

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tieto- ja viestintäteknikka eri oppijatyyppien tukena
vieraan kielen opinnoissa

Lisensiaatintutkimus

Maarit Ohinen-Salvén

Soveltavan kielentutkimuksen keskus
2013

ABSTRACT

Ohinen-Salvén, Maarit

E-learning and Different Learning Styles in Second Language Acquisition

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2013, 178 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN...)

ISBN...

This study focuses on how learners with different learning styles can best use and profit from the different possibilities offered by e-learning in their second language acquisition. The study also discusses the alternatives to integrate the traditional learning in the classroom with distance learning using the solutions offered by e-learning. Aspects relevant to theories on second language acquisition, e-learning and different learning styles are extensively discussed. The study is both an action research and a case study research. The data measuring the students' learning styles and experiences of using e-learning in their second language studies were gathered at HAAGA-HELIA University of Applied Sciences using structured and free text questionnaires. The target group consisted of ICT-students. The learners' responses were analyzed qualitatively. As a result of this study, new information was gathered about what kind of opinions and objectives the learners with different learning styles have and how they experience the use of e-learning in their second language acquisition. The study concludes that it is essential to encourage language teachers to see the importance of differentiating their tuition and offering as diverse solutions as possible in order to provide the learners with an opportunity to choose the way of studying and learning which suits them best.

Keywords: Learning styles, E-learning, Second Language Acquisition.

Author's address Maarit Ohinen-Salvén
HAAGA-HELIA University of Applied Sciences
Ratapihantie 13, 00520 Helsinki
maarit.ohinen-salven@haaga-helia.fi

Supervisor Docent Peppi Taalas
Language Centre
University of Jyväskylä

Reviewers Professor Riikka Alanen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä

Professor Leena Kuure
Faculty of Humanities
University of Oulu

ESIPUHE

Kun mietin tämän tutkimustyön alkua ja taustaa, en voi sivuuttaa sitä innostusta, jota koin vieraiden kielten opiskelua kohtaan jo kouluaikana. Vieraiden kielten opiskelu oli minulle mieluista ja minulla oli onni saada kouluaikana näissä aineissa myös hyviä ja innostavia opettajia. Muista opiskeluaikaisista aikomuksistani ja suunnitelmistani huolimatta päädyin lopulta myös itse vieraan kielen lehtoriksi ammattikorkeakouluun. Omassa opetustyössäni sain huomata, että joillekin opiskelijoille vieraiden kielten opiskelu on vaikeaa ja jopa vastenmielistä, mikä johtaa lähes väistämättä siihen, että opiskelijoiden lähtötaso, motivaatio ja sitoutuneisuus kieliopintoihin sekä heidän saavuttamansa tulokset vaihtelevat huomattavasti. Tämä sai minut miettimään, miten opetusta voisi kehittää, jotta useampi opiskelija kokisi vieraiden kielten opiskelun mielekkäänä ja voisi saavuttaa parempia oppimistuloksia, sillä vieraiden kielten taito on yksi keskeinen osa ammattitaitoa lähes kaikilla aloilla tämän päivän kansainvälisessä työelämässä.

Käsillä olevan tutkimuksen teko on ollut pitkä prosessi päätoimisen työn ja perheen ohessa. Tutkimuksen teossani oli myös yli kahden vuoden tauko oppikirjaprojektin vuoksi. Missään vaiheessa en ole kuitenkaan itse kyseenalaistanut tämän tutkimuksen valmistumista, vaan olen tiennyt eteneväni vanhan sanonnan mukaan hitaasti, mutta varmasti. Tutkimuksen tekeminen on vaatinut luonnollisesti huomattavan määrän aikaa ja energiaa sekä sisältänyt myös valintoja ajankäytön suhteen, mutta se on myös antanut paljon. On ollut hienoa saada päivittää omaa teoriaosaamistani sekä laajentaa omaa ajatusmaailmaani tavalla, joka tuskin muuten olisi ollut mahdollinen. Koen, että tutkimusaiheeni on ollut loistava ammatillisen kehittymisen väline, kun tutkimustyö ja kielen opettajan työ ovat tukeneet toisiaan molempien hyötyessä tästä asetelmasta.

Pitkän tutkimusprosessin aikana asiantuntevalla, osaavalla ja kärsivällisellä ohjauksella on ollut äärettömän tärkeä merkitys. Haluan lämpimästi kiittää dosentti Peppi Taalasta hänen kannustavasta ja ammattitaitoisesta ohjauksestaan. Tutkimusmatkani varrella olen saanut vertaistukea ”tutkijapoppoolta” eli epäviralliselta ryhmältä Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen jatko-opiskelijoita, joiden kanssa kokoonnuimme useamman vuoden ajan epäsäännöllisen säännöllisesti tutkimuksiimme liittyviä kysymyksiä pohtimaan. Heille kiitos näistä perjantai-iltapäivien kahvihetkidistä. Työnantajani HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulua haluan kiittää mahdollisuudesta palkalliseen tutkimusvapaaseen, joka antoi väliaikaisesti tärkeää hengähdystaukoa opetustyöstä suoden mahdollisuuden keskittyä vain tutkimuksen tekemiseen. Myös oppilaitoksemme kirjaston henkilökunta on omalla ammattitaitoisella, asiantuntevalla ja osaavalla avullaan edesauttanut tutkimustyöni edistymistä ja valmistumista. Siitä kiitos heille.

Tärkein tuki sijaitsee usein kaikkein lähimpänä. Siksi sydämellisin kiitos menee kaikkein läheisimmilleni: aviopuolisoni Kim sekä tyttäreni Milla ja Nea ovat olemassa olollaan auttaneet minua jaksamaan työn, arjen ja tutkimuksen ristipaineissa. Omistan tämän tutkimukseni heille rakkaudella.

Helsingissä vappuaattona 2013
Maarit Ohinen-Salvén

TAULUKOT

TAULUKKO 1 Kenttäsidonnainen ja kentästä riippumaton oppija.....	52
TAULUKKO 2 Willingin oppimistyylien määrittelyssä käytetyt kysymykset..	54
TAULUKKO 3 Myersin ja Briggsin tyylijärjestelmän dimensiot.....	55
TAULUKKO 4 Gregorcin kuvausjärjestelmän osa-alueet.....	55
TAULUKKO 5 Laaja vs. kapea luokittelija.....	57
TAULUKKO 6 Aivopuoliskojen tiedonkäsittelytapoja eräiden tutkijoiden mu- kaan.....	58
TAULUKKO 7 Oppimistyylin määrittelyssä käytetyt väittämät.....	74
TAULUKKO 8 Oppimistyylien jakautuminen ryhmittäin.....	75
TAULUKKO 9 Oppimistyylien jakautuminen yksilöittäin.....	76

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
1.1	Kielenopetuksen haasteet.....	11
1.2	Ongelmanasettelu.....	14
1.3	Keskeiset käsitteet.....	16
2	TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	19
3	TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	20
3.1	Kielenoppiminen ja kielenopetus.....	20
3.1.1	Työelämän kielitaitovaatimukset ja ammatillisesti suuntautunut kielenopetus.....	20
3.1.2	Kielenopetuksen kehitys ja tutkimuksen lähtökohtana oleva käsitys kielenopetuksesta.....	21
3.1.3	Motivaatio kieliopinnoissa.....	27
3.1.4	Oma näkemykseni kielenoppimisesta.....	31
3.1.5	Kieliopinnot ammattikorkeakouluissa: laajuus, ajoitus, tavoitteet ja haasteet.....	32
3.1.6	Eurooppalainen viitekehys ja kielitaidon taitotasot ammattikorkeakouluissa.....	36
3.1.7	Kielenopetuksen ydinaines.....	39
3.2	Verkko-oppiminen.....	41
3.3	Koulu muuttuvassa maailmassa.....	43
3.4	Muuttuva ja vaikuttava oppija.....	46
3.5	Oppimistyylit.....	48
3.5.1	Kokemus, havainnot, ajattelu ja käytös oppimistyylin määrittäjänä.....	49
3.5.2	Auktoriteetin tarve ja sosiaalisuus oppimistyylin määrittäjänä	50
3.5.3	Aistikanavien ja oppimisympäristön merkitys oppimisessa..	57
3.5.4	Yhteenvetoa oppimistyyleistä.....	61
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	62
4.1	Tutkimuksen taustaa.....	62
4.2	Tutkimuseettisiä pohdintoja.....	64
4.3	Opettaja tutkijana.....	66
4.4	Tutkimuksen kohderyhmä.....	67
4.5	Tutkimuksen viitekehys ja aineiston hankinta.....	68
4.6	Aineiston analyysi.....	71

4.6.1	Oppimistyylien jakautuminen kohderyhmässä ja oppijatyyppien kokemusten selvittäminen	73
4.6.2	Konkreettinen oppimistyyli.....	77
4.6.2.1	Oppijoiden käsitykset omasta kielitaidostaan.....	77
4.6.2.2	Kielioppiharjoitukset verkkomateriaalien avulla	80
4.6.2.3	Tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävä	81
4.6.2.4	Verkkokeskustelu	83
4.6.2.5	Sähköpostikirjeenvaihtotehtävä	85
4.6.3	Analyyttinen oppimistyyli.....	86
4.6.3.1	Oppijoiden käsitykset omasta kielitaidostaan.....	86
4.6.3.2	Kielioppiharjoitukset verkkomateriaalien avulla	89
4.6.3.3	Tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävä	91
4.6.3.4	Verkkokeskustelu	93
4.6.3.5	Sähköpostikirjeenvaihtotehtävä	95
4.6.4	Kommunikatiivinen oppimistyyli	97
4.6.4.1	Oppijoiden käsitykset omasta kielitaidostaan.....	97
4.6.4.2	Kielioppiharjoitukset verkkomateriaalien avulla	99
4.6.4.3	Tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävä	102
4.6.4.4	Verkkokeskustelu	104
4.6.4.5	Sähköpostikirjeenvaihtotehtävä	106
4.6.5	Auktoriteettihakuinen oppimistyyli	108
4.6.5.1	Oppijoiden käsitykset omasta kielitaidostaan.....	108
4.6.5.2	Kielioppiharjoitukset verkkomateriaalien avulla	109
4.6.5.3	Tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävä	112
4.6.5.4	Verkkokeskustelu	113
4.6.5.5	Sähköpostikirjeenvaihtotehtävä	115
4.6.6	Oppijatyyppien erityispiirteet ja niiden huomioiminen suhteessa sähköisiin oppimisratkaisuihin ja Willingin jaotteluun	117
4.6.6.1	Konkreettinen oppimistyyli	117
4.6.6.2	Analyyttinen oppimistyyli	120
4.6.6.3	Kommunikatiivinen oppimistyyli.....	123
4.6.6.4	Auktoriteettihakuinen oppimistyyli	126
4.6.6.5	Yleisiä johtopäätöksiä.....	129
4.6.7	Tutkimusaineiston päivitys	130
4.7	Loppupohdintaa	133
5	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	138
	LÄHTEET	139
	LIITTEET	143

1 JOHDANTO

1.1 Kielenopetuksen haasteet

Kielitaidon merkitystä nykypäivän ja tulevaisuuden työelämässä ei kukaan voi kiistää. Kieltä käytetään hyvin monipuolisesti sekä teknologian avulla tapahtuvassa globaalissa viestinnässä että työpaikan arjessa. Tämä tapahtuu usein siten, että äidinkieli ja vieraat kielet vuorottelevat luontevasti ja tilannekohtaisesti. Vaikka työmarkkinoiden kansainvälistyminen on ollut tosiasia jo hyvin pitkään, kansainvälistymisen mukanaan tuomat muutokset ovat edelleen haaste niin yrityksille kuin niiden työntekijöillekin. Yksi näistä haasteista on mainittu kielitaidon tarve, joka on korostunut työmarkkinoilla jo pitkään (mm. Airola 2004, 66; Sajavaara 1999, 5) ja korostuu edelleen. Myös Euroopan neuvoston ministerikomitea on ottanut kantaa lisääntyvään kielitaidon tarpeeseen. Ministerikomitean kielten alueen poliittisten toimintatavoitteiden suosituksessa R(98)6 mainitaan kaikkia eurooppalaisia kohtaava yhä lisääntyvä kansainvälinen liikkuvuus sekä entistä tiiviimmän yhteistyön asettamat haasteet '... ei vain koulutuksen, kulttuurin ja tieteen vaan myös kaupan ja teollisuuden alueilla.' (Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003¹, 21-22) Samoilla linjoilla on myös Elinkeinoelämän keskusliitto, jonka henkilöstö- ja koulutustiedustelun (2010, 5) mukaan kielitaidosta on tullut yksi rekrytointikriteeri ja osa työnhakijoiden ammattitaitoa. Myös Opetus- ja kulttuuriministeriö korostaa hyvän ja monipuolisen kielitaidon sekä kulttuurin tuntemuksen merkitystä kaikille yhteiskunnan osa-alueille levinneen kansainvälisen toimintaympäristön seurauksena (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016, 15).

Hyvän kielitaidon saavuttaminen on kuitenkin erittäin haasteellinen tehtävä, sillä oppilaitoksissa tapahtuvaan kielenopiskeluun käytettävissä olevat resurssit, mm. oppituntien määrä, ovat rajalliset kaikilla oppilaitostasoilla. Esimerkiksi perus- ja lukio-opetuksen aikaisempaa niukemmat kielenopetuksen

¹ Tästä eteenpäin Eurooppalaisesta viitekehyksestä käytetään lyhennettä EVK.

tuntimäärät näkyvät käytännän tasolla korkeakouluun tultaessa opiskelijoiden heikompana kielitaitona, mikäli mainittua lähtötasoa verrataan joidenkin vuosien takaiseen tilanteeseen, sekä jossain määrin myös kielitaidon polarisoitumisena. Tämän lisäksi ammattikorkeakouluopiskelijoiden keskuudessa vallitsevan kielitaidon lähtötason on todettu olevan heterogeenisempi kuin yliopisto-opiskelijoilla ja opetusryhmät ovat olleet suuria ammattikorkeakoulujen alkuvuosista lähtien (Sajavaara 1999, 25). Ruotsin kielen osalta voidaan lisäksi todeta, että kielen valinnaisuus ylioppilastutkinnossa vuodesta 2005 alkaen on näkynyt useamman vuoden ajan selkeänä ruotsin kielen lähtötason heikkenemisenä ammattikorkeakouluopintoja aloittavilla opiskelijoilla. Kielenopiskeluun kohdistuu korkeakouluissa myös painetta sujuvamman opiskeluprosessin ja opintojen joustavuuden osalta. Tämä paine tulee sekä rahoittajan että opiskelijoiden taholta. Liian pitkiksi venyneet valmistumisajat ovat herättäneet keskustelua jo pitkään ja vuoden 2014 alusta voimaan tuleva korkeakoulujen uusi rahoitusmalli nostaa tutkinnon loppuun suorittamisen sekä yhden vuoden aikana suoritettujen opintopisteiden määrän entistä tärkeämpään asemaan. Toisaalta opiskelijat kaipaavat joustavuutta opintoihin perinteisen lähiopetuksen rinnalle mm. opintojen ohessa lisääntyneen työssäkäynnin vuoksi.

Samanaikaisesti teknologinen kehitys mahdollistaa sen, että elektroniset oppimisympäristöt ja verkko-opiskelu tarjoavat vaihtoehtoja joko perinteisen lähiopetuksen rinnalle tai sen tilalle. Myös Opetus- ja kulttuuriministeriön tavoitteena on ollut verkko-opiskelun vakiinnuttaminen, mikä mainittiin yhtenä kuudesta alateemasta puhuttaessa oppimisympäristöjen tutkimukseen pohjautuvasta systemaattisesta kehittämisestä jo vuosille 2000-2004 suunnitellussa tietostrategiassa (Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000-2004). Lisäksi Opetus- ja kulttuuriministeriö toteaa vuosien 2011-2016 Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa tieto- ja viestintäteknologian olevan olennainen osa koulutusta, työelämää ja koko yhteiskunnan toimintaa (2011, 15).

'Tieto- ja viestintäteknikkaa hyödyntämällä voidaan tarjota mahdollisuus joustavampiin ja yksilöllisempiin opintoihin ja uudistaa opetusta. Opettajien tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön osaamisesta huolehditaan perus- ja täydennyskoulutuksessa kaikilla koulutuksen tasoilla.' (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016, 15).

Teknologian opetuskäyttöön on liittynyt kuitenkin myös ristiriitaisuutta. Taalas (2005) on todennut, että Opetusministeriön opetuksen teknologistumisele asettamaa haastetta ei ole tavoitettu, opetuksen käytänteiden pysyvää muutosta ei ole tuettu opettajien täydennyskoulutuksen avulla, eivätkä tietostrategioiden vaikuttavuutta kuvaavat mittarit ole olleet laadullisia vaan puhtaasti määrällisiä. Myös terminologinen kirjavuus on estänyt keskeisten käsitteiden ymmärtämistä ja sisäistämistä, mikä on vaikeuttanut opettajan oman työn kehittämistä. (Taalas 2005, 184-188)

Ristiriitaisuuksista huolimatta verkko-opiskelun mahdollisuudet kiinnostavat kuitenkin oppilaitosten lisäksi yhä enemmän muitakin organisaatioita oli sitten kyse yrityksen substanssiosaamiseen, henkilöstön perehdyttämiseen tai juuri kielenopiskeluun liittyvästä koulutuksesta (mm. Tella, Vahtivuori, Vuorento, Wager & Oksanen 2001, 19; Pollari 2002, 16; Kalliala 2002, 28-29; Säntti

2003). Tämän muuttuneen ja jatkuvasti muuttuvan oppimisen tarpeisiin vastaaminen vaatii uudenlaisia toiminta- ja ajattelutapoja. Uudistuminen koskee oppimisympäristöjen, oppimateriaalien sekä opettajien ja oppijoiden asenteiden ja työskentelyn lisäksi myös koko koulutusta tarjoavaa organisaatiota (mm. Polari 2002, 37-38; Taalas 2005, 146-147).

Jatkuvasti kasvavasta tarjonnasta huolimatta elektronisten materiaalien käytön ei pitäisi olla pelkkä itseisarvo tai tuloksellisuuspisteisiin perustuva päätös, vaan niitä tulisi käyttää silloin, kun se on opittavan asian ja oppimisen kannalta tarkoituksenmukaista ja perusteltua. Siten elektronisilla oppimateriaaleilla voidaan saada parhaiten lisäarvoa opintoihin ja samalla on mahdollista harjaannuttaa opiskelijoita omaehtoiseen kielenopiskeluun ja sitä kautta elinikäiseen oppimiseen. Kielenopetuksen elektronisoimisessa onkin harkittava tarkoin, milloin ja miten sen toteuttaminen on järkevää. Mikäli ajatellaan esim. perinteistä jakoa suulliseen ja kirjalliseen kielitaitoon, suullisen kielitaidon harjaannuttaminen vaatii pääsääntöisesti kasvokkaisopetusta, mutta tietyt kirjallisen kielitaidon osa-alueet (rakenteiden harjoittelu, sanaston kertaus tai laajentaminen, luetun ymmärtäminen, tekstin tuottaminen jne.) voivat hyvinkin soveltua elektronisen materiaalin avulla harjoiteltaviksi. Toki tulee muistaa myös teknologian tarjoamat vaihtoehdot suullisen kielitaidon harjaannuttamiseen esim. tietokoneohjelmien ja videoneuvottelun avulla tai elektronisen materiaalin käyttäminen keskustelun ja muun suullisen harjoituksen pohjana. Lisäksi teknologian avulla voidaan luoda uudenlaisia ulottuvuuksia esim. vieraan kielen opetukseen kiinteästi liittyvien kulttuuritietouden ja kulttuurien välisen viestinnän näkökulmasta esimerkkeinä sähköposti- ja videoneuvottelukontaktit syntyperäisten puhujien kanssa ja tiedonhaku internetistä. Taalaksen (2005, 14-17) mukaan juuri uudenlaisten oppimistilanteiden luominen perinteisten ja toimivien ratkaisujen rinnalle on iso haaste, mutta toisaalta myös mahdollisuus teknologian opetuskäytölle.

Oppijoiden yksilölliset erot elektronisten materiaalien soveltamisessa voivat olla huomattavat. Voidaankin kysyä, mitkä seikat näihin yksilöllisiin eroihin vaikuttavat ja millaisin menetelmin ja materiaalein ne tulisi kohdata.

'Osalle oppilaista vapaa toimintaympäristö ja esimerkiksi virtuaalikouluratkaisuille tyypillinen suurempi etäisyys opettajan välittömästä kontrollista ja ohjauksesta voi olla itseohjautuvaa oppimista syventävää kun taas toisille oppilaille se voi merkitä motivationaalisten ongelmien ja epätarkoituksenmukaisten opiskelutapojen lisääntymistä. Verkkopedagogiikan kehittämisessä oppilaiden yksilölliset erot ovat merkittävä innovatiivinen voimavara, mutta toisaalta myös vakava haaste, jonka hallintaan tarvitaan aivan uudenlaisia menetelmiä.' (Lehtinen 1997, 21)

Omassa työssäni ammattikorkeakoulun kielenopettajana tekemäni käytännön havainnot tukevat myös näkemystä siitä, että jotkut opiskelijat työskentelevät täysin luontevasti verkko-oppimismateriaalien kanssa, mutta joillekin toisille opiskelijoille ne tuntuvat olevan vaikeasti käsiteltäviä. Tällaista selkeää kahtiajakautumista esiintyy myös tietojenkäsittelyn koulutusohjelman opiskelijoiden keskuudessa. Koska kyseisen koulutusohjelman opiskelijoiden tietotekniset taidot ovat keskimääräistä paremmalla tasolla, tietokoneen tai elektroni-

sen materiaalin käyttämiseen liittyvät ongelmat eivät pysty selittämään kyseistä eroa. Tästä havainnosta sai alkunsa ajatus selvittää mainitun eron syitä tavoitteena etsiä ratkaisuja, joiden avulla useammat opiskelijat voisivat helpommin hyödyntää verkko-oppimismateriaaleja. Tässä työssä näitä ratkaisuja etsitään oppimistyylien alueelta. Samalla tulee kuitenkin muistaa, että oppimistyylin lisäksi itse oppimistilanteeseen vaikuttaa myös hyvin moni muukin tekijä.

Kun otetaan huomioon, että oppimistilanteeseen vaikuttavia tekijöitä ovat sekä yksilöön eli oppijaan itseensä että oppimisympäristöön liittyvät tekijät, on mahdollista hahmottaa oppimistilanne suhteellisen kattavasti. Yksilöön liittyviä tekijöitä ovat mm. motivaatio opiskeltavan asian suhteen, aikaisemmat tiedot ja kokemukset (sisältäen mahdolliset ennakkواسenteet) opiskeltavasta asiasta, viireystila oppimishetkellä ja yleinen elämäntilanne. Ympäristöön liittyviä tekijöitä ovat puolestaan mm. opetustilan koko (luokkahuone, luentosali, ryhmätyötila, tietokonehuone jne.) ja viihtyisyys, opettaja ja hänen asiantuntemuksensa ja innostuneisuutensa sekä opettajan käyttämät pedagogiset menetelmät ja työskentelytavat, käytettävä oppimateriaali, opetusryhmä ja ryhmässä vallitseva ilmapiiri jne. (Mm. Engeström 1987, Vuorinen 1997) Osa mainituista tekijöistä on sellaisia, että ne luokitellaan tietyissä oppimistyylijaotteluissa osaksi oppijan oppimistyyliä (ks. luku 3.5 Oppimistyyli).

Käytännön opetustyössä tekemiäni havaintojen perusteella mainituista oppimiseen vaikuttavista tekijöistä tärkeimmiksi nousevat usein oppijan itsensä kohdalla motivaatio ja ympäristöön liittyvistä tekijöistä opettaja sekä opetusryhmä. Nämä tekijät ovat myös keskenään vuorovaikutuksessa siten, että innostava opettaja ja motivoitunut opetusryhmä voivat saada alussa vähemmän motivoituneen oppijan kiinnostumaan oppimisesta. Tämä vuorovaikutus toimii valitettavasti myös vastakkaiseen suuntaan. Toisin sanoen opettaja tai opetusryhmä voi jopa sammuttaa oppijan oppimismotivaation, mikä on erittäin valitettavaa, sillä oppijan omalla motivaatiolla on ratkaiseva merkitys onnistuneeseen oppimisprosessin ja sitä kautta saavutettujen oppimistulosten kannalta. Tähän tulokseen ovat tulleet myös mm. Asunmaa (2002, 83-90) ja Kantelinen (1995, 158-160).

1.2 Ongelmanasettelu

Verkko-opetuksen alueella tehdään paljon opetuskokeiluja eri kouluasteilla myös vieraan kielen opetuksen alueella. Tehdyistä kokeiluista on kuitenkin toistaiseksi hyvin vähän raportteja tai tieteellisiä tutkimustuloksia saatavilla. Tämän tutkimuksen lähtökohta on kielenopetuksen kehittäminen tieto- ja viestintätekniikkaa hyödyntämällä eri oppijatyyppit huomioiden. Työn yhtenä tavoitteena on myös kehittää HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun² Tietojenkäsittelyn koulutusohjelman (Tiko) pakollista ict-alan ruotsin kielen opintojaksoa.

² Tutkimuksen alkaessa nimeltään Helsingin liikelouden ammattikorkeakoulu HELIA

Vieraan kielen opettaminen ja oppiminen, oppimistyyliä sekä verkkopedagogiikka ovat kaikki hyvin laajoja aihealueita, joita ei ole mahdollista käsitellä tyhjentävästi yhden tutkimuksen puitteissa. Siksi näiden aihepiirien käsitteilyn näkökulma rajataan tässä tutkimuksessa suomalaisessa korkeakoulumaailmassa tapahtuvaan vieraan kielen opetukseen ja oppimiseen.

Piirainen-Marsh & Huhta (2000, 69) mainitsevat soveltavan kielentutkimuksen yhdeksi tavoitteeksi hankkia tietoa, jotta voidaan selvittää ja ratkaista kieleen liittyviä ongelmia. Tässä tutkimuksessa voidaan ajatella, että tutkimustiedon hankinnan tavoitteena ei ole kieleen liittyvien ongelmien selvittäminen ja ratkaiseminen, vaan kieleen liittyvän toiminnan tehostaminen oppimistilanteeseen liittyvien tekijöiden tarkemman analyysin avulla. Tämän toiminnan eli oppimisprosessin tehostamisen kannalta keskeisessä asemassa ovat tässä tutkimuksessa oppijoiden oppimistyyliä. Oppimistyyliä on tutkittu paljon ja niistä on olemassa lukuisia erilaisia jaotteluja, mm. Kolb (1984), Willing (1987), Leino ja Leinon (1990) esittelemät jaottelut sekä Prashnig (2000). Luukas (1998, 17) on todennut, että oppimistyyliä voi olla vaikutusta oppimisstrategioiden valintaan. Voidaan myös kysyä, onko oppimistyyliä vaikutusta oppijan kokemukseen hänen hyödyntäessään tieto- ja viestintätekniikkaa vieraan kielen opinnoissaan.

Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta tietoa kielenoppimisen ja tieto- ja viestintätekniikan välisestä yhteydestä. Tähän pyritään selvittämällä mahdollisuutta integroida etä- ja kontaktiopetusta elektronisen tukimateriaalin avulla sekä selvittämällä tutkimuksen kohderyhmään kuuluvien opiskelijoiden kielenoppimisen käsityksiä ja tavoitteita sekä heidän kokemuksiaan tieto- ja viestintätekniikan käytöstä vieraan kielen opinnoissa tutkimushetkellä vallitsevan oppimistyylin mukaan ja kartoittamalla eri oppijatyypeille sopivia tieto- ja viestintätekniisiä oppimismenetelmiä.

Käsillä olevan tutkimuksen ongelmanasettelua tukee Euroopan neuvoston ministerikomitean suosituksen R(82)18 liitteessä mainittu kielenopiskelun parantamisen yleisten toimenpiteiden kohta A.3.:

'Edistää tutkimus- ja kehittämishankkeita, jotka johtavat sellaisten menetelmien ja materiaalien käyttöönottoon kaikilla koulutusjärjestelmän tasoilla, että erilaiset oppijaryhmät ja -tyypit voivat omaksua niiden avulla juuri heidän erityisiä tarpeitaan vastaavan kielitaidon.' (EVK: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003, 21)

Tässä tutkimuksessa keskitytään verkko-oppimismateriaalien avulla tapahtuvaan opiskeluun, sillä tutkimusaineisto on kerätty syksyllä 2005. Uudemmaa teknologiaa hyödyntävien opiskelumuotojen, kuten esim. mobiiliteknologiaan perustuvien oppimismenetelmien tai sosiaalisen median sovellusten saataavuus ei ollut aineiston keruuvaiheessa sillä tasolla, että niitä olisi voinut sisällyttää tähän tutkimukseen. Luvussa 4.6.7 Tutkimusaineiston päivitys luodaan kuitenkin katsaus myös uudempaan vaihtoehtoihin ja selvitetään opiskelijoiden kiinnostusta näiden vaihtoehtojen hyödyntämiseen kieliopinnoissa.

1.3 Keskeiset käsitteet

Lukuisista oppimiseen liittyvistä käsitteistä seuraavassa esitellään tämän tutkimuksen kannalta keskeisimmät. Osan näistä käsitteistä eri tutkijat ovat määritelleet hieman eri tavalla eli tiettyä kirjavuutta, joskus jopa ristiriitaisuuttakin, esiintyy. Tätä määritelmien kirjoa pyritään valottamaan esittelemällä toisaalta toisistaan poikkeavia ja toisaalta toisiaan tukevia näkökulmia. Tässä luvussa on tarkoitus tuoda esiin kyseisten käsitteiden nk. perusajatus. Tarvittaessa laajempaa näkökulmaa sekä merkitystä käsillä olevalle tutkimukselle voidaan käsitellä vielä toisaalla.

Elinikäinen oppiminen

Aikaisemmin uuden oppiminen painottui yhteiskunnassa henkilön lapsuus- ja nuoruusvuosiin. Kerran hankitussa ammatissa toimittiin usein eläkkeelle jäämiseen saakka. Tilanne on kuitenkin muuttunut huomattavasti ja elinikäisen oppimisen käsite on vakiintunut jatkuvasti muuttuvan yhteiskuntamme pysyväksi ilmiöksi. Rauste-von Wright & von Wright ottavat määritelmässään huomioon tämän ilmiön yksilölle asettamat huomattavat haasteet sekä ilmiön mukanaan tuoman uusien koulutusmuotojen kirjon:

'Nopeasti muuttuvassa maailmassa *elinikäisestä oppimisesta* on kuitenkin tullut haaste kasvattajille ja kouluttajille. Perinteisten koulutusjärjestelmien rinnalle on tullut jatko- ja täydennyskoulutus, aikuiskasvatus, uudelleen koulutus jne. Ihmisten siis odotetaan olevan valmiita ja kykeneviä uusiutumaan koko elämänsä ajan.' (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 51)

Metakognitiiviset taidot

Useat tutkijat näkevät metakognition tai metakognitiiviset taidot tietoisuutena omasta ajattelusta ja toiminnasta ja / tai kykyä reflektoida omaa ajattelua ja toimintaa. Näin ollen metakognitiolla on tärkeä merkitys kaikessa oppimisessä.

Prashnig määrittelee metakognitiiviset taidot oppimisstrategioiden kautta. Metakognitiivisista taidoista puhutaan hänen mukaansa silloin, kun oppija kykenee tiedostamaan ne oppimisstrategiat, joita hän käyttää. Tällöin hän kykenee myös ohjailemaan käyttämiään strategioita sekä valitsee tilanteen ja ongelman ratkaisun kannalta parhaimman strategian. (Prashnig 2000, 17)

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2005) puolestaan näkevät metakognitiiviset taidot laajemmin: '... metakognitiolla tarkoitetaan oman älyllisen toiminnan tiedostamista, sen ohjaamista ja säätelyä eli *itsearvioinnin taitoja*.' (mt. 233-234). Heidän mukaansa metakognitio sisältää sekä tiedollisen että taidollisen ja toiminnallisen näkökulman. Se, miten ymmärrämme esimerkiksi omaa ja toisten ajattelua, mitä tiedämme omasta itsestämme opiskelijana tai itsellemme tyypillisistä toimintatavoista erilaisissa tehtävissä, kuuluu tiedolliseen näkökulmaan. Taidollisesta ja toiminnallisesta näkökulmasta taas on kyse, kun käsitellään ajattelu- ja ongelmanratkaisutoimintaan liittyvää suunnittelua, ohjaamista ja arviointia. (Hakkarainen ym. 2005, 234)

Hakkaraisen ja muiden kanssa melko yhteneväisen määritelmän tarjoavat Lindblom-Ylänne, Levander ja Wager (2004). Myös he käyttävät määritelmäsään jakoa metakognitiivisiin tietoihin ja taitoihin. Heidän mukaansa

'Yksinkertaisesti määriteltynä metakognitiolla tarkoitetaan ajattelun ajattelemista (*thinking about thinking*). Kun asiantuntija tai opiskelija analysoi tietyllä hetkellä toimintaansa (*reflection-in-action*) ja huomaa ajattelussaan esimerkiksi epäloogisuuksia tai virheitä, on kyseessä metakognitiivinen toiminta.' (Lindblom-Ylänne, Levander & Wager 2004, 328)

Motivaatio

Motivaatio-käsitettä käytetään usein ja laajasti jokapäiväisessä kielenkäytössä ja jokaisella on jonkinlainen käsitys siitä, mitä motivaatio on. Motivaatiotutkimuksessa esiintyy kuitenkin useita, osin keskenään ristiriitaisiakin teorioita ja näkemyksiä. Perusajatus eri motivaatioteorioissa on kuitenkin se, mikä saa ihmisen tekemään jonkun tietyn teon sekä kuinka pitkään ja kuinka paljon hän on valmis panostamaan kyseisen asian tekemiseen. (Dörnyei 2001, 1 & 8) Laaja yksimielisyys vallitsee myös sisäisen ja ulkoisen motivaation käsitteistä. Sisäinen motivaatio saa henkilön tekemään jotakin kyseisen toiminnan itsensä vuoksi: esim. kyseinen toiminta tuottaa henkilölle iloa tai se tyydyttää hänen uteliaisuuttaan. Ulkoinen motivaatio määrittelee tekoa, joka on keino saavuttaa jotakin: esim. toimimalla tietyllä tavalla henkilö saavuttaa opintosuorituksia tai hyviä arvosanoja tai voi välttää epämieluisia seurauksia. (Dörnyei 2001, 27)

Oppimistyyli

Koska erilaiset oppimistyylijaottelut ovat keskeinen osa tämän tutkimuksen teoriataustaa ja koska oppimistyylijaotteluja on olemassa huomattava määrä, niitä käsitellään erikseen kattavasti luvussa 3.5, siksi tässä esitetään vain yksinkertaistettu oppimistyylin määritelmä. Yleisimmin oppimistyyli määritellään pysyvämmäksi taipumukseksi kuin helpommin suoritettavan tehtävän vaatimusten mukaan valittava oppimisstrategia. Silti tulee muistaa, että oppimistyylikään ei ole staattinen ominaisuus, vaan se voi muuttua mm. henkilön iän mukana.

Oppimistyyliksi kutsutaan sitä tapaa, jolla opittava asia jäsennetään ja jolla sitä lähestytään. Tästä johtuen tietyn oppimistyylin omaavalle henkilölle on ominaista, että hän suoritettavasta tehtävästä riippumatta käyttää tiettyä oppimisstrategiaa muita strategioita helpommin. Oppimistyylin valinta on aina jossain määrin spontaanista. (Prashnig 2000, 17)

Oppimisstrategia

Kirjallisuuden tarjoamat oppimis- tai opiskelustrategioiden määritelmät ovat suhteellisen yhteneväisiä. Useimmissa määritelmissä strategiat nähdään eräänlaisina tietoisesti valittavina työkaluina, joiden avulla pyritään selviytymään tietystä tehtävästä.

Strategialla tarkoitetaan sitä tapaa, jolla oppija suorittaa tehtävän tai pyrkii ratkaisemaan ongelman. Strategian oppija valitsee aina käsillä olevan tehtävän mukaan ja strategian valinta on tietoista toimintaa. (Prashnig 2000, 17)

Strategia on '...mikä tahansa jäsentynyt, tavoitteellinen toimintatapa, jonka yksilö on valinnut suorittaakseen jonkin itse asettamansa tai saamansa tehtävän.' (EVK: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003, 29)

Hakkarainen ja muut (2005, 101-102) korostavat oppimisstrategioiden kehittyvän yksilön ja hänen ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa, joten strategiat eivät ole yksilön henkilökohtaisia ominaisuuksia. Usein henkilö joutuu muuttamaan strategioitaan siirtyessään oppimisympäristöstä toiseen. Oppimisstrategiat '... sallivat hänen neuvotella tietään ylitse ympäristön asettamien merkkipaalojen ja haasteiden.' (Hakkarainen ym. 2005, 101).

Tella ja muiden (2001, 200) määritelmässä korostuu strategioiden käytön kognitiivisuus ja siten lähestytään metakognition näkökulmaa:

'...mikrotason eli opettajan ja oppilaan kognitiivisiin strategioihin, joiden avulla tämä valitsee ja muokkaa oppimis-, muistamis- ja ajattelutoimintojaan.' (Tella ym. 2001, 200)

Verkko-opetus ja verkko-opiskelu

Tieto- ja viestintäteknikkaa sekä tietoverkkoja hyödyntävä opetus on ilmiö, johon liittyvä terminologia ei ole aina vakiintunutta. Tämä näkyy käytännössä siten, että samaan asiaan viitataan usein eri yhteyksissä eri termein.

Tella ja muut (2001, 18) toteavat yritysmaailmassa käytettävän laajasti englanninkielistä termiä e-learning. He itse ovat päätyneet kuitenkin suomenkieliseen käsitteeseen verkko-opetus, jonka he määrittelevät seuraavasti:

'Verkko-opetuksella viittaamme opetukseen, opiskeluun ja oppimiseen, jota tuetaan tai jonka jokin osa perustuu tietoverkkojen, erityisesti Internetin kautta saataviin tai siellä oleviin aineistoihin ja palveluihin.' (Tella ym. 2001, 21)

Kallialan (2002, 12) mukaan '... voimme puhua verkko-opettamisesta, jos verkolla on jokin rooli oppimisprosessissa.'. Tällöin tietoverkkoa voidaan käyttää tiedon etsintään / tarjontaan, julkaisukanavaksi opettajan ja / tai oppijoiden omille tuotoksille tai opettajan ja oppijoiden väliseen sekä oppijoiden keskinäiseen vuorovaikutukseen (Kalliala 2002, 12). Näkökulmaa vaihtamalla verkko-opetus muuttuu verkko-opiskeluksi eli kyse on samasta prosessista kuin verkko-opetuksessakin, mutta näkökulma on oppijan.

Sekä Tella ja muut (2001, 19-20) että Kalliala (2002, 19) mainitsevat myös verkko-opiskelun rinnalle tulleen uudemman käsitteen m-opiskelun (mobiiliopiskelu).

2 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksessa selvitetään vastaukset seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia kielenoppimisen käsityksiä ja tavoitteita eri oppimistyylin omaavilla opiskelijoilla on?
2. Millaisia kokemuksia opiskelijoilla on tieto- ja viestintätekniiikan käytöstä? Selittääkö oppimistyyli näitä kokemuksia?
3. Millaisia ominaisuuksia elektronisissa materiaaleissa tulisi olla, jotta ne tukisivat eri oppijatyyppettä vieraan kielen opinnoissa?

3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tutkimuksen teoriaosuudessa valotetaan työelämän kielitaitovaatimuksia ja ammatillisesti suuntautunutta kielenopetusta. Lisäksi luodaan katsaus kielenopetuksen historiaan sekä nykypäivään siltä osin kuin se tämän tutkimuksen kannalta on relevanttia. Motivaation merkitystä kieliopinnoissa käsitellään omassa luvussaan. Myös oma näkemykseni kielenoppimisesta tulee esille teoriaosuudessa, vaikka siihen liittyviä aiheita sivutaan toki myös tutkimuksen toteutusta käsittelevässä osuudessa. Myös ammattikorkeakoulujen kieliopintoja esitellään monipuolisesti. Lisäksi esitellään ammattikorkeakoulujen kieliopintoja säätelevää Eurooppalaista viitekehystä sekä sen pohjalta luotuja kielitaidon taitotasoja sekä kielenopetuksen ydinainesta. Teoriaosuuteen kuuluu myös katsaus verkko-oppimiseen sekä tieto- ja viestintätekniikan aikaansaamiin muutoksiin niin instituutio- kuin yksilötasollakin. Oppimistyyleihin liittyvät teoriat ovat tutkimuksen aiheesta johtuen luonnollisesti keskeisessä asemassa.

Teoriakirjallisuus on peräisin useilta eri vuosilta, koska tutkimusprosessi on ollut pitkä. Joidenkin asioiden osalta on käytetty hieman vanhempaakin kirjallisuutta, mutta kyseisten aiheiden asiasisältö on niissä kuitenkin edelleen täysin relevantti.

3.1 Kielenoppiminen ja kielenopetus

3.1.1 Työelämän kielitaitovaatimukset ja ammatillisesti suuntautunut kielenopetus

Hyvin monet nykypäivän työelämän ammatit ovat luokiteltavissa tietotyöksi, jolloin keskeinen osa työtä on vuorovaikutus muiden kanssa sekä teknologian välityksellä tapahtuva erilaisten tekstien tuottaminen ja lukeminen. Keskeisiä työntekijöiltä vaadittavia taitoja ovat viestintä- ja vuorovaikutustaidot, tiimityötaidot, asiakaspalvelutaidot, kielitaito, tiedonhankinta- ja hallintataidot, digitaalinen luku- ja kirjoitustaito, ongelmanratkaisutaito sekä luova ajattelu. Näin

ollen nykypäivän työelämässä kielellinen toiminta on hyvin keskeisessä roolissa. Kun kieltä käytetään työelämässä esim. neuvottelemiseen tai raporttien kirjoittamiseen, kielestä tulee sekä viestinnän että vallan väline. Työelämässä kieltä käytetään nykyään hyvin monipuolisesti ja vieraiden kielten taitoa tarvitaan yhtä lailla globaalien teknologian avulla tapahtuvassa viestinnässä kuin oman työpaikan arkipäivän tilanteissa äidinkielen ja vieraiden kielten rinnakkaiselon ollessa elävä osa monen työpaikan päivittäistä viestintäkulttuuria. (Johansson, Nuolijärvi & Pyykkö 2011, 11-13 & 15) Kaikella edellä mainitulla on luonnollisesti vaikutuksensa myös siihen, millaista kielenopetusta tulevat työelämän asiantuntijat opiskeluaikanaan tarvitsevat.

