 2013. Tieto- ja viestintäteknikka eri oppijatyyppeiden tukena vieraan kielen opinnoissa. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylä.
- Ohta, A. 2000. Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. Teoksessa J.P. Lantolf (toim.) Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press, 51-78.
- Opetushallitus 2011. Tieto- ja viestintäteknikka opetuskäytössä. Välineet, vaikuttavuus ja hyödyt. Tilannekatsaus toukokuu 2011. Muistiot 2011:2. Opetushallitus.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus. Saatavissa: [perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf \(oph.fi\)](http://oph.fi) (24.7.2016)

- Opetushallitus 2019a. Mitä kieliä perusopetuksessa opiskellaan? Tilastotietoa oppilaiden kielten opiskelusta ja kielivalinnoista. Faktaa. Express 1A/2019.
- Opetushallitus 2019b. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Saatavissa: [Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019 \(oph.fi\)](http://oph.fi) (17.5.2020)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020. Parempaa laatua, tehokkaampaa yhteistyötä ja avoimempaa vuorovaikutusta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-950-9> (24.7.2016)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018. Maailman osaavimmaksi kansaksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatsaus. Valtioneuvoston julkaisusarja 21/2018. Helsinki.
- O'Rourke, B. & Schwienhorst, K. 2003. Talking text: reflections on reflection in computer-mediated communication. Teoksessa D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (toim.) Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd, 47-60.
- OSF 2020 = Official Statistics of Finland (OSF) 2020. Share of pupils studying English is growing in the lower grades of comprehensive schools. Subject Choices of Comprehensive School Pupils 2019. E-publication. Helsinki: Statistics Finland. Saatavissa: https://www.stat.fi/til/ava/2019/02/ava_2019_02_2020-05-20_tie_001_en.html (27.2.2021)
- Oxford, R. 1990. Language learning strategies: What every teacher should know. Boston, MA: Heinle/Cengage.
- Oxford, R. 2011. Teaching and Researching Language Learning Strategies. Harlow, UK: Pearson Education.
- Oxford, R. 2015. Expanded perspectives on autonomous learners. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9 (1), 58-71.
- Oxford, R. 2017. Teaching and Researching Language Learning Strategies. Self-Regulation in Context. Second Edition. New York: Routledge.
- Pavelescu, L. & Petric, B. 2018. Love and enjoyment in context: Four case studies of adolescent EFL learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8 (1), 73-101.
- Pavlenko, A. & Lantolf, J.P. 2000. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. Teoksessa J.P. Lantolf (toim.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 155-177.
- Peacock, M. 1997. The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners. *English Language Teaching Journal* 51, 144-156.
- Pietarinen, S., Kolehmainen, K. & Kuosmanen, S. 2011. Kielivalintojen tukeminen perusopetuksessa - Kuinka turvata katkeamaton kielipolku? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 2(1). Saatavissa:

<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2011/kielivalintojen-tukeminen-perusopetuksessa-kuinkaturvata-katkeamaton-kielipolku> (29.7.2020)

- Pietilä, P. 2014. Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Gaudeamus Helsinki University Press, 45-67.
- Pihkala-Posti, L. 2015. Spielerische Kollaboration und kommunikative Authentizität mit Minecraft. *German as foreign language*, 2015 (2), s. 99-133. http://gfl-journal.de/2-2015/tm_pihkala-posti.pdf (2.3.2020)
- Piirainen-Marsh, A. & Tainio, L. 2007. Jäljittely vuorovaikutteisena keinona oppia toista kieltä videopelitalanteissa. Teoksessa O-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in Learning. AFinLAN vuosikirja 2007*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 65. Jyväskylä, 157-179.
- Piirainen-Marsh, A. & Tainio, L. 2009. Other-Repetition as a Resource for Participation in the Activity of Playing a Video Game. *Modern Language Journal* 93 (2). 153-169.
- Pitkänen-Huhta, A. 1999. Vieraalla kielellä lukemisen tutkimus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) 1999. *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto*, 259-287.
- Pintrich, P. 2000. The role of goal orientation in self-regulated learning. Teoksessa: M. Boekarts, P. Pintrich & M. Zeidner (toim.) *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic, 451-502.
- Plonsky, L. 2011. Systematic review article: The effectiveness of second language strategy instruction: A meta-analysis. *Language Learning*, 61 (4), 993-1038.
- Pomerantz, A. & Bell, N.D. 2007. Learning to play, playing to learn: FL Learners as Multicompetent Language Users. *Applied Linguistics* 28 (4), 556-578.
- Pyykkö, R. 2017. Monikielisyys vahvuudeksi – selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki.
- Rahimi, M. 2013. Is training student reviewers worth its while? A study of how training influences the quality of students' feedback and writing. *Language Teaching Research* 17 (1), 67-89.
- Ramsden, P. 1988. Context and strategy. Situational influences on learning. Teoksessa R.R. Schmeck (toim.) *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press, 159-184.
- Rantala, T. 2006. *Oppimisen iloa etsimässä*. Juva: PS-kustannus.
- Rasti, A. 2020. Investigating the Effect of Digital Game Tasks, Inducing Different Levels of Involvement Load, on The Acquisition of Vocabulary Items. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.

- Reinhardt, J. & Thorne, S. 2016. Metaphors for digital games and language learning. Teoksessa F. Farr & L. Murray (toim.). *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. New York: Routledge, 415-430.
- Reuter, E. 2020. Finnland: Die Talfahrt des DaF-Unterrichts in Finnland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25 (1), 892-895.
- Richter-Vapaatalo, U. 2017. Deutsch und weiter! – Sprachbewusstheit im schulischen DaF-Unterricht mit fortgeschrittenen Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22 (2), 104-115.
- Ridley, J. 2003. Learners' ability to reflect on language and on their learning. Teoksessa D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (toim.) *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd, 78-89.
- Riikonen, J. 2015. Lukiolaisten vertaispalaute verkkoympäristössä. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAN vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73*. Jyväskylä, 226-241.
- Rodgers, M. & Webb, S. 2020. Incidental vocabulary learning through viewing television. *ITL – International Journal of Applied Linguistics*, Volume 171, Issue 2, Sep 2020, 191-220.
- Roiha, A., Post Uiterweer, M. & Absalom, H. 2021. Monikielisyyden näkeminen voimavarana – kokemuksia Utrechтин kansainvälisestä koulusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12 (1).
- Ross, A. & Rivers, D. 2018. Emotional experiences beyond the classroom: Interactions with the social world. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8 (1). 103-126.
- Ryan, R. M. & Deci, E.L. 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, February 2000, 68-78.
- Rösler, D. & Schart, M. 2016. Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 43 (5), 483-493.
- Saarinen, T., Kauppinen, M. & Kangasvieri, T. 2019. Kielikäsitukset ja oppimiskäsitukset koulutuspolitiikkaa linjaamassa. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja. Vastapaino*, 121-148.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) 1999. *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto*, 73-102
- Sajavaara, K., Luukka, M. & Pöyhönen, S. 2007. Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. Teoksessa S. Pöyhönen & M. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 13-42.