Yleisemmän työelämässä käytettävän kielen lisäksi tämän tutkimuksen kannalta olennainen on myös ammatillisesti suuntautuneen kielenopetuksen käsite. Ammattikorkeakoulujen osalta kehityksen ammatillisesti suuntautuneelle kielenopetukselle luo valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista (352/2003), jonka pykälissä 7 ja 8 säädetään siitä kielitaidosta, joka opiskelijan tulee ammattikorkeakouluopinnoissaan saavuttaa. Mainitussa asetuksessa todetaan, että kyseisen kielitaidon tulee olla sellainen, '... joka ammatin harjoittamisen ja ammatillisen kehityksen kannalta on tarpeellinen.' (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 353/2003). Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että ammattikorkeakouluissa annettavan ammatillisesti suuntautuneen kielenopetuksen sisältö, aihealueet ja sanasto määräytyvät opiskeltavan alan mukaan. Luvussa 3.1.5 tarkastellaan lähemmin mainitun asetuksen sisältöjä ja sen ammattikorkeakoulujen kielenopetukselle säätämiä tavoitteita.

Ahon (2003, 22) mukaan ammatillisesti suuntautunut kielenopiskelu ja yleiskielen opiskelu eroavat toisistaan siten, että yleiskielen opetukselle ei voida asettaa yhtä täsmällisiä vaatimuksia kuin ammatillisesti suuntautuneelle kielenopetukselle. Näin ollen Ahon mukaan ammatillisesti suuntautunut kielenopiskelu '... sijoittuu jonnekin koululaitoksessa annettavan yleiskielen opetuksen ja työn yhteydessä opetettavan erityiskielen (ESP) välimaastoon...' (2003, 22). Kantelisen (2004, 51) mukaan ammatillisesti suuntautuneella kielenopetuksella tarkoitetaan kielenopetusta, joka perustuu opiskeltavan ammattialan ja työelämän tarpeisiin ja jonka järjestäjänä voi olla toisen asteen ammatillinen koulutus, ammattikorkeakoulut, yliopistojen kielikeskukset sekä työelämän täydennyskoulutus. Kantelinen näkee siis ammatillisesti suuntautuneen kielenopetuksen laajasti sisällyttäen siihen myös työelämässä täydennyskoulutuksena tapahtuvan kielenoppimisen. Näkemys tukee myös elinikäisen oppimisen mallin mukaista kielenoppimisen käsitystä: kielenoppiminen ei ole koulu- ja opiskeluvuosiin sijoittuva määräaikainen projekti, vaan se jatkuu edelleen tutkimuksen suorittamisen jälkeen työelämässä.

3.1.2 Kielenopetuksen kehitys ja tutkimuksen lähtökohtana oleva käsitys kielenopetuksesta

Kielenoppimiseen ja -opettamiseen liittyvät teoriat ja käsitykset ovat luonnollisesti muuttuneet huomattavasti ajan mittaan yleisten oppimisteorioiden ja -käsitysten myötä. Nykytilan taustaksi kielenopetuksen ja sen menetelmien his-

toriasta voidaan mainita tiettyjä menetelmiä ja suuntauksia, jotka valottavat sitä, miten ihmisen suhtautuminen kieleen, kielitaitoon ja kielitaidon tarpeellisuuteen on vuosikymmenten saatossa muuttunut. Ulkoa opetellun kielitaidon avulla tapahtuneesta mekaanisesta viestin välittämisestä on tultu vaiheeseen, jossa aktiivinen kielenkäyttäjä konstruoi tietoa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Kielenopetus on kehittynyt mm. seuraavien vaiheiden kautta. Kielioppi- / käännösmenetelmä oli vallalla 1840-luvulta 1940-luvulle. Pääpaino oli kirjoittamisen ja lukemisen osaamisessa ja tavoitteena oli kieliopin hallitseminen sekä oikein kääntäminen äidinkielestä kohdekieleen. Kieliopillista virheettömyyttä korostettiin ja oikea käännös oli osoitus vieraan kielen hallitsemisesta. Kielioppia opetettiin deduktiivisesti eli kielioppisäännöt opeteltiin ennen soveltamista. Menetelmää alettiin kyseenalaistaa, kun suullisen kielitaidon kehittäminen alettiin nähdä tärkeänä. (Richards & Rodgers 1986, 3-5) Reformiliike syntyi vastalauseena kielioppi- ja käännösmenetelmälle. Sen edustajat painottivat puhutun kielen merkitystä, foneettista harjoittelua ja hyvää ääntämistä, kielen opiskelua mielekkäässä asiayhteydessä irrallisten sanalistojen sijaan, kommunikatiivisten sanontojen ja idiomien oppimista, induktiivista lähestymistapaa kieliopin opiskelussa sekä sitä, että oppija kuulee opiskelemaansa kieltä ennen kuin näkee sitä kirjoitetussa muodossa. Nämä periaatteet muodostivat kielenopetukselle teoreettisen pohjan. (Richards & Rodgers 1986, 7-8) Myös suora menetelmä syntyi vastareaktionä kielioppi-käännösmenetelmälle. Menetelmän peruseriaatteita ovat mm.: luokkahuoneessa käytetään ainoastaan opiskeltavaa kieltä, opetus keskittyy arkikielen tarpeisiin, puhuttu kieli on etusijalla ja sitä opetetaan kysymys-vastaus -menetelmällä pienissä ryhmissä, kielioppia opetetaan induktiivisesti, uudet asiat esitellään suullisesti, sanaston opettelussa käytetään demonstraatiota ja kuvia (konkreettiset sanat) sekä assosiaatiota (abstraktit sanat) ja opetukseen sisältyy sekä puheen että kuullunymmärtämistä. Menetelmä sai kritiikkiä kielitieteellisen perustan puuttumisen vuoksi sekä siksi, että se rinnasti vieraan kielen oppimisen liian yksioikoisesti äidinkielen oppimiseen. (Richards & Rodgers 1986, 9-12) Audiolingvaalinen menetelmä sai alkunsa suoran menetelmän sekä strukturalistis-lingvistisen / behavioristisen oppimiskäsityksen periaatteista USA:ssa toisen maailmansodan puhjettua, kun kielitaitoisista henkilöistä oli pula. Tähän tarpeeseen syntyi ASTP (the Army Specialized Training Program). Menetelmälle oli tyypillistä opettaa tiettyihin tilanteisiin sopivia fraaseja ulkoa opetteluna ja hyviä tuloksia saavutettiin intensiivisillä kursseilla motivoituneiden opiskelijoiden parissa. ASTP-menetelmän suosio kesti vain noin kaksi vuotta, mutta sen hyödyllisyydestä keskusteltiin huomattavasti pidempään. Keskustelun seurauksena useat kielitieteilijät vakuutuivat intensiivisen suullista kielitaitoa painottavan vieraan kielen oppimisen tärkeydestä. Myös tieteellisen tutkimuksen piirissä heräsi kiinnostus kieltä kohtaan ja lingvistiikasta tuli oma tieteenalansa. Audiolingvaalinen menetelmä kehittyi ja sen peruseriaatteen mukaan kieli on ensisijaisesti puhetta. Suullisen kielitaidon osaamisessa korostetaan ääntämisen ja kieliopin oikeellisuutta sekä kykyä reagoida nopeasti ja oikein puhetilanteissa. (Richards & Rodgers 1986, 44-61)

Kommunikatiivinen lähestymistapa kielenoppimiseen (Communicative Language Teaching, CLT) perustuu pragmalingvistiseen / kognitiivis-kreatiiviseen oppimisteoriaan. Se sai alkunsa 1960-luvun lopussa ja kehittyi 1970-luvun alussa kommunikatiiviseksi kielenopetukseksi ilman vahvaa teoriaperustaa. Interaktiivisia taitoja ja kommunikatiivista kompetenssia painotetaan ulkoa opettajien fraasien tai kielioppiosaamisen sijaan. Oppijakeskeisyys, tekemällä oppiminen, yrityksen ja erehdyksen kautta oppiminen, autenttiset materiaalit sekä kontekstuaalisuus ovat keskeisiä periaatteita. Suuresta suosiostaan huolimatta lähestymistapa on herättänyt myös keskustelua mm. soveltumisesta eritasoiseen kielenopetukseen sekä kieliopin opiskeluun. (Richards & Rodgers 1986, 64-83) Suggestopedisen opetusmenetelmän kehitti bulgarialainen psykiatri Georgi Lozanov 1970-luvulla. Menetelmän mukaan oppiminen tapahtuu parhaiten rentoutuneessa, mutta keskittyneessä mielentilassa klassisen taustamusiikin avulla aivojen tietoisesta ja tiedostamattomasta toiminnan integroinnilla. Tavoitteena on suullisen kielitaidon saavuttaminen nopeasti ja oppijoita rohkaistaan käyttämään kieltä heti opintojen alussa. Oppimateriaali on dialogin muodossa siten, että sama teksti on näkyvillä sekä opiskeltavalla kielellä että oppijan äidinkiellellä. Sanastolla onkin keskeinen merkitys suggestopedisessä menetelmässä ja sanastollista kääntämistä painotetaan kontekstuaalisuutta enemmän. Opettajalla on vahva auktoriteetin rooli. (Richards & Rodgers 1986, 142-152) Kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen taustalla on useita eri tieteenaloja, joiden tutkimus suuntautui 1950- ja 1960-lukujen vaihteessa psyykkisiin prosesseihin. Kognitivismin peruseriaatteiden mukaan oppija on aktiivinen toimija, ja oppimisprosessi edellyttää oppijan omaa oivallusta ja opittavaa tietoa pyritään liittämään aikaisemmin opittuun ainekseen sekä oppijan arkielämän tilanteisiin. Näin päästään kokonaisvaltaiseen tiedonkäsittelyyn, johon liittyy tiedon lisäksi myös tunne. Konstruktivismiin keskeinen periaate on, että oppija hyödyntää aiempaa tietoaan ja rakentaa itse uutta tietoa sen avulla. Muita konstruktivismille tärkeitä periaatteita ovat oppimisen tilanne- ja kontekstisidonnaisuus, sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys oppimistilanteessa, valikoivan tarkkaavaisuuden merkitys, aikaisemmin opitun tiedon merkitys oppimisessa, oppijan oma toiminta oppimistuloksen saavuttamiseksi, oppimistavoitteen merkitys oppijan toiminnalle sekä oppimisstrategian ja oppijan metakognitiivisten taitojen merkitys oppimistuloksen kannalta. Opettajan rooliksi muodostuu tiedonjakajan roolin sijaan ohjaajan ja tukijan rooli. Kielenopetuksessa tämä näkyy siten, että oppijat pyritään saamaan aktiivisiksi ja opiskeltavalla aineksella tulee olla kytkös oppijan omaan todellisuuteen. (Kristiansen 1998, 18-24) Sosio-konstruktivistinen oppimiskäsitys pohjautuu paljolti samoihin periaatteisiin kuin kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsityskin: oppijalla on aktiivinen rooli oppimisprosessissa ja hän rakentaa eli konstruoi tietoa itse aikaisempien tietojensa ja kokemusmaailmansa pohjalta. Myös sosiaalisella vuorovaikutuksella on tärkeä rooli ja oppiminen ei ole vain yksilöllinen tapahtuma. Ihmisten väliset suhteet ovat psykologisia prosesseja tärkeämpiä. Sosiokonstruktioonisissa korostuvat kielelliset diskurssit ja merkitys on riippuvainen kontekstista. (Tynjälä 1999, 55-61) Tämä ajattelutapa sopii hyvin nykyaikaiseen kielenope-

tuksen pedagogiikkaan: oppijoiden aktiivisuuden lisäksi opittavalla aineksella tulee olla kytkös oppijan omaan todellisuuteen, kuten edellä on todettu myös kognitiivis-konstruktivisen oppimiskäsityksen kohdalla, mutta näiden lisäksi sosiaalinen vuorovaikutus ohjaa oppimista.

Kuten edellä olevasta voidaan todeta, kielenopetuksen kehitys on ollut hyvin monivaiheinen ja moniulotteinen prosessi, joka jatkuu edelleen. Mainittu moniulotteisuus koskee väistämättä myös nykypäivän kielenopetusta. Näin ollen kielenopetuksen nykytilan tarkastelu voisi olla laajuutensa vuoksi kokonaan oma tutkimusaiheensa. Siksi tässä luvussa keskitytään tarkastelemaan kielenopetuksen teoreettista taustaa sellaisesta näkökulmasta, joka on tämän tutkimuksen kannalta relevantti.

Kielenopetus perustuu formaalissa opetuksessa pääsääntöisesti opetussuunnitelmaan. Perinteisesti opetussuunnitelmissa määritellään opiskeltavat sisällöt ja / tai saavutettavat taidot, mutta van Lier (1996, 3-4) on esittänyt mielenkiintoisen näkemyksen, jonka mukaan kielenopetuksen opetussuunnitelman tulee olla holistinen ja prosessiluonteinen. Holistisuudella van Lier tarkoittaa, että opetussuunnitelman jokaisen osan ja toiminnon tulee olla integroitavissa sekä perusteltu ja ymmärrettävissä suhteessa opetussuunnitelman muihin osiin ja toimintoihin. Opetussuunnitelman prosessiluonteisuus puolestaan tarkoittaa, että pedagoginen vuorovaikutus perustuu oppimiskäsitykseen, ei saavutettaviin tuloksiin. Van Lierin mukaan opetussuunnitelman tulee olla vapauttava, ei kahlitseva. Oppimisen ja oppijan ymmärtäminen sekä sosiaalinen vuorovaikutus ovat oppimisprosessin kulmakiviä. Van Lier painottaa onnistuneen opetuksen olevan sekoitus suunnittelua ja improvisointia, jolloin opettajalla tulee olla kyky tehdä opetussuunnitelman periaatteiden mukaisia päätöksiä ja valintoja monissa pedagogisissa kysymyksissä alkaen materiaalin valinnasta aina tuntityöskentelyyn asti. Tämä antaa opettajalle vapautta, mutta tällöin opettajalla on luonnollisesti myös vastuu näistä valinnoista. (1996, 3-9) Nämä periaatteet on pitkällä opetuskokemuksella helppo allekirjoittaa.

Van Lier (1996) kutsuu opetussuunnitelmaansa nimellä ”AAA-curriculum”, jonka perustana on kolme periaatetta: awareness (tietoisuus), autonomy (autonomia) ja authenticity (autenttisuus). Se perustuu tietokäsitysten lisäksi myös inhimillisille arvoille sekä kokemukselle luokkahuonetyöskentelystä. Kuten jo edellä on todettu, uuden oppiminen perustuu konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppijan aiemmille tiedoille ja kokemuksille. Jotta oppiminen aktivoituu, henkilön tulee tunnistaa opittava asia ja olla tietoinen sen olemassa olost. Tietoisuuden käsite pitää näin ollen sisällään huomion keskittämisen, havaintokyvyn, opittavan asian tietoisesta työstämisestä, pohdiske- lun sekä sen, että oppija tietää, mitä hän on tekemässä ja miksi. Kun on kyse kielen oppimisesta, ne asiat joista oppijan tulee olla tietoinen, voivat vaihdella esim. sen mukaan, onko tarkoitus oppia uusia sanoja, niiden ääntämistä vai niiden oikeinkirjoitusta. Kuitenkin oppijan tulee olla tietoinen sekä kielestä että oppimisesta yleensä. Autonomian käsitteeseen kuuluvat sellaiset piirteet kuin itsesäätely, motivaatio, oppimisprosessin syvyys, vastuuntunto, valinnanvapaus sekä demokraattinen koulutus. Autonomian käsitteen mukaan oppijaa ei voi

pakottaa oppimaan, vaan oppijalla itsellään tulee olla halu oppia. Näin autonomian käsite liittyy myös tietoisuuden käsitteeseen: kun oppija haluaa oppia, hänen havaintokykynsä ja keskittymisensä aktivoituvat ja oppiminen on tehokkaampaa. Autonomisen oppijan tulee kyetä tekemään päätöksiä sen suhteen, mitä, miten ja milloin hän haluaa oppia. Autonominen oppija on myös itse vastuussa siitä, tapahtuuko oppimista vai ei. Autenttisuuden van Lier määrittelee perinteisestä määritelmästä poiketen sisäisen motivaation käsittein. Hänen määritelmänsä mukaan teko on autenttinen, kun se tapahtuu vapaan tahdon ja henkilön todellisten tunteiden ja uskomusten seurauksena. Näin määriteltynä autenttisuus on hyvin lähellä myös tietoisuuden ja autonomian käsitteitä. Nämä kolme käsitettä muodostavatkin kolmion, jonka yhtä osaa ei voi määrittellä ilman kahta muuta. Jotta kielenopetuksessa päästäisiin irti perinteisestä ulkoapäin annetun opetussuunnitelman varaan rakentuvasta oppimisesta, AAA-periaatteen mukaan henkilökohtaisen harkinnan pitäisi syrjäyttää institutionaalinen harkinta, itsetuntemuksen pitäisi syrjäyttää muiden tekemät arviot, sisäisen motivaation pitäisi syrjäyttää ulkoinen motivaatio ja itsearviointin pitäisi syrjäyttää institutionaalinen arviointi. Lisäksi van Lier ehdottaa perinteisten opetussuunnitelmien oppiainejaoista luopumista siten, että kielenopiskelu olisi jatkuva, järjestelmällinen ja oppiainerajat ylittävä osa lapsen ja nuoren koko koulu- ja opiskelu-uraa sekä myös koulun ulkopuolista elämää. AAA-periaatteen mukaan oppijoita tulee rohkaista kehittämään kielitietoisuuttaan, jotta heistä tulee autonomisia ja he voivat tähdätä edelleen autenttisuuteen kielen oppimisessaan. Silloin he kykenevät myös tunnistamaan omat saavutuksensa. (van Lier 1996, 10-19)

Jotta opetussuunnitelmia voidaan uudistaa edellä kuvatun mallin mukaisiksi, opettajalla itsellään tulee olla eksplisiittinen käsitys omasta opetusteoriastaan, jotta hän voi kehittää omaa opetustaan tutkimuksen ja kestävän teorian pohjalta. Hyvin toteutetun opetussuunnitelman tutkimisen ja kehittämisen edellytyksiä ovat van Lierin mukaan (1996, 26):

- Sitoutuminen systemaattiseen oman opetuksen kyseenalaistamiseen.
- Sitoutuminen ja taito oman opetuksen tarkkailuun.
- Halu kyseenalaistaa ja testata teoriaa käytännössä.
- Toivottavaa on myös valmius antaa muiden opettajien tarkkailla omaa työtä.

Itse kielenoppiminen on van Lierin (1996) mukaan vähitellen tapahtuva, jatkuva, kumulatiivinen prosessi, jossa useat eri toiminnot etenevät rinnakkain ja syklisesti. Tässä prosessissa on neljä eri vaihetta (Van Lier 1996, 40-67):

- "Exposure" (altistuminen): Kielitaito karttuu jatkuvan altistumisen tuloksena. On tärkeää, että oppija on kosketuksissa opiskeltavan kielen kanssa myös oppituntien ulkopuolella, pelkkä oppitunneilla tapahtuva altistus ei riitä. Oppitunneilla opiskeltavan kielen tulee olla "käyttökelpoista" eli vastata todellisen elämän kielenkäyttötilanteiden kielitaidolle asettamia vaatimuksia. Sen kieliaineksen, jolle oppija altistuu, laatu on määrää tärkeämpi. On

oppijasta itsestään kiinni, missä määrin hän hyödyntää altistumisen ja käyttää oppimaansa kieltä.

- "Engagement" (työstäminen): Van Lier korvaa monissa muissa oppimisteorioissa käytetyn "input"-käsitteen käsitteellä "engagement", jolla hän korostaa oppijan omaa aktiivista roolia oppimisessa. Oppijan tietoverkot aktivoituvat tässä oppimisen vaiheessa. Jotta kielestä, jolle oppija on altistunut, tulee käyttökelpoista, oppijan tulee työstää ko. kieliainesta. Tämä vaatii häneltä vastaanottavaisuutta ja sisäistä motivaatiota. Näiden lisäksi oppijan tulee kiinnittää huomionsa opiskeltavaan asiaan sekä myös keskittää huomionsa siihen, mitä hän haluaa oppia. Työstäminen tapahtuu usein sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa.
- "Intake" (sisäistäminen): Kun oppija on altistunut jollekin kielelle ja työstänyt sitä, seuraava vaihe on sisäistäminen. Tässä vaiheessa oppija prosessoi kieltä ja ponnistelee joko älyllisesti, tunteen tasolla ja / tai fyysisesti. Tämä ponnistelu voi johtaa ymmärtämiseen kahdella eri tasolla: "apprehension" (tajuaminen) ja "comprehension" (ymmärtäminen). Ensimmäisellä, tajuamisen tasolla, tarkoitetaan intuitiivista toimintaa, jota ei voida pukea sanoiksi. Toisella, ymmärtämisen tasolla, tarkoitetaan eriteltyä, sanoiksi puettavaa, eksplisiittistä ja pohdiskelevaa ymmärtämistä.
- "Proficiency", (taitaminen): Jotta oppija saavuttaa todellisen osaamisen eli taitamisen tason, hänen pitää kyetä säilyttämään opeteltava tieto muistissa, pitämään se helposti saatavilla tarvittaessa sekä saada tieto automatisoitumaan siten, että sen käyttö ei vaadi ponnisteluja. Tähän vaaditaan harjoittelua. Ei ole kuitenkaan itsestään selvää, millainen harjoittelu sopii tietylle oppijalle ja vastaavasti tiettyjen asioiden kertaamiseen. Näin ollen autonomian käsite realisoituu tässä oppimisen vaiheessa, kun oppijan tulee itse päättää mitä, milloin ja miten hän harjoittelee. Tämä johtaa takaisin van Lierin AAA-opetussuunnitelmaan: ulkoapäin saneltu, tiukka opetussuunnitelma ei palvele kaikkien oppijoiden etua, vaan tarvitaan paikallisella tasolla eli luokkahuoneessa tapahtuvaa harkintaa siitä, mitä harjoitusta kukin oppija milloinkin tarvitsee.

Edeltävän kappaleen viimeinen virke kiteyttää osuvasti sen, miksi van Lierin AAA-opetussuunnitelma sopii luontevasti tämän tutkimuksen teoriataustaksi: kuten monessa muussakin inhimillisessä toiminnassa, myös oppimisessa tulee ottaa huomioon yksilölliset erot mahdollisimman hyvän lopputuloksen aikaansaamiseksi. Tässä tutkimuksessa yksilöllisinä eroina huomioidaan oppimistyylit. Van Lierin AAA-opetussuunnitelman periaatteet näkyvät myös tämän tutkimuksen tutkimusasetelmassa. Tietoisuuden (awareness) periaate toteutui, kun tutkimusryhmään kuuluvat opiskelijat pohtivat omaa oppimistaan, omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan ruotsin kielen opinnoissa sekä eri tehtävätyyppien soveltumista itselleen. Autonomian (autonomy) käsitteen mu-

kaisesti opiskelijat saivat tehdä tiettyjä valintoja oppimistehtäviä tehdessään (kielioppiharjoituksissa valinta vaihtoehtoisten verkkomateriaalien ja harjoiteltavien aiheiden välillä, verkkokeskustelussa aiheen valinta sekä sähköpostikeskustelutehtävissä työskentelymuoto parin kanssa). Tämä valinnan mahdollisuus on yhteydessä myös motivaatioon sekä sitä kautta oppimisprosessin syvyyteen ja näin oppimisprosessissa toteutuvat myös vastuuntunto ja valinnanvapaus. Vaikka tutkimusryhmään kuuluvat opiskelijat suorittivat tutkimukseen osallistuessaan tutkintoonsa kuuluvaa pakollista ruotsin kielen opintojaksoa, suurin osa heistä tuntui suhtautuvan opiskeluun ja oppimistehtävien tekemiseen van Lierin autenttisuuden periaatteen mukaisesti eli heillä tuntui olevan sisäinen motivaatio oppimiseen.

Myös oma toimintani tutkivana opettajana (ks. tarkemmin luku 4.3 Opettaja tutkijana) on van Lierin näkemyksen mukaista. Tämän tutkimuksen toteuttamisella kyseenalaistan ja tarkkailen omaa opetustani sekä sovellan teoretietoa käytäntöön. Tutkimustyön eteneminen on ollut tarkkailun alla tutkimuksen ollessa osa tieteellisiä jatko-opintojani ja tutkimuksen tulokset tullaan raportoimaan tiedeyhteisössä.

3.1.3 Motivaatio kieliopinnoissa

Dörnyei (2001) tekee ansiokkaan monipuolisen katsauksen motivaatiotutkimuksen teorioihin esitellen useita teorioita ja lähestymistapoja motivaatiokäsittelyeseen niin yleisellä tasolla kuin myös vieraan kielen oppimisen näkökulmasta.

Monet motivaatiotutkimuksen taustalla vaikuttavat teoriat kuuluvat motivaatiopsykologian ja sosiaalipsykologian tutkimusperinteisiin. Tämä on luonnollista, koska näillä tutkimusaloilla selvitetään ihmisen käyttäytymisen syitä. Motivaatiopsykologian mukaan ihmisen käyttäytyminen on yhteydessä ihmisen mielen prosesseista johtuviin motiiveihin. Sosiaalipsykologiassa ihmisen toimintaa tarkastellaan laajemman sosiaalisen kontekstin kautta siten, että henkilön asenteilla on suora vaikutus hänen toimintaansa. (Dörnyei 2001, 19-20)

Koska motivaatiossa on kyse ihmisen käyttäytymisestä, siinä on kyse hyvin kompleksisestä käsitteestä. Siksi tämän käsitteen tutkimiseen liittyy myös haasteita. Dörnyein (2001) mukaan näitä haasteita ovat mm., miten tietoisia tai tiedostamattomia ihmisen toimintaa ohjaavat motiivit ovat, missä määrin motivaatiota säätelee äly ja missä määrin tunne, mitkä tekijät ihmisen käytöksessä ovat ratkaisevia motivaation muodostumisessa, samanaikaisesti rinnakkain esiintyvien tavoitteiden ja toimintojen merkitys motivaation muodostumisessa, asiayhteyden merkitys sekä motivaation muuttuminen ajan myötä. (mt. 7-17)

Vieraan kielen oppimiseen liittyvät motivaatiokysymykset ovat vähintään yhtä monimutkaisia kuin motivaatiokäsite yleensä, sillä vieraan kielen oppimisessa realisoituu muiden kouluaineiden opiskeluun liittyvien motivaatiotekijöiden lisäksi motivaatiotekijöitä, jotka liittyvät opiskeltavan kielen kulttuuriin sekä kyseisen kulttuurin ymmärtämiseen, omaksumiseen ja hallitsemiseen. Monet maailman maista ovat monikulttuurisia ja monikielisiä ja tietyillä kielillä voi olla myös historiallisia rasiitteita tietyssä maassa. Opiskeluryhmä voi olla monikulttuurinen ja lingvistisesti heterogeeninen. Näin ollen vieraan kielen

oppimiseen vaikuttavat motivaatiotekijät ovat hyvin moninaiset, ja niihin voi liittyä myös sosiaalisia jännitteitä. (Dörnyei 2001, 46 & 66) Tästä taustasta johtuen vieraan kielen oppimisen motivaatiotutkimus oli pitkään keskittynyt suurelta osin laajan sosiokulttuurisen kontekstin (makrokonteksti) tutkimiseen mikrokontekstin (välitön oppimisympäristö) jäädessä vähemmälle huomiolle. (Dörnyei 2001, 78)

Dörnyein (2001, 33-34) mukaan oppimismotivaation tutkiminen on erityisen hedelmällinen lähtökohta sosiaalisen motivaation tutkimiselle, sillä useimmat oppilaat mieltävät koulun enemmän sosiaalisuuteen kuin opiskeluun liittyväksi paikaksi. Hänen mukaansa oppimisympäristössä on neljä oppijan motivaation kannalta tärkeää tekijää, jotka kuuluvat mikrokontekstin tasolle: vanhemmat, opettajat, opiskeluryhmä ja koulu. Vanhemmat vaikuttavat lapsen oppimismotivaatioon sekä asenteillaan että konkreettisilla lapsen koulunkäyntiin liittyvillä teoillaan. Opettajan merkitys oppijan oppimismotivaatioon on luonnollisesti suuri, sillä opettajalla on vahva rooli oppimistilanteessa: opettajan persoona ja toiminta muokkaavat oppimisilmapiiriä ja ohjaavat oppimista sekä ylläpitävät järjestystä luokkahuoneessa. Kaikella tällä on suoraan merkitystä yksilön toimintaan ja oppimismotivaatioon, mutta se vaikuttaa myös ryhmähenkeen. Ryhmän ilmapiiri ja toiminta vaikuttavat puolestaan yksilön oppimismotivaatioon. Ryhmä ja ryhmässä toimivat yksilöt (sekä oppijat että opettajat) ovat edelleen ympäröivän koulun vaikutuspiirissä. Koulun toimintatavoilla ja siellä vallitsevalla ilmapiirillä on merkitystä kouluympäristössä toimivien yksilöiden motivaatioon. (Dörnyei 2001, 34-41 & 78-82)

Dörnyei (2001) esittelee István Ottón kanssa kehittämänsä prosessimallin vieraan kielen oppimisen motivaatiosta. Heidän mallissaan on kaksi eri ulottuvuutta. Ensimmäinen ulottuvuus "Action Sequence" määrittelee motivaatioon liittyvän käytösprosessin, jossa oppijan toiveet muuttuvat ensin tavoitteiksi ja sitä kautta aikomuksiksi sekä edelleen toiminnaksi ja ihanteellisessa tapauksessa tavoitteiden saavuttamiseksi. Tätä seuraa vielä lopullinen toiminnan arviointi. Toinen ulottuvuus "Motivational Influences" pitää sisällään energialähteet ja motivaatiotekijät, jotka saavat aikaan edellä mainitun käytösprosessin. Jotta motivaatiotekijät voivat vaikuttaa käytösprosessiin, ulottuvuudet ovat rinnakkaisia koko prosessin ajan. (mt. 85-86)

Sekä käytösprosessin että siihen vaikuttavat motivaatiotekijät sisältävä prosessimalli jakaantuu kolmeen eri vaiheeseen seuraavasti (Dörnyei 2001, 85-100):

- Toimintaa edeltävä vaihe ("preactional phase") jakautuu edelleen kolmeen eri vaiheeseen ja siten myös siihen liittyvät motivaatiotekijät jakautuvat kolmeen eri ryhmään. Nämä kolme vaihetta voivat seurata toisiaan ajallisesti hyvin nopeasti tai esiintyä jopa samanaikaisesti, mutta usein niiden välillä kuluu huomattavasti aikaa. Niistä ensimmäinen on henkilön toiveisiin, haluihin ja olemassa oleviin mahdollisuuksiin pohjautuva tavoitteen asettaminen. Läheskään aina toiveet, halut ja mahdollisuudet eivät kuitenkaan johda minkäänlaiseen toimintaan. Tästä johtuen prosessimal-

lin avainkohta on se hetki, kun tavoitteen asettaminen johtaa konkreettisen tavoitteen syntymiseen. Motivoituneen käytösprosessin voidaan katsoa alkavan siitä. Ensimmäisessä vaiheessa vaikuttavat sellaiset motivaatiotekijät kuin henkilön kielenoppimiseen liittämät subjektiiviset arvot ja normit, kiinnostus kielenoppimista kohtaan sekä sen mukanaan tuomat hyödyt, saavutettujen tavoitteiden merkitys sekä ympäristön (perhe, opettajat, koulu) vaikutus. Toinen vaihe on aikomuksen muodostuminen. Se eroaa edellisen vaiheen tavoitteesta laadullisesti siten, että aikomus sisältää sitoutumista toiminnan aloittamiseen. Tähän vaiheeseen vaikuttaa huomattava joukko erilaisia motivaatiotekijöitä: henkilön kokemat menestysodotukset vieraan kielen oppimista, kuinka tärkeäksi henkilö kokee vieraan kielen oppimisen, saavutettavan hyödyn ja tarvittavan panostuksen arvioiminen, onnistumisen tarve sekä epäonnistumisen pelko, sisäisen motivaation aste, henkilön subjektiiviset tavoitteet (esim. saavutettavan kielitaidon taso), tarjolla olevat opiskeluvaihtoehdot ja -mahdollisuudet, henkilön uskomukset vieraan kielen oppimisesta sekä tietoisuus oppimisstrategioista. Lisäksi joissakin tilanteissa tarvitaan ulkopuolelta tuleva, motivaation aikaan saava ”tönäisy”, joka voi olla jonkunlainen hätätilanne, voimakas ulkopuolelta tuleva vaatimus tai ainutlaatuinen mahdollisuus. Kolmannessa vaiheessa henkilö pyrkii löytämään sopivan ajankohdan toiminnan aloittamiselle. Silloin on kyse aikomuksen täytäntöönpanosta ja aikomus kehittyy toimintasuunnitelmaksi, joka sisältää tarvittavat tekniset yksityiskohdat suunnitellun toiminnan toteuttamiselle. Aikomus on toiminnan edellytys, mutta aina aikomus ei kuitenkaan johda itse toimintaan. Tässä vaiheessa vaikuttavat seuraavat motivaatiotekijät: henkilön taipumus ryhtyä toimintaan vs. pysyä nykytilassa tai miettiä aikaisempia epäonnistumisen kokemuksia, kuinka helppoksi tai vaikeaksi henkilö suunnitellun toiminnan kokee, mahdollisten kilpailevien toimintojen määrä ja voimakkuus sekä tekemättä jättämisen mukanaan tuomat seuraukset.

- Toimintavaiheessa (”actional phase”) yksilön motivaatiossa tapahtuu huomattavia muutoksia, kun aikomus muuttuu toiminnaksi. Tällöin valintavaiheen motivaatio (”choice motivation”) muuttuu varsinaiseksi motivaatioksi (”executive motivation”). Toimintavaiheessa aktivoituu kolme prosessia. Saavuttaakseen parhaan mahdollisen oppimistuloksen, oppija asettaa itselleen usein välitavoitteita. Toimintasuunnitelma ja välitavoitteet voivat muuttua toiminnan aikana varsinkin niin aikaa vievässä ja pitkäjänteisessä oppimisprosessissa kuin vieraan kielen oppiminen on. Toinen toimintavaiheen aikana aktivoituva prosessi on arviointiprosessi. Siinä oppija arvioi jatkuvasti ympäristöstä tulevia virikkeitä ja omaa edistymistään. Oppija vertailee toteutuvaa toimintaa

suunniteltuun tai muiden toimintamallien tarjoamiin vaihtoehtoihin. Kolmas aktivoituva prosessi on toiminnan kontrolli. Siinä on kyse itsesäätelyn mekanismeista, jotka aktivoituvat parantamaan, tukemaan tai suojelemaan toimintaa silloin, kun edistyminen on vaarassa. Vieraan kielen oppimisen kohdalla voi tällöin olla kyse motivaatiota ylläpitävistä strategioista, kielenoppimisen strategioista tai tavoitteen asettamiseen liittyvistä strategioista. Arviointiprosessin ja toiminnan kontrollin yhteisvaikutuksesta toiminta johtaa toivottuun tulokseen. Ihanteellisessa tapauksessa se tarkoittaa sitä, että oppija saavuttaa tavoitteensa. Vaikka oppija ei saavuttaisikaan alkuperäistä tavoitettaan, toiminta voi silti jatkua. Tällöin oppija voi palata toimintaa edeltävään vaiheeseen, tarkistaa tavoitettaan ja jatkaa toimintaansa uutta tavoitetta silmällä pitäen. Vaihtoehtoisesti oppija voi palata toimintavaiheen aikaisempaan vaiheeseen asettamaan itselleen uusia välitavoitteita ja valita uusia strategioita niiden saavuttamiseksi. Vaikka toiminta keskeytyisi kokonaan, se voi tuki jatkua jossain myöhemmässä vaiheessa uudelleen. Koska toimintavaihe on monimuotoinen, myös siihen vaikuttavia motivaatiotekijöitä on useita erilaisia. Ehkä tärkein motivaatiotekijä meneillään olevan oppimisen osalta on oppimiskokemuksen laatu. Muita tässä vaiheessa realisoituvia motivaatiotekijöitä ovat: suoritettun toiminnan ja saavutettun tuloksen suhde (edistyminen ja menestyminen), sisäinen motivaatio, opettajien ja / tai vanhempien merkitys (mm. tuki, kontrolli, palaute), arviointi ja palkitseminen, luokkahuonetyöskentely (kilpailuhenkisyys / yksilöllisyys / yhteistoiminnallisuus), oppimisryhmän ja koulun ilmapiiri, kilpaileva toiminta ja muut häiriötekijät, toiminnan vaatima panostus suhteessa saavutettavaan hyötyyn ja oppimiseen sekä tavoitteen asettamiseen ja motivaation ylläpitämiseen liittyvien strategioiden hallinta. Lisäksi tietyissä tapauksissa toiminnan keskeyttämisen mukanaan tuomat negatiiviset seuraukset voivat toimia motivaatiotekijänä toiminnan jatkamiselle.

- Toiminnan jälkeinen vaihe ("postactional phase") alkaa nimensä mukaisesti silloin, kun toiminnalle asetettu tavoite on saavutettu, kun toiminta on loppunut tai kun toiminta on keskeytynyt pidemmäksi aikaa. Tämän vaiheen tärkeimmät prosessit ovat suoritettun toiminnan tuloksen arviointi sekä johtopäätösten tekeminen mahdollista tulevaa toimintaa varten. Oppija vertailee alkuperäisiä odotuksiaan ja toimintasuunnitelmiaan siihen, miten ne toteutuivat käytännössä. Lisäksi hän muodostaa syy-seuraussuhteita sen mukaan, miten tavoite on saavutettu. Tällainen kriittinen tarkastelu kehittää huomattavasti oppijan oppimisstrategioita, mikä puolestaan helpottaa hänen tulevia oppimispyrkimyksiään. Toiminnan jälkeisessä vaiheessa esiintyviä motivaatiotekijöitä ovat attribuutiotekijät, -tyylit ja -vääristymät, minä-käsitykseen liitty-

vät uskomukset sekä palaute ja mahdolliset vääristymät arvioinnissa.

Motivaatio on mielestäni keskeinen ja tärkeä asia kaikessa oppimisessa. Dörnyein ja Ottón prosessimallin piirteet on helppo tunnistaa myös tässä tutkimuksessa. Toimintaa edeltävään vaiheeseen kuuluivat opiskelijan mielipiteet ruotsin kielestä ja arvostukset sitä kohtaan. Tämän jälkeen muodostui opiskelijan aikomus opiskelun aloittamiseen edellä mainittujen hyvin moninaisten motivaatiotekijöiden tuloksena. Tähän vaiheeseen kuului edelleen myös aikomuksen täytäntöönpano, mikä konkretisoitui siten, että opiskelija ilmoittautui opintojaksolle. Mikäli aikomus johti itse toimintaan ja toimintavaihe konkretisoitui, opiskelija aloitti opintojakson ja alkoi opiskella ruotsin kieltä. Tämän tutkimuksen tutkimusryhmään kuuluvista opiskelijoista kaikki saavuttivat toimintavaiheen, koska he olivat mukana opintojaksolla ja suorittivat sen. Toimintavaiheessa opiskelija asetti oppimiselleen tavoitteita, tähän häntä kannustettiin myös tutkimukseen kuuluneessa taustakyselyssä mm. tiedustelemalla arvosanatavoitetta. Opintojen alettua aktivoitui asetettujen tavoitteiden arviointi sekä toiminnan kontrolli: pitikö opiskelijan tehdä jotain toisin kuin hän oli alun perin aikonut? Toiminnan jälkeisen vaiheen toteutumista ei voida valitettavasti todentaa, koska tutkimusryhmään kuuluneiden opiskelijoiden tutkintovaatimukseen kuului vain yksi ruotsin opintojakso. Mutta on toivottavaa, että he opintojakson päätyttyä pohtivat omaa opiskeluaan ja oppimistaan sekä tekivät johtopäätöksiä ja suunnitelmia mahdollisten tulevien, vapaaehtoisten ruotsin opintojen osalta.

3.1.4 Oma näkemykseni kielenoppimisesta

Edellä esitetyssä kielenoppimisen teoriataustassa on tiettyjä asioita, jotka korostuvat mielestäni erityisen tärkeinä käytännön opetustyössä. Yksi näistä asioista on konstruktivistinen oppimiskäsitys ja siihen kuuluva ajatus oppijan aiempien tietojen ja taitojen merkityksestä uuden asian oppimisessa. Aiemmat joko positiiviset tai negatiiviset oppimiskokemukset voivat omalta osaltaan joko edistää tai pahimmassa tapauksessa jopa estää uuden asian oppimista. Kommunikatiivisuus on toinen tärkeä osa kielenoppimista, sillä on vaikea ajatella vieraan kielen hallitsemista ilman kommunikatiivista ulottuvuutta. Vain kommunikoinnin mahdollistava kielitaito on käyttökelpoista kielitaitoa nykypäivän kansainvälisessä maailmassa. Myös oppijan aktiivinen rooli ja nimenomaan halu oppia on mielestäni olennainen osa onnistunutta oppimisprosessia. Mikäli oppijalla ei ole halua oppia, on opettajan vaikea syöttää hänelle uutta tietoa "input"-periaatteen mukaisesti. Siksi pidän edellä luvussa 3.1.2 esitettyä van Lierin näkemystä "engagement"- eli työstäminen-käsitteestä tärkeänä: oppijan tulee olla itse aktiivinen ja työstää opittavaa asiaa, jotta oppimista voi tapahtua. Vaikka oppijan oma aktiivisuus oppimisprosessissa korostuu, on tärkeää muistaa opettajan merkitys oppimisprosessin ohjaajana ja tukijana eli oppimisen mahdollistavana taustavoimana. Edelleen kielenoppimisen kokonaisuuden kannalta tärkeä asia on se, että vieraan kielen oppimisessa opittavalle kielelle altistuminen ei rajoitu pelkästään oppitunteihin, vaan siitä tulisi luonnollinen osa oppijan

arkielämää. Tämä on mahdollista esim. musiikin, elokuvien, kirjojen, lehtien, blogien, keskustelupalstojen ja mahdollisuuksien mukaan myös elävien kielenkäyttötilanteiden muodossa. Näiden aktiviteettien löytämiseen oppijat tarvitsevat usein opettajan ohjausta ja vinkkejä.

Edellä luvussa 3.1.2 esitetty van Lierin opetussuunnitelmanäkemyks on mielenkiintoinen. Mikäli oppijan oppimismotivaation katsotaan olevan heikko ilman sisäistä motivaatiota, samoin opettajan motivaatio toteuttaa opetussuunnitelman vaatimuksia voi olla ulkoisen motivaation sanelemaa, jos opetussuunnitelma ei tue opettajan omia arvoja ja omaa oppimiskäsitystä. Kun opettaja saa toteuttaa opetuksessa omia arvojaan sekä omaa oppimiskäsitystään, hänen voi olettaa sitoutuvan työhönsä paremmin sekä suoriutuvan työstään menestyksekkäämmin. Tämän voidaan puolestaan olettaa lisäävän oppijoiden oppimismotivaatiota ja parantavan sitä kautta oppimistuloksia, kun oppijat saavat oppimisensa tueksi aidosti innostuneen ja motivoituneen opettajan. Van Lierin mainitsema improvisointi on välttämätön osa opettajan työtä, mikäli opettaja toimii van Lierin periaatteen mukaan eli oppijat huomioiden: etukäteen suunniteltua toimintaa tulee voida muuttaa, mikäli oppimistilanne niin vaatii. Tämä koskee niin laajempaa opintojaksokokonaisuutta kuin yksittäistä oppituntiakin. Kun opettaja mukauttaa opetustaan tilanteen ja oppijoiden tarpeiden mukaan, tällä voi olettaa olevan positiivinen vaikutus oppijoiden motivaatioon ja siten myös oppimistuloksiin. Tästä johtuen olen van Lierin kanssa samaa mieltä siinä, että opetussuunnitelma ei saa olla liian kahlitseva. Opetussuunnitelman tulee luoda puitteet, mutta jättää opettajalle harkinnanvaraista liikkumavaraa etenemistahdin ja painotusten suhteen opetusryhmän tason ja valmiuksien huomiointiin ottamiseksi.

Motivaatio on mielestäni yksi oppimisprosessin tärkeimpiä ja ratkaisevimpia tekijöitä. Mikäli oppija ei koe mielenkiintoa opittavaa asiaa kohtaan tai mikäli hän kokee aiempien oppimiskokemustensa vuoksi jopa amotivaatiota kyseistä asiaa tai oppiainetta kohtaan, tämä vaikuttaa myös oppimistuloksiin. Olen käytännön työssä todennut monta kertaa, miten olennaista opettajan on aistia oppijoiden motivaatioaste ja tarvittaessa parantaa sitä, jotta oppimista voi tapahtua. Motivaation löydyttyä opiskelijat ovat itsekin hämmästelleet sitä, että he pystyivät oppimaan aiemmin mahdottomana pitämäänsä oppiainetta.

3.1.5 Kieliopinnot ammattikorkeakouluissa: laajuus, ajoitus, tavoitteet ja haasteet

Vieraan kielen ammattikielen opetusta tapahtuu eri aloilla niin yritysten sisäisenä kielikoulutuksena, ulkopuolelta ostettuna kielenopetuksena kuin myös luonnollisesti oppilaitoksissa tutkintoon johtavan koulutuksen osana. Yritysten oma kielikoulutus sekä ulkopuolelta ostettu kielenopetus on pääsääntöisesti yrityksen oman toiminnan tarpeisiin tai henkilöstön kiinnostukseen pohjautuvaa. Tutkintoon johtavaan koulutukseen kuuluva kielenopetus perustuu puolestaan opetussuunnitelmiin. Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan ammattikorkeakouluissa tapahtuvaa kielenopetusta.

Ammattikorkeakoulut ovat hyvin itsenäisessä asemassa opetussuunnitelmien laatimisen osalta. Ohjenuorana toimii kuitenkin valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista (352/2003, 7 §), jossa säädetään seuraavaa:

‘Ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen yleisenä tavoitteena on antaa opiskelijalle:

- 1) laaja-alaiset käytännölliset perustiedot ja -taidot sekä niiden teoreettiset perusteet asianomaisen alan asiantuntijatehtävissä toimimista varten;
- 2) edellytykset asianomaisen alan kehityksen seuraamiseen ja edistämiseen;
- 3) valmiudet jatkuvaan koulutukseen;
- 4) riittävä viestintä- ja kielitaito; sekä
- 5) asianomaisen alan kansainvälisen toiminnan edellyttämät valmiudet.’

Ammattikorkeakoulututkinnon perusopintojen tavoitteena olevasta kielitaidosta säädetään erikseen mainitun asetuksen 8 §:ssä seuraavasti:

‘Opiskelijan tulee ammattikorkeakoulututkintoon sisältyvissä opinnoissa tai muulla tavalla osoittaa saavuttaneensa:

- 1) sellainen suomen ja ruotsin kielen taito, joka valtion virkamiehiltä vaadittavasta kielitaidosta annetun lain (149/1922)³ mukaan vaaditaan korkeakoulututkintoa edellyttävään virkaan kaksikielisellä virka-alueella ja joka ammatin harjoittamisen ja ammatillisen kehityksen kannalta on tarpeellinen; sekä
- 2) sellainen yhden tai kahden vieraan kielen kirjallinen ja suullinen taito, joka ammatin harjoittamisen ja ammatillisen kehityksen kannalta on tarpeellinen.’ (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003, 8 §)

Edellä mainitun perusteella ammattikorkeakoulut saavat siis itse päättää opiskeltavien kielten lukumäärän (yhdestä kahteen vierasta kieltä toisen kotimaisen kielen lisäksi) joko pakollisina tai vapaasti valittavina opintojaksoina, vaadittavien kieliopintojen laajuuden opintopisteinä, kieliopintojen sisältämän kontaktiopetuksen määrän sekä itseopiskelun muodot. Näin ollen ei ole yllättävää, että tarjotun opetuksen määrä vaihtelee jopa saman alan koulutusohjelmien välillä eri ammattikorkeakouluissa. Mainittu vaihtelu näkyy esimerkiksi suomenkielisten ammattikorkeakoulujen tietojenkäsittelyn koulutusohjelmien välillä siten, että pakollisten ruotsin kielen opintojen laajuus vaihtelee kolmen ja kuuden opintopisteen välillä (EDU - Oppilaitosten kotisivuhakemisto, Ammattikorkeakoulut).

Useimmiten kielitaito ja siihen läheisesti liittyvä kulttuurien välinen viestintä ja kohtaaminen mielletään ammattikorkeakouluissa tärkeäksi osaksi ammattitaitoa. Tämä on seurausta ammattikorkeakoulututkinnon työelämälähtöi-

³ Laki valtion virkamiehiltä vaadittavasta kielitaidosta 149/1922 kumottu lailla 423/2003. Tekijän huom.

syydestä, joka näkyy kielenopetuksessa myös pyrkimyksenä autenttisuuteen sekä materiaalien että kielenkäyttötilanteiden osalta. Yleensä ammattikorkeakouluissa annettava kielenopetus sisältää ammattikielen opetuksen lisäksi myös yleiskielen opetusta. Tällä menettelyllä pyritään antamaan opiskelijalle valmiudet toimia niin oman substanssialan kuin yleisemmissäkin työelämän viestintätilanteissa. (Juurakko & Airola 2002, 23-26)

Koska kieliopinnot kuuluvat asetuksen 352/2003 mukaan ammattikorkeakoulututkinnon perusopintoihin, ne sijoittuvat useimmiten ajallisesti opintojen alkuvaiheeseen, mikä aiheuttaa tietyn ristiriidan edellä todettuun ammatilliseen kompetenssiin nähden. Tämä näkyy käytännössä jossain määrin ongelmallisena asiana siksi, että opiskelija joutuu käsittelemään oman ammattialansa erityistuntemusta vaativia asioita vieraalla kielellä, vaikka hän ei ole ehtinyt opiskella niitä ammattiopintoihin kuuluvilla substanssiaineiden kursseilla vielä edes omalla äidinkielellään. Toinen ongelma vain opintojen alkuvaiheeseen sijoituvissa kieliopinnoissa on opitun kielitaidon osittainen unohtuminen ennen työelämään siirtymistä. Lisäksi motivaatio kielenopiskelua kohtaan lisääntyy usein työelämään siirtymisen lähestyessä ja tässä vaiheessa olisi luontevaa tarjota opiskelijoille mahdollisuus kieliopintoihin.

Johdantoluvussa mainittu yritys- ja työelämän muuttuminen on muuttanut monen työn edellyttämää ammatillista kompetenssia. Tämä on näkynyt jo pitkään mm. kieli- ja viestintätaitojen vaatimuksena kansainvälisen kanssakäymisen lisääntyä (Sajavaara 1999, 16) ja uudenlaisen kielitaidon tarpeena, kun monet aikaisemmin sihteerin toimenkuvaan kuuluneet kielitaitoa vaativat tehtävät ovat siirtyneet eri organisaatioitasoilla toimivien henkilöiden itsensä suoritettaviksi (Louhiala-Salminen 1995, 31). Muuttuneiden määrällisten kielitaitovaatimusten lisäksi myös yritysmaailmassa tarvittavan kielitaidon laadussa on tapahtunut muutosta. Jatkuva mm. teknologian mukanaan tuoma muutos, globalisaatio ja kova kilpailu asettavat yritysmaailmassa tapahtuvalle kommunikaatiolle uudenlaisia vaatimuksia. Esimerkiksi mekaaninen kääntäminen tai valmiiden liikekirjemallien käyttäminen ei ole enää pitkään aikaan riittänyt työelämän viestinnässä (Louhiala-Salminen 1999, 11-14), vaan yhä useammassa työtehtävässä vaaditaan tilanteen mukaista produktiivista kielitaitoa. Luonnollisesti nämä kielitaitotarpeiden muutokset heijastuvat myös korkeakoulujen kielenopetukseen.

Suoritettujen opintojen vertailukelpoisuus on ollut jo useiden vuosien ajan suuri haaste ammattikorkeakoulujen ammattikielen opetuksessa. Syitä siihen ovat niin kansallisen kuin kansainvälisenkin liikkuvuuden lisääntyminen, halukkuus jatko-opintojen suorittamiseen sekä työelämässä ilmenevä tarve kyetä vertailemaan työnhakijoiden opintosuorituksia.

Mainitut seikat konkretisoituvat käytännössä siten, että yhä useammat opiskelijat vaihtavat oppilaitosta kesken opintojen (myös opintojen ollessa jo hyvinkin pitkällä), suorittavat osan opinnoistaan ulkomailla tai siirtyvät suorittamaan jatko-opintoja (ammattikorkeakoulun jatkotutkintoa tai tiedekorkeakoulun maisteritasoista tutkintoa) toiseen oppilaitokseen kuin mistä ovat valmistuneet. Työnantajien on puolestaan mahdotonta verrata työnhakijoiden

opintosuorituksia ja sitä kautta pätevyyttä, jos suoritettujen opintojen sisällöt, laajuudet ja arviointiperusteet eivät ole yhteismitallisia. Vertailukelpoisuus voidaan varmistaa toisaalta määrittelemällä opiskeltavan asian tavoitteet ja sitä kautta ydinaines jo opetussuunnitelmien suunnitteluvaiheessa ja toisaalta soveltamalla arvioinnissa yhtenäisiä käytäntöjä.

2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä on tehty huomattava määrä valtakunnallista yhteistyötä eri ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän vastuuhenkilöiden toimesta, jotta ammattikorkeakouluissa suoritettut kieli- ja viestintäopinnot olisivat keskenään yhteismitallisia ja siten vertailukelpoisia. Tämän yhteistyön tuloksena ovat syntyneet kielten ja viestinnän opetuksen käytäntösuositukset ammattikorkeakouluissa. Jotta kyseisillä suosituksilla on myös käytännön merkitystä, koko ammattikorkeakouluyhteisön tulee sitoutua niiden noudattamiseen. (Ks. <http://extra.seamk.fi/arenekr/kaytantosuositukset/index.html>).

Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän opetuksen käytäntösuositukset ovat hyvin kattavat. Niissä määritellään lainsäädäntöön pohjautuen ja EVK:een (tarkempi esittely luvussa 3.1.6) nojautuen se kieli- ja viestintäosaaminen, joka ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneen asiantuntijan tulisi hallita viestinnän, toisen kotimaisen kielen ja englannin osalta. Vaaditun osaamisen taso määritellään EVK:een pohjautuvilla taitotasosteikoilla, jotka on laadittu erikseen suullista ja kirjallista kielitaitoa varten. Taitotasokuvausten lisäksi ruotsin kielen osaamisen arvioinnissa noudatetaan Korkeakoulujen ruotsin kielen suoritusten yhteismitallisuuden kehittäminen (= KORU) -hankkeen suosituksia. Käytäntösuosituksissa otetaan myös kantaa siihen, että ammattikorkeakoulun tulee jo hyväksyessään opiskelija tutkintokoulutukseen varmistaa, että opiskelijalla on valmiudet suoriutua tutkintoon kuuluvista kieli- ja viestintäopinnoista. Yhtenäiset käytäntösuositukset koskevat myös opiskelijan suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamista koulusivistyskielestä riippuen, kypsyysnäytettä ja sen järjestämistä, kielten opintojaksoista annettavia minimiopintopistemääriä, kieliopintojen sijoittumista tutkinnon kokonaisuuteen, valmentavista opinnoista kertyviä opintopistemääriä sekä vieraiden kielten integroimista ammattiaineiden opetukseen. Yksi käytäntösuositusten keskeinen aihe on opintojen hyväksilukeminen. Suosituksen mukaan aiemmin hankittu osaaminen hyväksi luetaan opiskelijalle riippumatta siitä, miten ja missä opiskelija on osaamisensa hankkinut. Näin ollen osaaminen voi olla formaalisti, non-formaalisti tai informaalisti hankittua (ko. käsitteistä ks. tarkemmin luku 3.3 Koulu muuttuvassa maailmassa)

Vertailukelpoisuuden lisäksi toinen haastava tekijä ammattikorkeakoulujen kielenopetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on muuttuvan toimintaympäristön ja muuttuneen opiskelija-aineksen seurauksena lisääntyvä paine opetuksen monimuotoisuuteen. Näitä ilmiöitä tarkastellaan lähemmin luvuissa 3.3 Koulu muuttuvassa maailmassa ja 3.4 Muuttuva ja vaikuttava oppija.

3.1.6 Eurooppalainen viitekehys ja kielitaidon taitotasot ammattikorkeakouluissa

Euroopan neuvoston kielipolitiikka pyrkii suojelemaan ja kehittämään Euroopan rikasta kieli- ja kulttuuriperintöä sekä sen avulla helpottamaan viestintää ja kanssakäymistä. Siksi EVK:n tarkoituksena on kehittää eri kieli- ja kulttuurialueilta tulevien eurooppalaisten keskinäistä kommunikaatiota sekä yhtenäistää kielenopetuksen alueella tapahtuvaa kansainvälistä yhteistyötä. (EVK: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003, 20) Tähän pyritään kuvaamalla hyvin tarkasti toisaalta kielenopetuksen tietyt reunaehdot ja taustatekijät sekä toisaalta oppijoilta kieliopinnoissa vaadittavat valmiudet. Myös arviointiin kiinnitetään huomiota.

'Viitekehys tarjoaa Euroopan maille yhteisen pohjan kielten opinto-ohjelmien, opetus-suunnitelmien perusteiden, tutkintojen, oppikirjojen ym. laadintaan. Se kuvaa laajasti, mitä oppijoiden olisi opittava kielellä tekemään pystyäkseen käyttämään sitä viestintään ja mitä tietoja ja taitoja heidän olisi kehitettävä, jotta tuo viestintä olisi tehokasta. Kuvaus ottaa huomioon myös kielen kulttuurikontekstin. Viitekehys määrittelee ne kielitaidon tasot, joiden avulla oppijoiden edistymistä voidaan mitata oppimisen eri vaiheissa koko elämän ajan.' (EVK: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003, 19)

Mainitulla yhtenäistämällä pyritään luomaan yhtenäinen pohja kielenopetuksen tavoitteille, menetelmille ja sisällöille, mikä puolestaan luo läpinäkyvyyttä opintojaksoihin, opinto-ohjelmiin, pätevyysvaatimuksiin ja tutkintoihin. Läpinäkyvyys sekä sen lisäksi kattavuus ja johdonmukaisuus ovatkin EVK:n keskeisiä sisällöllisiä periaatteita. Läpinäkyvyyden periaate tarkoittaa sitä, että EVK:n sisältämä informaatio on selkeästi muotoiltu ja käyttäjien on helppo ymmärtää sitä. EVK:n kattavuuteen sisältyy puolestaan kielitiedon, kielen osataitojen ja kielenkäytön mahdollisimman kattava määrittely ilman että kuitenkaan voidaan etukäteen ennakoida kaikkia mahdollisia kielenkäyttötilanteita. Lisäksi kattavuuden periaatteen mukaisesti EVK:n pitäisi sisältää ulottuvuuksia kielitaidon kuvaamiseksi, mm. taitotasot tai muut kriteerit oppimisen kalibrointia eli yhteismitallista arviointia varten. Johdonmukaisuudella viitataan sisällölliseen ristiriidattomuuteen. Mainittujen periaatteiden puitteissa EVK:n on tarkoitus olla avoin ja joustava järjestelmä, joka mukautuu sovellettavaksi ja käytettäväksi eri tilanteissa. (EVK: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003, 19 & 26-27)

Vaikka EVK:ssä on paikoitellen hyvinkin yksityiskohtaisia kuvauksia vaaditusta osaamisesta tai valmiuksista, sen avulla on mahdollista kuvata myös osittaista viestintätaitoa. Se antaa kielenoppijalle mahdollisuuden osoittaa osaamisensa myös silloin, kun esim. tietty työtehtävä edellyttää jonkin kielen ymmärtämistä, mutta ei kyseisen kielen produktiivista (puhuminen ja kirjoittaminen) taitoa. Tällaisella menettelyllä pyritään edistämään yksilöiden plurilingvaalisuutta eli monikielisyyttä. Plurilingvaalisuudella tarkoitetaan yksilön mahdollisimman laajaa kielellistä kompetenssia siten, että kielenoppijan ei ole tarkoitus osata muutamaa kieltä lähes syntyperäisen puhujan tavoin. Tärkeämpää on hallita mahdollisesti useampia kieliä, osata kommunikoida tilanteen

vaatimalla kielellä ja tavalla sekä tunnistaa ne tilanteet, joissa yhden kielen osaamisesta on hyötyä toisen kielen taitoa vaativassa tilanteessa (esim. kansainväliset sanat, jotka ovat kokonaan tai lähes identtiset useammassa kielessä) tai joissa henkilön on mahdollista toimia kielellisenä välittäjänä eli hän voi auttaa kommunikoinnissa kahta tai useampaa muuta henkilöä, joilla ei ole yhteistä kieltä. (EVK: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003, 20 & 23)

Kielenopettajan näkökulmasta on ilahduttavaa, että EVK:n periaatteissa arvostetaan myös rajallista kielitaitoa ja nähdään sen mukanaan tuomat hyödyt ja mahdollisuudet. Näin ei ole perinteisesti ajateltu suomalaisessa koulujärjestelmässä, vaan päinvastoin usein on korostettu mahdollisimman puhtaan suorituksen merkitystä, mikä on voinut osaltaan suorastaan huonontaa kielenoppijoiden asenteita ja motivaatiota kielioipintoja kohtaan ja on sitä kautta vaikuttanut negatiivisesti myös saavutettuihin tuloksiin.

Kieli- ja viestintätaidosta puhuttaessa on hyvä muistaa, että yksilön viestintätaito ei koostu pelkästään kielellisistä tekijöistä, vaan myös mm. sosiokulttuurisella tietoisuudella, mielikuvituksella ja opiskelutaitojen oppimisella on oma merkityksensä viestintätaidon kehittämisessä. Lisäksi paralingvististen keinojen käyttäminen (mm. ilmeet, eleet, äänen voimakkuus tai korkeus) on yksi osa kommunikatiivisia kielellisiä toimintoja. (EVK: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003, 27 & 129-130)

Taitotasot ja niihin liittyvä kuvausjärjestelmä ovat keskeinen osa EVK:tä. Niiden avulla voidaan kuvata kielitutkintojen suorittajilta edellytettäviä taitotasoa ja siten helpottaa eri tutkintojärjestelmien keskinäistä vertailua, kun tavoitteet ja arviointi saadaan yhteismitallisiksi, kuten luvussa 3.1.5 kuvattiin ammattikorkeakoulututkintojen osalta. Erilaisia taitotasoasteikkoja on ollut olemassa runsaasti aikaisemminkin, mutta EVK:n taitotasoasteikkojen vahvuus on yhteismitallisuuden lisäksi tieteellinen perusta. Parhaassa tapauksessa taitotasoasteikko täyttää sekä tasojen kuvaukseen että mittausmenetelmiin liittyvät kriteerit: 1) Kielitaidon tasojen kuvausta ajatellen taitotasoasteikko ei saa olla käyttöympäristöstä riippuvainen, vaan sen tulee soveltua siihen tarkoitukseen ja kontekstiin, jossa sitä käytetään. 2) Helppokäyttöisyyden vaatimuksesta huolimatta taitotasoasteikon kuvausten tulee olla teorioihin perustuvia. 3) Myös mittaamisen perusteiden ja eri taitojen ja toimintojen sijoittelun asteikolle tulee pohjautua teoriaan. 4) Neljäs kriteeri liittyy asteikon sisältämien taitotasojen määrään. Niitä tulee toisaalta olla riittävästi, jotta oppijan edistymistä on mahdollista seurata niiden avulla, mutta määrä ei saa toisaalta olla liian suuri, jotta tasot on vielä mahdollista erotella toisistaan tarpeeksi johdonmukaisesti. Teoriaperustan merkitys on suuri, sillä yksinomaan intuition varassa tuotetut taitotasoasteikot saattavat olla valideja siinä kontekstissa, johon ne on tuotettu (esim. yhden opintojakson tai koulutusohjelman tarpeet), mutta subjektiivisuutensa vuoksi sellaisella asteikolla ei ole yleistettävyyttä. (EVK: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003, 44-45)

EVK:n kielitaidon taitotasoasteikolla on kaksi ulottuvuutta, vaakasuora ja pystysuora. Vaakasuora taso sisältää kielitaidon kuvausjärjestelmän ja siihen kuuluvat yksilön yleiset valmiudet (deklaratiivinen tieto, proseduraalinen tieto, eksistentiaalinen kompetenssi ja oppimiskyky, tarkemmat määrittelyt ks. 3.5 Oppimistyylyt), kielellinen viestintätaito, kielelliset toiminnot (reseptiiviset toiminnot kuunteleminen ja lukeminen sekä produktiiviset toiminnot puhuminen ja kirjoittaminen), elämänalueet, joilla kielelliset toiminnot tapahtuvat (julkinen, yksityinen ja ammatillinen elämänalue sekä koulutuksen alue) sekä suoritettavat tehtävät, strategiat tehtävien suorittamiseksi ja tehtävän suorittamiseksi vaadittava tekstin tuottaminen ja / tai vastaanottaminen. Pystysuora ulottuvuus eli kielitaidon taitotasot sisältää A-, B- ja C-tason, joista kukin jakautuu vielä kahteen tasoon seuraavasti:

A Perustason kielenkäyttäjä	A1 Alkeistaso
	A2 Selviytyjän taso
B Itsenäinen kielenkäyttäjä	B1 Kynnystaso
	B2 Osaajan taso
C Taitava kielenkäyttäjä	C1 Taitajan taso
	C2 Mestarin taso

(EVK: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003, 30-37 & 46-47)

EVK:ssä esitellyt taitotasot ovat tervetullut työväline ammattikorkeakoulujen kielenopetukseen. Niiden avulla voidaan parantaa opiskelijoiden oikeusturvaa, kun opiskelija pystyy osoittamaan suorittamiensa kieliopintojen laajuuden, sisällön ja tason luotettavasti. Lisäksi opettajat saavat omaan työhönsä sekä suunnitteluvälineen (tavoitteet eli se, mitä tulee osata, auttavat määrittelemään sisältöjä) että arviointivälineen (minkä arvosanan arvoinen mikäkin suoritus on kalibroitujen kriteerien perusteella). On hyvä, että taitotasoissa on omat asteikkonsa niin produktiivisille kuin reseptiivisillekin toiminnoille. Tällöin jokainen opettaja voi käytännössä soveltaa asteikkoja sen mukaan, mikä on juuri kyseisen ammatti- ja koulutusalan osalta tarkoituksenmukaista. Paikoitellen taitotasoasteikot voivat tuntua jopa liian yksityiskohtaisilta, mutta aina on helpompi jättää jotain huomiotta ja käyttää luotua järjestelmää osittain soveltaen kuin yrittää tulkita tarkoitukseen sopimatonta tai liian suppeaa asteikkoa väärässä yhteydessä.

Käytännön opetustyössä olen huomannut taitotasojen motivoivan opiskelijoita kielenopiskeluun, mikäli opiskelijat saavat tutustua taitotasoihin heti opintojakson alkaessa. Taitotasokuvaukset voivat näin toimia apuna, kun opiskelija määrittää omaa lähtötasoaan ja asettaa tavoitteita omalle opiskelulle. Taitotasokuvauksiin tutustuminen, oman lähtötason määrittely, tavoitteiden asettaminen ja tavoitteiden saavuttamisen seuranta on varmasti asia, josta saadaan monen opiskelijan kohdalla maksimaalinen hyöty, mikäli nämä toiminnot tehdään järjestelmällisesti ja ohjatusti.

3.1.7 Kielenopetuksen ydinaines

Opetuksen ydinainesanalyysia on kehitetty Oulun yliopistossa opetuksen suunnittelun työvälineeksi. Pyrkimyksenä on ollut vastata tiedon määrän valtavaan kasvuun, jonka seurauksena monet korkeakoulututkinnot ovat ylikuormittuneet sisältämään tietoa yli opiskelijoiden omaksumiskyvyn. Ydinainesanalyysin avulla pyritään tunnistamaan olennainen tieto epäolennaisesta ja tarpeellinen tieto tarpeettomasta siten, että sekä tieteen että työelämän vaatimukset otetaan huomioon. (Karjalainen & Jaakkola 1999)

Ydinainesanalyysi auttaa opettajaa löytämään opettavan aiheen '... tietojen ja taitojen väliset hierarkiat ja yhteydet sekä suhteuttamaan nämä opiskelijan oppimisaikaan, tutkintovaatimukseen ja opetussuunnitelmaan.' (Karjalainen & Jaakkola 1999).

Käytännössä ydinainesanalyysin teko tapahtuu opettajan tekemän luokittelun avulla. Oppiaine ja opittavat aiheet ratkaisevat, kuinka moneen eri luokkaan opettaja luokittelee opittavat tiedot ja taidot. Pääsääntöisesti luokkia voi olla kahdesta neljään. Karjalainen & Jaakkola (1999) esittelevät esimerkkinä kolmiluokkaisen jaon, jossa opittava aines jaetaan ydinainekseen ('must know'), täydentävään tietouteen ('should know') ja erityistietämykseen ('nice to know'). Ydinainekseen kuuluvat sellaiset tiedot ja taidot, jotka kaikkien opiskelijoiden on tarkoitus hallita opintojakson päätyttyä. Ydinaines voi muodostua esimerkiksi teorioista, malleista ja / tai periaatteista. Näiden asioiden opiskeluun käytetään suurin osa oppimiseen varatusta ajasta ja ne pohjustavat seuraaville opintojaksoille siirtymistä. Täydentävään tietouteen kuuluva oppiaine syventää ja laajentaa ydinaineksen sisältöjä, mutta täydentävää tietoutta ei painoteta, eikä sen opiskelu saa viedä aikaa ydinaineksen opiskelulta. Erityistietämys syventää entisestään kahta edellistä, mutta sillä ei ole merkitystä perustiedon (ydinaineksen) omaksumista ajatellen. Erityistietämyksellään oppija voi osoittaa omaa harrastuneisuuttaan opittavan asian suhteen ja siksi sen opiskeluun ei käytetä yhteistä oppimis- tai työskentelyaikaa, vaan opiskelu on oppijan oman aktiivisuuden varassa. (Karjalainen & Jaakkola 1999)

Huolellisesti toteutettu ydinainesanalyysi auttaa opettajaa opintojakson vaatiman työmäärän (sekä omansa että opiskelijan) mitoittamisessa oikeassa suhteessa varattuun aikaresurssiin nähden. Oikean mitoittamisen perusajatus on se, että opiskelija tarvitsee riittävästi aikaa opintojakson vaatimaan työskentelyyn, niin uuden tiedon sisäistämiseen kuin annettujen tehtävien suorittamiseenkin. Työmäärää mitoitettaessa arvioidaan, kuinka paljon opiskelija tarvitsee tuntimääräisesti aikaa, kun hän 1) perehtyy kurssikirjallisuuteen 2) valmistautuu tenttiin 3) työskentelee omaehtoisesti syventääkseen ja omaksuakseen kontaktiopetuksessa opiskeltuja asioita ja 4) tekee opintojaksoon liittyviä kirjallisia töitä. Opintojakson suorittamisesta saatavan opintopistemäärän tulee sisältää kaikki se työ, mikä opiskelijalta vaaditaan opintojakson suorittamiseksi. Mitoituksen pohjaksi on olemassa suosituksia, joissa otetaan huomioon mm. vieraskieliseen kirjallisuuteen perehtymisen vaatima pitempi aika verrattuna suomenkieliseen kirjallisuuteen. Suosituksista huolimatta tulee kuitenkin muis-

taa, että opiskelijan työskentelyn vaatimassa ajantarpeessa on yksilöllisiä eroja ja siihen vaikuttavat hyvin monet seikat, mm. pohjatiedot opiskeltavasta asiasta. (Karjalainen & Jaakkola 1999)

Kielenopetuksessa ydinainesanalyysiajattelua ja tieto- ja viestintätekniiikan opiskelulle luomia mahdollisuuksia voisi ajatella yhdistettävän siten, että opettaja opintojaksoa suunnitellessaan määrittelee ydinainesanalyysia hyödyntäen, mitkä osat opittavasta aineksestä käsitellään kasvokkainopetuksessa ja perinteisin materiaalein ja mitkä osat puolestaan soveltuisivat opiskeltaviksi elektronisia oppimisympäristöjä hyväksi käyttäen. Luontevalta ratkaisulta tuntuisi esimerkiksi se, että opiskelijat voisivat halutessaan opiskella erityistietämykseen luokiteltua ainesta elektronisia materiaaleja hyödyntäen. Tällainen ratkaisu ei luonnollisestikaan kuitenkaan sulje pois sitä vaihtoehtoa, että myös vaihteleva osuus ydinainekseen ja täydentävään tietouteen luokitellusta aineksestä voidaan tarpeen mukaan opiskella kasvokkainopetuksen sijasta elektronisissa oppimisympäristöissä. Työmäärän mitoittamisesta annetut suositukset eivät ole välttämättä suoraan sovellettavissa kielenopetukseen, vaan ne vaatinevat modifiointia, jotta ne saadaan vastaamaan kielenopetuksen erityistarpeita.

Jo luvussa 3.1.5 mainitun laajan ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän vastuuhenkilöiden valtakunnallisen kehittämistyön tuloksena on ammattikorkeakouluille luotu kieliopintojen yhteinen ydinaines sekä ydinainesanalyysit viestinnän sekä ruotsin ja englannin kielten osalta. Kieliopintojen yhteiseen ydinainekseen kuuluvat vuorovaikutustaidot, kulttuurien välisten erojen tunnistamistaidot, oppimaan oppimistaidot, tiedonhaku- ja hallintataidot, ongelmanratkaisutaidot sekä elinikäinen oppiminen. Esimerkiksi toisena kotimaisena kielenä opiskeltavan ruotsin kielen osalta ydinaineksen suositellaan sisältävän kolmen opintopisteen laajuisella opintojaksolla seuraavat aihealueet:

1. koulutus, työnhaku ja työ
 - henkilö- ja koulutustausta sekä työura
 - työ: ammatti, ammatinvalinta ja työtehtävät
 - työnhaku, CV, työpaikkahaastattelu
 - oma ala ja ammattinimikkeet
 - työn kuvaus: kesätyöt, työharjoittelu ja tuleva työ
2. työympäristö ja yhteiskunta
 - työympäristö
 - oma työpaikka/organisaatio
 - tuotteet, palvelut ja toiminnot/prosessit
 - yhteiskunta
 - elinkeinoelämä
3. suhdeverkostokontaktit
 - a. suulliset kontaktit: småprat, puhelut, tapaamiset, oman mielihalun ilmaisut ja perustelut, neuvojen antaminen/opastaminen
 - b. kirjalliset kontaktit: sähköpostiviestit, yhteenvedot (esim. raportointi, referointi)
4. oman alan keskeinen terminologia.

Mikäli opintojakso on laajempi kuin kolme opintopistettä, edellä mainittuja aihealueita suositellaan käsiteltävän syvällisemmin tai opintojaksoon voidaan sisällyttää myös muita aihealueita. Lähtökohtana on, että ammattikorkeakoulujen kielenopetuksen ydinainekseen ei sisälly perusrakenteiden ja -sanaston opiskelua, vaan ne tulee hallita ammattikorkeakouluopintojen alkaessa. Mahdolliset puutteet paikataan ns. valmentavassa opetuksessa, ei varsinaisilla tutkintoon kuuluvilla pakollisilla opintojaksoilla.

3.2 Verkko-oppiminen

Edellä luvussa 3.1.2 mainitun kielenopetuksen tavoin myös verkko-oppiminen on hyvin laaja ja moniulotteinen kenttä, jota on tutkittu monipuolisesti. Tässä tutkimuksessa verkko-oppimista käsitellään siltä osin ja siinä laajuudessa kuin se on nimenomaan käsillä olevan tutkimuksen tutkimuskysymysten kannalta tarkoituksenmukaista.

Moni opetusalan ammattilainen on käytännön työssään todennut, että perinteistä luokkahuoneopetusta ei voi siirtää sellaisenaan verkossa tapahtuvaksi. Siksi on tärkeää miettiä, miten verkko-oppiminen (ks. luku 1.3 Keskeiset käsitteet) ja siihen liittyvät eri materiaalit tulisi suunnitella, jotta päästäisiin mahdollisimman hyviin oppimistuloksiin (Kuk 2003, 1).

Kuk (2003, 2) käyttää englanninkielistä käsitettä "affordance" määrittämään käyttäjien ja verkkomateriaalien välisiä suhteita siitä näkökulmasta, miten käyttäjät haluavat hyödyntää verkkomateriaalien tarjoamia toimintoja. Verkkomateriaalien hyödyntäminen voi olla rutiininomaista tai vaativampaa abstraktia ajattelua vaativaa työskentelyä. Rutiininomainen toiminta on edellytys korkeamman eli abstraktin tason toiminnalle. (Kuk 2003, 2)

Kuk jakaa verkkomateriaalien kanssa työskentelyyn liittyvät eri toiminnan tasot seuraavasti (2003, 2):

1. Fyysinen taso: Kaikki käyttöliittymän käyttöön liittyvät perustoiminnot (esim. osoitinlaitteen käyttö, selaimen käyttö).
2. Yleistaso: Tiedon etsiminen ja lataaminen (esim. PowerPointin käyttö, sisällön luominen henkilökohtaiselle kotisivulle, oppimistehtävien tekeminen)
3. Abstrakti taso: Sääntöjen luominen, yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu ja tiedon luominen (esim. verkkokeskusteluihin osallistuminen, tiedon jakaminen ja vertaispalaute).

Verkko-opiskelun suunnittelussa on tärkeää huomioida oppimispolun rakentuminen siten, että käyttäjän toiminta ei jää pelkästään fyysiselle tai yleisastolle, vaan näiden tasojen toiminnot tukevat abstraktin tason saavuttamista. Ainoastaan näin voidaan saavuttaa hyviä oppimistuloksia. (Kuk 2003, 2)

Kuk (2003, 2-3) määrittelee verkko-oppimisen kolme eri toiminnan tasoa toiminnan teorian käsitteisiin viitaten seuraavasti:

1. Toiminta (*kuinka?*): Toimintaa rajoittavat tekijät kuten pakollinen käyttö (esim. osana opintojaksosuoritusta), verkon käyttöä säätelevä

etiketti ja erilaiset kontrollin tasot (esim. aikarajoitukset, rajattu osallistumisoikeus).

2. Tavoitteet (*mitä?*): Toiminnan selkeät tavoitteet.

3. Motiivit (*miksi?*): Ulkoinen vs. sisäinen motivaatio.

Mm. sisäisen ja ulkoisen motivaation (määritelmä luvussa 1.3 Keskeiset käsitteet) aikaansaaman erilaisen toiminnan vuoksi Kuk (2003, 3) kehottaa miettimään seuraavia asioita verkko-oppimismateriaaleja suunniteltaessa:

- Verkko-opiskelun tavoitteet kannattaa tehdä mahdollisimman selkeiksi. Selkeät tavoitteet auttavat oppijaa arvioimaan eri toimintojen vaatimaa työmäärää.
- Oppijoille kannattaa tarjota riittävästi kannustusta ja tukea verkkomateriaalin käytössä.
- Oppijoille kannattaa tarjota valinnanvaraa suoritettavien tehtävien osalta, jotta sekä ulkoisen että sisäisen motivaation omaavat oppijat tuleva huomioiduiksi.

Myös Kuk (2003, 3-5 & 9-10) toteaa sisäisen motivaation syventävän oppimista ja johtavan parempiin oppimistuloksiin ja siksi hän kehottaa miettimään, voisiko tiettyjä tehtäviä tehdä oppijoille vapaaehtoisiksi parempien oppimistulosten saavuttamiseksi. Käytännön tason opetustyössä tähän liittyy kuitenkin tietty riski: tutkintoon johtavan koulutuksen opetussuunnitelmassa on opintojaksoille määritelty tietyt tavoitteet, jotka on saavutettava. Mikäli ulkoisen motivaation omaavat oppijat eivät motivoitu tekemään vapaaehtoisia tehtäviä, oppimista ei tapahdu, eikä oppija pysty suorittamaan opintojaksoa. Näin ollen Kukin edellä mainittu suositus tarjota valinnanvaraa suoritettavien tehtävien osalta on kannatettava: jokainen oppija joutuu tekemään tehtäviä, mutta hän saa itse valita useammasta tehtävätyypistä itselleen parhaiten sopivat tehtävät.

Kukin (2003) mukaan verkko-oppimismateriaalit ovat tietoympäristö, jossa käyttäjät tekevät tehtäviä hankkiakseen, hyödyntääkseen ja tuottaakseen tietoa. Loppukäyttäjän näkökulmasta verkko-oppimismateriaalin sisällön on oltava kattava ja asianmukainen, jotta se sitouttaa käyttäjät. Verkko-oppimismateriaalien suuri etu on, että niiden suunnittelussa voidaan ottaa huomioon eri oppijatyypit. Kukin mukaan opettajan kannattaa aloittaa verkko-opetus vähitellen ja yksinkertaisilla sovelluksilla sekä varmistua teknologian toimivuudesta ennen sovellusten käyttöönottoa. Lisäksi tulee muistaa, että osa oppijoista kaipaa edelleen henkilökohtaista kontaktia verkkovälitteisen kontaktin sijaan. On myös tärkeää muistaa, että oppijoita ei pidä rasittaa liian monilla erilaisilla sovelluksilla, sillä oppimisen näkökulmasta voidaan päästä hyvin tuloksiin käyttämällä tarjolla olevia vaihtoehtoja valikoiden. (Kuk 2003, 3 & 10)

Verkko-oppimiseen liittyviä aiheita käsitellään vielä jäljempänä luvussa 3.3 Koulu muuttuvassa maailmassa sekä luvussa 3.4 Muuttuva ja vaikuttava oppija. Tällöin käsittelynäkökulma on toisaalta koulun ja opettajien sekä toisaalta nettisukupolven kuuluvien oppijoiden.

3.3 Koulu muuttuvassa maailmassa

Opetuksen monimuotoisuus on käsite, jonka pitäisi näkyä nykypäivän koulu- maailmassa käytännön tasolla. Monimuotoisuuden käsite on syntynyt monenlaisten uusien teknologisten mahdollisuuksien ja osittain näiden mahdollisuuksien luomien paineiden tuloksena. Voidaan ajatella, että korkeakouluopintoihin tällaisia paineita tulee kahdesta eri suunnasta: uusien opiskelijasukupolvien mukana (ks. tarkemmin luku 3.4 Muuttuva ja vaikuttava oppija) sekä työelämästä, jonne opiskelijoita koulutetaan. Samaan aikaan mm. tiedon luonne on muuttunut ratkaisevasti. Tiedon tuottaminen ja hankkiminen ovat demokratisoituneet, eikä oppiminen rajoitu enää pelkästään kouluun, vaan se on siirtynyt myös vapaa-aikaan mm. mediakulttuurin alueelle (Pohjola 2011, 8).

Aikaisemmin arvostettiin vain oppilaitoksissa tapahtuvaa formaalia oppimista. Kaikkea oppimista tulisi kuitenkin arvostaa riippumatta siitä, missä oppiminen tapahtuu, sillä kaikki oppiminen edistää yksilön kehitystä. Tähän liittyy myös ajatus elinikäisestä oppimisesta: oppiminen ei pääty siihen, kun yksilö lopettaa koulunkäynnin, vaan oppimista tapahtuu läpi elämän. Edelleen oppimisessa tulisi päästä eroon perinteisistä oppiainejaoista ja tehdä enemmän yhteistyötä oppiainerajojen yli. (Eaton 2010, 7-8)

Kun kaikki oppiminen ei enää tapahdu vain luokkahuoneen seinien sisäpuolella, on oppimiseen viittaava terminologiakin monipuolistunut. Nykyään oppiminen jaetaan kolmeen eri kategoriaan riippuen siitä, miten oppiminen tapahtuu: formaali oppiminen, non-formaali oppiminen ja informaali oppiminen. Formaalisti oppimiseksi kutsutaan oppimista, joka on tavoitteellista ja yleensä jonkun oppilaitoksen organisoimaa. Formaalia oppimista säätelee opetussuunnitelma. Useimmiten se on osa tutkintoon johtavaa koulutusta, sitä arvioidaan tietyin ennalta sovituin kriteerein ja siitä myönnetään opintopisteitä. Myös non-formaali oppiminen voi olla jonkun oppilaitoksen tai muun organisaation järjestämää, mutta se on vapaamuotoisempaa kuin formaali oppiminen. Non-formaali oppiminen ei johda tutkintoon, eikä siitä saa opintopisteitä. Informaalia oppimista voi tapahtua missä vain. Se ei ole minkään organisaation järjestämää, vaan kyse on kokemuksellisesta oppimisesta esim. arkipäivän tilanteissa. (Eaton 2010, 9) Suomessa tapahtuvasta formaalista, non-formaalista ja informaalista kielenoppimisesta voidaan mainita esimerkit seuraavasti. Formaalia oppimista on kaikki eri kouluasteilla tapahtuva kielenoppiminen. Siinä oppiminen tapahtuu tietyn opetussuunnitelman ja sen asettamien tavoitteiden mukaisesti ja oppimisen tuloksia myös arvioidaan ja suoritettujen opintojen määrää seurataan. Non-formaalia kielenoppimista on esimerkiksi työväenopistojen tai muiden vastaavien organisaatioiden järjestämä harrastuspohjainen kielenoppiminen. Se voi tapahtua ennalta laaditun opetussuunnitelman mukaan tai se voi perustua oppijoiden ja opettajan yhdessä laatimiin suunnitelmiin ja tavoitteisiin. Tätä oppimista ei yleensä arvioida arvosanoin, mutta suoritetuista opinnoista voi saada todistuksen. Informaalia kielenoppimista puolestaan voi tapahtua esimerkiksi arkipäivän tilanteissa, kun oppija käyttää opiskelemaansa

kieltä kyseisen kielen syntyperäisen puhujan kanssa joko kotimaassa tai ulkomailla.