- Salmela-Aro, K. 2018. Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. PS-kustannus, 9-22.
- Salo, O.-P. 2015. Oppilaan itseohjautuvuuden tukeminen. Teoksessa R. Hildén & M. Härmälä. Hyvästä paremmaksi – Kehittämissideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin. Koulutuksen seurantaraportit 2015:6. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Opetushallitus, 21-39.
- Salo, O.-P. & Hildén, R. 2011. Hiljaa hyvä tulee – vai tuleeko? Kieltenopettajien käsityksiä opiskelija-autonomian edistämisestä yleissivistävässä opetuksessa. Teoksessa R. Hildén & O.-P. Salo (toim.) Kielikasvatus tänään ja huomenna: Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki. Helsinki: WSOY Pro, 19-40.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. 2006. Knowledge building: theory, pedagogy, and technology. Teoksessa K. Sawyer (toim.) Cambridge handbook of the learning sciences. New York: Cambridge University Press, 97-118.
- Schmenk, B. 2015. Grammatik. Macht. Sprache. *Teach as you were taught* und die Ordnung des DaF-Unterrichts. Informationen Deutsch als Fremdsprache 1, 25-42.
- Schreier, M. 2014. Qualitative Content Analysis. The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis, 170-183.
- Scotson, M. 2018. Toimijuus korkeakoulutettujen suomen oppijoiden visuaalisissa narratiiveissa. Teoksessa L. Lehti, P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies. AFinLAN vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 76. Jyväskylä, 206-230.
- Scotson, M. 2019. Suomen kielen käyttämiseen liittyvät tunteet, käsitykset ja toimijuus. Apples – Journal of Applied Language Studies, 13 (3), 107-129.
- Scotson, M. 2020. Korkeakoulutetut kotoutujat suomen kielen käyttäjinä. Toimijuus, tunteet ja käsitykset. JYU Dissertations 271. Jyväskylän yliopisto.
- Sefton-Green, J. 2011. Epävirallisen ja virallisen oppimisen rajankäynnin haasteet. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä, 85-98.
- Selwyn, N. 2011. Education and Technology. Key Issues and Debates. Chennai, India: Replika Press Pvt. Ltd.
- Seppälä, R. 2015. Learner agency within the design of an EAP course. Teoksessa J. Jalkanen, E. Jokinen, & P. Taalas (toim.). Voices of pedagogical development - Expanding, enhancing and exploring higher education language learning, 197-222. Dublin: Research publishing.net. Saatavissa: [doi:10.14705/rpnet.2015.000293](https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000293) (18.3.2017)
- Sharples, M., Taylor, J. & Vavoula, G. 2007. A Theory of Learning for the Mobile Age. Teoksessa R. Andrews & C. Haythornthwaite (toim.) The Sage Handbook of Elearning Research. London: Sage, 221-247.

- Skinnari, K. 2012. "Tässä ryhmässä olen aika hyvä". Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 188. Jyväskylän yliopisto.
- Stockwell, G. 2016. Mobile language learning. Teoksessa F. Farr & L. Murray (toim.). *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. New York: Routledge, 296-307.
- Strömmer, M. 2017. Mahdollisuuksien rajoissa. Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä. *Jyväskylä studies in humanities* 336. Jyväskylän yliopisto.
- Sullivan, P. 2000. Playfulness as mediation in communicative language teaching in a Vietnamese classroom. Teoksessa J.P. Lantolf (toim.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press. s. 115-131.
- Sundqvist, P. 2016. Gaming and young language learners. Teoksessa F. Farr & L. Murray (toim.) *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. New York: Routledge, 446-458.
- Suni, M. 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Teoksessa S.M. Gass & C.G. Magden (toim.) *Input in second language acquisition*. Cambridge: Newbury House, 235-253.
- Swain, M. 2000. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. Teoksessa J.P. Lantolf (toim.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press, 97-114.
- Sylvén, L.K. & Sundqvist, P. 2017. Computer-Assisted Language Learning (CALL) in extracurricular/extramural context. *CALICO Journal*, 34 (1), s. I-iv. Saatavissa: <https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/issue/view/2197> (18.8.2019)
- Säljö, R. 2001. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Taalas, P. 2005. Change in the making: strategic and pedagogical aspects of technology integration in language teaching. Towards multimodal language learning environments. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Taalas, P. 2007. Joustavat oppimisen mallit ja teknologian integraatio - kielenopetuksen muuttuvat mediamaiset. Teoksessa S. Pöyhönen & M-R. Luukka, (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 413-429.
- Taalas, P. & Pitkänen-Huhta, A. 2020. Suomalaisten kielitaito romahtanut - ei mikään pikku juttu, nyt on toimittava. Saatavissa:

<https://jyunity.fi/ajattelijat/suomalaisten-kielitaito-romahtanut/>
(13.10.2020)

- Taalas, P., Tarnanen, M. & Pöyhönen, S. 2011. "Onks tää oppimista?" Opetuskokeiluja yläkoulussa. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella, 65–83.
- Tanhua-Piironen, E., Viteli, J., Syvänen, A., Vuorio, J., Hintikka, K. & Sairanen, H. 2016. Perusopetuksen oppimisympäristöjen digitalisaation nykytilanne ja opettajien valmiudet hyödyntää digitaalisia oppimisympäristöjä. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 18/2016.
- Tarnanen, M., Huhta, A. & Pohjola, K. 2007. Kielitaidon arviointi vastaajana. Teoksessa S. Pöyhönen & M. Luukka (toim.). Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 381–412.
- Tempus 5/2019. Helsinki: Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry.
- Thomas, M. 2011. Technology, Education, and the Discourse of the Digital Native: Between Evangelists and Dissenters. Teoksessa M. Thomas (toim.) Deconstructing Digital Natives. New York: Routledge, 1-11.
- Thomsen, H. 2003. Scaffolding target language use. Teoksessa D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (toim.) Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd, 29-46.
- Thorne, S. 2000. Second language acquisition theory and the truth(s) about relativity. Teoksessa J.P. Lantolf (toim.) Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press, 217-243.
- Thorne, S. 2003. Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning & Technology* 7 (2), 38-67.
- Tuokko, E, Takala, S. & Koikkalainen, P. 2011. Kielitivoli. Perusopetuksen vieraiden kielten kehittäminen. Seurantaportti 2009–2011. Tampereen yliopistopaino.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ushioda, E. 2003. Motivation as a socially mediated process. Teoksessa D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (toim.) Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd, 90-102.
- Vaarala, H. 2014. Tviitaten ja höyläten. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5 (4).
- Vaarala, H. & Jalkanen, J. 2011. Digitaaliset tekstit toisen kielen oppimisessa. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) Kielenkäyttö verkossa ja verkostoissa. AFinLAN vuosikirja 2011. Jyväskylä: AFinLA, 123–138.
- Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E. & Karppinen, S. 2021 Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta. Soveltavan kielitutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.