Työelämän hektisyys ja siellä tapahtuva jatkuva muutos asettavat vaatimuksia sille opetukselle, jota korkeakouluissa annetaan. Valmius oppia jatkuvasti uutta ja kyky sopeutua muuttuviin tilanteisiin on yksi keskeinen työelämässä vaadittava ominaisuus. Uudenlaisen teknologian käyttöönotto lisää entistään näiden valmiuksien tarvetta. Vänskä (2006) arvioi mobiilioppimisen (mobile learning) vaikutuksen ja merkityksen oppimisessa ja tiedon jakamisessa kasvavan jopa verkko-oppimisen merkitystä suuremmaksi. Samalla perinteisen formaalin oppimisen merkitys työelämässä vähenee ja vain hyvin pieni osa oppimisesta tapahtuu enää formaalisti, vaikka formaaliin oppimiseen käytetään yrityksissä edelleen paljon resursseja. Formaalin oppimisen sijaan suurin osa oppimisesta tapahtuu informaalisti mm. projekteissa, kokouksissa, keskusteluissa, väittelyissä jne. (Vänskä 2006)

Samankaltainen kehitys informaalin oppimisen suuntaan näkyy myös korkeakouluopinnoissa. Aalto & Taalas (2005, 349-350) ovat todenneet korkeakoulujen kieliopinnoista, että opintojaksot jäsentää ja tukee oppijan oppimista, mutta sen tulee myös tarjota oppijalle sellaisia välineitä, joilla hän voi luoda itselleen arkirutiineja opintojaksolla saavutetun kielitaidon ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi, sillä suurin osa oppimisesta tapahtuu todennäköisesti luokkahuoneen ulkopuolisissa kielenkäyttötilanteissa.

Näitä taustoja vasten myös kielenopetukseen liittyvien pedagogisten kysymysten ja opetuksen käytännön järjestelyjen tulisi joutua uudenlaisen tarkastelun kohteiksi. Työelämä, jonne koulumaailma lapsia ja nuoria valmistaa, on monessa suhteessa muuttanut toimintatapojaan mm. uuden teknologian luomia mahdollisuuksia hyödyntäen. Oppilaitoksissa vanhat rakenteet ovat kuitenkin usein vielä muutoksen esteenä. Esimerkiksi Luukka (Luukka ym. 2008, 81) on todennut yläkoulun 9. luokkia koskevassa tutkimuksessaan, että opettajajohtoinen työskentely painottuu äidinkielen ja vieraiden kielten tuntityöskentelyssä edelleen vahvasti.

'Luokkaopetuksen lineaarisuus, vahva oppikirjapainotteisuus ja suhteellisen yksipuoliset työtavat antavat viitteitä siitä, että opetus on pitkälti opettajajohtoinen ja opettajan määrittämää. Myös arviointi- ja palautekäytänteisiin liittyvät tuloksemme vahvistavat tätä näkemystä.' (Luukka ym. 2008, 233)

Tämä voi johtua osittain niistä olosuhteista, joissa opettajat opetustyötään tekevät. Kupiaisen (2011, 106-107) mukaan koulussa tapahtuvalla työskentelyllä on tietyt raamit (mm. oppitunnin pituus, pysyvät tilarakennelmat), joihin visuaalista ja digitaalista oppimiskulttuuria on vaikea sovittaa. Tätä mieltä ovat myös Creanor & Trinder (2010, 43) todetessaan, että perinteiseen lukujärjestys- ja luokkahuoneperusteiseen opetukseen ei ole helppo sovittaa oppijan vaatimuksia joustavammista menettelytavoista. Myös omassa työssäni ammattikorkeakoulun kielenopettajana olen huomannut, että uusien välineiden ja työskentelytapojen käyttöönotto vaatii opettajalta uudenlaista ajattelutapaa, kun vastuu luokkahuone työskentelystä siirtyy enemmän oppijoille. Tällöin opettaja joutuu sopeutumaan tilanteeseen, jossa hän ei enää hallitse esim. koko ryhmän työ-

kentelyn ajallista etenemistä samalla tavalla kuin perinteisessä frontaaliopetuksessa. Tämä johtaa myös siihen, että opettajan on vaikeampi suunnitella oppitunnilla käsiteltäviä kokonaisuuksia etukäteen, ja hän joutuu sietämään tiettyä epävarmuutta oppitunnin etenemisessä ja tarvittaessa improvisoimaan oppitunnin kulkua. Vaikka opettajan tulisi mielestäni nähdä tällaiset tilanteet sekä kehitymis- että kehittämismahdollisuuksina, on luonnollista, että opettaja voi kokea tällaisen toiminnan olevan ristiriidassa sen kanssa, mitä hän on esim. opettajankoulutuksessa oppinut tuntisuunnitelmista ja niiden noudattamisesta. Toinen huomionarvoinen seikka ovat koulutyötä säätelevät puitteet: yksittäinen opettaja ei voi rikkoa lukujärjestys-, oppiaine- tai muita koko organisaation toimintaa sääteleviä rajoja.

Luukan ja muiden mukaan (2008, 153) opettajien asenteet teknologian käyttöä kohtaan voivat olla myönteisemmät kuin mitä heidän todelliset taitonsa ja sitä kautta edellytykset teknologian käyttöön ottoon todellisuudessa ovat. Tätä näkemystä tukee myös saman tutkimuksen tulos, jonka mukaan opettajat hyödyntävät uusmediaa vapaa-ajallaankin yksipuolisesti käyttämällä lähinnä sähköpostia ja selailemalla www-sivuja (Luukka ym. 2008, 227). Edelleen Kankaanrannan & Puhakan (2008) raportoima SITES 2006-tutkimustulos tukee tätä oletusta. Sen mukaan Suomessa kaikkien yläkoulujen oppilailla oli tietokone ja verkkoyhteys käytettävissään jo vuonna 2006, mutta olemassa olevista resursseista huolimatta tietotekniikan säännöllinen käyttö suomalaisten yläkoulujen kahdeksansien luokkien opetuksessa oli kuitenkin mainitun tutkimuksen mukaan ko. ajankohtana vielä suhteellisen vähäistä (mt. 22-24 & 50). Tätä voi pitää jopa olemassa olevien resurssien tuhlausena.

Miten koulumaailma ja sen kielenopetus saadaan vastaamaan ympäröivän tietämysyhteiskunnan asettamiin haasteisiin? Luukka ja muut (2008, 240-242) suosittelevat tiettyjä ajattelutapojen muutoksia sekä myös konkreettisia toimenpiteitä asian korjaamiseksi. Yksi keskeinen asia on oppijan roolin muuttaminen opetustilanteessa perinteistä aktiivisemmaksi. Kun oppija ymmärtää opiskeltavan asian merkityksen ja työtapoja, oppimateriaaleja ja arviointikäytänteitä muutetaan, oppija saa aktiivisen roolin omassa oppimisprosessissaan. Riippumatta siitä, onko toimintaympäristö jo muuttunut monimediaiseksi vai toimitaanko edelleen perinteisemmässä oppimisympäristössä, vaaditaan kulttuurisen oppimis- ja tietokäsityksen muutosta. Myös arviointikäytänteitä muuttamalla voidaan vaikuttaa siihen, että oppija ottaa aktiivisemmin vastuuta omasta oppimisestaan. Edelleen oppiaineiden sisältöjä tulisi uudistaa siten, että tietämysyhteiskuntaan kuuluvat uudet tekstikäytänteet tulisivat oppijoille tutuiksi kielenopetuksessa tai vaihtoehtoisesti koulu vähintäänkin tiedostaa näiden tekstikäytänteiden oppimisen tapahtuvan informaalisti vapaa-ajan oppimisympäristöissä. Opetussuunnitelmien uudistustyössä pitäisi kiinnittää entistä enemmän huomiota ainerajat ylittävään integraatioon. Jotta saadaan aikaan konkreettisia tuloksia koulun arjessa, yksi keskeinen uudistuskohde on opettajien koulutus ja sen sisällöllinen ja pedagoginen uudistaminen. (Luukka ym. 2008, 240-242)

'Niin kauan kuin opettajien koulutus vahvistaa olemassa olevia rakenteita, op-
piainerajoja, korostaa tiedon välineellistä ja toisteista luonnetta, perinteisiä opettajan
ja oppilaan rooleja ja monomodaalisia toimintaympäristöjä, ei koulun toimintatapo-
jenkaan voi olettaa muuttuvan kovin nopeasti.' (Luukka ym. 2008, 242)

Kuten yllä olevasta sitaatista käy ilmi, kaikkien edellä mainittujen pyrki-
mysten voidaan ajatella olevan alisteisia viimeisenä mainitulle muutospyrki-
mykselle: opettajan tahto ja kyky muuttaa ja kehittää opetustoimintaansa on
uudistusten lopullisen toteutumisen kannalta ratkaiseva tosiasia riippumatta
siitä, mitä Opetus- ja kulttuuriministeriön linjauksissa tai opetussuunnitelmissa
sanotaan. Tästä syystä ainoastaan tulevien opettajien koulutuksen uudistami-
nen ei riitä, vaan tarvitaan mittavaa täydennyskoulutusta jo ammatissa toimi-
ville opettajille, jotta he uskaltavat, kykenevät ja haluavat lähteä muutoksen
tielle. Yksi keskeinen kysymys on myös se, että opettajalla tulee olla täydennys-
koulutukseen osallistumisen jälkeen päivittäisessä työssään aikaresurssia työs-
tää ja kokeilla hankittuja ideoita, jotta ne jalostuvat käytännön tasolla toimiviksi
käytänteiksi.

3.4 Muuttuva ja vaikuttava oppija

Kun ympäröivä maailma muuttuu, se vaikuttaa luonnollisesti myös oppijoihin.
Oppijat omaksuvat muuttuvassa maailmassa toimiessaan uusia valmiuksia,
joita aiemmilla sukupolvilla ei ollut, mutta toisaalta muuttuva maailma asettaa
myös oppijoille erilaisia vaatimuksia kuin aikaisemmin. Voidaankin kysyä, '...
onko oppimisen luonne ylipäätään muuttunut ja jos on, niin aiheuttaako se laa-
jempia sosioekonomisia muutoksia vai pikemminkin onko niin, että muutokset
luku- ja kirjoitustaidoissa ovat taustaltaan sosioekonomisia?' (Sefton-Green
2011, 92).

Tapscottin (2009, 16) mukaan ns. nettisukupolven ("the net generation")
kuuluvat vuosina 1977-1997 syntyneet ikäluokat. Vaikka liikaa yleistystä tulee
välttää, joitakin nettisukupolvelle tunnusomaisia piirteitä voidaan todeta löyty-
vän. Tapscottin (2009) mukaan teknologia on nettisukupolvelle luonnollinen ja
itsestään selvä osa arkipäivää. Kyky keskittyä useamman asian tekemiseen sa-
manaikaisesti, valmiustilassa oleminen 24 tuntia vuorokaudessa sekä reaktio-
nopeus ovat tunnusomaisia piirteitä tämän sukupolven edustajille. Myös sosi-
aalisten verkostojen merkitys on nettisukupolven edustajille suuri, sillä he ovat
tottuneet olemaan jatkuvasti yhteydessä ystäviin ja perheeseen. Heidän ansios-
taan internet on myös muuttunut pelkästä tietolähteestä paikaksi, jossa voi luo-
da ja jakaa tietoa sekä tehdä yhteistyötä. (mt. 40-47) Tapscott (2009, 7) ottaa esiin
myös nettisukupolven teknologian käyttöön yleisesti liittyvän ongelman, joka
on henkilökohtaisten tietojen liian huoleton jakaminen sosiaalisessa mediassa
sekä yleisemminkin internetissä.

Tapscottin (2009) mukaan nettisukupolvea voidaan luonnehtia kahdeksal-
la piirteellä, jotka kuvaavat kyseiselle sukupolvelle tyypillisiä asenteita ja käyt-
täytymismalleja sekä auttavat ymmärtämään, miten nettisukupolvi muuttaa

omalta osaltaan työelämää, markkinoita, oppimista, perhe-elämää ja yhteiskuntaa. (1) Vapaus on nettisukupolvelle tärkeä asia. Tämä pitää sisällään sekä valinnanvapauden että ilmaisunvapauden ja tulee esille nettisukupolven käyttäytymisessä niin kuluttajina kuin työntekijöinäkin. (2) Nettisukupolvi on kasvanut tottuen räätälöimään omaan elämäänsä vaikuttavat asiat. Tämä koskee niin heitä ympäröivää mediaa (esim. soittoaänet, näytönsäästäjät, uutislähteet, viihde) kuin myös työnkuvaa, tuotteita tai yhteiskunnan palveluita. (3) Nettisukupolvi tietää oman valtansa kuluttajina. Siksi heille on tyypillistä, ja jopa itseltään selvää, olla hyvin tarkka ja vaativa kaikissa valinnoissaan. (4) Valitessaan työpaikkaa tai tehdessään kuluttamiseen liittyviä valintoja nettisukupolvi odottaa, että yritysten arvot vastaavat heidän omiaan. Siksi he arvostavat yritysten korkeaa moraalialia ja avoimuutta. (5) Viihde ja leikkisyys kuuluvat nettisukupolven mukaan työhön, opintoihin ja sosiaaliseen elämään. (6) Yhteistyö ja suhdeverkostot ovat olennaisen tärkeitä nettisukupolvelle kaikilla elämänaloilla. (7) Nopeus on tyypillinen piirre nettisukupolven viestinnälle. Tämä pätee heihin itseensä viestijöinä sekä myös siihen, miten nopeasti he odottavat viesteihinsä vastauksia muilta. (8) Nettisukupolvi on innovaattoreiden sukupolvi yhtä lailla teknisten laitteiden käyttöön ottona kuin yhteistyön, viihteen, oppimisen ja työn alueilla. (mt. 34-36)

Nettisukupolven vaikutus näkyy luonnollisesti myös koulussa. Kun nuoret ikäluokat siirtyvät kouluasteelta toiselle, pitää myös opetuksessa ottaa huomioon se, että uudet opiskelijasukupolvet eivät opi enää samalla tavalla kuin edeltäjänsä, vaan he ovat tottuneet toimimaan toisin. Tämä aiheuttaa paineita koulujärjestelmän kehittämiseksi, kun koulujärjestelmän tulisi päästä irti vanhakantaisesta "one-size-fits-all" -opetustyylistä. (Tapscott 2009, 122) Häkkinen, Juntunen ja Laakkonen (Häkkinen ym. 2011, 51) toteavat, että niin sanotut tulevaisuuden avaintaidot ja tietoyhteiskuntavalmiudet ovat nykyään yksi suuri haaste opettajan työssä. Näitä avaintaitoja ovat (ks. myös: <http://atc21s.org/home/>):

'(1) ajattelun tavat (luovuus, innovatiivisuus, kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisu, päätöksenteko, oppimaan oppiminen ja metakognitio), (2) työskentelyn tavat (kommunikaatio, kollaboraatio ja tiimityö), (3) työskentelyvälineet (informaation lukutaito, tieto- ja viestintäteknikka) sekä (4) maailmassa eläminen (kansalaisuus, ura, henkilökohtainen ja sosiaalinen vastuullisuus).' (Häkkinen ym. 2011, 51-52)

Nettisukupolvesta puhuttaessa yleistä keskustelua hallitsee usein näiden nuorten teknologinen osaaminen. Lisäksi keskustelua leimaa helposti yleistys, jonka mukaan kaikki nettisukupolven kuuluvat nuoret olisivat teknologisilta taidoiltaan samalla tasolla. Näinhän ei toki ole, vaan valtavia eroja esiintyy sekä kansallisesti että kansainvälisesti. (Erstad 2010, 56-58) Kuten edellä luetelluista tulevaisuuden avaintaidoista käy ilmi, pelkät teknologiset taidot eivät riitä tietoyhteiskunnan avaintaidoiksi, vaan teknologisten taitojen rinnalle tarvitaan myös muita valmiuksia. Erstad (2010, 61) määrittelee tulevaisuuden medialukutaitoon kuuluvat yleiset valmiudet, jotka eivät ole sidoksissa tiettyihin kouluaineisiin, eivätkä tiettyihin teknologioihin: 1) perustaidot tietokoneen ja ohjelmistojen käytössä, 2) kyky ladata eri muodoissa olevaa tietoa internetistä, 3) tie-

donhaku, 4) kyky navigoida digitaalisissa verkostoissa sekä internetin käyttöön liittyvät oppimisstrategiat, 5) kyky luokitella tietoa, 6) kyky vertailla ja yhdistää eri muodoissa olevaa tietoa, 7) kyky arvioida internetistä löytyvän tiedon laatu, asiallisuus, objektiivisuus ja hyödyllisyys sekä kyky lähdekritiikkiin, 8) kyky kommunikoida ja ilmaista itseään erilaisin median tarjoamin keinoin, 9) kyky osallistua verkkopohjaiseen oppimisvuorovaikutukseen sekä digitaalisen teknologian hyödyntäminen yhteistyössä ja verkostoihin osallistumisessa, 10) kyky tuottaa ja luoda eri muodoissa olevaa tietoa, kyky kehittää uutta tiettyjä työkaluja ja ohjelmistoja käyttämällä sekä kyky muokata olemassa olevia tekstejä uuteen muotoon. Erstadin (mt. 61) mukaan näitä taitoja voidaan opettaa ja niillä on merkitystä yhtäläillä koulutyöskentelyssä kuin vapaa-ajallakin.

3.5 Oppimistyylit

Tässä luvussa esitellään tekeillä olevan tutkimuksen taustaksi joitakin keskeisiä oppimistyylijaotteluja. Vaikka itse tutkimuksen toteutuksessa hyödynnetään vain yhtä esitellyistä oppimistyylijaotteluista, suhteellisen laaja katsaus aiheeseen valottaa aihepiirin monimuotoisuutta. Samalla useiden oppimistyylijaottelujen esittely perustelee omalta osaltaan myös sitä, miksi Ken Willingin malli valikoitui tutkimuksen lähtökohdaksi. Olemassa olevien jaottelujen välillä esiintyy tiettyä kirjavuutta, mikä ilmenee toisaalta jaottelujen taustalla olevissa lähtökohdissa ja näkökulmissa sekä toisaalta siinä, miten vahva jaottelujen tieteellinen tausta on. Vaikka oppimistyyliä pidetään oppimisstrategioita pysyvämpinä ominaisuuksina (ks. 1.3 Keskeiset käsitteet), oppimistyylit eivät ole kuitenkaan staattinen ominaisuus, vaan ne muuttuvat esim. iän mukana. Joistakin esitellyistä oppimistyylimalleista onkin olemassa oma versionsa lapsille ja aikuisille. Tietyissä jaotteluissa on tehty edelleen jako lasten ja nuorten mallien ja niihin liittyvien testien välillä.

Kuten edellä todettiin, oppimistyylit eivät ole staattinen ominaisuus, mikä johtuu mm. siitä, että oppimistyyli on läheisesti sidoksissa oppimiskyvyn käsitteeseen. Oppimiskyky on yksi osa kielenoppijan yleisiä valmiuksia. Muita yleisiin valmiuksiin kuuluvia osa-alueita ovat deklaratiiivinen tieto (kokemuksen mukanaan tuomaa tai opiskelemalla saavutettua tietoa), proseduraalinen tieto (taitotieto, toimintakyky tietyssä tilanteessa) sekä eksistentiaalinen kompetenssi (yksilön ominaisuudet, persoonallisuus ja asenteet, jotka kokonaisuutena vaikuttavat mm. yksilön sosiaaliseen vuorovaikutukseen, kulttuurisidonnainen). (EVK: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003, 30-33)

Oppimiskyky koostuu mainituista kielenoppijan muista yleisistä valmiuksista ja sen rakenne voi vaihdella yksilöllisesti. Oppimiskyvyllä on suuri merkitys kielenopiskelussa, mikä ilmenee siten, että oppimiskyvyn käsitteen eri osa-alueet täydentävät toisiaan ja muodostavat yhdessä kokonaisuuden, jonka pohjalta oppija toimii viestintätilanteessa. Deklaratiiivinen tieto pitää sisällään esimerkiksi tiedot opiskeltavan kielen taivutusjärjestelmästä tai kyseiseen kulttuu-

riin liittyvistä tabuista. Proseduraalinen tieto auttaa oppijaa selviytymään esimerkiksi sanakirjan, kirjaston tai internetin käytöstä. Eksistentiaalinen kompetenssi puolestaan säätelee esimerkiksi sitä, miten helposti oppija hakeutuu suullista kielitaitoa vaativiin tilanteisiin ja miten aktiivinen hän tällaisissa tilanteissa on tai miten herkästi hän huomioi kulttuuristen väärinkäsitysten riskit vuorovaikutustilanteissa. Se miten ja minkälaisin painotuksin mainitut seikat realisoiduvat käytännössä esimerkiksi oppimistilanteessa, riippuu itse tilanteesta (tutut vai oudot keskustelukumppanit, uusi vai tuttu tiedonalue jne.), kontekstista (asiayhteys ja näkökulma, joiden mukaan yksilö tulkitsee asioita), vallitsevista olosuhteista sekä yksilön omista aikaisemmista kokemuksista (esimerkiksi oppimiskokemukset ja metakognitiiviset taidot). Näin ollen oppimiskyvyllä on vaikutusta oppimistyyliin eli siihen, miten oppija jäsentää ja lähestyy opittavaa asiaa. (EVK: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003, 32-33)

3.5.1 Kokemus, havainnot, ajattelu ja käytös oppimistyylin määrittäjinä

Kolbin (1984) näkemys kokemuksellisesta oppimisesta yhdistää teorian ja käytännön siten, että jo pitkään eri kouluasteilla käytössä olleet kokemuksellisuuden perustuvat työskentelytavat (mm. tekemällä oppiminen, roolipelit, pelisimulaatiot jne.) saavat tuekseen myös teoriataustan. Kokemuksellisen oppimisen teorian taustalla vaikuttavat sosiaalipsykologia, filosofia ja kognitiivinen psykologia sekä Lewinin, Deweyn ja Piaget'n teoreettiset näkemykset. Kokemuksellisen oppimisen teoria tarjoaa oppimiseen holistisen näkökulman, joka yhdistää kokemuksen, havainnot, ajattelun ja käytöksen. Kolb näkee oppimisen elinikäisenä prosessina, jossa yhdistyvät koulutus, työelämä ja yksilön henkilökohtainen kehittyminen. (Kolb 1984, 1-25)

Kolb perustelee kokemuksellisen oppimisen mallin tarvetta sillä, että USA:ssa on paljon mm. vähemmistöihin kuuluvia henkilöitä, joilla ei ole edellytyksiä yliopisto-opinnoista suoriutumiseen, mikäli abstrakteja akateemisia käsitteitä ei tulkita käytännönläheisemmin. (Kolb 1984, 5-6) Näin ollen mallin juuret ovat sellaisessa yhteiskunnassa ja kulttuurissa, joka eroaa huomattavasti suomalaisesta tasa-arvoisesta koulutusjärjestelmästä. Tästä huolimatta kokemuksellisen oppimisen malli soveltuu hyvin myös meidän koulutusjärjestelmäämme ja voidaankin todeta, että mm. ammattikorkeakouluopinnoissa tätä ajattelu- ja toimintatapaa pyritään hyödyntämään.

Kokemuksellisen oppimisen taustavaikuttajien teorioissa on tiettyjä yhtäläisyyksiä. Oppiminen nähdään prosessina, jonka tuloksena syntyneet ajatukset muotoutuvat aina uudelleen. Oppimisprosessi on myös jatkuvaa ja se pohjautuu kokemukseen siten, että uutta oppiessa taustalla on aina olemassa joku aikaisempi näkemys opittavasta asiasta. Osittain tästä johtuen oppimisprosessin tulokset syntyvät ristiriitaisten näkemysten kohtaamisesta eli oppimisprosessiin sisältyy myös jännitteitä ja konflikteja. (Kolb 1984, 25-29)

Kolbin kehittämä The Learning Style Inventory (LSI) määrittelee, missä määrin testattavalla henkilöllä painottuvat oppimisprosessin neljä eri ulottuvuutta: välitön kokeminen (ominaista tunteminen), refleктоiva havaitseminen

(ominaista katsominen), abstrakti käsitteellistäminen (ominaista ajattelu) ja aktiivinen kokeileminen (ominaista tekeminen). Lisäksi oppimistyylin määrittelyyn vaikuttavat myös henkilön asettuminen abstrakti - konkreettinen - akselille sekä hänen suuntautuneisuutensa toiminta - harkinta - akselilla. Oppimistyylytisesti toteutetaan siten, että henkilö reflektoi omaa oppimistaan laittamalla neljän sanan ryhmissä annetut sanat keskenään sellaiseen järjestykseen, joka kuvailee parhaiten hänen omaa oppimistyyliään. (Kolb 1984, 67-69)

Kolbin mallissa on neljä eri oppimistyyliä seuraavasti (Kolb 1984, 76-78):

- "The convergent learning style": Tämän oppimistyylin omaavien henkilöiden oppimisessa painottuvat abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeileminen. Heidän vahvuutensa on ongelman ratkaisussa, päätöksenteossa sekä ideoiden käytäntöön soveltamisessa. Nämä oppijatyyppit pärjäävät usein hyvin perinteisissä älykkyystesteissä. He eivät ilmaise helposti tunteitaan ja ovat mieluummin tekemisissä teknisten asioiden ja ongelmien kuin sosiaalisten ja henkilöiden välisten asioiden kanssa.

- "The divergent learning style": Välitön kokeminen ja refleктоiva havaitseminen painottuvat tämän oppimistyylin omaavien henkilöiden oppimisessa. He osaavat nähdä konkreettiset tilanteet monesta eri näkökulmasta. Tarkkailu on heille toimintaa ominaisempaa, he ovat kiinnostuneita ihmisistä ja ovat mielikuvitusrikkaita ja toimivat tunnepohjalta.

- "Assimilation": Abstrakti käsitteellistäminen ja refleктоiva havaitseminen painottuvat tämän ryhmän henkilöiden oppimisessa. Tähän ryhmään kuuluvat henkilöt ovat vahvasti teoriaorientoituneita siinä määrin, että teorian käytännön merkitys ei ole heille tärkeää, vaan tärkeämpää on looginen ja tarkka teoria.

- "Accommodative": Välitön kokeminen ja aktiivinen kokeileminen ovat tärkeitä tapoja oppia asioita tähän ryhmään kuuluville henkilöille. Heidän vahvuutensa on käytännön tekeminen, suunnitelmien toteuttaminen sekä uusien kokemusten hankkiminen. He myös kykenevät sopeutumaan muuttuviin olosuhteisiin. Tähän ryhmään kuuluvat henkilöt tulevat hyvin toimeen muiden ihmisten kanssa, mutta saattavat olla joskus hieman kärsimättömiä ja päällekkäviä.

3.5.2 Auktoriteetin tarve ja sosiaalisuus oppimistyylin määrittäjänä

Willing (1987) esittelee teoksessaan 'Learning Styles in Adult Migrant Education' Kolbin (1984, ks. tarkemmin luku 3.5.1) mallin pohjalta luomansa oppimistyylijaottelun. Willingillä on aiheeseen monipuolinen lähestymistapa ja lisäksi tutkimusasetelma, teoriataustat, tutkimusmenetelmät sekä tutkimuksen eri vaiheet on dokumentoitu tarkasti.

Willing (1987, 13) esittelee oppimistyylijaottelunsa taustaksi toisaalta oppimistyyliihin läheisesti liittyvää teoriakirjallisuutta ja toisaalta niitä asenteita, joita AMES (Adult Migrant Education Survey) -projektin oppijat ja opettajat tunsivat oppimismielityksiin liittyviä eroja kohtaan. Asenteita selvitettiin tutkimuksessa syvähaastatteluin. Laaja teoriatausta sisältää katsauksia motivatiokysymyksiin, L2-kielen oppimiseen liittyviin asenteisiin, kognitiiviseen psy-

kologiaan, neurologiaan, aivotutkimukseen, sosiolingvistiikkaan ja aikuiskasvatukseen. Willing esittelee myös Aptitude Treatment Interaction (ATI) - tutkimussuunnan, jota on käytetty erityisesti oppimistyylien tutkimuksessa ja jossa oppijoiden psykologiset taipumukset otetaan opetuksessa huomioon. (Willing 1987, 14-15)

AMES-projektin syvähaastatteluissa toteutettua menettelyä, jossa oppijoilta on kysytty heidän omia oppimismielityksiään koskevien käsitysten lisäksi myös heidän näkemyksiään toisten oppijoiden oppimismielityksistä, voidaan jossain määrin kyseenalaistaa. Menettelyä on perusteltu tutkimuksessa sillä, että kaikkien oppijoiden englannin kielen taito ei ollut haastattelun edellyttämällä tasolla, joten tutkimuksessa oli todettu tärkeäksi kerätä tietoa sieltä, missä sitä oli saatavilla. Toinen perustelu käytetylle toimintatavalle oli, että oppijat jakavat usein oppimiskokemuksiaan ja mielipiteitään keskenään, joten tutkimuksessa oletettiin oppijoiden olleen hyvin perillä myös toistensa oppimismielityksistä. (Willing 1987, 28) Tämän kanssa ristiriidassa on tosin tutkimuksessa raportoitu havainto, jonka mukaan oppijat eivät olleet kykeneviä kuvailemaan muita kuin omia oppimismielityksiään. Oppijoilla oli taipumus pitää omaa lähestymistapaansa ja oppimistyyliään ainoana oikeana, eivätkä he olleet kovin tietoisia muiden mieltymyksistä, mikä kuulostaa luonnolliselta. Edelleen oppijat pitivät oppimisprosessia yleisesti ottaen kyseenalaistamattomana kokonaisuutena, jonka ominaisuudet ovat itsestäänselvyyksiä. (Willing 1987, 33)

Keskeisiä taustakäsitteitä Willingin oppimistyylijaottelulle ovat kognitiivisiin tyyleihin lukeutuva jatkumo kenttäsidonnaisuus – kenttäriippumattomuus sekä aivotutkimuksen tuloksena syntynyt määritelmä analyttisestä – holistisesta oppimistyylistä. (Willing 1987, 41-47)

Kenttäsidonnaisuus – kenttäriippumattomuus -jatkumo määritellään Willingin tutkimuksessa siten, että kyseisen kognitiivisen tyylin keskeisenä ilmentymänä on itsenäisen toiminnan laajuus, joka ilmenee yksilön suhtautumisessa ympäristöönsä. Henkilölle luonteenomainen paikka tällä jatkumolla, eli hänen itsenäisyytensä aste, saattaa vaihdella ja mainittu 'liikkuvuus' on kognitiiviselle tyylille tärkeä ominaisuus. (Willing 1987, 41-42)

Tyypillisiä eroja kenttäsidonnaisen ja kenttästä riippumattoman henkilön välillä voidaan löytää tiedonkäsittelyn, oppimisvahvuuksien ja sosiaalisen kanssakäymisen alueilta. Nämä keskeiset erot on esitetty myös taulukossa 1. Yksi tiedonkäsittelyn tapoihin liittyvä taipumus on kiinnittää huomiota kokonaisuuteen yksityiskohtien jäädessä hahmottamatta (kenttäsidonnainen) tai päinvastainen taipumus erottaa helpommin yksittäisiä asioita suuremmasta kokonaisuudesta (kenttäriippumattomuus). Tiedon soveltaminen (esim. ongelman uudelleenmuotoilu ja ratkaiseminen) uudessa asiayhteydessä on kenttäsidonnaisille henkilöille vaikeaa, sillä he kokevat asiat kiinteästi osana kokonaisuutta. Kenttästä riippumattomat henkilöt ovat puolestaan taitavia tiedonsoveltamisessa, koska heidän mielestään asioilla on oma merkityksensä ja siksi ne voidaan siirtää asiayhteydestä toiseen merkityksen häviämättä. Kielen opiskeluun liittyvien oppimisvahvuuksien osalta kenttäsidonnaiset ja kenttästä riippumattomat henkilöt eroavat toisistaan mm. tehtävätyyppeihin, materiaaliin ja

ohjaukseen liittyvissä asioissa. Kenttäsidonnaiset henkilöt selviytyvät parhaiten tehtävissä, jotka vaativat intuitiivista "tunnetta" kieltä kohtaan. Tällaisia tehtäviä ovat mm. ääntämiseen, intonaatioon, rytmiin ja sanaston monipuolisuuteen liittyvät tehtävät. Kenttästä riippumattomilla henkilöillä puolestaan on vahvuutena selvitä parhaiten analyttisistä tehtävistä kuten oikeiden lauserakenteiden ymmärtäminen ja käyttäminen ja sanojen merkitysten tarkka ymmärtäminen. Kenttäsidonnaiset henkilöt suosivat vaihtelevia materiaaleja, joissa on mm. huumoria ja mielikuvitusta. He kaipaavat myös yleensä opettajaa ohjaamaan oppimistaan, vaikka saattavatkin toimia "puoli-itsenäisesti" jossain määrin ohjattuina. Kenttästä riippumattomat henkilöt puolestaan oppivat parhaiten faktatiedon ja analyttisen materiaalin avulla ja he pystyvät ohjaamaan omaa oppimistaan sekä asettamaan omat oppimistavoitteensa, vaikka saattavatkin turvautua autoritäärisen tekstiin tai luentoesitykseen silloin, kun kokevat sen oman oppimisensa kannalta hyödylliseksi. Myös sosiaalisen kanssakäymisen taipumusten osalta kenttäsidonnaiset ja kenttäriippumattomat henkilöt eroavat toisistaan. Kenttäsidonnaisilla henkilöillä on taipumus olla alttiimpia muiden ihmisten vaikutukselle ja määrittää omaa identiteettiään muiden kautta. He myös tarvitsevat sosiaalista kanssakäymistä ja ovat siinä taitavia. Lisäksi opettajan tai ryhmän kannustuksella on heille oppimissuoritusta parantava merkitys. Kenttästä riippumattomille henkilöille sosiaalisella kanssakäymisellä ei ole kovin suurta merkitystä, eivätkä he ole yhtä taitavia sosiaalisissa suhteissaan kuin kenttäsidonnaiset henkilöt. Kenttästä riippumattomat henkilöt pysyttelevät enemmän omissa ajatuksissaan, eivätkä he aisti kovin herkästi sosiaalisen interaktion tunnelmia. He eivät tarvitse muiden mielipiteitä oman identiteettinsä määrittämiseen tai onnistumisen tunteen saavuttamiseen. (Willing 1987, 42-51)

Kenttäsidonnainen oppija	Kenttästä riippumaton oppija
Tiedonkäsittely	
Huomio kokonaisuuteen	Huomio yksityiskohtiin
Tiedon soveltaminen	
Vaikeaa uudessa asiayhteydessä	Taitava soveltamaan tietoa
Vahvuudet kieliopinnoissa	
Ääntäminen, intonaatio, rytmi, sanaston monipuolisuus	Oikeat lauserakenteet, sanojen tarkat merkitykset
Sopivat oppimateriaalit	
Vaihtelevuus, huumori, mielikuvitus	Faktat, analyttiset materiaalit
Ohjauksen tarve	
Opettajan ohjaus, kyky "puoli-itsenäiseen" toimintaan ohjattuna	Kyky ohjata omaa oppimista ja asettaa oppimistavoitteet, hakee tukea tarvittaessa
Sosiaalinen kanssakäyminen	
Tarve ja taitavuus, alttius muiden vaikutuksille, opettajan ja ryhmän merkitys suoritukselle	Ei suurta merkitystä eikä taitoa, omissa ajatuksissa, muilla ei merkitystä onnistumiselle

TAULUKKO 1 Kenttäsidonnainen ja kentästä riippumaton oppija

Willing on kehittänyt luvussa 3.5.1 esitellyn Kolbin (1984) mallin pohjalta oppimistyylijaottelun, jonka mukaan oppijat ryhmitellään konkreettisiin, analyttisiin, kommunikoiviin ja auktoriteettihakuisiin kielenoppijoihin mm. auktoriteetin tarpeen, luokkahuonesuuntautuneisuuden ja sosiaalisen riippuvuuden perusteella.

Willing (1987, 155-163) on luonnehtinut mainituille oppijatyypeille luonteenomaisia piirteitä edellä mainittujen kenttäsidonnaisuuden ja kenttäriippumattomuuden lisäksi seuraavasti viitaten osittain edelleen Kolbiin (ks. luku 3.5.1) sekä Knowlesiin (1982):

- a) **Konkreettinen ('concrete') kielenoppija** on kenttäsidonnainen ja käyttää sekä tiedon hankinnassa että sen käsittelyssä hyvin suoria keinoja. Konkreettinen kielenoppija on spontaanilla ja suunnittelemattomalla tavalla sosiaalisesti suuntautunut. Siksi hän pitää kielenopiskelusta esimerkiksi pelien, ekskursioiden tai paritöiden muodossa. Kolb määrittelee konkreettiseksi kielenoppijaksi luokiteltavan henkilön mielikuvitusrikkaaksi ja tunteelliseksi henkilöksi, jolla on kyky nähdä konkreettiset tilanteet monesta näkökulmasta. Knowlesin mukaan konkreettinen kielenoppija kaipaa vaihtelua, pitää verbaalisista ja visuaalisista virikkeistä, on kiinni nykyhetkessä ja on myös riskinottaja.
- b) **Analyttinen ('analytical') kielenoppija** on kentästä riippumaton ja nimityksensä mukaan analyttinen. Analyttisen kielenoppijan kognitiivinen vahvuus on kyky huolelliseen analyysiin sekä kiinnostus rakenteisiin. Analyttinen kielenoppija työskentelee mielellään itsenäisesti. Kolbin mukaan analyttisen kielenoppijan vahvuus on ideoiden käytännön toteutuksessa ja hän pärjää yleensä hyvin perinteisissä älykkyystesteissä, joissa on vain yksi oikea vastaus. Kolb luokittelee analyttiset kielenoppijat suhteellisen tunteettomiksi henkilöiksi, jotka ovat mieluummin tekemisissä asioiden kuin ihmisten kanssa. Knowlesin määritelmän mukaan analyttiset kielenoppijat etsivät asioista lainalaisuuksia ja logiikkaa, haastavat mielellään muiden ajatuksia ja kehittelevät omia. Analyttiset kielenoppijat pelkäävät epäonnistumista.
- c) **Kommunikoivalla ('communicative') kielenoppijalla** on taipumus olla kentästä riippumaton, mutta hänellä on kuitenkin halua kommunikatiiviseen ja sosiaaliseen lähestymistapaan oppimisessa. Kommunikatiivinen kielenoppija saattaa olla jossain määrin itseohjautuva. Kolbin mukaan kommunikatiivinen kielenoppija sopeutuu nopeastikin uusiin tilanteisiin. Hän tulee helposti toimeen ihmisten kanssa, mutta saattaa olla joskus kärsimätön ja päällekyävä. Knowles määrittelee kommunikatiivisen kielenoppijan edelleen henkilöksi, joka tarvitsee henkilökohtaista palautetta ja sosiaalista kanssakäymistä. Kommunikatiivinen kielenoppija oppii hyvin keskustellen ja hän nauttii päätöksenteosta.
- d) **Auktoriteettihakuinen ('authority-oriented') kielenoppija** on hyvin nimensä mukaisesti riippuvainen auktoriteetista ja tarvitsee oppimiseensa opettajan apua. Hän kiinnittää mielellään huomiota rakenteisiin.

Kolbin mukaan auktoriteettihakuinen kielenoppija on enemmän kiinnostunut teorian loogisuudesta ja tarkkuudesta kuin sen soveltamisesta käytäntöön. Knowlesin mukaan auktoriteettihakuista kielenoppijaa voidaan luonnehtia vastuuntuntoiseksi perinteisestä luokkaopetuksesta pitäväksi henkilöksi, jolle opettaja on selkeä auktoriteetti. Hän haluaa selkeät ohjeet ja haluaa tietää tarkasti, mitä tehdään, eikä pidä erityisemmin keskusteluharjoituksista. (Willing 1987, 155-163)

Willingin (1987) jaottelu rakentuu oppimistyylytестin kysymyksille siten, että opiskelija vastaa kysymyksiin valitsemalla annetuista vastausvaihtoehdoista omia mieltymyksiään parhaiten vastaavan vaihtoehdon. Vastausvaihtoehdot ovat: 1 = ei ollenkaan, 2 = hieman, 3 = hyvin ja 4 = erinomaisesti. Willing (1987, 156-162) on käyttänyt taulukossa 2 esitettyjä kysymyksiä oppimistyylien määrittelyssä.

Willingin (1987, 106-108)) oppimistyylytестissä on oppimistyyliä määrittävien kysymysten lisäksi myös oppimisstrategioita käsitteleviä kysymyksiä, joilla ei ole kuitenkaan merkitystä oppimistyylin määrittämisessä. Oppimisstrategioita koskeviin kysymyksiin opiskelijat valitsevat sopivimman vastausvaihtoehdon seuraavista: ei, joskus ja usein.

Learnerstyle Questions

Concrete	2. In class, I like to listen and use cassettes. 3. In class, I like to learn by games. 5. In class, I like to learn by pictures, films, video. 14. I like to learn English by talking in pairs. 17. I like to go out with the class and practice English. 26. At home, I like to learn by using cassettes.
Analytical	9. I like the teacher to give us problems to work on. 12. I like the teacher to let me find my mistakes. 13. I like to study English by myself (alone). 18. I like to study grammar. 24. At home, I like to learn by reading newspapers, etc. 27. At home, I like to learn by studying English books.
Communicative	4. In class, I like to learn by conversations. 22. I like to learn English words by hearing them. 25. At home, I like to learn by watching TV in English. 28. I like to learn by talking to friends in English 29. I like to learn by watching, listening to Australians. 30. I like to learn by using English in shops / CES / trains.
Authority-oriented	1. In English class, I like to learn by reading. 6. I want to write everything in my notebook. 7. I like to have my own textbook. 8. In English class, I like to learn by reading. 18. I like to study grammar. 21. I like to learn English words by seeing them.

Taulukko 2 Willingin oppimistyylien määrittelyssä käytetyt kysymykset.

A-L. Leino ja J. Leino ovat Suomessa tunnustettuja oppimistyylylitkijöitä. Heidän teoksensa 'Oppimistyyli - teoriaa ja käytäntöä' (1990) on ansiokkaan laaja ja monipuolinen kuvaus siitä, miten monella eri tavalla oppimistyyliä voidaan jaotella ja analysoida. Siksi tässä luodaan katsaus sellaisiin Leinon ja Leinon esittelemiin oppimistyylijaotteluihin, jotka sivuavat jollakin tavalla samoja aihealueita kuin Willingin oppimistyylijaottelu, vaikka tämä tarkoittaakin sekundäärilähteen käyttöä.

Willingin mallin luokkahuonetyöskentelyn arviointia sivuaa Leinon ja Leinon esittelemä Canfieldin (1988) malli, jota Leino ja Leino tosin kritisoivat taustateorian puuttumisen vuoksi. (1990, 43) Myös Canfieldin malli on suunnattu akateemisille aikuisoppijoille ja se analysoi oppijan mieltymyksiä neljällä eri osa-alueella: opetustilanne, opetuksen sisältö, uuden tiedon hankintatapa sekä oppimistuloksia koskevat odotukset. Vastaaja saa kahdestakymmenestä osiosta jokaisesta neljä väittämää, jotka hänen on tarkoitus laittaa suosituimmuusjärjestykseen. (Leino & Leino 1990, 43)

Willingin mallin tiedonkäsittelyn ja sosiaalisen kanssakäymisen kanssa samoja aihealueita sivuaa myös Leinon ja Leinon esittelemä Briggsin ja Myersin malli. Mallissa analysoidaan mm. sitä, miten henkilö tulee tietoiseksi ympäröivästä todellisuudesta (esineet, asiat, tapahtumat, henkilöt, ajatukset) sekä se, miten hän havainnoi ja arvioi ulkomaailmaa. Myersin ja Briggsin malli pohjautuu Jungin persoonallisuustyyppiteoriaan ja he kehittivät Jungin teorian pohjalta 16 eri tyyliä mittaavan järjestelmän, joka sisältää neljä eri dimensiota, joista jokaisella on kaksi eri ääripäätä. (Leino & Leino 1990, 44-45) Dimensiot ääripäineen, joiden eri kombinaatioista mainitut 16 tyyliä muodostuvat, on esitetty taulukossa 3.