- Vaattovaara, J. 2016. Kieltenopettajien kielinäkemykset ja opetukselliset lähestymistavat kansainvälistymishaasteiden edessä. Yliopistopedagogiikka 15.4.2016.
- van Dijk, J. 2013. A theory of the digital divide. Teoksessa M. Ragnedda & G. W. Muschert (toim.) The digital divide: the internet and social inequality in international perspective. Routledge, 29-51.
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J.P. Lantolf (toim.) Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press, 245-259.
- van Lier, L. 2004. The semiotics and ecology of language learning. Perception, voice, identity and democracy. Utbildning & Demokrati 2004, vol 13, nr 3, 79-103.
- van Lier, L. 2010. The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. Procedia Social and Behavioral Sciences 3 (2010), 2-6.
- Valtioneuvosto 2012. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. Saatavissa: Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa... 422/2012 - Säädökset alkuperäisinä - FINLEX® (24.7.2016)
- Valtioneuvosto 2019. Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Saatavissa: http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf (19.6.2019)
- Verity, D.P. 2000. Side effects: The strategic development of professional satisfaction. Teoksessa J.P. Lantolf (toim.) Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford University Press, 179-197.
- Vesterinen, O. & Mylläri, J. 2014. Peleistä pelillisyyteen. Teoksessa L. Krokfors, M. Kangas & K. Kopisto (toim.) Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa. Tampere: Vastapaino, 56-66.
- Vigmo, S. 2010. New Spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English. Saatavissa: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22256/1/gupea_2077_22256_1.pdf (19.9.2020)
- Virtanen, A. & Raitaniemi, M. 2019. Työelämän kielikäytännöt monikielisissä yhteisöissä. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja. Vastapaino, 231-256.
- Vogel, S. & Garcia, O. 2017. Translanguaging. Teoksessa G. Noblit & L. Moll (toim.) Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford: Oxford University Press.
- von Wright, J. 1992. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Opetushallitus.

- von Zansen, A. 2019. Uudenlaista kuullun ymmärtämistä. Kuvan ja videon merkitys ylioppilastutkinnon kielikokeissa. JYU dissertations 163. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Väljärvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa K. Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella.* Jyväskylä. s. 19–31.
- Warchauer, M. & Grimes, D. 2007. Audience, authorship, and artifact: the emergent semiotics of Web 2.0. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 1-23.
- Wei, L. 2018. Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics* 39 (1), 9-30.
- Williams, M., Mercer, S. & Ryan, S. 2015. *Exploring psychology in language learning and teaching.* Oxford: Oxford University Press.
- Wilson, B. 1996. *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design.* New Jersey: Educational Technology Publications.
- Wilson, B. & Myers, K. 2000. *Situated Cognition in Theoretical and Practical Context.* Teoksessa D. Jonassen & S. Land (toim.) *Theoretical foundations of Learning Environments.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 57-88.
- Ylönen, S. & Hurskainen, M. 2019. Motive und Motivation zum Deutschlernen: Beispiel Deutsch als Fremdsprache unter Studierenden in Finnland. Teoksessa M. Raitaniemi, H. Acke, I. Helin, J. Schlabach, C. Schmidt, D. Wagner & J. Zichel-Wessalowski (toim.) *Die vielen Gesichter der Germanistik: Finnische Germanistentagung 2017, Finnische Beiträge zur Germanistik*, 37. Berlin: Peter Lang, 31-50.
- Young, M., Barab, S. & Garrett, S. 2000. Agent as Detector: An Ecological Psychology Perspective on Learning by Perceiving-Acting Systems. Teoksessa D. Jonassen & S. Land (toim.) *Theoretical foundations of Learning Environments.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 147–171.
- YTL 2021 = Ylioppilastutkintolautakunta (YTL), tilastotaulukot 2021. <https://www.ylioppilastutkinto.fi/tietopalvelut/tilastot/tilastotaulukot> (27.2.2021)
- Ängeslevä, S. 2014. Tosielämän minecraftaaminen. Teoksessa L. Krokfors, M. Kangas & K. Kopisto (toim.) *Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisyyt ja leikillisyyt opetuksessa.* Tampere: Vastapaino, 118–132.

LIITTEET

Liite 1

Kielenoppimisprofiili 1/2016

1. Kirjoita tähän etu- ja sukunimesi. *

2. Mikä on äidinkielenesi? *

3. Opiskeletko koulussa muita kieliä kuin englantia, ruotsia ja saksaa?

kyllä

en

4. Mitä kieliä opiskelet englannin, ruotsin ja saksan lisäksi?

5. Kerro itsestäsi

	Kyllä	Ei
Oletko asunut ulkomailla?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Onko sinulla kavereita ulkomailla?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tarvitsetko vieraita kieliä joissain harrastuksissasi?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tarvitsetko vieraita kieliä yhteydenpitoon kavereittesi/sukulaistesi /tuttaviesi kanssa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tarvitsetko vieraita kieliä lukiessasi nettisivuja, esim. blogeja, keskustelupalstoja jne.?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tarvitsetko vieraita kieliä, kun teet jotain muuta, mitä? <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Kieliä opitaan monilla erilaisilla tavoilla. Valitse alla olevista tavoista kaikki ne, joilla sinä mielestäsi opit parhaiten?

- Kuuntelemalla vieraskielisiä radio- tai tv-ohjelmia, You Tube -kanavia jne.
- Kuuntelemalla vieraskielistä musiikkia
- Kirjoittamalla vieraskielisiä tekstejä
- Keskustelemalla eri kielisten kavereiden kanssa
- Lukemalla vieraskielisiä tekstejä
- Puhumalla vierasta kieltä
- Pelaamalla pelejä
- Jotenkin muuten, miten?

7. Käytätkö näitä keinoja opiskellessasi kieltä? *

	Kyllä	En
Yhdistän oppimani asiat kuviin tai paikkoihin muistaakseni ne paremmin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mietin missä tilanteessa oppimaani asiaa voisi käyttää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Harjoittelen itsenäisesti äännejä ja ääntämistä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mietin yhteyksiä ja säännönmukaisuuksia äidinkieleni ja muiden kielten välillä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yritän arvata, jos en tiedä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Käytän apuna eleitä tai samaa tarkoitavia kiertoilmauksia, jos en muista sanoja puhuessani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yritän kuunnella sanoja vieraskielisistä lauluista, tv-ohjelmista jne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan oppia kieliä mahdollisimman hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Palkitsen itseäni, kun olen selvinnyt hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yritän rentoutua, jos tunnen hermostuvani kieltä käyttäessäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pyydän puhujaa toistamaan, jos en ymmärrä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yritän oppia myös opiskelemaani kieltä puhuvien kulttuuria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Mitä näistä teet vapaa-ajallasi ja millä kielillä?

	äidinkieli	englanti	ruotsi	joku muu
Luen erilaisia tekstejä (lehtiä, kaunokirjallisuutta, sarjakuvia jne.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kirjoitan erilaisia tekstejä (viestejä, sähköposteja, blogeja jne.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pelaan tietokonepelejä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pidän yhteyttä kavereihini.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kuuntelen ja katselen televisio- tai radio-ohjelmia, podcasteja, You Tube -videoita jne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teen videoita (You Tube, Vimeo jne.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teen jotain muuta, mitä? <input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Mitkä ovat viimeisimmät kouluarvosanasi koulussa opiskelemissasi kielissä?