Dimensiot	Ääripäät
Asennoituminen	ekstraversio / introversio
Havainnointiprosessit	aistiminen / intuitio
Arviointiprosessit	ajattelu / tunne
Suhtautuminen ulkomaailmaan	arviointi / havainnointi

Taulukko 3 Myersin ja Briggsin tyylijärjestelmän dimensiot

Leino ja Leino esittelevät myös Gregorcin kuvausjärjestelmän, jossa on neljä 'liikkeelle panevaa voimaa', jotka ohjaavat yksilön käyttäytymistä. Nämä voimat ovat avaruus, aika, henkinen prosessointi ja ihmissuhteet. (Leino & Leino 1990, 48) Viimeksi mainitulla kohdalla on yhteys Willingin mallin sosiaalisen kanssakäymisen dimensioon. Myös Gregorcin mallia kuvataan tässä taulukon avulla (taulukko 4). Varsinainen oppimistyylin mittaaminen tapahtuu Gregorcin mallissa siten, että vastaaja pisteyttää annettuja sanoja numeroin 1-4 sen mukaan, mikä sanoista kuvaa häntä parhaiten (= 4), mikä toiseksi parhaiten (=3) jne. (Leino & Leino 1990, 141-142)

Liikkeelle paneva voima

Dimensiot

Avaruus	konkreettisuus (aistit) / abstraktisuus (äly, emootiot, mielikuvitus, intuitio)
Aika	lineaarinen ja serialistinen / umpimähkäinen
Henkinen prosessointi	induktio / deduktio
Ihmissuhteet	toiminta yksin / toiminta ryhmässä

Taulukko 4 Gregorcin kuvausjärjestelmän osa-alueet

Leinon ja Leinon esittelemä Huntin kuvausjärjestelmä sivuaa Willingin oppimistyylijaottelussa keskeisessä roolissa olevaa auktoriteetin tarvetta. Hunt on sisällyttänyt omaan kuvausjärjestelmäänsä 'neljä erilaista suuntautumista-paa, jotka kohdistuvat 1) **kognitiiviseen kompleksisuuteen**, 2) **motivaatioon**, 3) **arvoihin** ja 4) eri **aistikanaviin** (lähinnä visuaaliseen ja auditiiviseen)' (Leino & Leino 1990, 49). Huntin kehittämä oppimistyyli mittari toimii siten, että vastaajat saavat valmiiksi aloitettuja lauseita, joita heidän tulee jatkaa. Lauseet käsittelevät sellaisia aiheita, että vastauksista voitaisiin tulkita vastaajan selviytymistä konfliktitilanteissa sekä epävarmoissa tilanteissa ja lisäksi on tarkoitus selvittää hänen ajatuksiaan sääntöjärjestelmistä sekä suhtautumistaan auktoriteettisuhteisiin. Vastausten pisteytyksen osalta merkitystä on myös sillä, miten monipuolisesti asiaa tarkastelee, eikä vain sillä *miten* asiaan suhtautuu. (Leino & Leino 1990, 50)

Informaation prosessointiin liittyvistä kuvausjärjestelmistä Leino ja Leino (1990, 50-54) esittelevät Letterin järjestelmän, jolla on yhteneväisyyksiä Willingin järjestelmään siltä osin, että Letterinkin kuvausjärjestelmässä kartoitetaan henkilön sosiaalista käyttäytymistä sekä analyttisyyttä. Letterin järjestelmä sisältää seitsemän eri kognitiivista kontrollia. 1) Kognitiivisella kompleksisuudella viitataan yksilöllisiin eroihin henkilöiden sosiaalisessa käyttäytymisessä. Näitä eroja pyritään selvittämään testillä, jossa vastaaja antaa kahdeksan tuntemansa henkilön nimet. Periaate on, että vastaaja tuntee kyseiset henkilöt hyvin (vastaaja itse, vanhemmat, sisarukset / serkut, entinen ja nykyinen tyttö- / poikaystävä sekä samaa sukupuolta oleva paras ystävä). Nimet järjestetään kolmen hengen ryhmiin, joita vastaaja kommentoi sen mukaan, ketkä kaksi henkilöä ovat keskenään jossain suhteessa samanlaisia, mutta eroavat kolmanesta henkilöstä. Mitä kognitiivisesti kompleksisempi henkilö on testin mukaan, sitä tehokkaampi hän on prosessoimaan ristiriitaista tietoa. Vastaavasti kognitiivisesti 'yksinkertaisempi' henkilö on tehokkaampi prosessoimaan sopusoin-tuista informaatiota, sillä hänen on helpompi käsitellä säännönmukaisuuksia ja johdonmukaisuuksia. 2) Tasoittaminen - tarkentaminen -kuvausjärjestelmässä henkilöitä luokitellaan tasoittaja - tarkentaja -oppijatyypeiksi sen perusteella, kiinnittävätkö he uutta informaatiota saadessaan huomiota uuden ja vanhan informaation samankaltaisuuksiin (tasoittaja) vai uuden ja vanhan informaation eroavaisuuksiin (tarkentaja). Itse mittaaminen tapahtuu erikokoisten neliöiden avulla siten, että vastaaja arvioi niiden keskinäisiä suuruussuhteita. Kun mitataan 3) ristiriidan sietämistä, saadaan selville, missä määrin vastaaja hyväksyy tavanomaisista huomattavasti poikkeavia ajatuksia ja havaintoja. Henkilöiden, jotka eivät tämän mittaamistavan mukaan siedä ristiriitoja, tulkitaan pitävän

enemmän perinteisistä havainnoista, ideoista ja kokemuksista kuin epätavallisista. Varsinainen mittaaminen tapahtuu näyttämällä koehenkilöille kuvakortteja, jotka esittävät optisia harhoja. 4) Analytyttöisyys - kokonaisvaltaisuus on kuvausjärjestelmä, jossa testataan, miten hyvin ja missä ajassa koehenkilöt pystyvät erottamaan kätkeyn kuvion tai tiettyjä yksityiskohtia häiritsevistä taustasta. Mitä analytyttöisempi henkilö on, sitä helpommin hän löytää tällaisia yksityiskohtia. Kokonaisvaltainen henkilö puolestaan havainnoi lähinnä kokonaisuuksia ja erittelevä havainnointi on hänelle vaikeampaa. 5) Luokittelun laajuus - kapeus mittaa vastaajien johdonmukaisuutta heidän määrittellessään luokkien hyväksyttävyyssrajoja. Mitä laajempi luokittelija on, sitä pienemmän määrän kategorioita hän muodostaa ja sijoittaa kategorioihin paljon tapauksia. Kapea luokittelija puolestaan muodostaa paljon kategorioita ja sijoittaa niihin jokaiseen pienemmän määrän tapauksia. Vaihtelua esiintyy myös siinä, mitä luokitteluperusteita henkilöt käyttävät. Tätä on selvennetty taulukossa 5.

Henkilö	Luokitteluperuste
Deskriptiivis-analytyttöinen	Objektiivisesti havaittavissa olevat piirteet
Relationaalis-spatiaalinen	Toiminta / tehtävä
Päättelävä-luokitteleva	Tapausten yhteenkuuluvuus

Taulukko 5 Laaja vs. kapea luokittelija

6) Suuntaava tarkkaavaisuus - kaiken läpikäyvä tarkkaavaisuus - luokittelu mittaa henkilön tarkkaavaisuuden laajuutta ja intensiteettiä. Jos henkilö huomioi olennaiset asiat ja jättää epäolennaiset seikat huomioimatta, hänellä on suuntaava tarkkaavaisuus. Vastakohta on henkilö, joka kiinnittää huomiota kaikkiin kohtiin, myös epäolennaisuuksiin. Mittaaminen tapahtuu näyttämällä vastaajille erikokoisia ja -värisiä (sekä yksivärisiä että kuviollisia) ympyröitä, joita hänen on tarkoitus verrata valkoiseen ympyrälevyyn. 7) Harkitsevuus - impulsiivisuus -mittauksessa käytetään apuna toisiaan muistuttavia kuvia, joista koehenkilön tulee löytää mallikuvan kanssa täsmälleen samannäköinen kuva. Tällä testillä mitataan sitä nopeutta, millä henkilö tehtävän suorittaa. Harkitsija käy läpi kaikki vaihtoehdot ennen kuin hän suorittaa tehtävän tai vastaa kysymykseen. Impulsiivinen henkilö ryhtyy nopeasti tehtävän suorittamiseen tai vastaa kysymykseen nopeasti, mutta hänelle on tyyppillistä korjailla annettua vastausta hetken kuluttua. (Leino & Leino 1990, 50-54)

3.5.3 Aistikanavien ja oppimisympäristön merkitys oppimisessa

Prashnigin oppimis- ja opetustyyliajattelut pohjautuvat vahvasti K. ja R. Dunnin (1978) oppimistyyliajatteluun ja -jaotteluihin. Oikean ja vasemman aivo- puoliskon sekä aistien merkitys oppimiselle tulevat vahvasti esille Prashnigin jaotteluissa. Lisäksi hän korostaa erilaisuuden hyväksymisen merkitystä sekä erilaisuutta voimavarana. Prashnig on soveltanut kehittämiään käytännönlähei-

siä malleja ja työskentelytapoja kouluttaessaan mm. opettajia eri maissa. (Prashnig 2000)

Verrattaessa Prashnigin oppimistyylijaottelua esimerkiksi Leino ja Leinon esittelemiin malleihin, voidaan todeta, että Prashnigin kehittämässä jaotteluissa korostuvat jossain määrin muut kuin henkilöön itseensä liittyvät seikat (esim. opiskelutilan merkitys oppimiselle).

Prashnig (2000) kirjoittaa osittain ilman lähdeviitteitä, joten paikoitellen on vaikeaa tai melkein mahdotonta päätellä tekstin tieteellistä validiutta, sillä osa käytetyistä väitteistä kuulostaa melkein mainoslauseilta. Esimerkkejä tällaisista ilmaisuista ovat seuraavat: 'Nämä käsitykset... pohjautuvat viimeaikaisiin oppimista käsitteleviin aivotutkimuksiin.' (mt. 79), 'Oppilaiden aivotoimintoihin sopivat menetelmät auttavat oppimaan nopeammin ja paremmin, ja parannus voi olla jopa yli 200 prosenttia.' (mt. 81) Yksi syy mainitunlaisten väitteiden käyttöön voi olla Prashnigin ja Dunn ja Dunnin mallien kohdalla tapahtunut kaupallistuminen, jonka seurauksena muut kuin tieteelliset seikat korostuvat.

Prashnig korostaa oppimista ihmisaivojen tärkeimpänä tehtävänä (2000, 27) ja esittelee eri tutkijoiden käyttämiä termejä, jotka kuvaavat vasemman eli analyyttisen ja oikean eli holistisen aivopuoliskon tiedonkäsittelytapojen eroja (2000, 36). Nämä termit on esitetty tässä tutkimuksessa taulukossa 6 tutkijan sukunimen mukaisessa aakkosjärjestyksessä.

	Analyyttinen	Holistinen
Alder	looginen vasen aivopuolisko	intuitiivinen oikea aivopuol.
Dellinger	laatikko & kolmio	ympyrä & vapaat muodot
DISC-profiilit	tasaisuus & myöntyvyys	hallitsevuus & vaikutusvalta
Dryden	akateemisuus	luovuus
Dunn ja Dunn	reflektiivinen / analyyttinen	impulsiivinen / globaalinen
Gore	yksiratainen	moniratainen
Nicholson	maskuliininen	feminiininen
Ornstein	introvertti	ekstrovertti
	hyvin menestyvät	huonosti menestyvät
	harkitseva	vapaa
Sperry	vasen aivopuolisko	oikea aivopuolisko

Taulukko 6 Aivopuoliskojen tiedonkäsittelytapoja eräiden tutkijoiden mukaan

Prashnig määrittelee vasemman ja oikean aivopuoliskon käyttäjät Dunn ja Dunniin (1978) viitaten siten, että henkilöt, joilla vasemman aivopuoliskon käyttö on hallitsevaa, opiskelevat parhaiten hiljaisuudessa, hyvin valaistussa ja muodollisesti kalustetussa, hyvin järjestetyssä tilassa. He pitävät yksin tai auktoriteetin seurassa työskentelystä, eivätkä tunne tarvetta syödä tai juoda opiskelun aikana. Oikeaa aivopuoliskoa käyttäville henkilöille puolestaan on tyypillistä, että he työskentelevät parhaiten hämärässä ja vapaamuotoisessa tilassa, jossa on taustääniä ja jossa he voivat liikkua. He myös syövät tai juovat ja seurustelevat mielellään muiden kanssa opiskelun aikana. (Prashnig 2000, 41) Dunn ja

Dunnin oppimistyyli-mallissa määritellään vastaajien mieltymykset seuraavien osa-alueiden suhteen: ympäristötekijät, emotionaaliset tekijät, fyysiset tekijät, psykologiset tekijät ja sosiologiset tekijät. Mallista on kehitetty kaksi eri versiota: kouluikäisille lapsille tarkoitettu LSI (Learning Styles Inventory) sekä aikuisille suunnattu PEPS (Productivity Environmental Preference Survey). (Prashnig 2000, 44)

Prashnig sekä Dunn ja Dunn ovat kehittäneet yhteistyössä Dunnien mallia edelleen ja luoneet aikuisille tarkoitettun työskentelytyylianalyysin (TTA) sekä lapsille ja nuorille soveltuvan oppimistyylianalyysin (OTA), josta on olemassa myös oma versio aikuisopiskelijoille. Sekä TTA:n että OTA:n taustalla on ajatus, että ihminen työskentelee, oppii tai keskittyy parhaiten silloin, kun hän saa tehdä sen itselleen mieluisimmissa olosuhteissa. Siten henkilön onnistumiseen työssä tai opiskelussa vaikuttavat myös muut seikat kuin hänen älykkyytensä ja persoonallisuutensa. (Prashnig 2000, 107-111)

Kaiken kaikkiaan OTA:n avulla arvioitavia yksilöllisiä piirteitä on 49. Ne on jaettu kuuteen perusalueeseen, jotka puolestaan suhteutuvat toisiinsa siten, että nämä alueet voidaan kuvata pyramidimaisesti. Neljään ylimpään alueeseen kuuluvat piirteet määräytyvät geneettisesti tai biologisesti. Kaksi alinta aluetta ovat ehdollistuneesti määräytyneitä tai opittuja. (Prashnig 2000, 108 & 113 & 115)

Pyramidin osa-alueet ja niiden sisältämät työskentely- / oppimistyyliin vaikuttavat piirteet ovat ylhäältä alaspäin lueteltuina seuraavat:

1. vasemman / oikean aivopuoliskon hallitsevuuteen vaikuttavat seikat
 - 1 miten tiedonkäsittely aivoissa tapahtuu: onko se jaksoittaista vai samanaikaista?
 - 2 henkilön ajattelutyyli: onko se reflektiivistä / pohdiskelevaa vai impulsiivista?
 - 3 henkilön oppimistyyli: onko se analyttinen vai holistinen / globaali?
2. aistien käyttämiseen liittyvät seikat
 - 1 onko henkilö auditiiivinen (oppii / työskentelee kuulemalla, puhumalla, sisäisen puheen avulla)?
 - 2 onko henkilö visuaalinen (oppii / työskentelee lukemalla, näkemällä, visualisoimalla)?
 - 3 onko henkilö taktiilinen (oppii / työskentelee käsiään käyttämällä, koskettamalla)?
 - 4 onko henkilö kinesteettinen (oppii / työskentelee tekemällä, tuntemalla)?
3. fyysisiin tarpeisiin liittyvät mieltymykset
 - 1 onko henkilöllä tarve liikkua vai olla paikallaan?
 - 2 onko henkilöllä tarve syödä, napostella, juoda, pureskella tai tupakoida opiskellessaan / työskennellessään?
 - 3 mihin vuorokauden aikaan opiskelu / työskentely sujuu parhaiten?
4. ympäristöön liittyvät mieltymykset
 - 1 opiskeleeko / työskenteleekö henkilö parhaiten, kun taustalla on musiikkia / ääniä vai hiljaisuudessa?

2 onnistuuko opiskelu / työskentely parhaiten kirkkaassa vai himmeässä valaistuksessa?

3 opiskeleeko / työskenteleekö henkilö parhaiten viileässä vai lämpimässä tilassa?

4 pitääkö työskentelytilan olla siististi järjestetty luokkamainen tila vai vapaamuotoinen tila, jossa on mukavia huonekaluja?

5. sosiaalisuuden tarve

1 työskenteleekö / opiskeleeko henkilö mieluiten yksin, parin kanssa vai ryhmässä?

2 onko henkilöllä auktoriteetin tarve (= opiskelu opettajan tai vanhemman valvonnassa ja avulla) vai opiskeleeko hän mieluiten ilman auktoriteettia?

6. henkilön omat asenteet

1 onko henkilöllä motivaatio oppimiseen (sisäinen tai ulkoinen)?

2 onko henkilöllä pitkäjänteisyyttä eli tekeekö hän työn loppuun asti, antaa hän periksi vai onko sitkeys vaihtelevaa?

3 onko henkilö helposti sopeutuva vai sopeutumaton?

4 onko henkilö itseohjautuva vai tarvitseeko hän ohjeita / ohjausta tehtävää suorittaessaan?

5 onko henkilö joustava (tarvitseeko hän työskennellessään rutiineja ja johdonmukaisuutta vai onko hän muutoshakuinen ja vaihtelunhaluinen)?

(Prashnig 2000, 113 & 115)

Käytännössä OTA toimii siten, että testaustilanteessa apuna käytetään tietokonetta. Testattava henkilö vastaa kyselylomakkeen väittämiin ja tietokone tekee vastausten perusteella vastaajalle henkilökohtaisen profiilin ja suositukset henkilön omien vahvojen ja heikkojen alueiden käytöstä. Analyyseistä on mahdollista luoda myös ryhmäprofiileja, joiden avulla voidaan selvittää yksilöiden tai ryhmien keskinäisiä yhteisiä piirteitä tai eroja mm. opetuksen tai oppimateriaalin suunnittelua varten. (Prashnig 2000, 117-123)

OTA:n ja TTA:n lisäksi Prashnig esittelee myös opetustyylianalyysin (OPETA), joka on kehitetty opettajille ja kouluttajille oman opetustyylin arvioimiseksi. Sen avulla opettaja / kouluttaja voi verrata omaa opetustyyliään oppilaidensa oppimistyyliihin. (Prashnig 2000, 121)

OTA:n avulla Prashnigin yhtenä tavoitteena on saada opettajat tietoisiksi oppilaidensa oppimistyyleistä ja oppimiseen liittyvistä mieltymyksistä. Näin hän olettaa olevan mahdollista luoda uudentyyppisiä moniaistisia oppimisympäristöjä, joissa oppijoiden yksilölliset tarpeet otetaan huomioon. (Prashnig 2000, mm. 107 & 115)

Useimpien Prashnigin tyylianalyyseissä mainittujen tekijöiden huomioiminen normaalissa koulutyössä on suomalaisen koulujärjestelmän resurssien puitteissa käytännössä mahdotonta. Tosin tiettyjen osa-alueiden eriyttäminen oppimistyylin mukaan voi olla mahdollista oppimateriaalia ja tuntityöskentelyä kehittämällä. Tällaisia ovat esimerkiksi eri aistikanavien käyttö uutta asiaa opeteltaessa: auditiiviselle oppijalle mahdollisuus kuulla, visuaaliselle mahdollisuus lukea / nähdä ja kinesteettis-taktiliselle mahdollisuus esim. pelata aiheeseen liittyvää peliä. Mutta esimerkiksi oppimisympäristön (ainakin silloin, kun

on kyse perinteisestä luokkatilasta) kalustukseen, valaistukseen ja taustääniin, opiskelun vuorokaudenaikaan tai välipalojen tarjoiluun on yksittäisen opettajan äärimmäisen harvoin mahdollista vaikuttaa sen enempää toisaalta resurssien kuin toisaalta oppijoiden vaihtelevien yksilöllisten tarpeidenkaan näkökulmasta. Dunn ja Dunnin ja Prashnigin oppimistyylianalyyseissä mitattujen tekijöiden merkitys voisikin olla käytännössä suurempi kotona tapahtuvan työskentelyn järjestämisessä kuin koulutyöskentelyssä. Prashnigin mainitsemat OTA:n suositukset ja niiden suorat vaikutukset mm. koulumenestykseen, käyttäytymiseen, keskittymiseen ja työrauhaongelmiin vaikuttavat yksioikoisilta ilman viitasta siihen, miten asiaa on tutkittu ja miten nämä suorat vaikutukset on todettu.

3.5.4 Yhteenvetoa oppimistyyleistä

Kuten edellä olevasta käy ilmi, oppimistyyliä on tutkittu paljon ja erilaisia oppimistyylijaotteluja on runsaasti. Myös oppimistyyli tutkimuksen ajallinen perspektiivi on kattava. Samoin jaottelujen pohjana käytetyt teorit edustavat varsin monia tutkimusaloja. Jaotteluissa tulee edelleen esille näkökulma- ja painotuseroja mm. vahvan teoreettisuuden vs. käytännönläheisyyden sekä tieteellisyden vs. kaupallisuuden välillä. Kaikki tämä antaa erinomaiset mahdollisuudet valita jaottelujen kirjosta eri käyttötarkoituksiin sopivimmat mallit.

Oppimistyylien huomioiminen ja niiden tekeminen oppijoille näkyviksi voisi käytännön oppimistilanteissa saada oppijat kiinnostumaan omasta oppimistyylistään ja siten parantaa heidän metakognitiivisia taitojaan. Yksi mahdollinen toimintatapa on opintojen alkuun sijoitettu kieliopintoihin orientoiva opintopaketti, jolla opiskelijat tutustuvat mm. oppimistyyliin ja -strategioihin sekä kielenoppimisen kannalta keskeisiin käsitteisiin ja saavat siten kaikkien kielten ja viestinnän opintopakettien suorittamista helpottavia valmiuksia. Tämä edesauttaisi kieli- ja viestintäopintojen sujumista tavoiteajassa ja olisi siten hyödyksi koko tutkinnon suorittamiselle.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen taustaa

Tutkimus on luonteeltaan toisaalta toimintatutkimus ja toisaalta tapaustutkimus.

Toimintatutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuksen tavoitteena on toiminnan kuvaamisen lisäksi myös tehdä interventio eli vaikuttaa kyseiseen toimintaan ja saada siinä aikaan muutosta. Toisin sanoen ei tyydytä ainoastaan toteamaan vallitsevaa asiointilaa, vaan keskitytään siihen, miten asioiden tulisi olla. (esim. Aaltola & Syrjälä 1999, 13 & 21 sekä Eskola & Suoranta 1998, 128) Heikkinen ja Jyrkämä kiteyttävät asian seuraavasti: "Tiede ei saa hautautua yliopistoihin, vaan sitä tulee tehdä tavallisten ihmisten kanssa ja se tulee yhdistää heidän jokapäiväiseen toimintaansa." (1999, 25). Tästä näkökulmasta toimintatutkimuksen voi ajatella olevan tutkijalle hyvin palkitsevaa, koska hän voi teorian tiedon tuottamisen lisäksi saada aikaan konkreettisia käytännön tason muutoksia tutkimassaan toiminnassa.

Toimintatutkimus ei ole tutkimusmetodi, vaan tutkimusstrateginen lähestymistapa, jonka sisältöön vaikuttaa sen kulloinenkin kohdealue. Toimintatutkimusta on määritelty hyvin monella eri tavalla ja kahden eri koulukunnan näkökulmista, mutta määritelmässä esiintyy kuitenkin tiettyjä yhteisiä ja usein toistuvia piirteitä. Toimintatutkimukselle on tyypillistä tutkimuksen reflektiivisyys, lisäksi toimintatutkimus on usein käytännönläheistä ja se pyrkii muutosinterventioon sekä sille on olennaista ihmisten osallistuminen tutkimukseen. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 35-36) Toimintatutkimuksen käytännönläheisyys tarkoittaa sitä, että tutkija joko on valmiiksi yhteisön jäsen tai mikäli hän tulee yhteisöön ulkopuolelta, hänen on tarkoitus päästä yhteisön toimintaan sisälle ja osallistua siihen. Näin ollen opettajat ovat yksi tyypillinen toimintatutkijoiden ryhmä. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 40) Jotta opettajan tekemä toimintatutkimus kuitenkin eroaisi hänen normaalista oman työnsä kehittämisestä, tulee tutkimuksen toteutua siten, että sillä on vankka teoriatausta ja sen tulokset julkais-

taan, jolloin tuloksia myös arvioidaan akateemisessa ympäristössä. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 42-43)

Mikäli kaikilta vastaajilta halutaan tietoja samoista asioista, on tavallista käyttää aineistonkeruussa kyselylomakkeita haastattelujen sijaan. Kyselylomakkeissa on edelleen tavanomaista, että avovastausten sijaan käytetään yksityiskohtaisia kysymyksiä, joissa vastausvaihtoehdot määritellään usein valmiiksi. Tämä antaa mahdollisuuden tutkimusmateriaalin typologisointiin eli tiettyjen tyypillisten tapausten, tyyppien, muodostamiseen, joita sitten on mahdollista käyttää analyysin pohjana. (Alasuutari 2001, 90-95)

Typologisointi toteutuu tässä tutkimuksessa siten, että kohderyhmään kuuluvat opiskelijat on jaettu eri oppijatyyppisiin opintojakson alussa tehdyn oppimistyylytestin (liite 2) perusteella. Tämän jälkeen verrataan tieto- ja viestintäteknikkaa hyödyntäviin tehtäviin liittyvien kokemusten samankaltaisuuksia ja eroja sekä oppijatyyppiryhmien sisällä että niiden välillä (tästä tarkemmin luvussa 4.6).

Tapaustutkimus määritellään tutkimustavaksi tai tutkimusstrategiaksi eli kyse ei ole tietystä menetelmästä. Tapaustutkimusta on käytetty erityisesti sosiaalitieteissä ja tutkimuksen kohteena on yleensä jokin ilmiö tai tapahtumien kulku. Tapaustutkimus vastaa usein kysymyksiin ”miten?” ja ”miksi?” ja tavoitteena on ymmärtää tutkittavaa kohdetta aiempaa paremmin. Vaikka tapaustutkimuksessa tutkimuksen kohteena on yksittäinen tapaus tai ilmiö, pelkkä tapahtumien kulun tai ilmiön sisällön kuvailu ei riitä, vaan tapaustutkija pyrkii selvittämään tiettyä ilmiössä esiintyvää jännitettä tai hakemaan lisäymmärrystä johonkin tapaukseen liittyvään asiaan. Tutkijan tulee erottaa tapaus tutkimuksen kohteesta, joka ilmentää tapausta. (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 9-12). Laine ja muut kertovat esimerkein, kuinka tapaustutkimuksilla on pyritty ’... kuvaamaan yhteiskuntaa tietystä näkökulmasta ja jonkin ihmisryhmän kokemuksia tulkitsemalla.’ (Laine ym. 2008, 16). Tapaustutkimukselle tyypillisinä piirteinä Laine ja muut mainitsevat seuraavat seikat:

’Kohteena on pieni joukko tapauksia, usein vain yksi. Kerätään laaja aineisto tapauksen eri ulottuvuuksista. Tutkimus kohdistuu ”luonnollisesti” ilmeneviin tapauksiin. Pää tavoite ei ole kontrolloida muuttujia niiden vaikutusten arvioimiseksi. Keskeinen aineisto on laadullista, mutta myös määrällistä aineistoa voidaan käyttää. Päämääränä on ymmärtää tapausta. Tapauksen yleinen merkitys voi ilmetä kahdella tavalla: 1) teoriaa kyseenalaistava, täydentävä tai uutta teoriaa luova tapaus (analyttinen yleistyys) ja 2) naturalistinen yleistyys.’ (Laine ym. 2008, 12)

Tapaustutkimuksesta voidaan tämän tutkimuksen kohdalla puhua siksi, että tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tieto- ja viestintäteknikan soveltuvuutta vieraan kielenoppimiseen eri oppijatyypeillä ja tätä asiaa tarkastellaan yhden opiskelijajoukon tietyllä hetkellä vallitsevien oppimistyylien sekä tiettyjen oppimistehtävien kautta. Tässä tutkimuksessa pakollista ruotsin kielen opintojaksoaan suorittava opiskelijajoukko oppimistyylineen on tutkimuksen tapaus ja tutkimuksen kohde on se, miten mainittu opiskelijajoukko kokee tekemänsä verkkopohjaiset oppimistehtävät. Kohderyhmältä kyselylomakkein kerätty aineisto on luonteeltaan laadullista. Tällä tapaustutkimuksella on myös

yleistä merkitystä, kun tutkimustulokset raportoidaan ja niiden avulla voidaan luoda uutta tietoa vieraan kielen oppimisen, oppimistyylien sekä tieto- ja viestintätekniiikan käytön keskinäisestä suhteesta.

Van Lier (1996) pyrkii luvussa 3.1.2 esitetyllä käytännönläheisellä opetus-suunnitelma-ajattelullaan murtamaan teorian, tutkimuksen ja käytännön välillä vallitsevia raja-aitoja. Hän määrittelee AAA-opetussuunnitelmansa toiminnan teoriaksi, joka esittää pedagogisen työn prosessina, jossa käytäntö, teoria ja tutkimus yhdistyvät ja jossa teorian ja tutkimuksen avulla saatuja tuloksia sovelletaan käytännössä. Ihannetilanteessa näiden kolmen osa-alueen välillä käydään molempiin suuntiin suuntautuvaa dialogia ja omaa työtään tutkivan opettajan työ etenee jatkuvana spiraalina käytännön työstä teoriaan ja tutkimukseen palautuen jälleen takaisin käytännön työhön. (mt. 25-30) Tämä hedelmällinen vuorovaikutus on ollut kimmokkeena myös tämän tutkimuksen tekemiselle. Oman opettajantyöni ja oman opetusfilosofiani pohtiminen ja käsitteellistäminen sekä mahdollisuus kehittää niitä tutkimuksen ja teorian avulla saavutetuilla tuloksilla ovat olleet suuri motivaatiotekijä tutkimuksen toteuttamisessa.

4.2 Tutkimuseettisiä pohdintoja

Kuten Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 46-49) toteavat, toimintatutkimuksessa tieto ei voi olla täysin objektiivista siten kuin objektiivisuus perinteisesti ymmärretään. Tutkijan ollessa aktiivinen toimija tutkimuksessaan toimintatutkimusta voidaan kutsua jossain määrin arvosidonnaiseksi ja subjektiiviseksi, vaikka tieteen tulee kuitenkin aina pyrkiä totuuteen (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 46-48). Näin on luonnollisesti myös tässä tutkimuksessa. Siksi on erityisen tärkeää noudattaa tutkimuseettisiä periaatteita, jotta tutkimuksen luotettavuus ei kärsi, vaikka tutkimuksen kohteena on oma opintojaksoni.

Tutkimuseettisiä valintatilanteita ilmenee tutkimuksen koko elinkaaren ajan tutkimuskohteen ja menetelmän valinnasta aina tutkimustulosten vaikutuksiin asti. (Kuula 2011, 11) Siksi on tärkeää, että tutkija on tietoinen tutkimuseettisistä periaatteista tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. Kuula (2011, 21) määrittelee eettisen ajattelun olevan '... kykyä pohtia sekä omien että yhteisön arvojen kautta sitä, mikä jossain tilanteessa on oikein tai väärin.'. Ammattietiiikan näkökulmasta tutkimusetiikan normit voidaan jakaa kolmeen pääryhmään seuraavasti:

- '...totuuden etsimistä ja tiedon luotettavuutta ilmentäviin normeihin
- tutkittavien ihmisarvoa ilmentäviin normeihin
- tutkijoiden keskinäisiä suhteita ilmentäviin normeihin...'

(Kuula 2011, 24)

Tämän tutkimuksen kohderyhmään kuuluvat opiskelijat osallistuivat tutkimuksen aineiston keruun aikana opettamalleni opintojaksolle ja osa heidän opintosuorituksistaan kyseisellä opintojaksolla liittyy tutkimukseni tutkimusaineistoon. Kyseessä oli opiskelijoiden osallisuuteen perustuva prosessi, jossa he pohtivat kyselylomakkeisiin vastatessaan opintojakson puitteissa tekemiään oppimistehtäviä sekä omaa suhtautumistaan kieliopintoihin ja eri oppimismuotoihin kokonaisen lukukauden ajan. Opiskelijat siis kommentoivat huomattavasti enemmän omaa oppimistaan, osaamistaan sekä kielenoppimiseen ja kielitaitoon liittyviä vahvuuksiaan ja heikkouksiaan kuin mitä vieraan kielen opintojaksolla yleensä on tapana. Tästä syystä oli tärkeää, että opiskelijoilla oli luottamus minuun sekä opettajana että tutkijana.

Painotin opiskelijoille selkeästi heti opintojakson alussa, että tutkimukseen osallistuminen (eli kyselylomakkeiden täyttäminen) on vapaaehtoista, vaikka tehdyt oppimistehtävät kuuluivatkin opintojakson suoritusvaatimuksiin. Jotta opiskelijoiden itsemääräämisoikeus (ks. Kuula 2011, 61-62) toteutui tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti tutkimukseen osallistumisen osalta, heille kerrottiin perustiedot tutkimuksesta, sen toteuttamisesta ja aineiston käsittelystä seuraavasti (liite 1): tutkimuksen tavoite ja aihe, kerättyä tietoa käsitellään anonymisti ja luottamuksellisesti, kenenkään yksittäisen opiskelijan tiedot tai vastaukset eivät tule esille tässä tutkimuksessa tai muuallakaan, kerättyä tietoa käytetään vain tämän tutkimuksen tarkoituksiin ja vastauksilla ei ole vaikutusta opintojakson arvosanaan. Tältä pohjalta opiskelijoilla oli mahdollisuus päättää, haluavatko he osallistua tutkimukseen. Kohderyhmän informanteihin viitataan tässä tutkimuksessa kolmella eri termillä riippuen siitä, mistä näkökulmasta heidän rooliaan kussakin asiayhteydessä tarkastellaan: opiskelija, oppija ja vastaaja.

Lähdekritiikin näkökulmasta kerättyä aineistoa tarkastellaan käsillä olevassa tutkimuksessa indikaattoreina eli '... epäsuorana evidenssinä kysymyksestä, johon etsitään vastausta.' (Alasuutari 2001, 95). Näin ollen tutkimusta tehdessä on luotettu siihen, että vastaajat ovat antaneet oikeaa ja totuudenmukaista tietoa omista oppimismielityksistään vieraiden kielten opiskelussa. Toisaalta tutkimuksen aihepiiri ja kerätty tieto ovat luonteeltaan sellaisia, ettei ole syytä olettaa kenelläkään vastaajalla olevan tarvetta muuttaa tai kaunistella totuutta, kuten joissakin arkaluonteisia aiheita (esim. terveydentilaa tai taloudellista asemaa) käsittelevissä tutkimuksissa voi tapahtua. Kuitenkin tulee toki muistaa, että annetut tiedot ovat subjektiivisia kokemuksia tutkimuksen teko hetkellä, jonka jälkeen ne ovat saattaneet muuttua.

Tietoa kerätessä käytettiin mekanistista menetelmää eli reaktiivisuuden välttämiseksi vastaajille ei annettu aivan tarkkaa tietoa siitä, mitä tietoa kerättiin ja miksi. Tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti (esim. Kuula 2011, 101-102) tutkimuksen kohderyhmälle annettiin kuitenkin perustiedot tutkimuksesta. Heille kerrottiin (liite 1), että tutkimuksen tavoitteena on kehittää korkeakoulujen / yritysten kielikoulutusta ja että tutkimuksen lähtökohtina ovat oppimistyyliä sekä tieto- ja viestintätekniikan käyttö vieraan kielen opinnoissa. Tarkempaa tietoa ei annettu esim. tutkimuksessa käytetystä oppimistyylijoittelusta,

jotta taustatieto ei vaikuttaisi vastauksiin. Vastaaajien täyttämässä oppimistyyli-testissä (liite 2) on kuitenkin mainittu, että testi on muokattu Ken Willingin mallin pohjalta eli halutessaan vastaajilla olisi ollut mahdollisuus selvittää, millaisesta oppimistyylijaottelusta on kyse.

Aineiston keruun ja sen analyysin välinen aika venyi tutkimuksesta riippumattomista ulkopuolisista syistä johtuen kohtuullisen pitkäksi, mutta jälkikäteen ajatellen se saattoi olla tutkimuksen kannalta myös etu. Jos tutkimusmateriaalin analysoiminen olisi tapahtunut jo opintojakson aikana tai hyvin pian sen jälkeen, minun olisi voinut olla mahdollista tunnistaa opiskelijoiden vastaukset käsialan perusteella, vaikka vastauspaperioiden nimet oli vaihdettu juokseviin numeroihin. Kun opintojakson päättymisestä oli kulunut tarpeeksi pitkä aika, tämä ei enää ollut mahdollista. Näin ollen analyysivaiheessa tutkijan roolini syrjäytti tältä osin opintojakson opettajan roolini.

4.3 Opettaja tutkijana

Lankshear ja Knobel (2011) määrittelevät opettajien tekemän tutkimuksen osin hyvin käytännön läheisessä teoksessaan hieman aiheen perinteistä tulkintaa laajemmin. He korostavat kvantitatiivisten tutkimusmetodien soveltuvuutta myös opettajien tekemään tutkimukseen. Lankshear ja Knobel perustelevat kantansa sillä, että kasvatustieteellisessä tutkimuksessa yleensä ja opettajien tekemässä tutkimuksessa erityisesti on tilausta hyvin suunnitellulle ja toteutetulle kvantitatiiviselle tutkimukselle, joka ei kuitenkaan liioittele ”totuuden” merkitystä ja muistaa, että sosiaalista toimintaa ei voi kuvata pelkillä numeroilla. Lisäksi heidän mielestään nimenomaan kvantitatiivisen tutkimuksen tekijät ymmärtävät usein kvalitatiivisia tutkijoita paremmin tutkimusasetelman oleellisen merkityksen osana järjestelmällistä tutkimusprosessia. Lankshear ja Knobel kyseenalaistavat vallalla olevan käsityksen siitä, että opettajien tekemä tutkimus kohdistuu ainoastaan luokkahuonetyöskentelyyn. Heidän mielestään opettajat voivat saada paljon arvokasta tietoa oman työnsä tueksi myös tutkimalla historiallisia, antropologisia, sosiologisia tai psykologisia aiheita tai niihin liittyvää teoriaa, jotka voivat liittyä myös muuhun paikkaan ja / tai aikaan kuin missä tutkimusta tekevä opettaja tekee työtään. Lisäksi Lankshear ja Knobel ovat sitä mieltä, että opettajien tekemän tutkimuksen ei pitäisi kohdistua ainoastaan heidän *omassa* luokkahuoneessaan tapahtuvaan toimintaan, sillä ymmärrämme usein omia käytäntöjämme, uskomuksiamme, oletuksiamme, arvojamme ja mielipiteitämme paremmin, kun vertaamme niitä muunlaisiin näkemyksiin. Lankshearin ja Knobelin määritelmän mukaan opettajien tekemä tutkimus voi olla millä tahansa kouluasteella työskentelevän kasvatusalan ammattilaisen yksin tai yhteistyössä muiden kanssa tekemää omaan kiinnostukseen ja aktiivisuuteen perustuvaa järjestelmällistä tutkimusta, jonka tarkoituksena on parantaa omaa ammattitaitoa. (Lankshear & Knobel 2011, 6-11) Tämän määritelmän mukainen näkemys toteutuu myös tässä tutkimuksessa. Lienee kyse ainakin jossain määrin kulttuurierosta, kun Lankshear ja Knobel korostavat, että va-

paamuotoisesti toteutettujen tutkimusten lisäksi opettajat voivat tehdä omia opetustarpeitaan ja kiinnostuksen kohteitaan koskevaa tutkimusta myös osana akateemista tutkimusyhteisöä ja tutkintoon johtavaa koulutusta. (Lankshear & Knobel 2011, 8) Suomalaisessa tiedeyhteisössä viimeksi mainittu seikka on vallitseva käytäntö ja tämä pitää paikkansa myös tämän tutkimuksen osalta.

Edellä luvussa 4.1 mainitut toimintatutkimuksen tunnusmerkit täytyvät tässä tutkimuksessa, koska opettajana toimin oman työni tutkijana ja tutkimuksen kohderyhmän muodostavat opiskelijat ovat tutkimuksessani aktiivisia toimijoita. Edelleen mainitun määritelmän mukaan tämä tutkimus ei ole pelkästään oman työni kehittämistä, koska tässä tutkimuksessa on myös vahva teoreettinen tausta ja tutkimukseni tulokset julkaistaan. Motiivina tällaisen tutkimuksen tekemiselle oli halu kehittää omaa työtäni sekä selvittää verkkooppimisen tarjoamien mahdollisuuksien soveltumista omille opintojaksoilleni ja lisäksi tutkia myös mahdollisuuksia kehittää korkeakoulujen kieltenopetusta. Näin ollen tavoitteena on uuden tiedon hankkiminen ja muutoksen aikaansaaaminen tutkimukseen liittyvän opintojakson osalta, mutta myös yksittäisten opiskelijoiden kohdalla tavoitteena on herättää heidän kiinnostuksensa kieliohjelmien tavoitteita ja työskentelytapoja kohtaan. Siten tieteen yhdistäminen jokapäiväiseen toimintaan, kuten luvussa 4.1 todettiin, toteutuu tässä tutkimuksessa hyvin konkreettisesti.

Kun opettajana tutkin omaa opintojaksoani, olen luonnollisesti ollut sekä opiskelijoihin että tutkimukseeni nähden kahdessa roolissa, sekä opettajana että tutkijana. Opettajalla on opintojaksolla aina tietty valta-asema ja siksi tutkijana toimivan opettajan asema ei ole koskaan täysin neutraali, kuten ulkopuolelta tulevan tutkijan asema voisi olla. Oma tutkimukseni koski kyseisen opintojakson tiettyjä osia eli tiettyjä tehtäviä, jotka suoritettiin oppituntien ulkopuolella. Siten tutkimus rajautui opintojakson lähiopetuksen ulkopuolelle, eikä koskenut opiskelijoiden tuntityöskentelyä. Tämän voidaan ajatella antaneen opiskelijoille tutkimuksesta ns. opiskelurauhan oppitunneilla: heidän ei tarvinnut tuntea olevansa tutkimuksen vuoksi opettajan tarkkailun alla.

4.4 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmän muodostavat Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu Helian (nykyisin HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu) tietojenkäsittelyn koulutusohjelman ammattikorkeakouluopiskelijat, jotka suorittivat tutkintoonsa kuuluvan ruotsin kielen opintojakson syyslukukaudella 2005. Kohderyhmään valittiin ict-alan opiskelijoita siksi, että heille kaikenlaisen teknologian käyttö on luontevaa, joten teknisten tai tietokoneen käyttöön liittyvien vaikeuksien ei pitäisi vaikuttaa tutkimuksen kulkuun tai tutkimustulokseen. Tosin on toki mahdollista, että tämä opiskelijaryhmä voi olla teknologian opiskelukäytön osalta oman ikäluokkansa edelläkävijöitä ja suhtautuu siihen siksi ehkä keskimääräistä myönteisemmin.