	4	5	6	7	8	9	10
Äidinkieli	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Englanti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ruotsi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Kuvaavatko saamasi arvosanat mielestäsi osaamistasi?

	Kyllä	Ei
Äidinkieli	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Englanti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ruotsi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Miksi?

12. vaikuttaako saamasi arvosana siihen, miten opiskelet kieltä jatkossa?

kyllä

ei

13. Miten arvosana vaikuttaa opiskeluusi?

14. Mistä tiedät, että osaat kieltä hyvin tai huonosti? Mikä vaikuttaa omaan käsitykseeni kielitaidostani? Valitse sopivin vaihtoehto.

	paljon	jonkin verran	vain vähän	ei ollenkaan	en osaa sanoa
Se, miten helposti opin kyseistä kieltä koulussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se, miten onnistun käyttämään kieltä esim. matkoilla, internetissä, lehtiä lukiessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se, mitä opettajat ovat sanoneet kielitaidostani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se, mitä kaverini ja perheeni ovat sanoneet kielitaidostani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se, mitä tapaamani ulkomaalaiset ovat sanoneet kielitaidostani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se, miten hyvin koulun kokeet menevät.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se, miten hyvin osaan kieltä verrattuna luokkakavereihini.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jokin muu asia, mikä? <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Käytätkö tai katseletko koulussa ja vapaa-ajalla

	koulussa	vapaa-ajalla
sähköpostia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
internetin keskustelupalstoja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
blogeja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
virtuaalimaailmoja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
verkkosivuja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snapchat, Skype, WhatsApp, Twitter-palveluja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sarjakuvia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
elokuvia ja tv-sarjoja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kuvapalveluja (Instagram, Flickr jne.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tietokonepelejä (verkkopelit, pelikonsolit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jotain muuta, mitä? <input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Valitse seuraavista ne, joiden avulla voi mielestäsi oppia kieliä.

- sähköposti
- internetin keskustelupalstat
- blogit
- virtuaalimaailmat
- verkkosivut
- Snapchat, Skype, WhatsApp, Twitter-palvelut
- sarjakuvat
- elokuvat ja tv-sarjat
- kuvapalvelut (Instagram, Flickr jne.)
- tietokonepelit (verkkopelit, pelikonsolit)
- muu, mikä?

17. Mitkä asiat vaikuttivat siihen, että valitsit saksan valinnaisaineeksi? Valitse seuraavista sopiva vaihtoehto. Valitsin saksan valinnaisaineeksi, koska

	vaikutti paljon	vaikutti jonkin verran	vaikutti hyvin vähän	ei vaikuttanut lainkaan
Olin matkustanut Saksassa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan matkustaa Saksaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kielestä on hyötyä tulevaisuudessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saksa on mielenkiintoinen ja kaunis kieli.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kaverinikin valitsi sen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan oppia paljon eri kieliä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on saksankielisiä ystäviä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on saksankielisiä sukulaisia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan tutustua saksalaiseen kulttuuriin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saksan kielen osaajille on töitä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minua neuvottiin valitsemaan se (vanhemmat, opettajat).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Halusin uusia haasteita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jokin muu syy, mikä? <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Mitä haluat oppia saksan kielestä tämän lukuvuoden aikana ja miksi?

19. Mitä aiot tehdä saavuttaaksesi tavoitteesi?

- osallistua aktiivisesti tuntityöskentelyyn
- tehdä kotitehtävät säännöllisesti
- harjoitella äänteitä ja ääntämistä myös itsenäisesti
- kuunnella saksankielisiä tv-ohjelmia, musiikkia, You Tube -kanavia jne. myös vapaa-ajalla
- lukea saksankielisiä tekstejä myös vapaa-ajalla
- hakeutua tilanteisiin, joissa voin puhua saksaa
- jotain muuta, mitä

20. Mitä muuta haluaisit kertoa?

Liite 2

Kielenoppimisprofiili 2/2017

1. Kirjoita tähän etu- ja sukunimesi?

2. Onko saksan kielen opiskelu vastannut odotuksiasi?

- kyllä
 osittain
 ei lainkaan

3. Miksi?

4. Mitä mieltä olet saksan opiskelusta. Perustele vastauksesi lyhyesti.

	täysin samaa mieltä	osittain samaa mieltä	eri mieltä	en osaa sanoa
Opiskelussa edetään sopivan nopeasti. <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tehtävät ovat mielenkiintoisia. <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opiskelussa käytettävät välineet (iPadit, Pedanet-oppimisolusta jne.) auttavat oppimisessa. <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettaja kannustaa oppimaan. <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opiskelussa käytetään kiinnostavia materiaaleja (oppikirja, verkkosivut jne.). <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Huomaan kuinka osaamiseni kehittyy. <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kiinnostukseni saksan kieleen on lisääntynyt. <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opiskelu kannustaa minua käyttämään saksaa myös vapaa-ajalla. <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Mikä opiskelussa on ollut mukavinta?

6. Entä mikä on ollut ikävintä?

7. Katso kurssin alussa saksan oppimiselle asettamaasi tavoitetta (paperilla). Saavutitko tavoitteen lukuvuoden aikana?

- Kyllä
- Osittain
- En lainkaan

8. Miksi?

9. Oliko asettamasi tavoite sellainen, että pystyit saavuttamaan sen yhden lukuvuoden aikana?

- Kyllä
- Ei

10. Miksi?

11. Mitä seuraavista teit saavuttaaksesi tavoitteesi?

	usein	silloin tällöin	harvoin	en ollenkaan
osallistuin aktiivisesti tuntityöskentelyyn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tein kotitehtävät säännöllisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
harjoittelin äänteitä ja ääntämistä myös itsenäisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kuuntelin saksankielisiä tv-ohjelmia, musiikkia, You Tube -kanavia jne. myös vapaa-ajalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
luin saksankielisiä tekstejä myös vapaa-ajalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hakeuduin tilanteisiin, joissa voin puhua saksaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tein jotain muuta, mitä? <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Missä mielestäsi olet hyvä saksan kielessä?

13. Missä asioissa haluaisit tulla paremmaksi?

14. Mikä on vaikuttanut käsitykseeni saksan osaamisesta?

- Se, miten helposti olen oppinut saksaa koulussa.
- Se, miten olen onnistunut käyttämään saksaa koulussa ja vapaa-ajalla.
- Se, mitä opettaja on sanonut kielitaidostani.
- Se, mitä muut (kaverit, perhe jne.) ovat sanoneet kielitaidostani.
- Se, miten hyvin koulun kokeet ovat menneet.
- Se, miten hyvin osaan kieltä verrattuna muihin luokkakavereihini.
- Jokin muu asia, mikä?