Kohderyhmän muodosti kaksi opiskelijaryhmää, joista toisessa oli 25 ja toisessa 13 opiskelijaa. Näistä 38 opiskelijasta 29 vastasi kyselylomakkeisiin siten, että vastaukset voitiin ottaa tutkimuksessa huomioon. Loput yhdeksän olivat joko palauttaneet oppimistyylytestin lisäksi vain yhden tai kaksi kyselylomaketta tai osa heistä ei ollut tehnyt oppimistyylytestiä ollenkaan, vaan he olivat palauttaneet ainoastaan yhden tai kaksi kyselylomaketta. Myös joitakin nimettäviä lomakkeita palautettiin opettajan postilokeroon, jolloin näitä lomakkeita oli mahdoton yhdistää oikeaan oppimistyyliin analyysiä varten.

Lomakkeiden täyttämistä ja puuttuvista lomakkeista muistutettiin sekä oppitunnilla että sähköpostitse. Siten mielenkiintoiseksi, mutta ratkaisemattomaksi kysymykseksi jää, miksi osa opiskelijoista ei pyynnöistä huolimatta vastannut kyselyihin. Opintojakson alussa opiskelijoille korostettiin, että osallistuminen on vapaaehtoista, mutta tutkimukseen osallistuminen korvasi yhden vastaavan laajuusella opintojaksolla yleensä käytössä olevan suullisen tehtävän. Tällä pyrittiin korvaamaan opiskelijoille kyselylomakkeiden täyttämistä koituva ylimääräinen vaiva. Koska annetut tehtävät olivat osa opintojakson suorittamiseen ja opintojaksosta saataviin opintopisteisiin vaadittavaa työmäärää, kaikki opiskelijat tekivät vaadittavat tehtävät, mutta kyselylomakkeisiin vastaaminen jäi osalta opiskelijoista siis osittain tekemättä.

Tutkimukseen vastanneista opiskelijoista kuusi oli naisia ja 23 miehiä. Kohderyhmään kuuluvien henkilöiden ikäjakauma oli tutkimuksen tekohetkellä 20-45 vuotta kuitenkin siten, että selkeä enemmistö eli 21 opiskelijaa kuului ikäluokkaan 21-24-vuotiaat. Kohderyhmän nuorimmat (kolme 20-vuotiaasta) ja vanhimmat henkilöt (yksi 39-vuotias ja yksi 45-vuotias) olivat naisia.

4.5 Tutkimuksen viitekehys ja aineiston hankinta

Tutkimuksen viitekehystenä oli Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu Helian (nykyisin HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu) tietojenkäsittelyn koulutusohjelman kolmen opintopisteen laajuinen ruotsin kielen opintojakso RUO44D IT-svenska, joka kesti yhden lukukauden. Opintojaksolla pyrittiin linkittämään perinteinen kasvokkainopetus ja verkkomateriaaleja hyödyntävä oppiminen toisiaan tukevaksi kokonaisuudeksi, jossa eri työskentelymuodot ja materiaalit vuorottelivat. Opintojaksolla oli käytössä oppikirja ja sen rinnalla käytettiin ajankohtaismateriaalina lehtiartikkeleita.

Opintojakson tavoitteena oli, että opiskelijat selviytyvät sekä suullisesti että kirjallisesti yleisistä työelämän tilanteista ruotsin kielellä ja hallitsevat oman alansa keskeistä ruotsinkielistä terminologiaa. Lisäksi tavoitteena oli, että opiskelijat ymmärtävät oman alansa ruotsinkielisiä ammattijulkaisuja ja kiinnostuvat kehittämään ruotsin kielen taitoaan edelleen.

Kolmen opintopisteen laajuinen opintojakso edellyttää opiskelijalta 81 tunnin työmäärää. Se jakautui tällä opintojaksolla siten, että kasvokkainopetusta oli kerran viikossa yksi kaksoistunti 16 viikon ajan eli yhteensä 32 tuntia, jolloin itsenäiselle työskentelylle jäi 49 tuntia. Kasvokkainopetuksessa työskennel-

tiin paljon ryhmissä ja pareittain ja silloin keskityttiin pääosin suullisen kielitaidon harjaannuttamiseen. Kirjallisia harjoituksia tehtiin tosin myös jonkun veran ja ryhmän tarpeiden mukaan käytiin yhdessä läpi mm. oppikirjan tai lehtiartikkeleiden tekstejä. Itsenäisen työskentelyn osuuteen kuuluivat sekä viikoittaiset kotitehtävät että opettajalle tai opintojaksolla käytössä olevalle oppimisalustalle palautettavat etätehtävät. Etätehtävät oli rytmitetty kasvokkainopetuksessa käsiteltyyn materiaaliin siten, että kunkin etätehtävän vaatima erityissanasto oli tullut tutuksi oppikirjan ja / tai lehtiartikkeleiden avulla ennen tehtävän tekemistä. Tästä syystä etätehtävät painottuivat ajallisesti opintojakson jälkimmäiselle puoliskolle. Opiskelijat saivat etätehtävät opettajalta takaisin korjattuina, kommentoituina ja arvosanalla varustettuina. Etätehtävissä oli sekä yksilö- että paritöitä.

Aineiston keruun alussa opiskelijat tekivät Willingin (1987) mallin pohjalta muokatun oppimistyylytестin (liite 2), jolla saatiin tutkimusaineistoon tietoa tutkimushetkellä vallitsevien oppimistyylien jakautumisesta kohderyhmässä. Willingin oppimistyylijaottelu valikoitui tämän tutkimuksen viitekehukseksi, koska se ottaa huomioon auktoriteetin tarpeen ja sosiaalisuuden oppimistyylin määrittäjinä. Lisäksi Willingillä on aiheeseen monipuolinen lähestymistapa ja hänen mallinsa teoriatausta on hyvin dokumentoitu. Koska Willingin oppimistyylijaottelun taustalla vaikuttaa myös Kolbin näkemys kokemuksellisesta oppimisesta, jonka mukaan oppiminen on elinikäinen prosessi, malli sopii hyvin nykyään vallalla olevaan ajatteluun elinikäisestä oppimisesta. Tätä tutkimusta varten Willingin oppimistyylytестti käännettiin suomen kielelle, testin kysymykset muokattiin koskemaan englannin kielen sijaan ruotsin kieltä ja väittämät 2, 26, 29 ja 30 muokattiin vastaamaan nykyaikaa ja tutkimusryhmään kuuluvien opiskelijoiden reaaliympäristöä. Tämän jälkeen elektronisia tutkimusmateriaaleja ja niihin liittyviä tehtävänantoja käytettiin edellä kuvatulla tavalla kasvokkainopetuksen ja perinteisen materiaalin (oppikirja, ajankohtaismateriaali) rinnalla. Kohderyhmään kuuluvat opiskelijat vastasivat kyselyihin, joilla kartoitettiin annettujen tehtävien tekemistä sekä opiskelijoiden kokemuksia niistä. Yksi lomakkeista (liite 4) sisälsi myös kysymyksiä, joilla kartoitettiin kohderyhmän kielenoppimiseen liittyviä tavoitteita ja käsityksiä omasta kielitaidosta ja sen kehittämistarpeista. Kysymykset olivat luonteeltaan sellaisia, että niihin vastattiin pääosin omin sanoin, jotta opiskelijoiden vastauksia ei olisi etukäteen rajattu valmiiksi annetuilla vastausvaihtoehdoilla. Avovastaukset asettavat tosin toisaalta myös enemmän haastetta vastausten tulkinnalle, koska opiskelijoilta ei ollut enää analyysivaiheessa mahdollista kysyä täsmäntäviä kysymyksiä.

Koska tutkimuksen tarkoitus oli kerätä tietoa siitä, miten opiskelijat kokevat itsenäisen verkko-opiskelun ja mille oppijatyypeille tällainen opiskelu sopii sekä kehittää monimuoto-opiskelua ja rohkaista opiskelijoita itseohjautuvaan opiskeluun, annetut tehtävät tehtiin oppituntien ulkopuolella ns. etätehtävinä. Kyselylomakkeisiin (liitteet 3-6) opiskelijat vastasivat joko tunnilla tai he saivat lomakkeen sähköpostitse ja palauttivat sen joko sähköpostitse tai opettajan postilokeroon. Jos joku opiskelija oli pois silloin, kun kyselylomake täytettiin oppi-

tunnilla, hän sai lomakkeen sähköpostitse ja sai palauttaa sen sähköpostitse, opettajan postilokeroon tai seuraavalla tunnilla.

Ensimmäinen verkkomateriaaleja hyödyntävä tehtävä, jonka jälkeen opiskelijat täyttivät tehtävää koskevan kyselylomakkeen (liite 3), oli kielioppitehtävä. Opiskelijalta kysyttiin ensin hänen mieltymyksiään ruotsin kielen kieliopin opiskelun suhteen sekä hänen vahvuuksiaan ja heikkouksiaan ruotsin kieliopissa. Varsinaisessa tehtävässä opiskelijan tuli tehdä verkkomateriaaleja hyödyntäen vähintään neljä harjoitusta kaikilta niiltä kieliopin aihealueilta (vähintään kolme asiaa), jotka hän oli maininnut itsellensä vaikeiksi asioiksi tai sellaisiksi asioiksi, joita hän haluaisi harjoitella lisää. Käytetyt verkkomateriaalit olivat: www.uta.fi/kieliverkko (nykyinen osoite <http://kielikeskus.helsinki.fi/spraknat>), www.yle.fi/abitreenit, www.jyu.fi/kielikompassi ja www.hamk.fi/bud. Tehtävien tekemisen jälkeen opiskelija kommentoi tekemiään harjoituksia mm. mitkä tehtävät hän koki onnistuneiksi ja miksi, oliko tehtävien vaikeustaso sopiva, oppiko hän tehtävistä jotain uutta ja oppiko hän tehtäviä tehdessään jotain itsestään kielenoppijana.

Myös toinen tutkimukseen liittyvä tehtävä oli yksilötyö (alkuperäinen tehtävänanto on liitteessä 8). Kyselylomakkeessa (liite 4) puhutaan tämän tehtävän kohdalla ensimmäisestä etätehtävästä, koska edellä esitelty kielioppitehtävä oli tutkimukseen kuuluva ylimääräinen kertaustehtävä, mutta se ei kuulunut kursiosiohjelmassa mainittuihin etätehtäviin. Tehtävä oli muodoltaan tiedonhaku- ja kirjoitustehtävä, jossa opiskelijan tuli hakea internetistä tietoa kotikäyttöön soveltuvista tietokoneista ja kirjoittamista ja suositella saamiensa taustatietojen perusteella kyseiseen käyttötarkoitukseen mielestään sopivinta vaihtoehtoa. Yhteensä noin yhden sivun mittaiseen suositukseen tuli sisältyä myös perustelut siitä, miksi juuri kyseiset laitteet soveltuisivat esiteltyyn käyttötarkoitukseen parhaiten. Tämän lisäksi opiskelija kommentoi kyselylomakkeessa kokemuksiaan sekä tiedonhaun että oman ammattialan aiheesta kirjoittamisen näkökulmasta. Tähän tehtävään liittyvässä kyselylomakkeessa (liite 4) opiskelijalta kysyttiin myös, millaisia kielenoppimiseen liittyviä tavoitteita hänellä on sekä millainen käsitys hänellä on omasta kielitaidostaan ja sen kehittämistarpeista. Nämä tulokset on analysoitu oppimistyyliyhdyntäin luvussa 4.6.

Kolmannessa tehtävässä opiskelija kirjoitti omia mielipiteitään opintojaksoilla käytössä olevan oppimisalustan (Blackboard) keskusteluryhmässä. Annetut keskusteluaiheet olivat ict-alaan liittyviä vastausajankohtana ajankohtaisia aiheita ja opiskelija sai valita kolmesta eri aiheesta: 'PC vai MAC?', 'Laajakais-tayhteydet' sekä 'Digi-tv: puolesta vai vastaan?'. Jokaisen tuli kirjoittaa vähintään yksi oma puheenvuoro sekä kommentoida vähintään yhtä toisen opiskelijan puheenvuoroa. Molempien puheenvuorojen pituuden tuli olla noin 70 sanaa. Oman puheenvuoron ja kommentin ei tarvinnut olla samalta aihealueelta. Kyselylomakkeessa (liite 5) opiskelija kommentoi mm. aihevalintaansa, sisällön ja muodon suhdetta kirjoittamisprosessissa, käytettyjä apuvälineitä, tehtävän vaikeusastetta, mielenkiintoisuutta ja motivaatioastetta sekä sitä, mistä aiheista hän olisi mieluiten keskustellut oppimisalustan keskusteluryhmässä.

Viimeinen tutkimukseen kuuluva tehtävä oli parityö, joka toteutettiin kahden opiskelijan välisenä sähköpostikirjeenvaihtona. Opiskelijat työskentelivät ict-konsultin roolissa ja heidän tuli tuottaa sähköpostikirjeenvaihdon tuloksena tietoturvaratkaisu kuvitteelliselle ahvenanmaalaiselle mainostoimistolle, josta he olivat saaneet tietoturvaratkaisuun vaikuttavat taustatiedot tehtävänannossa (liite 8). Opiskelijoiden tuli hyödyntää internetiä tiedonhankinnassa ja ottaa ratkaisussaan huomioon tarvittavat laitteistot, ohjelmistot ja toimenpiteet. Molempien tuli kirjoittaa noin viisi sähköpostiviestiä, joiden pituuden tuli olla vähintään 30-40 sanaa. Valmis sähköpostikirjeenvaihto lähetettiin opettajalle sähköpostitse. Tehtävän jälkeen opiskelijoilta kysyttiin (liite 6) heidän kokemuksiaan toisaalta sähköpostiviestien kirjoittamisesta ruotsiksi ja toisaalta annetusta aiheesta (tietoturva) kirjoittamisesta ruotsin kielellä. Lisäksi heitä pyydettiin jälleen kommentoimaan sisällön ja muodon suhdetta kirjoittamisprosessissa, käytettyjä apuvälineitä sekä sitä, kuinka he olivat parin kanssa suorittaneet tehtävän (ns. aitona sähköpostikirjeenvaihtona vai sopimalla käsiteltävistä asioista etukäteen).

4.6 Aineiston analyysi

Kyselytutkimuksella kerätyllä aineistolla selvitetään kolmea asiaa. Ensiksi selvitetään Willingin-Kolbin mallin mukaisten oppimistyylien esiintyminen ja jakautuminen kohderyhmässä (taulukko 9). Toiseksi tarkastellaan eri oppimistyylin omaavien opiskelijoiden kokemuksia tieto- ja viestintätekniikan käytöstä, mm. miten opiskelijat kokivat tieto- ja viestintätekniikan käytön, millaisia tehtäviä he tekivät mieluiten sekä millä kielitaidon osa-alueilla eri oppijatyyppit mieluiten hyödynsivät tieto- ja viestintätekniikkaa. Lisäksi pohditaan, onko mahdollista kehittää erilaisia elektronisia materiaaleja palvelemaan eri oppimistyylin omaavien opiskelijoiden erilaisia oppimistarpeita kielitaidon eri osa-alueilla.

Tutkimuksen kohderyhmään kuuluvien opiskelijoiden kyselylomakkeilla antamia vastauksia esitellään tässä luvussa analyysinomaisesti sekä liitteessä 7 yksityiskohtaisesti numeerisin tiedoin. Tämän luvun alalukujen lopussa on myös yhteenveto oppijatyypeittäin, jolloin lukijalla on halutessaan mahdollisuus saada tiiviimpi katsaus eri oppijatyyppien erityispiirteistä.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta yksi keskeisistä asioista on validiteetti, joka voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen niitä ominaisuuksia (tutkimusasetelma, käytetyt metodit, tutkimusaineiston keruu, analyysin toteutus ja tulosten tulkitseminen), joilla päästään mahdollisimman lähelle tutkittavan asian "totuutta". Sisäisellä validiteetilla ymmärretään siis sitä, miten hyvin tosiasiat ja tutkimuksessa esitetyt väitteet korreloivat keskenään. Tutkimusolosuhteet pyritään pitämään sellaisina, ettei mahdollisuutta vaihtoehtoihin tulkintoihin pääse esiintymään. Ulkoisella validiteetilla puolestaan viitataan siihen, miten yleistettäviä tutkimuksen tulokset ovat eli voidaanko yhdessä tutkimuksessa saadut tulokset yleistää koskemaan esim. koko väestöä, tiettyä väestönosaa, ihmisryhmää jne.

(Lankshear & Knobel 2011, 67 & 150-151 & 361-362; Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 113-114)

Toinen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä olennainen seikka on reliabiliteetti. Reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, pysyykö tutkimustulos samana, jos tutkimus toteutetaan uudelleen samoissa (tai vastaavissa) tutkimusolosuhteissa samojen (tai vastaavien) toimijoiden kanssa. Näin pyritään sulkemaan pois tutkimustulokseen häiritsevästi vaikuttavat mahdolliset satunnaistekijät. (Lankshear & Knobel 2011, 362; Huttunen ym. 1999, 113-114)

Sekä validiteetin että reliabiliteetin käsitteet on kehitetty lähinnä kvantitatiivisen tutkimuksen tarpeisiin. Siksi niiden käyttö on jossain määrin ongelmallista kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleensä ja siten myös toimintatutkimuksessa. Syynä tähän on se, että toimintatutkimus sisältää jo lähtökohtaisesti muuttujia, kun tutkimus kohdistuu usein ihmisten käsityksiin tai kokemuksiin tutkitavasta asiasta ja toisaalta tutkimuksella myös nimenomaan pyritään interventioon. (Lankshear & Knobel 2011, 361; Huttunen ym. 1999, 113-114)

Koska myös laadullisen tutkimuksen tasoa pitää kuitenkin voida arvioida, Lankshear ja Knobel (2011) esittelevät tähän kaksi toimintatapaa. Kommunikatiivisen validiteetin periaatteiden mukaan tutkimuksen lukijoille pyritään esittelemään huolellisesti dokumentoituja ja argumentoituja tulkintoja ja väitteitä sekä riittävät todisteet niiden tueksi. Mikäli lukija voi tutkimusta lukiessaan olla sitä mieltä, että argumentit ovat johdonmukaisia, loogisia ja toteen näytettyjä, kommunikatiivisen validiteetin periaate toteutuu. Sitä voidaan soveltaa tutkimuksiin, joiden tarkoituksena ei ole löytää tutkimuskohteesta yhtä yksittäistä ja universaalialtuutta. Tietyt laadullisessa tutkimuksessa jo laajasti käytössä olevat strategiat tukevat kommunikatiivisen validiteetin periaatteen toteutumista. Näitä strategioita ovat useamman tietolähteen käyttö, informanttien mahdollisuus tarkistaa esim. omat haastattelunsa kesken tutkimusprosessin sekä muiden tutkijoiden antama vertaisarviointi. Toinen periaate, jolla laadullisen tutkimuksen tasoa voidaan arvioida, on tutkimuksen luotettavuus. Sen toteutumiseksi on kaksi keskeistä kriteeriä: riittävyys ja johdonmukaisuus. Riittävyydellä tarkoitetaan tässä yhteydessä tutkimusaineiston riittävää määrää sekä myös riittävää näyttöä esitettyjen väitteiden ja tulkintojen tueksi suhteessa tutkimusaineistoon ja tutkimuskysymyksiin. Johdonmukaisuudella puolestaan tarkoitetaan sitä, että tutkimuskysymysten loogisuus, teoriakehys sekä aineiston keruu ja analyysi ovat eksplisiittisiä, perusteltuja ja tarkoituksenmukaisia. Tämän tutkija voi dokumentoida siten, että tutkimuksen tekoon liittyvät päätökset ja valinnat sekä niiden syyt tuodaan tutkimuksessa selkeästi esille. (Lankshear & Knobel 2011, 363-369)

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt toimimaan validiteetin ja reliabiliteetin vaatimusten mukaisesti siinä määrin kuin se on edellä todettuun viitaten laadullista tutkimusta tehdessä mahdollista. Tämän lisäksi olen pyrkinyt varmistamaan kommunikatiivisen validiteetin ja tutkimuksen luotettavuuden toteutumisen dokumentoimalla tutkimuksessa tekemäni tulkinnat, väitteet ja valinnat mahdollisimman tarkasti.

Kuten edellä todettiin, aineiston luotettavuus on tutkimuksen validiteetin ehdoton edellytys. Siksi korostin vastaajille rehellisyyden merkitystä vastaamisessa. Lisäksi painotin erikseen, että tutkimuksessa annetuilla vastauksilla ei ole mitään merkitystä opintojakson loppuarvosanaan. Sekä oppimistyylytestissä (liite 2) että kyselylomakkeissa (liitteet 3-6) jouduttiin kysymään tutkimusteknisistä syistä vastaajan nimeä, jotta vastaukset olisi mahdollista yhdistää oikeaan oppijatyyppiin. Kvalitatiivisen aineiston anonymisoinnin periaatteiden mukaisesti (Kuula 2011, 214-219) nimet vaihdettiin kuitenkin juoksevaan numeroon, eikä nimiä ja numeroituja vastauslomakkeita enää missään tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa yhdistetty toisiinsa. Siten opiskelijan persoona tai hänen opintojaksolla osoittamansa osaaminen eivät vaikuttaneet vastausten tulkintaan millään tavalla, eivätkä hänen tutkimuksen puitteissa antamansa vastaukset voineet vaikuttaa opintojakson arviointiin.

Tutkimuksen reliabiliteetin varmistamiseksi kaikki vastaajat ovat täyttäneet samansisältöiset kyselylomakkeet, joiden sisältämät kysymykset pyrittiin muotoilemaan yksityiskohtaisiksi, mutta neutraaleiksi. Yksityiskohtaisilla kysymyksillä pyrittiin saamaan eri vastaajilta keskenään mahdollisimman hyvin vertailtavissa olevaa tietoa. Mahdollisuuksien mukaan kysymyksissä oli annettujen vastausvaihtoehtojen lisäksi kohta 'Muu, mikä?' siltä varalta, että jollekin vastaajalle sopivin vaihtoehto puuttui.

4.6.1 Oppimistyylien jakautuminen kohderyhmässä ja oppijatyyppien kokemusten selvittäminen

Tutkimuksessa käytetyn oppimistyylytestin (liite 2) avulla selvitettiin Willingin-Kolbin mallin mukaisten oppimistyylien jakautumista kohderyhmässä. Willingin (1987) mallin (tarkemmin luvussa 3.5.2) mukaisesti opiskelijat kommentoivat kolmeakymmentä väittämää valitsemalla omia mieltymyksiään parhaiten kuvaavan vastausvaihtoehdon seuraavista: 1 = ei ollenkaan, 2 = hieman, 3 = hyvin ja 4 = erinomaisesti. Väittämien joukossa oli satunnaisessa järjestyksessä jokaisen neljän oppijatyyppiryhmän osalta kuusi väittämää, jotka kuvastivat juuri kyseiselle oppijatypille ominaisia tapoja oppia vierasta kieltä. Jokaisen vastaajan kohdalla laskettiin keskiarvo näiden neljän eri oppijatyyppiryhmän väittämien vastauksista. Saatuja keskiarvoja verrattiin keskenään ja se oppimistyyli, jonka väittämiä koskevien vastausten keskiarvo oli korkein, tulkittiin kyseisen vastaajan vallitsevaksi oppimistyylyksi tutkimushetkellä.

Toisin kuin Willingin (1987, 111-112) tutkimuksessa tässä tutkimuksessa vastaajia ei pyydetty erikseen vertailemaan eri osioissa annettuja väittämiä keskenään ja valitsemaan niistä parhaiten tai vähiten omia oppimismieltymyksiään vastaava väittämä, koska silloin on mahdollista, että vastaaja valitsee jollekin väittämälle vaihtoehdon 4 (= erinomaisesti) vain siksi, että kyseinen vaihtoehto on muita annettuja vaihtoehtoja parempi, vaikka se ei olisikaan vastaajalle paras mahdollinen tapa oppia. Erotuksena edellä mainitusta menettelystä tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli, että vastaajat arvioivat jokaisen väittämän erillisenä ja arvioivat sen soveltuvuutta omaan ruotsin kielen oppimiseensa. Tällä menettelyllä haluttiin saada aitoa tietoa vastaajien oppimismieltymyksistä siten,

että jos vastaaja kokee annetuista vaihtoehtoista useamman tavan oppia itselleen erinomaisesti, hänen voidaan tulkita omaavan piirteitä useammasta oppimistyylistä. Vastaavasti jos vastaaja ei koe yhdenkään annetun väittämän soveltuvan omaan ruotsin kielen oppimiseensa erinomaisesti, niin hän ei kuulu vahvasti mihinkään tämän jaottelun oppimistyyliin. Tästä syystä tässä tutkimuksessa saadut tunnusluvut poikkeavat Willingin (1987) saamista tuloksista ja eri oppimistyyliin eivät tule esille yhtä vahvoina kuin Willingin tutkimuksessa.

Oppimistyyliin väittämällä pyrittiin selvittämään opiskelijan oppimismieltyksiä seuraavilla alueilla (Willing 1987, 101):

- luokkahuonetyöskentelyn eri muodot
- opettajan käyttäytyminen opetustilanteissa
- erilaiset ja erikokoiset opiskeluryhmät
- kielen eri osa-alueiden (kielioppi, sanasto, ääntäminen) painotukset opiskelussa
- aistikanavien käyttö oppimisessa
- itseohjautuvat työskentelymuodot luokkahuoneen ulkopuolella.

Jotta oppimistyyliin saatuja vastauksia voitaisiin pitää luotettavina indikaattoreina, vastaajille ei kerrottu erikseen edellä mainittuja alueita, joilta tietoja kerättiin. Vastaajille kerrottiin vain, että tutkimuksessa kerätään tietoa oppimistyyleistä, mutta ei mainittu erikseen, että mielenkiinto kohdistuu nimenomaan sosiaalisuuteen ja auktoriteetin tarpeeseen oppimistilanteissa. Näin pyrittiin vähentämään reaktiivisuutta, vaikka tietoa kerättiin ainoastaan tätä tutkimusta varten.

Taulukossa 7 on esitetty, mitkä väittämät on huomioitu eri oppimistyyliin pisteytettäessä. Oppimistyylien tarkemmat kuvaukset on esitelty edellä luvussa 3.5.2 ja niihin viitataan myös jäljempänä analyysin edetessä.

Oppimistyyli	Väittämät
Konkreettinen	2. Tunneilla opin parhaiten kuuntelemalla kasetteja, cd-levyjä tms. 3. Tunneilla opin parhaiten pelien avulla. 5. Tunneilla opin parhaiten kuvien, elokuvien ja videoiden avulla. 14. Opiskelen ruotsia mielelläni parin kanssa keskustellen. 17. Käyn mielelläni ryhmän kanssa vierailuilla ja käytän ruotsia käytännön tilanteissa. 26. Kotona opiskelen ruotsia mieluiten kuuntelemalla (radio, musiikki jne.).
Analyyttinen	9. Haluan, että opettaja antaa meille ongelmia ratkottaviksi. 12. Haluan, että opettaja auttaa minua huomaamaan omat virheeni. 13. Opiskelen ruotsia mielelläni yksin. 18. Pidän kieliopin opettelusta. 24. Kotona opiskelen ruotsia mieluiten lukemalla lehtiä

	ym.
	27. Kotona opiskelen ruotsia mieluiten lukemalla ruotsinkielisiä kirjoja.
Kommunikatiivinen	4. Tunneilla opin parhaiten keskustelujen avulla. 22. Opin ruotsin kielen sanoja parhaiten kuulemalla. 25. Kotona opiskelen ruotsia mieluiten katsomalla ruotsinkielisiä tv-ohjelmia. 28. Opin parhaiten juttelemalla ruotsiksi eli kieltä käyttämällä. 29. Opin parhaiten kuuntelemalla ruotsinkielisten henkilöiden puhetta. 30. Opin parhaiten käyttämällä ruotsin kieltä kaupoissa
	ym.
Auktoriteettihakuinen	1. Ruotsin tunneilla opin parhaiten lukemalla. 6. Tunneilla haluan kirjoittaa kaiken muistiin. 7. Haluan, että minulla on oma oppikirja. 8. Haluan, että opettaja selittää tunnilla asiat niin, ettei minun tarvitse miettiä / päätellä niitä itse.
Taulukko 7 jatkuu	18. Pidän kieliopin opettelusta. 21. Opin ruotsin kielen sanoja parhaiten näkemällä.

Taulukko 7 Oppimistyylin määrittelyssä käytetyt väittämät

Oppimistyylytестin (liite 2) väittämät 31-44 käsittelevät oppimisstrategioita ja metakognitiivisia taitoja. Näihin väittämiin opiskelijat valitsivat sopivimman vastausvaihtoehdon seuraavista: ei, joskus ja usein. Kyseisillä väittämillä ei ollut merkitystä oppimistyylin määräytymisessä.

Oppimistyylytестin (liite 2) lopussa opiskelijoilta kysyttiin myös sukupuolta, ikää sekä kuinka monta vuotta he ovat opiskelleet ruotsia. Nämä tiedot kerättiin siltä varalta, että analyysivaiheessa tulisi tarpeelliseksi eritellä vastauksia tai etsiä selityksiä myös näiden tekijöiden perusteella.

Taulukossa 8 esitetään oppimistyylien jakautuminen tutkimusryhmässä. Vallitsevien oppimistyylien lukumäärä on kolmekymmentä ja poikkeaa siis edellä luvussa 4.4 mainitusta vastaajien lukumäärästä (29) siksi, että yhdellä vastaajalla oli kaksi yhtä vahvaa oppimistyyliä (taulukko 9).

Kuten taulukosta 8 käy ilmi, tutkimusryhmässä oli eniten kommunikatiivisen oppimistyylin omaavia henkilöitä (43,3 %), toiseksi eniten sekä analyyttisen että auktoriteettihakuisen oppimistyylin omaavia henkilöitä (molempia 20 %) ja konkreettisen oppimistyylin omaavia henkilöitä oli vähiten (16,7 %). Näiden ryhmien kokemuksia tieto- ja viestintäteknikkaa hyödyntävistä tehtävistä ja materiaaleista käsitellään jäljempänä.

Oppimistyyli	Lukumäärä	Prosenttia vastaajista
Konkreettinen	5 kpl	16,7 %
Analyyttinen	6 kpl	20 %

Kommunikatiivinen	13 kpl	43,3 %
Auktoriteettihakuinen	6 kpl	20 %
Yhteensä	30 kpl	100 %

Taulukko 8 Oppimistyylien jakautuminen ryhmittäin

Kun tarkastellaan taulukossa 9 esitettyjä vastaajien eri väittämistä saamia pistemääriä, voidaan todeta, että vain yksi vastaaja on saanut vahvimman oppimistyyliensä kohdalla pistemääräksi täydet neljä pistettä. Pistemäärän kolme tai sitä enemmän vahvimmasta oppimistyylistään saaneita vastaajia on 13. Enemmistöllä vastaajista (24 henkilöä) on vahvimman oppimistyylin saama pistemäärä välillä 2,5-2,9. Taulukosta 9 voidaan edelleen todeta, että viidellä vastaajalla myös vahvimman oppimistyylin saama pistemäärä jää alle 2,5:n. Näiden vastaajien kaikkien oppimistyylien saamat pistemäärät olivat alhaiset ja eri oppimistyylien pistemäärien erot olivat pienet. Tämä herättää kysymyksen, onko kielenopiskelu yleensä (ja mahdollisesti ruotsin opiskelu erityisesti) näille henkilöille vaikeaa tai vastenmielistä vai onko kyse metakognitiivisten taitojen puutteesta eli siitä, että he eivät tunne oman oppimisensa vahvuuksia. Vastakohtana voidaan todeta, että niistä 13 vastaajasta, joilla vahvimman oppimistyylin saama pistemäärä on yli kolme, vain neljällä vastaajalla on minkään oppimistyylin saama kokonaispistemäärä alle kahden. Näiden vastaajien voidaan siis tulkita olevan kohtuullisen hyvin tietoisia oman oppimisensa vahvuuksista tai käyttävän hyväkseen monipuolisia keinoja oppimisessaan.

Opiskelija	Konkreettinen	Analyyttinen	Kommunikoiva	Auktoriteettihakuinen	Vaihteluväli	Strategioiden käyttö
1	1,83	2,16	1,67	2,33	0,66	2,14
2	2,5	1,83	2,67	2,17	0,84	2,14
3	2,83	2,5	3	2,33	0,67	2,21
4	2,67	2,33	4	2	2	2,57
5	2,67	2,17	3,3	2	1,3	2,21
6	2,3	2	2,5	2,17	0,5	1,64
7	2,3	2	2,83	2	0,83	2,07
8	2,5	2,17	2,33	2,17	0,33	2
9	2,17	3	2,67	3,17	1	2,57
10	2,5	2,67	3,17	2,83	0,67	2,5
11	2,83	3,17	3	2,83	0,34	2,79
12	2,83	2	2,5	2,33	0,83	2
13	2,33	2,67	3,17	2,5	0,84	2,29
14	2,33	1,83	2	2,33	0,5	1,86
15	2,5	2,33	2,33	2,83	0,5	2,43
16	2,17	2,67	2,33	2,83	0,66	2,14
17	1,5	3	1,83	2,83	1,5	2
18	2,17	2	1,83	2	0,34	2
19	2,5	2,33	3,17	1,83	1,34	2,21
20	2,83	3,33	2,5	3,17	0,83	2,5
21	1,67	2	2	2,83	1,16	2,14
22	1,83	2,17	2	2	0,34	2

23	2,17	2	2	1,83	0,34	2,21
24	2,67	1,83	3,17	2,83	1,34	2,21
25	1,83	2,67	2,83	2,5	1	2,07
26	2	2,5	2	2	0,5	1,86
27	2,5	1,5	3,33	2	1,83	2
28	2,17	2,67	3	2,67	0,83	2
29	2,33	2,67	2,33	2,17	0,5	2,5

Taulukko 9 Oppimistyylien jakautuminen yksilöittäin

Oppimistyylytестin jälkeen ensimmäisenä tähän tutkimukseen liittyvänä varsinaisena tehtävänä opiskelijat tekivät kielioppiharjoituksia valitsemalla harjoituksia tietyistä, annetuista verkkomateriaaleista. Ensimmäisellä kyselylomakkeella kartoitettiin heidän kokemuksiaan kyseisten verkkomateriaalien hyödyntämisestä kieliopin opiskelussa sekä kysyttiin taustatiedoiksi vastaajien suhtautumista ruotsin kieliopin opiskeluun yleensä.

Toisella kyselylomakkeella opiskelijoilta kysyttiin heidän kokemuksiaan ruotsin kielellä tapahtuneesta tiedonhausta internetissä sekä tekstin tuottamisesta ruotsin kielellä. Tarkempi tehtävänanto on liitteessä 8. Tiedonhakuun liittyen voidaan pohtia, olisivatko tulokset toisenlaiset, jos sama kysely tehtäisiin nyt opinnoissaan vastaavassa vaiheessa oleville opiskelijoille, sillä internetin käyttö tietolähteenä on lisääntynyt huomattavasti tutkimusaineiston keruun jälkeisinä vuosina. Tosin jo tämän tutkimusryhmän vastauksissa tulee esille se, että tiedonhaku internetistä ja erilaisten hakukoneiden käyttö ei ole missään nimessä vieras tai mitenkään uusi asia opiskelijoille. Lisäksi toisella kyselylomakkeella kerättiin tietoa opiskelijoiden kielenoppimiseen liittyvistä tavoitteista sekä omaa kielitaitoa ja sen kehittämistarpeita koskevista käsityksistä.

Seuraavalla kyselylomakkeella opiskelijoilta pyydettiin kommentteja heidän kokemuksistaan oppimisalustan keskusteluryhmässä käydystä keskustelusta. Tehtävänanto on liitteessä 8. Tutkimuksessa saatujen vastausten perusteella voidaan olettaa, että tämä tehtävätyyppi oli tutkimusryhmään kuuluneille opiskelijoille vieraampi kuin kaksi edellä mainittua tehtävää. Internetin keskustelufoorumien käytöstä voikin ehkä löytyä suurin ero tämän tutkimuksen tutkimusryhmän ja kirjoitushetkellä vastaavassa opintojen vaiheessa olevien opiskelijoiden välillä. Tätä mahdollista eroa tarkastellaan lähemmin luvussa 4.6.7.

Viimeisellä kyselylomakkeella opiskelijat kommentoivat kokemuksiaan tehtävästä, jonka he tekivät pareittain sähköpostikeskusteluna. Tehtävän sisältö oli sellainen, että se simuloi kielenkäyttötilanteita, joihin opiskelijat todennäköisesti joutuvat myös työelämässä. Tehtävänanto on liitteessä 8.

4.6.2 Konkreettinen oppimistyyli

4.6.2.1 Oppijoiden käsitykset omasta kielitaidostaan

Konkreettiseen oppijatyypiryhmään kuuluvista opiskelijoista yksi ei ollut palauttanut toista kyselylomaketta ollenkaan. Yksi tällainen lomake oli palautettu nimettömänä, mutta sen kuulumisesta juuri kyseiselle opiskelijalle ei voi olla

varmuutta, joten hänen vastauksensa jää tältä osin puuttumaan. Loput tämän oppijatyypiryhmän opiskelijoista olivat vastauksissaan yksimielisiä, kun heiltä kysyttiin, millaisia kielenoppimiseen liittyviä tavoitteita heillä oli parhaillaan suorittamansa opintojakson osalta. Heillä kaikilla oli tavoitteena ”hyväksytyt suoritukset ja opintopisteet”, ei siis mitään tiettyä arvosanaa tai tietyn tason kieli-taitoa työelämää varten. Puolella tämän ryhmän opiskelijoista ei ollut minkäänlaisia tavoitteita ruotsin kielen osalta opintojakson suorittamisen jälkeen. Toi-nen puolikas tavoitteli peruskielitaitoa.

Muiden kielten osalta kielenoppimiseen liittyvät tavoitteet jakautuivat si-ten, että puolella tämän oppijatyypiryhmän opiskelijoista ei ollut tavoitteita ja puolella heistä oli tavoitteena englannin kielen hyvä taito, jonka he kokivat jo omaavansa.

Kysymykseen ”Onko sinulla tapana miettiä, mitä kieliopintoihin liittyviä asioita sinun pitäisi opiskella tai harjoitella eniten (esim. sanasto, jokin kieliop-piasia tai puhuminen jne.)?” kaikki opiskelijat valitsivat annetuista vaihtoeh-doista saman vaihtoehdon: ”Joskus”.

Tämän oppijatyypiryhmän opiskelijoista puolet vastasi seuraavaan ky-symykseen, että heillä ei ole koskaan tapana suunnitella kieliopintoihin liittyvää työskentelyä etukäteen. Yhtä moni valitsi puolestaan vaihtoehdon ”joskus” ja mainitsi ajankäytön suunnittelun ja sanakirjan käytön esimerkkeinä.

Kun opiskelijoilta kysyttiin halukkuutta valita opintojakson suoritustapa erilaisten vaihtoehtojen joukosta, ehkä hieman yllättäen vain yksi opiskelija vas-tasi myöntävästi. Hänen perustelunsa oli se, että silloin olisi mahdollista saada itselle paras opiskelutahdi. Muut opiskelijat vastasivat kieltävästi. Yksi heistä perusteli vastaustaan näin: ”koska saattaa tulla valittua helpoin mahollinen to-teutus”.

Eri kurssityypeistä puolet tämän ryhmän opiskelijoista valitsisi koko lu-kukauden kestävän toteutuksen ja he perustelivat valintaansa sillä, että se olisi heille sopivin vaihtoehto, mm. opiskelutahdin vuoksi. Myös intensiivikurssi ja verkkokurssi tulivat mainituiksi. Verkkokurssin valinnan perustelu oli mielen-kiintoinen: ”No, voi itse miettiä minkä verran haluaa tehdä ja panostaa kysei-seen kurssiin.”. Eli perusteluissa tulee ilmi hyvin yleinen harhakäsitys siitä, että verkkokurssi on jollain tavalla perinteistä opintojaksoa helpompi tapa opiskella ja verkkokurssilla opiskelija voi itse valita, mitä tekee. Tämän harhakäsityksen olemassaoloa tukee myös se, että sama opiskelija perusteli edellisen kysymyk-sen yhteydessä omaa haluttomuuttaan valita eri kurssityyppien välillä juuri sillä, että valitsisi itse helpoimman vaihtoehdon.

Puolet tämän ryhmän opiskelijoista ei haluaisi valita itse kieliopintoihin liittyviä tehtäviä useammasta vaihtoehdosta. Perusteluissa tuli esille selkeämpi toiminta ilman valinnanvaraa sekä jo edellä siteeratun opiskelijan kommentti samassa linjassa hänen aiempien perustelujensa kanssa: ”Saattaa taas tulla men-tyy siit missä aita on matalin tai sitä ei ole.”. Puolet konkreettisen oppijatyypipi-ryhmän opiskelijoista oli puolestaan sitä mieltä, että he haluaisivat valita joskus tehtäviä useamman eri vaihtoehdon väliltä. Perusteluissa valinnanvapautta pi-dettiin hyvänä asiana. Yksi perustelu kuului: ”Voi tehdä mitä luulee tarvitse-

vansa.”. Verbivalinta, ”luulee”, tuo mielenkiintoisesti esille sen, että oppija ei välttämättä aina tiedä itse, mikä on oppimisen kannalta hänelle paras vaihtoehto. Siksi pedagogista suunnittelua ja opettajan ohjausta tarvitaan, vaikka opintojaksojen toteutustavoissa mentäisiinkin monimuotoisten ratkaisujen suuntaan.

Seuraavassa kysymyksessä kysyttiin, työskentelevätkö vastaajat mielellään itsenäisesti ilman ohjausta. Vain yksi tämän ryhmän opiskelijoista valitsi vastausvaihtoehdon ”Usein”. Hän oli myös valinnut aiemmin verkkokurssin mieluisimmaksi suoritusvaihtoehdoksi. Muut vastaajat valitsivat vaihtoehdon ”Joskus”. Näin ollen itsenäinen työskentely ei ollut tässä oppijatyypiryhmässä kokonaisuutena selvästikään mieluisin, mutta kuitenkin varteenotettava vaihtoehto.

Suurin osa tämän oppijatyypiryhmän opiskelijoista ei ollut halukas tekemään itsearvointia kieliopinnoissa opintojakson lopussa. Perusteluina he mainitsivat, että he kokevat tietävänsä oman tasonsa muutenkin tai eivät vain pidä itsearviointeista.

Omaan oppimiseen vaikuttavista tekijöistä tärkeimmiksi nousivat oma työskentely sekä omat tavoitteet tai oma motivaatio. Myös (ryhmän) ilmapiiriä pidettiin tärkeänä. Opettajan opetustapa ja materiaali tulivat myös mainituiksi.