15. Onko mielipiteesi Saksasta ja saksalaisista muuttunut saksan kielen opiskelusi aikana? Millä tavoin?

16. Mitä näistä materiaaleista olet käyttänyt saksan opiskelusi aikana tänä *
lukuvuonna?

	usein	ainakin kerran	en ollenkaan
omalla saksan ryhmän Pedanet-sivulla olevia linkkejä saksankielisiin nettisivuihin (harrastukset, sarjakuvat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
muita saksankielisiä nettisivuja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedanet-sivulla olevia sanastoharjoituksia oppikirjan kappaleisiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
oppikirjan sähköistä materiaalia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
saksankielisiä televisio-ohjelmia, elokuvia tai You Tube-videoita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
saksankielistä musiikkia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
saksankielisiä tietokonepelejä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
saksankielisiä kirjoja, lehtiä, blogeja jne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
jotakin muuta, mitä? <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Aiotko käyttää saksaa kesälomasi aikana?

- kyllä
- ehkä
- en

18. Miten? Valitse kaikki ne, joita aiot tehdä edes vähän/joskus

Luen saksankielisiä tekstejä (kirjoja, lehtiä, sarjakuvia, blogeja)	<input type="checkbox"/>
kuuntelen saksankielistä musiikkia, podcasteja tai vastaavia	<input type="checkbox"/>
katselen saksankielisiä televisio-ohjelmia, elokuvia tai YouTube-videoita	<input type="checkbox"/>
pelaan tietokonepelejä saksan kielellä	<input type="checkbox"/>
surffailen internetissä saksankielisillä sivuilla	<input type="checkbox"/>
puhun perheeni, ystävien tai tuttavien kanssa saksaa	<input type="checkbox"/>
kirjoitan sähköposteja tai kirjeitä saksaksi	<input type="checkbox"/>
kirjoitan omia juttuja, esim. päiväkirjaa, tarinoita, runoja, laulutekstejä saksaksi	<input type="checkbox"/>
teen videoita saksaksi	<input type="checkbox"/>
matkustan Saksaan	<input type="checkbox"/>
teen jotain muuta, mitä	<input type="checkbox"/>
<input type="text"/>	

19. Mitä muuta haluaisit kertoa saksan opiskelustasi?

Kielenoppimisprofiili 3/2017

1. Kirjoita tähän etu- ja sukunimesi *

2. Käytitkö saksaa kesälomasi aikana? *

- kyllä
- en

3.

Millä tavoilla ja miten usein käytit saksaa kesälomasi aikana?

	usein	silloin tällöin	ainakin kerran
Luin saksankielisiä tekstejä (kirjoja, sanomalehtiä, sarjakuvia, blogeja)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kuuntelin saksankielistä musiikkia, podcasteja tai vastaavia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
katselin televisiosta saksankielisiä ohjelmia, elokuvia tai You Tube -videoita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pelasin tietokonepelejä saksan kielellä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
surffailin internetissä saksankielisillä sivuilla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
puhuin perheeni, sukulaisteni, ystäväni tai tuttavieni kanssa saksaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kirjoitin sähköposteja tai kirjeitä saksaksi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kirjoitin omia juttuja, esim. päiväkirjaa, tarinoita, runoja, laulutekstejä saksaksi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tein videoita saksaksi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
matkustin Saksaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tein jotain muuta, mitä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Mieti asioita, joissa haluaisit tulla paremmaksi saksan kielessä tänä lukuvuonna ja aseta sen perusteella itsellesi tavoite. *

5. Mitä aiot tehdä saavuttaaksesi tavoitteesi? *

Kielenoppimisprofiili 4/2018

1. Kirjoita tähän etu- ja sukunimesi. *

2. Vastasiko saksan kielen opiskelu odotuksiasi? *

- kyllä
- osittain
- ei lainkaan

3. Miksi? *

4. Mitä mieltä olet saksan opiskelusta. Perustele vastauksesi lyhyesti.

*

	täysin samaa mieltä	osittain samaa mieltä	eri mieltä	en osaa sanoa
Opiskelussa edettiin sopivan nopeasti. <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tehtävät olivat mielenkiintoisia. <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opiskelussa käytettävät välineet (iPadit, Pedanet-oppimisalusta jne.) auttoivat oppimisessa. <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettaja kannusti oppimaan. <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opiskelussa käytettiin kiinnostavia materiaaleja (oppikirja, verkkosivut jne). <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Huomaan kuinka osaamiseni on kehittynyt. <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kiinnostukseni saksan kieleen on lisääntynyt opiskelun aikana. <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opiskelu on kannustanut minua käyttämään saksaa myös vapaa-ajalla. <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Katso lukuvuoden alussa saksan oppimiselle asettamaasi tavoitetta (paperilla). Saavutitko tavoitteen lukuvuoden aikana?

- Kyllä
- Osittain
- En lainkaan

6. Miksi? *

7. Mitä seuraavista teit saavuttaaksesi tavoitteesi? *

Osallistuin aktiivisesti tuntityöskentelyyn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tein kotitehtävät säännöllisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Harjoittelin ääniteitä ja ääntämistä myös itsenäisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuuntelin saksankielisiä tv-ohjelmia, musiikkia, YouTube-kanavia jne. myös vapaa-ajalla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luin saksankielisiä tekstejä myös vapaa-ajalla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hakeuduin tilanteisiin, joissa voin puhua saksaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tein jotain muuta, mitä? <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8.

Mikä on viimeisin saksan kielen todistusarvosanasi?

*

9.

Vastaako saamasi arvosana mielestäsi osaamistasi?

*

Kyllä

Ei

10. Miksi? *

11.

Jos tekisit kielivalintaa nyt, valitsisitko kokemuksesi perusteella edelleen saksan valinnaisaineeksi?

*

kyllä

en

12. Miksi? *

13.

Aiotko jatkaa saksan kielen opiskelua peruskoulun jälkeen? Perustelee vastauksesi lyhyesti.

*

Kyllä

Ehkä

En

14. Mitkä seuraavista asioista vaikuttavat siihen, että haluat jatkaa saksan opintojasi?

	vaikuttaa paljon	vaikuttaa jonkin verran	vaikuttaa hyvin vähän	ei vaikuta lainkaan
Olen matkustanut Saksassa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan matkustaa Saksaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kielestä on hyötyä tulevaisuudessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saksa on mielenkiintoinen ja kaunis kieli.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kaverinikin aikoo valita sen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan oppia paljon eri kieliä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on saksankielisiä ystäviä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on saksankielisiä sukulaisia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan lisää tietoa saksalaisesta kulttuurista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saksan kielen osaajille on töitä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minua on neuvottu valitsemaan se (vanhemmat, opettajat).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan uusia haasteita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jokin muu syy, mikä? <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Onko saksan kielen opiskelu auttanut sinua muiden kielten opiskelussa? Perustele vastauksesi lyhyesti. *

- Kyllä
- Ei
- En osaa sanoa

16. Mitä näistä materiaaleista olet käyttänyt saksan opiskelusi aikana? *

	usein	ainakin kerran	en ollenkaan
omalla saksan ryhmän Pedanet-sivulla olevia linkkejä saksankielisiin nettisivuihin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
muita saksankielisiä nettisivuja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedanet-sivulla olevia sanastoharjoituksia oppikirjan kappaleisiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
oppikirjan sähköistä materiaalia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
saksankielisiä televisio-ohjelmia, elokuvia tai You Tube-videoita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
saksankielistä musiikkia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tietokonepelejä saksan kielellä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
saksankielisiä kirjoja, lehtiä, blogeja tai muita tekstejä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
jotakin muuta, mitä? <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Mitä näistä teet vapaa-ajallasi ja millä kielillä? *

	äidinkieli	englanti	ruotsi	saksa	joku muu
Luen erilaisia tekstejä (lehtiä, kaunokirjallisuutta, sarjakuvia, blogeja, nettisivuja jne.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kirjoitan erilaisia tekstejä (viestejä, sähköposteja, blogeja jne.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pelaan tietokonepelejä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pidän yhteyttä kavereihini tai sukulaisiini.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Katselen televisio-ohjelmia, You Tube-videoita jne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kuuntelen musiikkia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teen videoita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Käytän kieltä harrastuksessani.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Käytän kieltä matkustellessani.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teen jotain muuta, mitä? <input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Valitse seuraavista ne, joiden avulla voi mielestäsi oppia kieliä. *

- sähköposti
- internetin keskustelupalstat
- blogit
- virtuaalimaailmat
- verkkosivut
- Snapchat, Skype, WhatsApp, Twitter-palvelut
- sarjakuvat
- elokuvat ja tv-sarjat
- kuvapalvelut (Instagram, Flickr jne.)
- tietokonepelit (verkkopelit, pelikonsolit)
- jokin muu, mikä?

19. Käytätkö näitä keinoja opiskellessasi kieltä? *

	Kyllä	En
Yhdistän oppimani asiat kuviin tai paikkoihin muistaakseni ne paremmin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mietin missä tilanteessa oppimaani asiaa voisi käyttää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Harjoittelen itsenäisesti äänteitä ja ääntämistä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mietin yhteyksiä ja säännönmukaisuuksia äidinkieleni ja muiden kielten välillä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yritän arvata, jos en tiedä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Käytän apuna eleitä tai samaa tarkoittavia kiertoilmauksia, jos en muista sanoja puhuessani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yritän kuunnella sanoja vieraskielisistä lauluista, tv-ohjelmista jne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan oppia kieliä mahdollisimman hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Palkitsen itseäni, kun olen selvinnyt hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yritän rentoutua, jos tunnen hermostuvani kieltä käyttäessäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pyydän puhujaa toistamaan, jos en ymmärrä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yritän oppia myös opiskelemaani kieltä puhuvien kulttuuria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Mitä muuta haluaisit kertoa?

Liite 5

Oppimistehtävä 2

Tehtävän 2 tavoitteet:

-osaat esitellä ja kuvailla henkilöä

-osaat taivuttaa sein- ja haben -verbejä ja säännöllisiä verbejä, osaat käyttää persoonapronomineja, ihmistä kuvaavia adjektiiveja ja numeroita iän kertomisessa

-osaat arvioida muiden tekemiä esityksiä ja käyttää Peda.net -oppimisympäristöä (osaat liittää tehtävän ryhmäpalautuskansioon ja kommentoida tehtävää).

Tehtävän kulku:

Päätäkää ryhmänne koko ja jäsenet (1–3 henkilöä).

Miettikää minkälaisen esittelyn/haastattelun teette, esim. video, Puppet Pals -esitys, valokuvia tekstitettyinä jne.

Tehkää suunnitelma/käsikirjoitus, johon koostatte olennaisimmat perusasiat esityksestänne (esim. henkilön asuinpaikka, ikä, ulkonäkö). Käyttäkää apuna esim. kirjan teemasanastoa s. 33.

Tehkää esitys iPadin avulla.

Tallentakaa esitys ryhmäpalautuskansioon Peda.netiin.

Katsokaa muiden esitykset läpi ja antakaa palautetta kommenttikenttään (ks. palauteohje).

Täytä tehtäväpalaute Peda.netissä (jokainen erikseen).

Ohjeita vertaispalautteen antamiseen:

Mistä asioista pidit tässä työssä?

Oliko esitys ymmärrettävä?

Mitä asioita oli mielestäsi ilmaistu hyvin saksaksi?

Onko sinulla parannusehdotuksia työhön?

Liite 6

Oppimistehtävä 3

Tehtävän 3 tavoitteet:

- osaat etsiä internetistä tietoa harrastuksestasi saksan kielellä
- tunnet harrastukseesi liittyvää sanastoa ja osaat kertoa siitä saksaksi
 - osaat taivuttaa säännöllisiä verbejä, joita tarvitset harrastuksestasi kertomiseen
- osaat käyttää artikkeleita, omistus- ja kieltosanoja

Kotitehtävä:

- Etsi internetistä sivustoja, joissa käsitellään harrastustasi saksan kielellä ja valitse niistä yksi.
- Vastaa sivuston perusteella seuraaviin kysymyksiin:
Millaisia asioita nettisivulla käsitellään?
 - Mitä tuttuja harrastukseen liittyviä sanoja sieltä löytyy? (kerää vähintään 5 sanaa ja suomenna ne)
- Liitä Padlet-sivustolle linkki valitsemaasi sivustoon sekä vastaukset kysymyksiin.

Tekstin ymmärtämistä helpottavia keinoja:

Mieti etukäteen mitä jo tiedät asiasta.

Silmäile teksti ensin läpi saadaksesi siitä kokonaiskuvan.

Lue ensin tekstin alku ja loppu sekä kappaleiden ensimmäiset lauseet, ymmärtääksesi pääkohdat ennen kuin luet tekstin kokonaan läpi.

Katso kuvia, taulukoita ym. visuaalista informaatiota ymmärtääksesi tekstiä paremmin.

Errottele toisistaan tärkeät ja vähemmän tärkeät asiat.

Arvioi, tarvitseeko sinun kääntää tekstiä sanasta sanaan vai riittääkö pelkkä ajatuksen ymmärtäminen.

Tee arvauksia tekstistä saamiesi vihjeiden perusteella ja varmista arvauksesi paikkansa pitävyys tekstin edetessä.

Käytä hyväksi kaikkea taustatietoa ja yhdistä se siihen mitä jo tiedät.

Tehtävä tunnilla (esitys omasta harrastuksesta):

- Päätä teetkö esityksen yksin vai yhdessä muiden saman harrastuksen omaavien kanssa (1-3 henkilöä).
- Miettikää minkälaisen esityksen teette, esim. video, Power Point, kuvia tekstitettyinä tms.
- Tehkää suunnitelma, johon keräätte ne asiat, jotka haluatte harrastuksestanne kertoa. Käyttäkää apuna esim. kirjan sanastoa ja nettisivustoja.
- Tehkää esitys ja tallentakaa se ryhmäpalautuskansioon Peda.netiin.

-Täytä tehtäväpalaute Pedanetissä (jokainen erikseen).

-Katso muiden tekemät esitykset ja anna niistä palautetta kommenttikenttään.

Ohjeita palautteen antamiseen:

Mistä asioista pidit tässä työssä?