Viimeisessä tämän osion kysymyksessä kysyttiin, toivovatko vastaajat saavansa sekä kieli- että muissa opinnoissaan selkeästi oikeaksi luokiteltavaa faktatietoa, joka on mm. opeteltavissa ulkoa vai tietoa, jota voi tilannekohtaisesti ja näkökulmaa vaihtamalla soveltaa eri tilanteissa. Suurin osa halusi saada mieluummin tilannekohtaisesti sovellettavaa tietoa ja vain yksi opiskelija toivoi saavansa selkeästi oikeaksi luokiteltavaa faktatietoa. Faktatietoa toivova opiskelija oli sama, joka vastasi aiemmissa kohdissa, että valitsisi mieluiten verkkokurssin ja työskentelee mielellään usein itsenäisesti ilman ohjausta. Tätä taustaa vasten olisi voinut olettaa hänenkin toivovan saavansa ulkoa opeteltavan faktatiedon sijaan tietoa, jota voi oman tarpeen mukaan soveltaa eri tilanteissa. Tosin voi olla, että hän ehkä ajatteli faktatiedon olevan ns. helpompi vaihtoehto, jonka soveltamista ei tarvitse erikseen pohtia.

Yhteenveto

Konkreettiseen oppijatyypiryhmään kuuluvilla opiskelijoilla ei ole suuria tavoitteita kielitaidon ja kielenoppimisen osalta. Sama huomio koskee sekä ruotsia että muita vieraita kieliä. Heillä ei ole myöskään tapana suunnitella systemaattisesti kielen opiskeluun liittyvää työskentelyä. Suurin osa tämän oppijatyypiryhmän opiskelijoista ei kaipaa suurta valinnaisuutta opintojakson suoritustapaan, vaan he ottavat mielellään vastaan tarjotun, valmiin vaihtoehdon. Kieliopinnoissa suoritettavien eri tehtävätyyppien osalta näkyy luottamus opettajan ammattitaitoon, sillä ryhmän opiskelijoilla ei ole suurta halukkuutta saada itse valita suoritettavia tehtäviä useamman vaihtoehdon joukosta. Itsenäinen työskentely ei ole tälle oppijatyypiryhmälle mieluisin vaihtoehto, mutta sitä voi kuitenkin käyttää satunnaisesti yhtenä työskentelyn muotona muiden joukossa. Jossain määrin edellä kuvattu linja jatkuu myös itsearviointien kohdalla, sillä konkreettisilla oppijatyypeillä ei ole kiinnostusta itsearviointien tekemiseen kieliopinnojen yhteydessä. Ehkä hieman yllättäen tämä oppijatyypiryhmä ko-

kee oppimiseen vaikuttavista tekijöistä oman työskentelyn, tavoitteet tai motivaation tärkeiksi, tosin mainintoja tuli myös ryhmän, opettajan ja materiaalin merkityksestä. Opittavan tiedon luonteen osalta tämän oppijatyyppiryhmän opiskelijoille oli tyypillistä toivoa oppivansa tietoa, jota voi tilannekohtaisesti ja näkökulmaa vaihtamalla soveltaa.

4.6.2.2 Kielioppiharjoitukset verkkomateriaalien avulla

Konkreettisen oppimistyylin omaavista opiskelijoista lähes kaikki olivat sitä mieltä, ettei kielioppi ole vahva osa-alue heidän ruotsin kielen osaamisessaan. Perustelut vaihtelivat laajasti. Mainintoja tuli kieliopin vaikeudesta kaikissa kielissä, sanaston hallinnasta taivutusten puuttuessa sekä siitä, että kielioppia ei ole tullut opiskeltua kunnolla. Myös suurempi mielenkiinto englannin kieltä kohtaan mainittiin.

Tässä oppimistyyli­ryhmässä kielioppia opiskellaan mieluiten esimerkkien avulla ja seuraavaksi mieluiten tehtäviä tekemällä. Yksi maininta tuli myös tv-ohjelmien ja musiikin avulla opiskelusta.

Vain yksi konkreettisen oppimistyyli­ryhmän opiskelijoista osasi nimetä erikseen kolme ruotsin kielen kielioppiasiaa, jotka hän hallitsee mielestään hyvin tai jotka ovat hänelle helppoja. Muut vastaajat olivat sitä mieltä, etteivät he hallitse juuri mitään kielioppiasioita hyvin tai mitkään kieliopin osa-alueet eivät tunnu helpoilta. Sen sijaan he mainitsivat vertailukohtina muita kielen osa-alueita. Sanasto mainittiin kielioppia helpommaksi oppia ja mainituksi tuli myös puheen ymmärtämisen helppous luetun ymmärtämiseen verrattuna.

Ryhmän vastaajat luettelivat vaikeiksi kokemiaan kieliopin osa-alueita runsaasti. Mainituiksi tulivat seuraavat asiat: verbit, sanojen suvut (tällä vastaa- ja viitannee substantiiveihin), adjektiivit, lukusanat, prepositiot ja sanajärjestys. Joitakin mainintoja tuli myös lähes kaikkien kielioppiasioiden vaikeudesta. Kun opiskelijoilta kysyttiin edelleen, mitä kieliopin osa-alueita he haluaisivat harjoitella, vastauksissa mainittiin odotetusti juuri niitä asioita, jotka edellisessä vastauksessa oli todettu vaikeiksi.

Verkkomateriaalien hyödyntämisessä kieliopin opiskeluun konkreettisen oppimistyylin omaavat opiskelijat hyödynsivät suositeltuja materiaaleja monipuolisesti. Opiskelijoita pyydettiin hyödyntämään yhteensä neljässä eri verkko-osoitteessa olevia harjoituksia (ks. liite 3). Suurin osa opiskelijoista hyödynsi useampaan eri materiaalikokonaisuuteen kuuluvia tehtäviä. Opiskelijat valitsivat pääosin harjoituksia niiltä osa-alueilta, jotka he olivat maininneet itselleen vaikeiksi.

Opiskelijat kokivat tekemänsä tehtävät hyväksi, opettavaisiksi, selkeiksi ja positiivisella tavalla haastaviksi. Positiivisena asiana mainittiin myös se, että verkkomateriaalissa sai tehtävätyypistä riippumatta heti tehtävät tehtyään oikeat vastaukset eli näki, mitä oli osannut ja mitä ei.

Kysymykseen, mitkä harjoitukset olivat vähemmän onnistuneita, vain pieni osa opiskelijoista mainitsi joitakin tehtävätyyppejä. Tämä voidaan tulkita siten, että tämä oppimistyyli­ryhmä koki verkkopohjaiset kielioppiharjoitukset yleisesti ottaen suhteellisen hyväksi.

Verkkomateriaalien kielioppitehtävien vaikeustason opiskelijat kokivat hyväksi, sillä vain yksi opiskelija mainitsi tehtävien olleen hänelle vaikeita. Muut opiskelijat totesivat käyttämistään materiaaleista löytyneen joko sopivia tai sopivassa määrin sekä helppoja, vaikeita että sopivan tasoisia tehtäviä. Tämän voinee tulkita siten, että käytetyt verkkomateriaalit tarjoavat hyvin mahdollisuuden valita eritasoisia tehtäviä oman osaamistason ja oppimisvireyden mukaan.

Osa ryhmän opiskelijoista koki oppineensa näiden harjoitusten avulla selkeästi jotain uutta tietystä kielioppiasiasta. Muut opiskelijat kokivat oppineensa ”jotakin uutta” yleisemmällä tasolla tai he kokivat aiemmin opittujen asioiden ”muistuneen mieleen”. Eli vastauksista voidaan tulkita positiivisia oppimiskokemuksia. Maininnat ns. uuden oppimisesta tehtyjen harjoitusten avulla on kuitenkin huomion arvoinen asia. Tällä tasolla opiskelijoille ei pitäisi enää tulla kielioppiasioiden kohdalla aivan uuden asian oppimiskokemuksia, sillä kielioppiasioiden opiskelun olisi pitänyt tapahtua jo alemmilla kouluasteilla ja korkeakouluopinnoissa niitä on tarkoitus käydä läpi kertaavasti.

Opiskelijoiden omat arviot eri tehtävätyyppien sopivuudesta heille itselleen vaihtelivat siten, että monivalintatehtävät olivat suosituimpia ja myös aukkotäydennystehtävät saivat useampia mainintoja.

Ensimmäisen kyselylomakkeen viimeisessä kysymyksessä opiskelijoilta kysyttiin, oppivatko he tekemiensä harjoitusten avulla jotakin itsestään kielennoppijana. Suurin osa opiskelijoista vastasi tähän kysymykseen kieltävästi.

Yhteenveto

Kun konkreettiseen oppijatyyppiryhmään kuuluvat opiskelijat kommentoivat omaa osaamistaan ruotsin kielen kieliopissa, vastauksia voi tulkita siten, että vastaajat eivät välttämättä koe ruotsin kielioppia erityisen vaikeaksi asiaksi, vaan jostain syystä he eivät vain ole kokeneet mielenkiintoa sen opiskelemiseen tai eivät ole muuten tulleet opiskelleeksi sitä kunnolla. Esimerkkien käyttö ja tehtävien tekeminen on tälle oppijatyyppiryhmälle mieluisin tapa kieliopin opiskelussa. Tehdessään kielioppiharjoituksia verkossa he toimivat itseohjautuvasti ja valitsivat tehtäviä juuri niiltä osa-alueilta, joilla itse kokivat tarvitsevansa harjoitusta. Kielioppiharjoitusten tekeminen verkossa he kokivat kaikin puolin hyvin positiivisena asiana. Erityisen hyvinä asioina he kokivat mahdollisuuden valita eritasoisten tehtävien välillä sekä sen, että palautteen tehtävästä eli oikeat vastaukset saa heti tehtävän tehtyään. Molemmat mainitut asiat ovat tärkeitä opiskelumotivaation kannalta. Kaivatessaan lisämotivaatiota opiskelija voi valita helpomman tehtävän ja saada näin onnistumisen kokemuksia. Vastaavasti oppija voi myös testata ja haastaa itseään valitsemalla vaativampia tehtäviä. Oikeiden vastausten avulla hän voi myös välittömästi tarkistaa omaa osaamisensa tasoa. Lyhyet tehtävätyypit, esim. aukkotäydennys- ja monivalintatehtävät tuntuvat sopivan konkreettisille oppijatyypeille kieliopin verkkoharjoittelussa.

4.6.2.3 Tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävä

Kuten edellä on todettu, yksi konkreettiseen oppijatyyppiryhmään kuuluvista opiskelijoista ei palauttanut toista kyselylomaketta ollenkaan. Yhden nimettö-

mänä palautetun lomakkeen kuulumisesta kyseiselle opiskelijalle ei voi olla varmuutta, joten tämän ryhmän vastauksia voidaan tarkastella vain neljän opiskelijan vastausten perusteella.

Suurin osa konkreettisista oppijatyypeistä oli sitä mieltä, että oman alan tiedon löytäminen internetistä ruotsin kielellä ei ollut helppoa eikä vaikeaa (vaihtoehto b)). Perusteluissa tuli mainintoja niin tiedon paljoudesta kuin vähäisyydestä ilman tarkempaa selitystä sille, kokiko opiskelija ko. asian helpottavaksi vai vaikeuttavaksi tekijäksi.

Oman alan tiedon ymmärtämistä internetissä ruotsin kielellä piti vaikeana yksi opiskelija. Hän perusteli vastaustaan sillä, että oman alan ammattisanasto tuntui hänestä suhteellisen vaikealta. Samoin yksi opiskelija valitsi vaihtoehdon "a) Helppoa" ja hän perusteli vastaustaan näin: "Eri lauseyhteyksistä saa apua aika hyvin.". Eli hän osasi käyttää päättelyä hyväkseen, jos ei ymmärtänyt jotakin osaa tekstistä ja oli itse tietoinen tämän strategian käytöstä. Muut opiskelijat valitsivat vaihtoehdon "b) Ei helppoa eikä vaikeaa" ja mainitsivat perusteluna asiayhteyden tarjoaman päättelymahdollisuuden.

Opiskelijoiden piti tässä etätehtävässä myös tuottaa omaa tekstiä haetun tiedon pohjalta ja kommentoida myös tiedon tuottamisen osuutta. Tekstin sisällöllinen tuottaminen sai mainintoja vaikeudesta. Syyksi mainittiin sanavaraston puute sekä oman ruotsin kielen taidon heikkous yleensä. Hyvin samankaltaisella perustelulla tuli tosin myös maininta siitä, että tekstin sisällöllinen tuottaminen ei ollut sen enempää helppoa kuin vaikeatakaan. Yksi tämän ryhmän opiskelijoista koki tekstin tuottamisen tässä tehtävässä helpoksi, sillä hän ei yleensä koe tekstin tuottamista vaikeaksi. Eli hänen kohdallaan muut viestinnälliset valmiudet kuin ruotsin kielen taito helpottivat tehtävän tekemistä.

Kaikki konkreettiset oppijatyypit kokivat tekstin muotoilemisen ruotsiksi ("*Miten sanoa?*") vaikeaksi. Kaikissa perusteluissa tuli esille kielitaidon heikkous ja sanavaraston puute.

Puolet tämän ryhmän opiskelijoista vastasi tiedonhaun osuuden miellyttäneen heitä kirjoittamista enemmän tiedonhaun helppouden vuoksi. Kirjoittamisosuutta miellyttävämpänä pitäneet opiskelijat perustelivat kantaansa ko. osuuden hyödyllisyydellä oppimisen kannalta sekä yleisellä mieltymyksellään tekstin tuottamiseen.

Suurin osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävätehtävä ei ollut haasteellinen, vaikka he eivät osanneet antaa mielipiteelleen erillistä perustelua.

Suurin osa konkreettisen oppijatyypiryhmän opiskelijoista vastasi tämän kysymyslomakkeen viimeisessä kohdassa tekevänsä tiedonhakutehtäviä internetistä mieluummin kotona kuin tunnilla. Myös yksin tekeminen oli parityökentelyä suositumpaa. Vain yksi konkreettinen oppijatyypipi vastasi, että hän tekee mieluiten tiedonhakutehtäviä tunnilla ja parin kanssa.

Yhteenveto

Tiedonhaku- ja kirjoitustehtävässä tiedonhaun osuus ei ollut konkreettisille oppijatyypeille vaikea. Puolet heistä ratkaisi ymmärtämisvaikeuksiaan päättelemällä vieraat sanat asiayhteydestä ja he olivat myös tietoisia päättelystrate-

gian käytöstä. Suurin osa ryhmästä piti tekstin tuottamisen osuutta vaikeampana kuin tiedonhakua ja he perustelivat vastauksensa puutteellisella kielitaidolla. Tämä näkyi myös siinä, että kaikki tämän ryhmän opiskelijat kokivat nimenomaan tekstin muotoilemisen (*"Miten sanoa?"*) ruotsin kielellä vaikeaksi. Mielenkiintoista on, että kuitenkin vain puolet opiskelijoista piti tiedonhaun osuutta miellyttävämpänä ja toinen puolikas piti enemmän haasteellisemmasta kirjoittamisosuudesta. Jälkimmäinen valinta sai perustelukseen haasteellisemmän osuuden hyödyllisyyden oppimisen kannalta. Suurin osa konkreettisista oppijatyypeistä ei pitänyt tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävää kokonaisuudessaan vaikeana. Perusteluista saattoi päätellä, että ennako-odotus tehtävän vaikeustasosta oli ilmeisesti ollut pahempi kuin mitä tehtävä todellisuudessa oli. Viimeisessä kyselylomakkeessa tulleiden kommenttien perusteella tähän saattoi vaikuttaa myös se, että tämä tehtävä oli ensimmäinen omaa tuottamista vaativa tehtävä, joten opiskelijat todennäköisesti jännittivät tehtävää hieman. Tämän opiskelijaryhmän kanta tiedonhakutehtävien tekemiseen oli se, että suurin osa heistä tekee tehtäviä mieluummin kotona ja yksin kuin tunnilla ja parin kanssa.

4.6.2.4 Verkkokeskustelu

Kun konkreettiselta oppijatyypiryhmältä kysyttiin kokemuksia verkkokeskusteluista yleensä, kaikki heistä vastasivat osallistuneensa verkkokeskusteluihin suomen kielellä. Vastauksissa tuli hieman enemmän hajontaa, kun opiskelijoilta kysyttiin, ovatko he osallistuneet verkkokeskusteluihin jollakin vieraalla kielellä. Suurin osa valitsi vaihtoehdon *"Usein"* tai *"Joskus"*, mutta myös vaihtoehto *"En ollenkaan"* oli käytössä.

Seuraavaksi opiskelijoiden tuli kommentoida opintojakson oppimisolustan keskusteluryhmissä käytyjä keskusteluja, joissa opiskelijat saivat valita aiheen kolmesta annetusta aiheesta. Suurin osa oli sitä mieltä, että heidän oli helppo valita annetuista aihevaihtoehdoista se, josta kirjoittivat. Aiheiden ajankohtaisuus ja tuttuus mainittiin perusteluina.

Keskusteluryhmään kirjoittaessaan kaikki tämän ryhmän opiskelijat keskittyivät tekstin sisältöön.

Elektroninen sanakirja oli konkreettisen oppijatyypiryhmän opiskelijoille selvästi mieluisin vaihtoehto kirjoittamisen apuvälineenä. Perinteisen sanakirjan käytöstä tuli vain yksi maininta.

Suurin osa konkreettisista oppijatyypeistä ei kokenut keskusteluryhmään kirjoittamista sen enempää helpoksi kuin vaikeaksikaan. Heidän perusteluissaan tuli esille sanakirjan hyödyllisyys sekä se, ettei keskittynyt liikaa kielioppiin.

Keskusteluryhmään kirjoittamista pidettiin pääosin sekä mielenkiintoisena, motivoivana että oppimisen kannalta hyödyllisenä tehtävänä. Perusteluina mainittiin uusi tehtävätyyppi, joka toi vaihtelua opiskeluun. Tehtävän hyödyllisyydestä tuli tosin kritiikkiäkin: *"Ei ole kovin iso haaste käyttää nettisanakirjaa kirjoittaessa."*

Kaikki tämän oppijatyypiryhmän opiskelijat lukivat muiden kommentteja ennen oman puheenvuoronsa kirjoittamista, osa luki niitä myös sen jälkeen.

Opiskelijoita pyydettiin numeroimaan eri aihealueita sen mukaan, millaisista aiheista he mieluiten kirjoittaisivat sähköisessä keskusteluryhmässä kielten kurseilla. Konkreettisen oppijatyypiryhmän suosikkeja aihealueiksi kielten opintojaksojen sähköisissä keskusteluryhmissä olivat oman alan aiheet ja ajankohtaiset asiat. Vähiten mielenkiintoisiksi jäivät opiskeluun liittyvät yleiset asiat sekä harrastukset. Kukaan tämän ryhmän opiskelijoista ei ehdottanut omaa aihealuetta, eikä siis valinnut vaihtoehtoa ”Muu, mikä?”.

Suurin osa tästä oppijatyypiryhmästä oli tyytyväinen keskusteluryhmätehtävän rajattuun kestoajkaan. He perustelivat kantaansa siten, että käytetty menetelmä oli toimiva ja että mikäli tehtävä olisi kestänyt koko lukukauden, sen suhteen olisi tullut motivaatio-ongelmia. Toinenkin näkökulma tuli tosin esiin: koko opintojakson ajan käytössä ollut keskusteluryhmä olisi ollut joidenkin opiskelijoiden mielestä hyödyllinen ja vaihteleva.

Opiskelijoita pyydettiin myös kommentoimaan keskusteluryhmätehtävää omin sanoin. Tehtävää pidettiin hyvänä, hauskana ja mukavana. Yksi opiskelija tosin totesi: ”Ihan hauska tehtävä, mutta liian lyhyt tai toistoa liian vähän, jotta oikeasti olisi jotain uutta oppinut.”. Eli hänen kommentissaan tulee opettajan näkökulmasta ilahduttavasti esille oppimisen merkitys. Esiin nousi tosin myös se, että tehtävä ei ehkä tuntuisi yhtä mukavalta, jos samantyyppisiä tehtäviä pitäisi tehdä kaikissa aineissa.

Yhteenveto

Kaikilla konkreettisilla oppijatyypeillä oli kokemusta verkkokeskusteluista suomen kielellä ja suurimmalla osalla myös jollain vieraalla kielellä eli sähköinen keskustelufoorumi oli heille kaikille välineenä tuttu. Suurimmalle osalle vastaajista verkkokeskustelun aiheen valinta oli helppoa aiheiden tuttuuden tai ajankohtaisuuden vuoksi. Sisältöön keskityttiin keskusteluryhmään kirjoitettaessa enemmän kuin muotoon ja rakenteeseen. Elektroninen sanakirja oli suurimmalle osalle tästä oppijatyypiryhmästä mieluisin apuväline keskusteluryhmään kirjoitettaessa. Keskusteluryhmään kirjoittaminen ei ollut konkreettiselle oppijatyypiryhmälle vaikeaa. Perusteluissa tuli esille sanakirjan hyödyllisyys sekä se, että verkkokeskustelut ovat suhteellisen lyhyitä tekstejä, joten niiden kirjoittaminen ei ole liian vaativaa. Lähes kaikki tämän ryhmän opiskelijat pitivät keskusteluryhmään kirjoittamista mielenkiintoisena ja motivoivana ja oppimisen kannalta hyödyllisenä, sillä uusi tehtävätyyppi toi vaihtelua opiskeluun ja opiskelijat kokivat myös kirjoittamisen ja sanaston oppimisen hyödyllisenä. Konkreettisten oppijatyypien voidaan tulkita olevan kiinnostuneita verkkokeskusteluista ja toisten opiskelijoiden teksteistä, sillä kaikki opiskelijat lukivat muiden puheenvuoroja ennen oman tekstin kirjoittamista, osa myös oman puheenvuoron kirjoittamisen jälkeen. Oman alan eli ICT-alan aiheet olivat konkreettiselle oppijatyypiryhmälle mieluisimmat keskustelunaiheet sähköisessä keskusteluryhmässä. Rajoitetun ajan käytössä oleva keskusteluryhmä sai enemmän kannatusta kuin koko lukukauden ajan toimiva keskusteluryhmä mm. motivaation ylläpidon vuoksi. Konkreettinen oppijatyypiryhmä piti sähköistä keskusteluryhmää kaikin puolin hyvänä tehtävänä.

4.6.2.5 Sähköpostikirjeenvaihtotehtävä

Konkreettisen oppijatyyppiryhmän opiskelijoista kukaan ei ollut kirjoittanut sähköpostiviestejä ruotsiksi ennen opintojaksoon kuuluvaa parityönä tehtyä sähköpostitehtävää.

Suurin osa koki annetusta aiheesta (tietoturva) kirjoittamisen helpoksi. Perusteluissa tuli esille omat tiedot ja kokemukset aiheesta sekä kirjassa ollut aihepiiriä käsittelevä kappale sanastoineen.

Myös sähköpostiviestin muodossa kirjoittaminen koettiin tässä oppijatyyppiryhmässä helpoksi. Opiskelijat perustelivat näkemystään sillä, että sähköpostiviestien kirjoittaminen ja kieliasu on "vapaamuotoisempaa". Yksi heistä ilmaisi asian näin: "Pystyi kirjoittamaan 'takki auki'. Eli sellaista kaverien keskeistä jutustelua."

Kaikki konkreettiset oppijatyyppit vastasivat keskittyneensä kirjoittaessaan viestien sisältöön eli siihen, mitä kirjoittivat.

Elektroninen sanakirja oli käytössä sähköpostiviestien kirjoittamisessa kaikilla tämän oppijatyyppiryhmän opiskelijoilla. Yksittäisiä mainintoja tuli myös internet yleensä, opintojaksoon kuuluvat materiaalit sekä kielioppikirja.

Seuraavaksi opiskelijoita pyydettiin kommentoimaan, kuinka he olivat tehneet sähköpostikirjeenvaihtotehtävän. Suurin osa valitsi don "a) 'Aitona' sähköpostikirjeenvaihtona (kumpikin kirjoitti itsenäisesti ilman että sovitte sisällöistä etukäteen)". Myös vaihtoehdot "c) Sovitte etukäteen yksittäisten viestien sisällöt, mitä kumpikin kirjoittaa." ja "d) Kirjoititte molempien viestit yhdessä." tulivat mainituiksi.

Tällä viimeisellä kyselylomakkeella opiskelijoita pyydettiin myös vertaamaan kolmea kirjallista tuottamista sisältänyttä tehtävää toisiinsa. Ohjeen mukaan opiskelijat valitsivat, mikä tehtävä oli heistä mielenkiintoisin, motivoivin, oppimisen kannalta hyödyllisin sekä haastavin / vaikein. Mielenkiintoisimman tehtävän mainintoja tuli eniten verkkokeskustelutehtävälle, seuraavaksi eniten sähköpostikirjeenvaihtotehtävälle. Motivoivimmaksi tehtäväksi opiskelijat kokivat sähköpostikirjeenvaihtotehtävän sekä seuraavaksi motivoivimmaksi verkkokeskustelun. Oppimisen kannalta hyödyllisimmäksi tehtäväksi he kokivat verkkokeskustelun ja toiseksi hyödyllisimmäksi sähköpostikirjeenvaihtotehtävän. Haastavimmaksi / vaikeimmaksi tehtäväksi opiskelijat kokivat sekä tiedonhaku- ja kirjoitustehtävän että verkkokeskustelun.

Kaikki opiskelijat eivät kirjoittaneet perusteluja valinnoille. Perusteluissa tuli esille seuraavaa: "BB⁴-keskustelu ja sähköpostikeskustelu olivat uusia juttuja." sekä pari- / ryhmätöinä tehtyjen tehtävien mielekkyys ja "Kirjeenvaihdossa ei ollut liikaa väkeä, muttei tarvinnut tehdä yksin."

Yhteenveto

Konkreettisen oppijatyyppiryhmän opiskelijoista kukaan ei ollut kirjoittanut sähköpostiviestejä ruotsin kielellä ennen opintojaksoon kuuluvaa sähköpostitehtävää. Tästä huolimatta lähes kaikki opiskelijat kokivat sähköpostiviestien kirjoittamisen annetusta tietoturva-aiheesta helpoksi omien taustatietojensa ja kokemustensa sekä kirjassa olleen aihepiiriä käsittelevän kappaleen perusteella.

⁴ BB = Blackboard, opintojaksolla käytössä ollut oppimisalusta.

Edelleen lähes kaikki tämän ryhmän opiskelijat pitivät sähköpostiviestin muodossa kirjoittamista helppona, sillä he kokivat sen vapaamuotoisena kirjoittamisena, jolloin tekstin kieliasuun ei tarvitse kiinnittää yhtä paljon huomiota kuin monissa muissa teksteissä. Tätä huomiota tukee myös se, että kaikki konkreettiset oppijatyyppit keskittyivät sähköpostiviestejä kirjoittaessaan tekstin sisältöön. Kirjoittamisen apuvälineenä kaikki tämän ryhmän opiskelijat käyttivät elektronista sanakirjaa, muiden apuvälineiden käytöstä tuli vain yksittäisiä mainintoja. Suurin osa vastasi tehneensä tämän paritehtävän aitona sähköpostikirjeenvaihtona eli kumpikin opiskelija kirjoitti oman viestinsä ilman, että pari olisi sopinut niistä etukäteen. Näin tehtävä toimi heidän kohdallaan tehtävänannon tarkoituksen mukaan, jolloin se simuloi työelämän kielenkäyttötilanteita. Vertaillen kirjoittamista sisältäneitä tehtäviä keskenään tämä oppijatyyppiryhmä piti verkkokeskustelutehtävää mielenkiintoisimpana ja oppimisen kannalta hyödyllisimpänä, sähköpostikirjeenvaihtotehtävää motivoivimpana ja tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävää sekä verkkokeskustelutehtävää haastavimpana / vaikeimpana. Verkkokeskustelu ja sähköpostikirjeenvaihtotehtävä saivat positiivisia kommentteja uuden tehtävämuodon sekä pari- ja ryhmätyön mielekkyyden vuoksi.

4.6.3 Analyyttinen oppimistyyli

4.6.3.1 Oppijoiden käsitykset omasta kielitaidostaan

Analyttisen oppijatyyppiryhmän kaikki opiskelijat asettivat itselleen tavoitteeksi hyväksytyin suorituksen ja opintopisteiden lisäksi jonkun tietyn arvosanan. Puolella opiskelijoista oli tavoitteena vähintään arvosana 2 ja puolella heistä vähintään arvosana 3. Tämän ryhmän opiskelijoista puolet on naisia ja puolet miehiä. On mielenkiintoista huomata, että arvosanatavoitteet jakautuvat sukupuolen mukaan: arvosanatavoitteen 3 itselleen asettaneet ovat kaikki naisia ja arvosanatavoitteen 2 asettaneet ovat kaikki miehiä.

Sama tavoitteellinen linja näyttää jatkuvan myös seuraavan kysymyksen osalta. Lähes kaikilla opiskelijoilla oli tavoitteita ruotsin kielen osalta tutkimus- hetkellä suorittamansa opintojakson jälkeen. Mainintoja tuli seuraavasti: vähintään tämän hetkisen (= tutkimus- hetkellä omatun) kielitaidon tason säilyttäminen sekä sellaisen kielitaidon saavuttaminen, jolla pärjää jokapäiväisessä elämässä, työelämässä tai Ruotsissa vieraillessa. Vastajilla oli selvää aikomusta opiskella ruotsia itsenäisesti ja osa mainitsi tähän keinojakin: ruotsinkieliset kirjat, lehdet ja ohjelmat sekä matkustelu, itseopiskelu ja mahdolliset kurssit. Kommentteista kävi ilmi vastaajien realistinen näkemys tavoitellun kielitaidon vaatimista ponnisteluista.

Myös muiden kielten osalta tällä oppijatyyppiryhmällä tuntui olevan tavoitteita. Miespuoliset vastaajat mainitsivat englannin kielen merkityksen. Kaksi heistä koki osaavansa englantia jo tarpeeksi hyvin, yksi aikoi parantaa englannin kielen taitoaan lähtemällä opiskelijavaihtoon. Naispuolisista vastaajista jokainen piti englannin kieltä ja sen osaamista tärkeänä asiana, mutta sen lisäksi he kaikki mainitsivat vähintään yhden toisen vieraan kielen, jota aikoivat opiskella. Mainituiksi tulivat ranska, italia, saksa ja espanja.

Kun opiskelijoilta kysyttiin, onko heillä tapana miettiä, mitä kieliopintoihin liittyviä asioita heidän pitäisi opiskella tai harjoitella eniten, suurin osa valitsi vaihtoehdon "Joskus" ja osa kertoi tekevänsä niin "Usein".

Suurimmalla osalla analyttisistä oppijatyypeistä on tapana suunnitella kieliopintoihin liittyvää työskentelyä etukäteen. Tarkennuksina mainittiin aika-aulullinen suunnittelu lukukausitasolla, aika-aulullinen suunnittelu päivätasolla sekä sopivan paikan valitseminen: "... varaan esim. tietystä päivästä tietyn osan kielen opiskelulle ja menen varta vasten ajattelemaani paikkaan.". Lisäksi mainituksi tuli suunniteltu sanakirjan tai internetin käyttö työskentelyn tukena sekä tv:n ruotsinkielisen ohjelmatarjonnan seuraaminen.

Opintojakson suorittamistavan valinnaisuuden suhteen tämän ryhmän mielipiteet jakautuivat kahtia. Puolet ryhmästä ei haluaisi valita suoritustapaa itse mm. siksi, että nykyinen tapa koettiin toimivaksi. Lisäksi asiaa kommentoitiin näin: "Tuttu ja turvallinen tapa lienee paras. Tuleepahan ainakin tehtyä jotakin, jos verrataan esim. verkkokurssiin.". Sitaatissa tulee ilmi samankaltainen ajattelutapa, johon viitattiin edellä konkreettisen oppijatyyppiryhmän yhden vastaajan kohdalla: osalla opiskelijoista on harhakäsitys siitä, että verkkokurssilla ei tarvitse opiskella samalla tavalla kuin perinteisesti lähiopetuksena toteutetulla opintojaksolla. Toinen puolikas tästä oppijatyyppiryhmästä puolestaan haluaisi valita itse suoritustavan. Heidän perusteluissaan tuli esille toisaalta kuhunkin elämäntilanteeseen sopiva suoritustapa ja toisaalta erilaisille oppijoille sopivat opintojaksot sekä suoritustavan mieluisuus.

Jos oppijoille annettaisiin mahdollisuus valita opintojakson toteutustapa eri vaihtoehdoista, tämän ryhmän opiskelijoista puolet valitsisi koko lukukauden kestävän opintojakson. Heidän perusteluissaan tuli esille sopiva etenemistahti sekä se, että vähitellen tapahtuvalla oppimisella asiat painuvat todennäköisemmin pitkäkestoiseen muistiin. Myös intensiivitoteutus sai kannatusta mm. kommentilla "Mitä lyhyempi sen parempi." sekä perustelulla mahdollisuudesta keskittyä yhteen asiaan kerrallaan. Verkkototeutus sai yhden maininnan mieluisimpana suoritustapana.

Suurin osa tämän ryhmän opiskelijoista haluaisi joskus valita itse kieliopintoihin liittyvät tehtävät useammasta eri vaihtoehdosta. Perusteluissaan he toivat esille selkeästi tehokkaaseen oppimiseen liittyviä asioita, esim. "Jos jokin tehtävä tuntuu liian helpolta, olisi mukavampi tehdä haastava tehtävä, josta myös oppisi jotakin." sekä "Riippuu mielestäni opettajan ammattitaidosta. Hyvän opettajan ohjauksessa tuskin tekisi mieli alkaa itse pohdiskelemaan tehtäviä.". Myös valinnan mahdollisuuden mielekkyys mainittiin.

Itsenäinen työskentely oli analyttisen oppijatyyppiryhmän opiskelijoilla selkeästi suosiossa. Suurin osa heistä vastasi, että he työskentelisivät mielellään usein itsenäisesti ilman ohjausta. Tämän oppijatyyppiryhmän oppijoita voidaan pitää itseohjautuvina. Samaan suuntaan viittasivat myös edellisen kohdan vastaukset eri tehtävätyyppien valinnaisuudesta.

Puolet tämän oppijatyyppiryhmän opiskelijoista ei haluaisi tehdä itsearviointia kieliopinnoissaan opintojakson lopussa niiden vaikeuden tai hyödyttömyyden vuoksi. Osa oli kuitenkin kiinnostunut itsearvioinnista siksi, että se saa

pohtimaan omaa oppimista, esim. "... itsearviointi todella pysäyttää miettimään, mitä on tullut tehtyä kurssin hyväksi tai pahaksi."

Oppimiseen vaikuttavista tekijöistä analyyttiset oppijatyyppit pitivät tärkeinä omaa työskentelyä, opettajan toimintaa sekä opiskeluryhmän ilmapiiriä. Mainintoja tuli myös siitä, että opettajan toiminta vaikuttaa muihin osaluaisiin: mm. ryhmän ilmapiiriin, materiaalin valintaan, yksittäisen oppijan motivaatioon.

Kysymyksen, millaista tietoa opiskelija toivoo saavansa sekä kieli- että muissa opinnoissa, vastaukset jakautuivat hyvin tasaisesti: puolet kaipasi selkeästi oikeaksi luokiteltavaa faktatietoa ja puolet tietoa, jota voi tilannekohtaisesti ja näkökulmaa vaihtamalla soveltaa eri tilanteissa.

Yhteenveto

Analyyttisen oppimistyylin omaavat opiskelijat vaikuttavat kunnianhimoisilta kieliopintojensa suhteen. Heillä oli sekä arvosanaan että työelämän vaatimaan kielitaitoon liittyviä tavoitteita niin ruotsin kielen kuin myös muiden vieraiden kielten osalta. Vastauksissaan opiskelijat pystyivät mainitsemaan selkeitä kielenkäyttötilanteita, joissa he voivat tarvita ruotsin kieltä tulevaisuudessa ja he olivat myös miettineet tapoja, joilla vaaditun kielitaidon voi saavuttaa. Kaiken kaikkiaan tämän oppijatyyppiryhmän opiskelijoilla tuntuu olevan suhteellisen realistinen käsitys omasta ruotsin kielen taidostaan sekä toimivan kielitaidon vaatimista panostuksista. Myös muiden kielten kuin ruotsin ja englannin osaamista arvostettiin: mainintoja tuli joko jo toteutuneista tai suunnitelluista kieliopinnoista neljän muun vieraan kielen osalta. Suurin osa analyyttisen oppijatyyppiryhmän opiskelijoista ei suunnittele systemaattisesti kieliopintoihin liittyvää työskentelyään. Halukkuudessa valita opintojakson suoritustapa useamman vaihtoehdon joukosta tämä oppijatyyppiryhmä jakautuu kahtia. Toinen puolikas ei kaipaa valinnaisuutta, mutta toinen puolikas haluaisi sitä. Valinnaisuutta haluavien opiskelijoiden perusteluissa tulee esiin se, että he ymmärtävät oman elämäntilanteen ja oman oppimisen erityispiirteiden vaikuttavan kieliopintojen onnistumiseen. Edelleen eri opintojaksotyyppien valinnassa analyyttiset oppijatyyppit pohtivat nimenomaan *oppimisen* kannalta tarkoituksenmukaisinta vaihtoehtoa. He eivät kaipaa valinnaisuutta kieliopintojen tehtävätyyppien osalta, mutta vaikuttavat ymmärtävän, että oppiminen ei ole aina välttämättä vain helppoa ja hauskaa, vaan se vaatii myös ponnisteluja. Opettajan näkökulmasta kommentteissa oli ilahduttavaa niiden painottuminen itse oppimiseen sekä se, että opiskelijat tuntuivat ymmärtävän opettajien tekemän suunnittelutyön merkityksen. Itsenäinen työskentely on tälle oppijatyyppiryhmälle pääosin sopiva työskentelymuoto. Huolimatta tarkoistakin omaan oppimiseen liittyvistä kommentteista itsearvioinnin tekeminen ei ollut kuitenkaan suosiossa analyyttisten oppijatyyppien keskuudessa. Oppimiseen vaikuttavista tekijöistä oman työskentelyn ohella opiskeluryhmän ja opettajan merkitys korostuivat. Opittavan tiedon luonteen osalta tuli yhtä paljon mainintoja ulkoa opeteltavalle faktatiedolle ja tilanteen mukaan sovellettavissa olevalle tiedolle.

4.6.3.2 Kielioppiharjoitukset verkkomateriaalien avulla

Analyyttisen oppimistyylin omaavat opiskelijat eivät kokeneet kielioppia vahvaksi osa-alueeksi omassa ruotsin kielen osaamisessaan yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Perustelut olivat hyvin vaihtelevia. Mainintoja tuli laiskuudesta aiemmissa opinnoissa, aiemman hyvän osaamisen unohtumisesta, sääntöjen muistamisen vaikeudesta sekä siitä, ettei opiskelija koe hallitsevansa kielioppia.

Analyyttisten kielenoppijoiden mieltymykset kieliopin opiskelussa painotuivat pääosin esimerkkien avulla tapahtuvaan oppimiseen. Tehtävien tekeminen, sääntöjen avulla oppiminen sekä useamman opiskelutavan yhdistäminen tulivat kuitenkin myös mainituiksi.

Analyyttisen oppijatyypiryhmän opiskelijoiden vastauksia kysymykseen siitä, mitkä ruotsin kielen kielioppiasiat he hallitsevat hyvin tai kokevat itselleen helpoiksi, voi luonnehtia hyvin mielenkiintoisiksi. Vaikka suurin osa ryhmän opiskelijoista oli ensimmäisen kysymyksen kohdalla sitä mieltä, että heidän kieliopin osaamisensa ei ole vahvaa, kaikki opiskelijat nimesivät kuitenkin sellaisia kieliopin osa-alueita, jotka he kokevat hallitsevansa hyvin tai olevan itselleen helppoja. Yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta kaikki mainitsivat hallitsevansa hyvin kolme eri kielioppiasiaa (kysymyksenasettelussa pyydettiin mainitsemaan vähintään kolme eri asiaa). Eniten mainintoja tuli verbien aikamuodoista ja sanajärjestyksestä.

Kun opiskelijoiden tuli luetella sellaisia ruotsin kieliopin osa-alueita, jotka he kokevat itselleen vaikeiksi, mainintoja tuli jälleen monipuolisesti. Eniten mainintoja tuli prepositioista ja sen jälkeen mm. adjektiiveista ja lukusanoista. Lisäksi opiskelijat mainitsivat muita vaikeiksi kokemiaan aiheita, jotka eivät ole suoraan kieliopin osa-alueita: kellonajat, päivämäärät ja ajanmääreet. Pääosin kahden viimeksi käsitellyn kysymyksen vastauksista jää se vaikutelma, että ryhmään kuuluvat opiskelijat ovat hyvin perillä kieliopin keskeisistä käsitteistä.

Kysymykseen, mitä kielioppiasioita opiskelija haluaisi harjoitella, suurin osa tämän oppijatyypiryhmän opiskelijoista vastasi haluavansa harjoitella niitä asioita, jotka oli maininnut itselleen vaikeiksi.

Kun opiskelijoita pyydettiin tekemään kielioppiharjoituksia neljässä eri verkko-osoitteessa sijaitsevia materiaaleja hyödyntäen, puolet opiskelijoista hyödynsi vain yhden materiaalikokonaisuuden harjoituksia. Loput heistä teki vähintään kahden materiaalikokonaisuuden harjoituksia ja yksi opiskelija hyödynsi jopa kaikkien neljän eri materiaalikokonaisuuden harjoituksia. Harjoituksia tehdessään suurin osa harjoitteli kaikkia niitä kieliopin osa-alueita, jotka he olivat maininneet itselleen vaikeiksi.

Tämän oppijatyypiryhmän opiskelijat pitivät hyvinä sellaisia tehtäviä, joissa oli mahdollisuus saada oikeat vastaukset tehtävien tekemisen jälkeen. Joitakin mainintoja tuli myös mahdollisuudesta keskittyä harjoituksia tehdessä yhteen kielioppiasiaan kerrallaan.

Kysymykseen vähemmän onnistuneista tehtävistä tuli hyvin laaja kirjo vastauksia. Yksi opiskelija oli tyytyväinen tekemiinsä tehtäviin ja kommentoi sitä näin: "Eivät harjoitukset huonoja olleet, kaikista jäi jotakin käteen.". Jonkun verran kritiikkiä tuli tehtävistä, joissa vaadittiin ns. liikaa sanaston osaamista eli

kieliopin harjoittelu kaatui puutteelliseen sanastoon. Puolet opiskelijoista kommentoi materiaalien teknistä toteutusta syynä siihen, että tietyt harjoitukset tuntuivat vähemmän onnistuneilta. Tällaisia teknisiä seikkoja olivat mm. oikeiden vastausten näkyminen vasta koko tehtävän lopussa, liian selkeät vihjeet esim. sanajärjestystehtävässä sekä se, että väärä iso tai pieni alkukirjain tai ylimääräinen välilyönti teki sisällöltään oikean vastauksen vääräksi.

Tekemiensä verkkoharjoitusten vaikeustasoa analyttisen oppijatyypiryhmän opiskelijat kommentoivat siten, että kaikki opiskelijat kommentoivat ainakin joidenkin tehtävien olleen vaikeita tai sopivasti haastavia. Lisäksi puolet opiskelijoista kommentoi joidenkin tehtävien olleen helpohkoja, mutta tätäkin he pitivät hyvänä asiana itseluottamuksen ja motivaation vuoksi.