Oliko esitys ymmärrettävä?

Mitä asioita oli mielestäsi ilmaistu hyvin saksaksi?

Onko sinulla parannusehdotuksia työhön?

Liite 7

Oppimistehtävä 4

Tehtävän 4 tavoitteet:

- tunnet ruokaan ja ruokailuun liittyvää sanastoa ja osaat kertoa niistä saksaksi
- osaat käyttää verbin käskymuotoja
- osaat käyttää akkusatiivia

Tehtävä tunnilla (video kolmen ruokalajin menusta):

- Päätäkää ryhmänne kokoonpano (3–4 henkilöä).
- Suunnitelkaa menu, joka sisältää kolme ruokalajia: alku, pää- ja jälkiruoan.

Tehkää video, jossa esittelette menunne ja kerrotte, miten se valmistetaan. Käyttäkää apuna esim. kirjan sanastoa ja nettisivustoja (esim. hakusana Rezepte).

- Tallentakaa video Padlet-sivulle <http://bit.ly/2oUxYWZ>.
- Täyttäkää tehtäväpalaute Peda.netissä (jokainen erikseen).
 - Jos jää aikaa, katsokaa muiden tekemiä videoita ja antakaa niistä palautetta saksaksi Padlet-sivulle.

Liite 8

Oppimistehtävä 5

Tehtävän 5 tavoitteet:

- osaat työstää ryhmätyötä yhteisöllisesti
- osaat kirjoittaa koulustasi ja kouluaineista saksaksi
- osaat tuottaa oikeakielistä tekstiä

Tehtävä tunnilla:

- Päätetään ryhmien kokoonpanot (1–3 henkilöä) ja valitaan jokaiselle ryhmälle aihe, josta he kirjoittavat
- Aiheet esim.:
 1. Oma koulu: esim. nimi, sijainti, kuvaus, oppilasmäärä jne.
 2. Opettajat: esim. kuinka paljon, millaisia, mitä aineita opettavat
 3. Opiskelu 9. luokalla: esim. montako luokkaa ja oppilasta yhteensä, mitä aineita jne.
 4. Oma luokka: esim. millainen luokka, oppilasmäärä jne.
 5. Saksan ryhmä: esim. oppilasmäärä, kuvaus, millaisia asioita opiskellaan ja miten jne.
- Tehkää suunnitelma, johon keräätte ne asiat, jotka haluatte kertoa. Käyttäkää apuna esim. kirjan sanastoa ja nettisivustoja.
- Kirjoittakaa teksti ryhmämuistioon.
 - Luekaa ja kommentoikaa muiden kirjoittamaa tekstiä. Tehkää siihen korjauksia ja parannusehdotuksia (käyttäkää lihavoitinta tai kursiivia, jotta korjauksenne erottuvat.)
- Täyttäkää tehtäväpalaute Peda.netissä (jokainen erikseen).

Liite 9

Oppimistehtävä 6

Tehtävän 6 tavoitteet:

- osaat etsiä internetistä saksankielisiä blogeja
- löydät internetistä omalle kielitaidollesi sopivaa saksankielistä materiaalia
- tunnistat blogikirjoituksen pääkohdat

Tehtävän kulku

-valitse blogi, joka tuntuu sinusta kiinnostavalta

-etsi blogista vastaukset seuraaviin kysymyksiin:

- > mitä blogin ja kirjoittajan nimi kertoo blogista ja sen sisällöstä?
- > kuinka kirjoittaja esittelee itsensä?
- > kuinka usein blogia päivitetään?
- > millaisia aiheita blogissa käsitellään?

-lisää blogin linkki Padlettiin

<https://padlet.com/markkanenmarjo/vat27kex0d3p>

ja esitlee blogi muille

-täytä tehtäväpalaute Peda.netissä

Liite 10

Oppimistehtävä 7

Tehtävän 7 tavoitteet:

- löydät internetistä erikielisiä verkkolehtiä
- hyödynnät kaikkia osaamiasi kieliä tiedonhaussa
- löydät olennaisen tiedon verkkolehtien artikkeleista

Tehtävän kulku

-muodostakaa 1–3 henkilön ryhmiä

-etsikää internetistä kolme erikielistä verkkolehteä (joista yksi on saksankielinen).

Aloittakaa suunnittelemalla, millä tavoin erikielisiä verkkolehtiä voi löytää. Pohtikaa esim.

-minkälaisin hakusanoin ja mitä hakukoneita käyttäen lähdette etsimään

-minkälaisista osoitteista verkkolehtiä voisi löytyä

-selatkaa lehtiä ja pohtikaa minkä tyyppisiä ne ovat (millaisia sisältöjä lehdissä on, millaisia lähteitä on käytetty, kuinka luotettavaa tieto on).

-valitkaa aihe, josta kerrotaan kaikissa valitsemisanne lehdissä

-vertaillkaa erikielisiä artikkeleita keskenään: mitä eroja ja yhtäläisyyksiä artikkeleiden ja niissä välitettävien tietojen välillä on? Voitte esim. tehdä käsittekartan, johon keräätte tärkeimmät asiat (mitä, missä, milloin, miten, miksi)

-tehkää artikkelien pohjalta oma yhteenveto, jossa kerrotte olennaiset asiat. Liittäkää mukaan lähdeviitteet käyttämiinne verkkolehtiin.

-kirjoittakaa yhteenvetonne Padlettiin osoitteeseen <https://padlet.com/markkanenmarjo/sz4qj8f89j9n>.

Voitte liittää mukaan myös aiheeseen liittyviä kuvia, mutta muistakaa varmistaa, että teillä on käyttöoikeus kuviin.

-täyttäkää tehtäväpalaute Peda.netissä (jokainen erikseen).

Kotitehtävä (palautettava 5.4. mennessä)

Tarkkaile tilanteita, joissa opit jotain vierasta kieltä koulun ulkopuolella. Ota 2–3 tällaisesta oppimistilanteesta valokuva ja liitä ne Padlet-sivustolle osoitteeseen <https://padlet.com/markkanenmarjo/f8y9x0pwyvh9>.

Liite 11

Oppimistehtävä 8

Tehtävän 8 tavoitteet:

- hyödynnät kaikkea oppimaasi medioiden käytöstä kielenoppimisessa
- osaat suunnitella pelin/tehtävän, jonka avulla voi harjoitella kieltä

Tehtävän kulku

-muodostakaa 2–4 henkilön ryhmiä

-tutustukaa pelin/tehtävän lähtötilanteeseen ja jatkakaa tarinaa annettujen ohjeiden mukaan

-kirjoittakaa pelin kulku, ohjeet ja linkit (internetsivut, blogit, videot jne.) Padlet-sivustolle <https://padlet.com/markkanenmarjo/r90k9vv413zo>

-jos jää aikaa, valitkaa jonkin toisen ryhmän tekemä tehtävä/peli ja käykää se läpi

-kommentoikaa tehtävää/peliä kommenttikenttään:

Mistä asioista pidit tässä tehtävässä/pelissä?

Olivatko ohjeet selkeät ja ymmärrettävät?

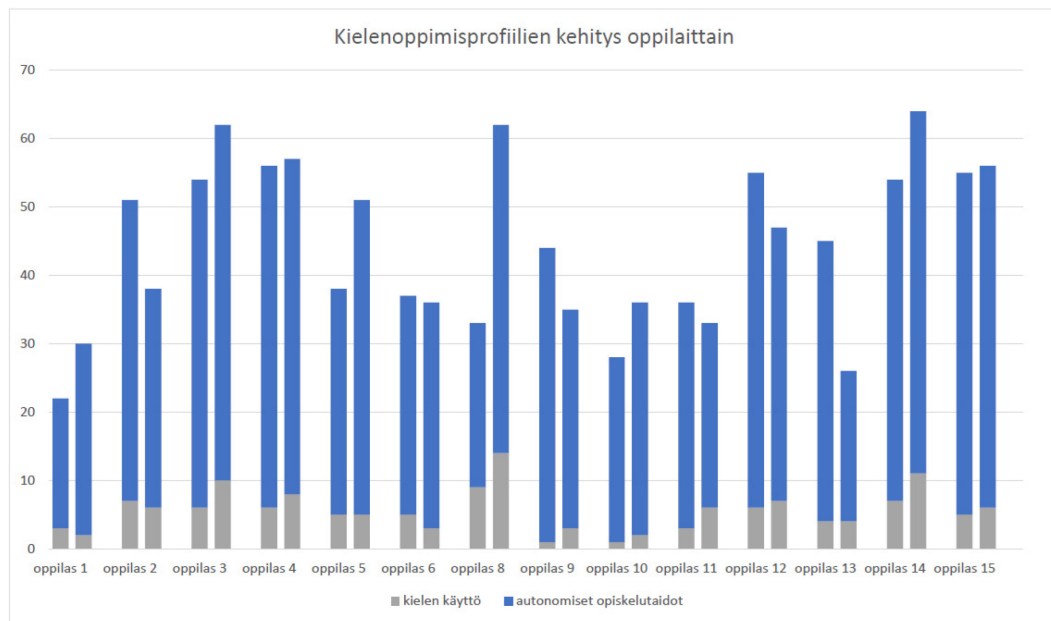
Miten se soveltui kielenoppimiseen ja saiko sen avulla tehtävälle asetetut tavoitteet saavutettua?

Miten parantaisit/muuttaisit tehtävää/peliä?

Täyttäkää tehtäväpalaute Peda.netissä (jokainen erikseen).

Liite 12

Kielenoppimisprofiilien kehitys oppilaittain



Liite 13

Tehtäväpalaute 6

1. Oliko tehtävä mielestäsi *

- huippukiva
- ihan ok
- tosi tyhmä

2. Miksi? *

3. Onnistuitko saavuttamaan tehtävässä esitetyt tavoitteet? *

- kyllä
- en

4. Miksi? *

5. Onnistuin tehtävän tekemisessä, koska

- tehtävä oli helppo
- tehtävä oli kiinnostava
- käytetyt välineet ja materiaalit olivat sopivia tehtävän tekemiseen
- sain hyviä ohjeita ja neuvoja
- työskentelin ahkerasti
- kielitaitoni oli riittävän hyvä
- sain tukea muilta ryhmäni jäseniltä
- jostain muusta syystä, mistä?

6. Epäonnistuin tehtävän tekemisessä, koska

- tehtävä oli vaikea
- tehtävä ei kiinnostanut minua
- käytetyt välineet ja materiaalit sopivat huonosti tehtävän tekemiseen
- en saanut tarpeeksi ohjeita ja neuvoja
- en työskennellyt riittävän ahkerasti
- kielitaitoni ei ollut riittävä
- muut ryhmän jäsenet eivät tehneet omaa osuuttaan
- jostain muusta syystä, mistä?

7. Onko tehtävässä opituista asioista sinulle mielestäsi hyötyä jatkossa? *

- kyllä
- ei

8. Jos vastasit kyllä, mitä hyötyä tehtävässä opituista asioista on sinulle jatkossa?

9. Jos vastasit ei, miksi tehtävässä opituista asioista ei mielestäsi ole sinulle hyötyä?

10. Aiotko jatkossa seurata valitsemaasi blogia? *

- en aio seurata blogia
- saatan joskus käydä katsomassa blogia
- hyvin todennäköisesti seuraan blogia ainakin silloin tällöin
- aion varmasti seurata blogia

11. Miksi? *

TUTKIMUSSUOSTUMUS

Hyvät vanhemmat ja huoltajat!

Teen väitöstutkimusta Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa aiheenani monimediainen pedagogiikka kielten opetuksessa. Aloitan syksyllä 2016 tutkimusaineiston keruun koulun 8. luokan alkavan saksan ryhmässä. Aineisto muodostuu oppilaille suunnatuista kyselyistä, haastatteluista ja itsearvioinnista. Lisäksi oppilaat tekevät monimediaista pedagogiikkaa hyödyntäviä oppimistehtäviä, joiden soveltuvuutta oppimisprosessin eri vaiheisiin seurataan tutkijan suorittamalla havainnoinnilla. Aineistoa kootaan syksystä 2016 kevääseen 2018.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, kuinka oppilaat saadaan toimimaan aktiivisesti kielenopiskeluprosessissa ja kuinka oppilaiden kiinnostusta kieleen voidaan herättää uudenlaisia työtapoja hyödyntäen. Lisäksi tutkimuksessa pyritään motivoimaan oppilaita käyttämään kieltä myös koulun ulkopuolella sekä hyödyntämään heidän arjessaan luontaisena osana olevaa monimediaisuutta koulussa tapahtuvassa oppimisessä. Tutkimukseni ohjaajina toimivat FT dosentti Peppi Taalas ja FT Juha Jalkanen Jyväskylän yliopistosta. Tutkimuksessa noudatetaan yleisiä tutkimuseettisiä linjauksia. Tutkimuksessa koottava aineisto käsitellään luottamuksellisesti ja nimettömänä. Aineistoa käytetään vain väitöskirjatyöhön tarkoitettuun tutkimuskäyttöön ja se säilytetään lukituissa tiloissa ja suojatussa verkossa. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkittavalla on oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen sekä saada lisätietoja tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa.

Pyydän palauttamaan oheisen tutkimuslupan täytettynä – myös siinä tapauksessa, että ette anna lapsellenne lupaa osallistua tutkimukseen.

Kiitos yhteistyöstä!

Annan mielelläni lisätietoja!

Marjo Markkanen
puh., sähköposti

Palautathan tutkimuslupalomakkeen JOKA TAPAUKSESSA / myös siinä tapauksessa, että oppilas ei saa lupaa osallistua tutkimukseen.

Viimeinen palautuspvm 29.8.2016 (palautus saksan opettajalle)

Oppilaan nimi _____

luokka _____

Annan luvan lapselleni osallistua tutkimukseen ____

En anna lupaa osallistua tutkimukseen ____

Päivämäärä ja paikka ____ . ____ 2016 _____

Huoltajan allekirjoitus

Nimen selvennys