Omaa oppimistaan tämän tehtävän kohdalla opiskelijat arvioivat siten, että puolet vastasi myöntävästi kysymykseen ”Tuntuiko sinusta, että opit jotain uutta?”. Toinen puolikas tästä ryhmästä koki, etteivät he oppineet suoranaisesti mitään uutta, mutta kertaus ja asioiden palautuminen mieleen koettiin hyödylliseksi. Kertauksen merkitystä kommentoitiin esim. näin: ”Tämä on mielestäni ihan riittävä saavutus. Etenkin jos muistan kertautuneet asiat vielä ensi viikolla.” ja ”En sinänsä uutta, mutta hurjan hyödyllistä kertausta kyllä sain. Päätin myös jatkaa harjoitusten tekemistä vapaa-ajalla.”.

Itselle sopivia tehtävätyyppejä kommentoitaessa tässä oppijatyypiryhmässä ei tullut esiin tiettyjä koko ryhmälle tyypillisiä selkeitä mieltymyksiä. Joitakin hajanaisia mainintoja tuli aukkotäydennystehtävistä, tehtävistä joissa ei tarvitse itse kirjoittaa paljon (mm. näppäilyvirheiden mahdollisuus pienenee) sekä tehtävistä joissa ”toistetaan lähes samanlaista kysymystä”. Viimeisimmän kommentin voinee tulkita siten, että itse tehtävätyypit eivät saa vaihdella liikaa, jotta se ei vie huomiota itse opiskeltavasta asiasta.

Kaikki analyttisen oppijatyypiryhmän opiskelijat eivät oppineet tekemiensä harjoitusten avulla itsestään kielenoppijana mitään uutta. Perusteluna oli mm. se, että kielen opiskeluun tarkoitettut erilaiset verkkomateriaalit olivat jo ennestään tuttuja mm. ylioppilaskirjoituksiin valmistautumisesta. Osa opiskelijoista totesi tehtävillä olleen merkitystä aiemmin opittujen asioiden kertauksena, esim.: ”Kertaus ja harjoittelu ovat siis opintojen vanhempia tässäkin asiassa. Vielä on siis paljon tehtävää.”. Yksi opiskelija kommentoi, että oli harmillista huomata, miten huonosti kielioppi oli hänellä muistissa ”... , joten toivon mukaan opin kuitenkin jotakin.”. Eli hänen vastauksensa voinee tulkita sisältävän pohdinnan, että kun huomaa, mitä ei osaa, on oppinut sen, mitä vielä pitää harjoitella. Kokonaisuutena analyttiset oppijatyypit kommentoivat viimeistä kysymystä itsestään kielenoppijana kohtalaisen analyttisesti.

Yhteenveto

Suurin osa analyttisestä oppijatyypiryhmästä ei koe ruotsin kieliopin osaamista vahvaksi osa-alueeksi omassa kielitaidossaan. Tämän he kokevat johdettavan niin omasta laiskuudesta, jo opittujen asioiden unohtumisesta kuin myös joidenkin kielioppiasioiden vaikeudesta. Suurimmalla osalla analyttisen oppijatyypiryhmän opiskelijoista kieliopin opiskelu tapahtuu parhaiten esimerkkien avulla, jota tehtävien tekeminen ja jossain määrin sääntöjen opettelu tukee.

Tämän oppijatyypiryhmän opiskelijat tuntevat hyvin kieliopin käsitteitä ja heillä on hyvä tuntuma omasta kieliopin osaamisestaan. Tämä koskee niitä asioita, jotka he osaavat hyvin sekä myös niitä asioita, jotka he kokevat itselleen vaikeiksi. He toimivat pääosin itseohjautuvasti tehden harjoituksia juuri vaikeiksi kokemiltaan aihealueilta. Verkkotehtävissä analyttiset oppijatyyppit pitivät hyvänä sitä, että oikeat vastaukset on mahdollista saada heti tehtävän tehtyään. Myös mahdollisuus keskittyä tehtävässä yhteen kielioppiasiaan kerrallaan tuli mainituksi tässä ryhmässä. Analyttisten oppijoiden mielestä kielioppiharjoitusten tulee keskittyä nimenomaan kielioppiasioihin, eikä esim. sanaston puutteellinen osaaminen saa olla este harjoitusten tekemiselle. He myös arvostavat sitä, että verkkoharjoituksissa tekniikka toimii moitteettomasti. Tämän oppijatyypiryhmän opiskelijat toivovat vaikeustasoltaan vaihtelevia tehtäviä, jolloin helpommista tehtävistä saa lisää itseluottamusta ja motivaatiota. Vaikka opiskelijat eivät kokeneet omaa kielioppiosaamistaan vahvaksi, he kokivat kuitenkin harjoituksia tehtyään, että aikaisemmin opitut asiat kertautuivat, mitä he pitivät hyvänä asiana. Oppijan saama oivallus kertauksen hyödyllisyydestä ja aikomus tehdä aina saatavilla olevia verkkoharjoituksia omaehtoisesti vapaa-ajalla ovat kielenopettajan näkökulmasta merkittäviä saavutuksia. Tästä näkökulmasta verkko-opiskeluun sen alusta alkaen liitetty osittain jopa kliseemäinen ajatus ”ajasta ja paikasta riippumattomasta opiskelusta” toteutuu: oppija saa itse valita, missä ja milloin hän hyödyntää verkkomateriaaleja oppimisesseen ja kokee tämän yhtenä opiskelun ja oppimisen mahdollistavana tekijänä. Analyttisillä oppijatyypeillä ei ollut vahvasti yhtenäistä linjaa, kun he kommentoivat itselleen parhaiten sopivia tehtäviä. Jonkunlaisena yhteisenä nimittäjänä oli kuitenkin tehtävien yksinkertaisuus sekä se, että tehtävissä ei tarvitse kirjoittaa paljon, eivätkä tehtävätyypit vaihtele liikaa, jotta huomio pysyy itse opiskeltavassa asiassa. Analyttisen oppijatyypiryhmän opiskelijat vaikuttavat olevan kohtuullisen hyvin tietoisia omasta osaamisestaan sekä siitä, mitä heidän vielä tulisi kieliopinnoissaan harjoitella.

4.6.3.3 Tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävä

Suurin osa analyttisistä oppijatyypeistä oli sitä mieltä, että oman alan tiedon löytäminen internetistä ruotsiksi oli helppoa. Perusteluissa tuli ilmi sellaisia seikkoja kuin tiedonhaun helppous yleisesti ottaen sekä se, että tehtävässä tarvittu sivustot olivat jo ennestään tuttuja. Esiin nousi kuitenkin myös tiedonhaun yleinen ongelma: ”Kestää toki hetken oppia erottamaan asialliset lähteet toisista, mutta tämä pätee kaikkeen tiedonhakuun yleensäkin.”. Ne, jotka eivät kokeneet tiedonhakua sen enempää helpoksi kuin vaikeaksikaan, totesivat tiedonhaun olevan yhtä hankalaa kielestä riippumatta.

Oman alan tiedon ymmärtämisen vaikeutta arvioitaessa kaikki vastausvaihtoehdot olivat käytössä, mutta suurin osa valitsi vaihtoehdon ”b) ei helppoa eikä vaikeaa”. Sanaston osaamisella tai sen osaamattomuudella tuntui olevan ratkaiseva merkitys siinä, kokiko opiskelija oman alan tiedon ymmärtämisen helppona vai vaikeana.

Seuraavaksi kartoitettiin sitä, miten haastavana opiskelijat pitivät kirjoittamista haetun tiedon pohjalta. Ensin opiskelijat arvioivat sisällöllistä tuotta-

mista. Suurin osa analyttisistä oppijatyypeistä valitsi tässä kysymyksessä vastausvaihtoehdon "b) ei helppoa eikä vaikeaa". Näissäkin perusteluissa tulivat edellisen kohdan tavoin esiin sanaston osaamisen asettamat haasteet ja toisaalta myös valinnan vaikeus selkeää ilmaisua ajatellen.

Seuraavaksi opiskelijoita pyydettiin kommentoimaan, miten he kokivat tekstin muotoilemisen ("*Miten sanoa?*") ruotsin kielellä. Lähes kaikki opiskelijat pitivät tätä osaa tehtävästä vaikeana. Kaikissa perusteluissa syyksi mainittiin puutteellinen kielitaito.

Suurin osa analyttisistä kielenoppijoista piti tiedonhaun osuutta miellyttävämpänä kuin kirjoittamisosuutta. He perustelivat kantaansa sillä, että tiedonhaku on helpompaa kuin kirjoittaminen tai vastaavasti sillä, että kirjoittaminen tuntuu vaikeammalta. Joitakin mainintoja tuli kuitenkin myös kirjoittamisosuuden miellyttävyydestä. Perustelut olivat ehkä hieman yllättäen samansuuntaisia edellisten perustelujen kanssa, sillä niissä myönnettiin kirjoittamisen olevan tiedonhakua haasteellisempää, mutta opiskelijat kertoivat pitävänsä siitä juuri siksi, että siten voi paremmin kehittää kielitaitoaan.

Lähes kaikki opiskelijat olivat sitä mieltä, että tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävä oli haasteellinen ja heidän perustelunsa painottivat nimenomaan kirjoittamisen osuutta ja sen haasteellisuutta mm. siksi, että oman tekstin tuottaminen on vaativaa.

Puolet analyttisen oppijatyyppiryhmän opiskelijoista vastasi tekevänsä tiedonhakutehtäviä mieluiten kotona ja yksin. Loput opiskelijat eivät vastanneet molempiin annettuihin kohtiin, "a) tunnilla / b) kotona" ja "a) parin kanssa / b) yksin", vaan vain jompaankumpaan niistä. Vastauksista voidaan kuitenkin tulkita itsenäisen työskentelyn olevan suosiossa, koska dot "tunnilla" ja "parin kanssa" saivat molemmat vain yhden maininnan.

Yhteenveto

Analyttisen oppijatyyppiryhmän opiskelijoista suurin osa oli sitä mieltä, että tiedonhaku internetistä ruotsin kielellä oli helppoa. Nekin opiskelijat, jotka valitsivat vaihtoehdon "ei helppoa eikä vaikeaa", perustelivat vastaustaan tiedonhaun yleisillä ongelmilla, mm. oikean hakusanan löytämisellä, eivätkä ruotsin kielen ongelmallisuudella. Edelleen suurin osa ryhmän opiskelijoista oli yksimielisiä siitä, että oman alan tiedon ymmärtäminen internetissä ei ole helppoa eikä vaikeaa. Tiedon ymmärtämisen kannalta ratkaisevaa tuntuu ymmärrettävästi olevan se, kuinka hyvin opiskelija hallitsee oman alansa erityissanastoa. Tekstin sisällölliseen tuottamiseen analyttiset oppijatyyppit reagoivat suhteellisen neutraalisti, sillä puolet heistä ei pitänyt sitä helppona eikä vaikeana. Sanaston asettamat haasteet ja selkeä ilmaisu toivat silti heidän mielestään tehtävään vaikeusastetta. Lähes kaikki tämän ryhmän opiskelijat kokivat kuitenkin tekstin muotoilemisen ("*Miten sanoa?*") ruotsin kielellä vaikeaksi, eikä kukaan analyttisistä oppijatyypeistä kokenut tätä osuutta helpoksi. Syynä oli yksinkertaisesti puutteellinen kielitaito. Edelleen suurin osa opiskelijoista koki tiedonhaun osuuden tehtävästä miellyttävämpänä kuin kirjoittamisen perustellen vastaustaan sillä, että tämä osuus oli helpompi. Ehkä hieman yllättäen jotkut opiskelijat olivat kuitenkin sitä mieltä, että kirjoittamisosuus miellytti heitä enemmän ja he

perustelivat näkemystään siten, että haasteellisempi osuus kehittää kielitaitoa enemmän. Suurin osa analyttisestä oppijatyypiryhmästä piti tätä tehtävää kokonaisuudessaan haasteellisena. Tiedonhakutehtäviä analyttisen oppijatyypiryhmän opiskelijat tekevät pääosin mieluiten itsenäisesti eli kotona ja yksin.

4.6.3.4 Verkkokeskustelu

Analyttisen oppijatyypiryhmän opiskelijoista yksi ei ollut osallistunut aikaisemmin verkkokeskusteluun sen enempää suomen kielellä kuin vieraalla kielelläkään. Pääosa opiskelijoista oli osallistunut sekä suomenkielisiin että vieraskielisiin verkkokeskusteluihin "Joskus" ja yksi opiskelija vastasi osallistuneensa molempiin "Usein".

Puolet tästä oppijatyypiryhmästä oli sitä mieltä, heidän oli helppo valita, mistä aiheesta kirjoittaa opintojakson oppimisalustan keskusteluryhmässä. Perusteluina he mainitsivat aiheen tuttuuden ja mielenkiintoisuuden. Puolet opiskelijoista oli puolestaan sitä mieltä, että heidän ei ollut helppo valita annetuista aiheista. Perusteluissa tuli esiin vastakohtat: aiheet koettiin joko liian vieraiksi tai ne olivat niin kiinnostavia, että oli vaikea päättää, minkä niistä valitsee.

Keskusteluryhmään kirjoittaessaan tämän ryhmän opiskelijat keskittyivät lähes yhtä paljon kirjoittamansa tekstin sisältöön ja toisaalta tekstin muotoon ja rakenteisiin, mutta sisältöön keskittyneitä oli kuitenkin niukasti enemmän.

Analyttisen oppijatyypiryhmän opiskelijat käyttivät keskusteluryhmään kirjoittaessaan mahdollisia apumateriaaleja suhteellisen monipuolisesti, ainoastaan vaihtoehto "f) Kysyin apua joltakin toiselta" jäi kokonaan ilman mainintoja. Suurin osa mainitsi käyttäneensä kahta eri apuvälinettä. Tulleiden mainintojen perusteella suosituimpia apuvälineitä tässä oppijatyypiryhmässä olivat elektroninen sanakirja ja opintojakson omat materiaalit.

Tehdyn tehtävän vaikeusastetta arvioidessaan suurin osa opiskelijoista valitsi vaihtoehdon "b) ei helppoa eikä vaikeaa". He totesivat pääosin hallinneesaa välineen tai tekstin tuottamisen, mutta vieraan kielen eli ruotsin olleen tehtävän "ei kovin helppo" osuus, mutta yksi heistä piti tekstin sisällöllistä keksimistä haastavampana kuin itse kirjoittamista.

Suurin osa analyttisestä oppijatyypiryhmästä piti keskusteluryhmään kirjoittamista mielenkiintoisena tehtävänä. Perusteluissa he mainitsivat keskusteluryhmien olevan ylipäänsä mielenkiintoisia ja tällaisen tehtävätyypin olevan erilainen kuin he mihin he ovat kielten kursseilla tottuneet. Puolet ryhmästä oli sitä mieltä, että tehtävä oli motivoiva erilaisuutensa vuoksi. Myös sosiaalinen paine synnytti motivaatiota: "Siihen joutui panostamaan, koska myönteinen minäkuva oli pelissä.". Puolet analyttisistä oppijoista ei pitänyt tehtävää motivoivana ja he perustelivat kantaansa yleisellä asenteellaan keskusteluryhmiä kohtaan. Tehtävätyypin hyödyllisyydestä koko analyttinen oppijatyypiryhmä oli yksimielinen.

Analyttisistä oppijoista vain pieni osa luki muiden tekstejä keskusteluryhmässä sekä ennen oman tekstin kirjoittamista että sen jälkeen. Suurin osa luki muiden kirjoituksia keskusteluryhmässä ainoastaan ennen oman tekstinsä kirjoittamista.

Kun opiskelijoiden piti arvioida keskusteluaiheiden kiinnostavuutta, analyttisen oppijatyypiryhmän vastausten hajonta oli suhteellisen suuri, eikä selkeää koko ryhmälle yhteistä tyypillistä kiinnostuksen kohdetta löytynyt. Hajonnasta huolimatta jossain määrin muita aiheita kiinnostavammiksi nousivat oma ala ja harrastukset.

Analyttinen oppijatyypiryhmä oli lähes yksimielinen siinä, että keskusteluryhmätehtävän olisi kannattanut olla käytössä koko opintojakson ajan. Tätä perusteltiin mm. kommentein ”elävä oppimismuoto” ja ”Hauska tapa harjoitella vierasta kieltä.”. Ainoan vastakkaisen mielipiteen esittänyt opiskelija perusteli kantaansa motivaation riittävydellä.

Puolet tämän ryhmän opiskelijoista ei kommentoinut viimeisessä avovastauskysymyksessä keskusteluryhmätehtävää lainkaan. Loput pitivät tehtävää hyvänä ja toivoivat vastaavia tehtäviä jatkossakin. Esiin tuli myös toivomus, että tuotoksia käytäisiin yhdessä läpi kieliopin osalta ja virheet korjattaisiin.

Yhteenveto

Analyttisen oppijatyypiryhmän opiskelijoiden joukossa oli sähköisten keskusteluryhmien kokemusten osalta yksi noviisi ja yksi konkari ja heidän lisäksi pääosalla opiskelijoista oli jonkun verran kokemusta sekä suomenkielisistä että vieraskielisistä keskusteluryhmistä. Puolet opiskelijoista koki aiheen valinnan keskusteluryhmään kirjoittamisessa helpoksi, toinen puolikas koki sen vaikeaksi. Valinnan helppoutta opiskelijat perustelivat tutuilla ja mielenkiintoisilla aiheilla. Valinnan vaikeuden perusteluissa tuli esille keskenään vastakkaisia perusteluja: kaikki aiheet olivat vaikeita ja valinta oli siksi vaikea tai toisaalta kaikki aiheet kiinnostivat opiskelijaa, mikä teki aiheen valinnan vaikeaksi. Keskusteluryhmään kirjoitettaessa tekstin sisältöön keskittyi niukka enemmistö, mutta tekstin muotoon ja rakenteisiin panostettiin lähes yhtä paljon. Analyttiset oppijat käyttivät saatavilla olevia apuvälineitä monipuolisesti hyväkseen, eniten mainintoja tuli elektronisen sanakirjan ja opintojakson materiaalien käytöstä. Yhtä poikkeusta lukuun ottamatta analyttinen oppijatyypiryhmä ei pitänyt verkkokeskustelua vaikeana. Suurimmalle osalle väline tai tekstin tuottaminen ei tuottanut ongelmia, mutta oma ruotsin kielen taito oli tehtävän ”ei helppo” osuus. Ryhmän mielipiteet jakautuivat hieman opiskelijoiden kommentoimissa tehtävän kiinnostavuutta, motivoivuutta ja hyödyllisyyttä. Suurin osa piti tehtävää mielenkiintoisena ja puolet piti sitä motivoivana, koska kyseessä oli totutusta poikkeava tehtävätyyppi. Analyttinen oppijatyypiryhmä oli yksimielinen siinä, että keskusteluryhmässä tapahtunut tehtävä oli oppimisen kannalta hyödyllinen. Hyödyllisyys-näkökulmaa selittävät perustelut keskittyivät näkemykseen ”Tekemällä oppii.”, kuten yksi opiskelijoista asian kiteytti. Kaikki tämän ryhmän opiskelijat lukivat muiden opiskelijoiden puheenvuoroja keskusteluryhmässä ennen oman tekstin kirjoittamista, mutta vain pieni osa heistä luki muiden tekstejä vielä oman puheenvuoron kirjoittamisen jälkeen. Selkeää, koko ryhmää kiinnostavaa keskusteluaihetta ei tällä ryhmällä ollut, mutta hieman muita aiheita enemmän tuli mainintoja omaan alaan eli ICT:hen ja harrastuksiin liittyville aiheille. Lähes kaikki analyttisen oppijatyypiryhmän opiskelijat olisivat halunneet keskusteluryhmän olevan käytössä ko-

ko opintojakson ajan. He perustelivat kantaansa sillä, että keskusteluryhmätehtävä on hauska ja elävä tapa harjoitella vierasta kieltä. Osa opiskelijoista tosin esitti myös pienen varauksen: tehtävän onnistuminen koko opintojakson mittaisena edellyttää, että opiskelijat todella jaksavat kirjoittaa keskusteluryhmään koko vaaditun ajan. Vain puolet ryhmästä kommentoi verkkokeskustelua avovastauksella. Heidän kommenttinsa tästä tehtävätyypistä olivat positiivisia ja he toivoivat vastaavia tehtäviä jatkossakin. Yksi heistä esitti myös toivomuksen, että keskusteluryhmän tekstejä käytäisiin yhdessä läpi kielioppivirheiden osalta. Ajatus on sinänsä ymmärrettävä, mutta ristiriidassa keskusteluryhmätehtävän alkuperäisen idean kanssa: opiskelijoille kerrottiin ennen tehtävän tekemistä, että keskusteluryhmään kirjoitettavat tekstit saavat olla vapaamuotoisia, eikä opiskelijoiden kannata olla kirjoittaessaan liikaa huolissaan oikeakielisyydestä, vaan pääpaino on ymmärretyksi tulemisessa. Tehtävän tarkoitus oli näin madaltaa kynnystä kirjalliseen ilmaisuun vastapainona usein vahvasti oikeakielisyyttä painottavalle kielenopetukselle.

4.6.3.5 Sähköpostikirjeenvaihtotehtävä

Suurin osa analyttisen oppijatyypiryhmän opiskelijoista ei ollut kirjoittanut sähköpostiviestejä ruotsiksi ennen tähän tutkimukseen kuuluvaa tehtävää. Vain kahdella opiskelijalla oli siitä kokemusta, toisella työasioissa kirjoittamisesta ja toisella henkilökohtaisissa asioissa kirjoittamisesta.

Tämän ryhmän opiskelijat kokivat pääosin tietoturva-aiheesta kirjoittamisen kaksijakoisesti ja he kuvasivat käsitystään valitsemalla vastausvaihtoehdon "b) ei helppoa eikä vaikeaa". He perustelivat vastaustaan siten, että itse aihe oli tuttu tai helppo, mutta he kokivat epävarmuutta sanaston ja kieliopin osalta.

Pieni osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että sähköpostiviestien kirjoittaminen oli helpompaa kuin esim. esseen tai aineen kirjoittaminen sähköpostiviestien vapaamman tyylin vuoksi. Suurin osa analyttisestä oppijatyypiryhmästä valitsi kuitenkin vaihtoehdon "b) ei helppoa eikä vaikeaa" arvioidessaan sähköpostiviestien kirjoittamista ruotsin kielellä. Heidän mielestään sähköpostiviestien kirjoittaminen ei eroa esim. esseetekstin kirjoittamisesta.

Lähes kaikki analyttisen oppijatyypiryhmän opiskelijat keskittyivät sähköpostiviestejä kirjoittaessaan yhtä paljon viestin sisältöön sekä viestin muotoon ja rakenteisiin.

Apuvälineiden käytön suhteen analyttinen oppijatyypiryhmä jakautui kahtia: puolet opiskelijoista hyödynsi kahta apuvälinettä sähköpostiviestejä kirjoittaessaan ja puolet hyödynsi kolmea apuvälinettä. Elektroninen sanakirja oli selkeästi suosituin, seuraaviksi suosituimmat olivat opintojaksoon kuuluvat materiaalit sekä internet. Ilahduttavaa on, että myös sosiaaliseen kanssakäymiseen kuuluvat keinot "f) Autoimme parin kanssa toisiamme" ja "g) Kysyin apua joltakin muulta henkilöltä" tulivat mainituiksi.

Sähköpostikirjeenvaihtotehtävän käytännön toteutuksessa puolet opiskelijoista oli tehnyt tehtävän parin kanssa "aitona" sähköpostikirjeenvaihtona eli kumpikin kirjoitti viestinsä itsenäisesti työelämää simuloiden ilman, että sisällöistä oli sovittu etukäteen. Osa valitsi vastausvaihtoehdon "c) Sovitte etukäteen

yksittäisten viestien sisällöt, mitä kumpikin kirjoittaa.”. Myös vaihtoehtoa, jossa pari kirjoitti molempien viestit yhdessä, oli käytetty.

Seuraavaksi opiskelijoiden piti verrata tekemiään tehtäviä keskenään kiinnostavuuden, motivaation, hyödyllisyyden sekä haastavuuden / vaikeuden perusteella. Mielenkiintoisimmaksi tehtäväksi nousi verkkokeskustelu ja seuraavana oli tiedonhaku- ja kirjoitustehtävä. Motivoivimman tehtävän mainintoja tuli tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävälle sekä verkkokeskustelulle saman veran. Oppimisen kannalta hyödyllisimpänä analyttiset oppijatyyppit pitivät sähköpostitehtävää ja seuraavaksi hyödyllisimpänä verkkokeskustelua. Eniten haastavuutta / vaikeutta opiskelijat kokivat sähköpostitehtävässä ja seuraavaksi haastavimpana olivat sekä tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävä että verkkokeskustelu.

Lähes kaikki analyttisen oppijatyyppiryhmän opiskelijat kirjoittivat kommentteja avovastauksin. Esiin nousi ongelma, joka lienee tuttu kaikilla kouluasteilla pari- ja ryhmätöiden yhteydessä: mikäli parin / ryhmän jäsenten sitoutuminen tehtävään on kovin erilainen, vastuu tehtävän tekemisestä ei jakaudu tasaisesti. Myös helpompi keskittyminen yksin tehdessä tuli esiin. Uuden tehtävätyypin (verkkokeskustelu) koettiin tuoneen mielenkiintoa ja motivaatiota. Yhden kommentin mukaan ensimmäisenä tehty tehtävä tuntui vaikeimmalta juuri siksi, että se oli ensimmäinen, kaksi seuraavaa tehtävää tuntuivat jo helpommilta.

Yhteenveto

Sähköpostiviestien kirjoittaminen ruotsin kielellä oli täysin uutta suurimmalle osalle analyttisen oppijatyyppiryhmän opiskelijoista. Suurin osa valitsi vaihtoehdon ”ei helppoa eikä vaikeaa”, kun heidän piti kommentoida sähköpostiviestien kirjoittamista annetusta tietoturva-aiheesta. He perustelivat vastuksensa siten, että aihe itsessään oli tuttu tai helppo, mutta sanasto ja kielioppi toivat tehtävään vaikeutta. Edelleen suurin osa tästä oppijatyyppiryhmästä oli sitä mieltä, että sähköpostiviestien kirjoittaminen ei ollut helppoa eikä vaikeaa ja heidän mielestään sähköpostiviestien kirjoittamisessa ei ole eroavaisuuksia esim. esseetekstin kirjoittamiseen. Lähes kaikki analyttiset oppijatyyppit keskittyivät sähköpostiviestejä kirjoittaessaan sekä sisältöön että myös tekstin muotoon ja rakenteisiin. Vaikka tämän oppijatyyppiryhmän opiskelijat hyödynsivät kirjoittaessaan apuvälineitä monipuolisesti, elektroninen sanakirja oli kuitenkin käytetyin materiaali tässä ryhmässä. Puolet tämän ryhmän opiskelijoista teki sähköpostikirjeenvaihtotehtävän parin kanssa aitona sähköpostikirjeenvaihtotehtävänä työelämän kielenkäyttötilanteita simuloiden. Muut tämän ryhmän opiskelijat kirjoittivat viestit jossain määrin yhteistyönä parin kanssa. Arvioidessaan kirjoittamista sisältäneitä tehtäviä analyttiset oppijatyyppit pitivät verkkokeskustelutehtävää mielenkiintoisimpana. Motivoivimpana tehtävänä he pitivät sekä tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävää että verkkokeskustelua. Oppimisen kannalta hyödyllisimmäksi tehtäväksi tämä oppijatyyppiryhmä arvioi kuitenkin sähköpostikeskustelutehtävän. Haastavimmaksi / vaikeimmaksi tehtäväksi he kokivat sähköpostitehtävän, sen jälkeen tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävän sekä verkkokeskustelun yhtä haastavina / vaikeina. Opiskelijoiden

kommentoidessa tehtyjä tehtäviä avovastauksin puolet tästä ryhmästä esitti jollain tavalla kritiikkiä pari- tai ryhmätöitä kohtaan. Kritiikki johtui joko tehtävän työmäärän epätasaisesta jakautumisesta tai siitä, että yksin tehdessä keskittyminen on helpompaa.

4.6.4 Kommunikatiivinen oppimistyyli

4.6.4.1 Oppijoiden käsitykset omasta kielitaidostaan

Tämän tutkimuksen suurimmassa oppijatyyppiryhmässä kaksi opiskelijaa ei palauttanut lainkaan toista kyselylomaketta, jolla kartoitettiin tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävän kokemusten lisäksi myös oppijoiden käsityksiä heidän omasta kielitaidostaan. Näin ollen kommunikatiivisen oppimistyylin omaavista oppijoista nämä tiedot saatiin 11 oppijalta 13:n sijaan.

Hieman yli puolella kommunikatiivisista oppijatyypeistä oli tutkimushetkellä suorittamansa ruotsin kielen opintojakson osalta tavoitteena vain hyväksytty suoritus ja opintopisteet. Lopuilla opiskelijoilla oli edellisen lisäksi tavoitteena saada vähintään arvosana 3.

Vaikka yksikään opiskelija ei yksilöinyt esim. työelämän erityisiä kielitaitovaatimuksia edellisen kohdan vastauksessaan, kyseiset tavoitteet tulivat joidenkin opiskelijoiden kohdalla esiin kysyttäessä tavoitteita ruotsin kielen osalta opintojakson päätyttyä. Vähän yli puolet opiskelijoista mainitsi konkreettisia tavoitteita ruotsin kielen osalta myös jatkossa. He mainitsivat seuraavia asioita: työelämän vaatima kielitaito oman alan sanaston osalta, ruotsin kielen puhuminen ruotsinkielisten kavereiden kanssa, kielitaito jolla selviää käytännön tilanteissa Ruotsissa sekä meneillään olleella opintojaksolla opittujen asioiden pysyminen muistissa. Myös konkreettisia keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi mainittiin, mm. ruotsinkielisten uutisten lukeminen verkosta sekä ruotsinkielisten tv-ohjelmien katsominen. Lähes puolet tästä ryhmästä vastasi, että heillä ei ole opintojakson jälkeen tavoitteita ruotsin kielen osalta.

Kommentoidessaan kysymystä kielenoppimiseen liittyvistä tavoitteista muiden kuin ruotsin kielen osalta suurin osa tämän oppijatyyppiryhmän opiskelijoista mainitsi jonkunlaisen tavoitteen englannin kielen osaamisessa. Mainintoja tuli sujuvasta / kiitettävästä / erinomaisesta englannin kielen taidosta sekä sen jatkuvasta ylläpidosta. Muutama näistä opiskelijoista mainitsi tavoitteita myös jonkun muun vieraan kielen osalta englannin kielen lisäksi.

Konkreettisiin ja analyttisiin oppijatyyppisiin verrattuna kommunikatiivisen oppimistyylin omaavilla opiskelijoilla oli eniten hajontaa vastauksissa kysymykseen, onko heillä tapana miettiä, mitä kieliopintoihin liittyviä asioita heidän pitäisi opiskella tai harjoitella. Suurin osa valitsi vaihtoehdon "Joskus", mutta myös molemmat muut vaihtoehdot ("Usein" ja "Ei koskaan") saivat mainintoja, vaikkakin vain yksittäisiä.

Hieman yli puolet tästä oppijatyyppiryhmästä vastasi, että heillä ei ole koskaan tapana suunnitella kieliopintoihin (esim. meneillään olleeseen opintojaksoon) liittyvää työskentelyä etukäteen. Vajaa puolet vastasi suunnittelevansa työskentelyään "Joskus" ja kaikki heistä mainitsivat suunnittelun koskevan opiskelun aikataulullista suunnittelua.

Suurin osa kommunikatiivisista oppijatyypeistä haluaisi itse valita opintojakson suorittamistavan erilaisten vaihtoehtojen joukosta. Perusteluina he mainitsivat tasoerot, itselle sopivimman suoritustavan, etäopiskelun mahdollisuuden sekä muiden opintojen yhteensovittamisen. Pieni osa opiskelijoista vastasi, että he eivät haluaisi valita erilaisten suoritusvaihtoehtojen välillä. Myös heillä perustelut liittyivät siihen, minkä suoritustavan he kokivat itselleen sopivimmaksi.

Hieman yli puolet opiskelijoista valitsisi eri suoritusapojen joukosta mieluiten koko lukukauden kestävä opintojakson, koska silloin on tarpeeksi aikaa asioiden oppimiseen, eikä satunnainen poissaolo aiheuta opinnoissa jälkeä jäämistä. Myös opettajan ohjauksen oletettiin olevan tehokkaampaa kuin esim. verkkototeutuksella. Pieni osa opiskelijoista valitsisi mieluiten intensiivitoteutuksen perusteluina sekä oppimisen että ajankäytön tehokkuus. Myös substanssiaineisiin integroitu opintojakso ja verkkototeutus saivat yksittäisiä mainintoja eli kommunikatiivisilla oppijoilla oli enemmistön yksimielisyydestä huolimatta hajontaa mieltymyksissään.

Opiskelijoiden vastatessa kysymykseen ”Haluaisitko valita itse kieliopin-toihin liittyvät tehtävät useammasta eri vaihtoehdosta?” yli puolet valitsi vaihtoehdon ”Joskus” perusteluina oman oppimistarpeen lisäksi tehtävien mielenkiinto sekä tehokas oppiminen ja motivaatio. Tämän voinee tulkita siten, että näillä opiskelijoilla on kohtalaisen hyvä käsitys siitä, mitä he kieliopinnoissaan tarvitsevat ja millaisten tehtävien avulla he parhaiten oppivat. Osa opiskelijoista vastasi puolestaan, että he eivät haluaisi valita itse kieliopin-toihin liittyviä tehtäviä, sillä he luottivat opettajan ammattitaitoon valita sopivantasoiset ja -tyyppiset tehtävät.

Lähes kaikki kommunikatiiviset oppijat valitsivat vaihtoehdon ”Joskus” vastatessaan kysymykseen haluaisivatko he työskennellä mielellään itsenäisesti ilman ohjausta.

Yli puolet opiskelijoista oli sitä mieltä, että he eivät haluaisi tehdä kieliopinnoissa opintojakson lopussa itsearviointia perustellen kantaansa itsearvioinnin hyödyttömyydellä ja vaikeudella sekä sillä, että opettajan arvio kertoo osaamisesta enemmän. Myös itsearviointien tietynlainen käytön runsaus näkyi perusteluissa: ”Joka paikassa tehdään jo niitä.” Osa opiskelijoista tekisi mielellään itsearvioinnin kieliopin-tojen päätteeksi. Heidän perusteluissaan tuli esille mm. se, että omaa arviota olisi mielenkiintoista verrata opettajan arvioon sekä itsearviointia tehdessä tulisi myös miettiä, mitä on oppinut sekä mikä opinnoissa on ollut tehokasta ja hyvää.

Kommunikatiivisen oppijatyyppiryhmän mukaan oppimiseen vaikuttavista asioista selkeästi tärkeimmiksi nousivat opettaja ja opiskeluryhmä, jotka mainittiin suurimmassa osassa vastauksista. Osa piti myös oppimisympäristöä, omaa motivaatiota ja käytettyä opiskelumateriaalia tärkeinä.

Viimeisessä tämän osion kysymyksessä opiskelijoiden piti valita, toivoivatko he saavansa sekä kieli- että muissa opinnoissaan selkeästi oikeaksi luokiteltavaa faktatietoa vai tietoa, jota voi tilannekohtaisesti ja näkökulmaa vaihtamalla soveltaa eri tilanteissa. Yhtä poikkeusta lukuun ottamatta lähes kaikki

kommunikatiiviset oppijatyyppit haluaisivat mieluummin tilanteen mukaan sovellettavissa olevaa tietoa.

Yhteenveto

Hieman yli puolella kommunikatiivisen oppijatyyppiryhmän opiskelijoista ei ollut erityisiä tavoitteita ruotsin kielen oppimisen suhteen, mutta suurella osalla heistä oli kunnianhimoisiakin tavoitteita englannin kielen taitojen osalta ja myös muita vieraita kieliä mainittiin. Kieliopintoihin liittyvän työskentelyn systemaattinen suunnittelu on tällä oppijatyyppiryhmällä hyvin satunnaista, mutta suurin osa heistä haluaisi valita opintojakson suoritusastavan useammasta vaihtoehdosta. Ehkä hieman yllättäen tutkimushetkellä käytössä ollut koko lukukauden kestävä ”perinteinen” toteutus sai kuitenkin eniten kannatusta. Kerroko tämä ehkä siitä, että opiskelijoiden asenteet verkko-opintojaksoja kohtaan olivat tutkimusaineiston keräyshetkellä vielä hieman varovaisia? Tämä on mahdollista, koska joissakin kommentteissa tuli esille verkkototeutus vaihtoehdona, jossa opiskelija voi itse päättää, mitä tekee tai minkä verran opiskelee. Luottamus opettajan ammattitaitoon tuli esille siinä, että opiskelijoiden halu valita itse kieliopintoihin liittyvät tehtävät ei ollut tässä ryhmässä kovin suuri, oman mielenkiinnon tai tehokkaan oppimisen perusteella valittavia tehtäviä toivottiin vain satunnaisesti. Kommunikatiivisen oppijatyyppiryhmän opiskelijat eivät halua myöskään työskennellä itsenäisesti säännöllisesti, vaan valtaosa heistä toivoo sitä vain satunnaisesti. Itsearviointin tekeminen kieliopintojen lopussa ei kiinnostanut suurinta osaa kommunikatiivisista oppijoista. Tosin osa sitä toivovista opiskelijoista haluaisi verrata itsearviointia opettajan arviointiin eli opettajan antaman ohjauksen ja tuen merkitys korostuu. Opettajalla ja opiskeluryhmällä on tärkeä merkitys kommunikatiivisen oppimistyylin omaavien opiskelijoiden oppimiselle. Opittavan tiedon luonteen osalta kommunikatiiviset oppijat ovat vahvasti tilannekohtaisesti sovellettavan tiedon kannalla.

4.6.4.2 Kielioppiharjoitukset verkkomateriaalien avulla

Kuten taulukosta 8 käy ilmi kommunikatiivisten oppijatyyppien osuus oli suurin kaikista vastaajaryhmistä: 13 opiskelijaa eli 43,3 % vastaajista. Pieni osa heistä vastasi myöntävästi kysymykseen, koetko kieliopin osaamisen vahvaksi osa-alueeksi ruotsin kielen taidoissasi perustellen vastaustaan menestyksekkäillä aiemmilla opinnoilla. Valtaosa tästä ryhmästä valitsi kuitenkin vastausvaihtoehdon, ettei koe kieliopin osaamista vahvaksi osa-alueeksi omassa kielitaidossaan perustellen vastaustaan ruotsin kielen vaikeudella tai heikoilla aiemmilla opinnoilla, myös kerran opittujen asioiden unohtuminen mainittiin.

Kommunikatiivisen oppimistyylin omaavien opiskelijoiden ryhmässä mieltymykset vaihtelivat jonkun verran kieliopin opiskelun osalta, mutta teemmällä oppiminen korostui enemmän kuin konkreettisilla ja analyttisillä oppijatyypeillä. Hieman yli puolet vastasi opiskelevansa mieluiten tehtäviä tekemällä ja pieni osa valitsi vaihtoehdon ”muuten, miten?” ja perusteli sitä seuraavasti: ”Puhumalla ruotsia kavereiden kanssa.” ja ”Keskustelemalla ruåtsinkielisten neitokaisten kanssa.”.

Vaikka suurin osa tästä oppijatyyppiryhmästä koki aiemmin, ettei hallitse kielioppia hyvin, vajaa puolet heistä mainitsi kuitenkin pyydetyt kolme eri kie-

lioppiasiaa, jotka he hallitsevat mielestään hyvin. Pienempi osa opiskelijoista mainitsi vielä yksi tai kaksi kielioppiasiaa, jotka he kokivat hallitsevansa. Hyvin hallussa olevina kielioppiasioina eniten mainintoja tuli sanajärjestyksestä ja epäsäännöllisistä verbeistä.

Kohdassa, mitkä kielioppiasiat opiskelija kokee itselleen vaikeiksi, mainituiksi tuli pääosin samoja kielioppiasioita kuin myös vastauksissa kysymykseen, mitkä kielioppiasiat opiskelija koki osaavansa hyvin. Eli ne asiat, jotka ovat yhdelle helppoja, ovat toiselle vaikeita ja päinvastoin.

Kysymykseen siitä, mitä kielioppiasioita opiskelija haluaisi harjoitella, vajaa puolet opiskelijoista vastasi haluavansa harjoitella joko kaikkia tai joitakin edellisessä vastauksessa mainitsemiaan itselleen vaikeita kielioppiasioita. Pieni osa mainitsi puolestaan haluavansa harjoitella kaikkia kielioppiasioita.

Kommunikatiivisen oppimistyylin omaavista kielenoppijoista pieni osa teki harjoituksia yhden tai kahden verkkomateriaalin avulla, kun heillä oli mahdollisuus valita neljästä annetusta materiaalikokonaisuudesta. Vajaa puolet opiskelijoista hyödynsi kolmen eri materiaalikokonaisuuden harjoituksia. Osa opiskelijoista ei maininnut hyödyntämiään verkkomateriaaleja nimeltä, vaan ainoastaan aihealueet, joilta oli tehnyt tehtäviä. Itselleen vaikeiksi kokemistaan aiheista tehtäviä teki yli puolet opiskelijoista ja osa harjoitteli sekä vaikeiksi että helpoiksi kokemiaan asioita.

Sitä, mitkä harjoitukset olivat hyviä, tämän oppijatyypiryhmän opiskelijat kommentoivat hyvin erilaisista näkökulmista (tehtävätyyppi, tekninen toteutus, aihealue, vaikeustaso). Joitakin mainintoja tuli monivalintatehtävistä sekä aukkotäydennystehtävistä, "Suorasanaiseen tekstiin oikean muodon täyttäminen on hyvä, koska siinä saa käsityksen kokonaisista lauseista ja asiayhteyksistä eikä pelkästään yksittäisestä kieliopillisesta säännöstä.". Tehtävien sopivaa vaikeustasoa, selkeyttä sekä hyvää toteutusta keuhuttiin.

Vähemmän onnistuneina tehtävinä hieman vajaa puolet opiskelijoista mainitsi sellaiset tehtävät, jotka he kokivat tehtävätyypiltään liian mekaanisiksi tai tekniseltä toteutukseltaan epäselviksi tai huonoiksi. Osa oppijoista arvioi vähemmän onnistuneiksi tehtäviä sillä perusteella, että kielioppiasia, jolta tehtävät olivat, oli heille erityisen vaikea. Näin ollen se, että tehtävä ei ollut heidän mielestään hyvä, ei johtunut tehtävätyypistä tai sen teknisestä toteutuksesta, vaan aiheen vaikeudesta.

Tehtävien vaikeustasoon liittyvässä kysymyksessä vajaa puolet opiskelijoista oli sitä mieltä, että heidän tekemänsä tehtävät olivat sopivan vaikeita tai haastavia. Vastauksissa tuli myös selvästi esiin, että nämä opiskelijat pitivät tehtävien haastavuutta hyvänä asiana oppimisen kannalta. Yksi vastaaja kiteytti asian näin: "Melko tasaisen vaikeita hyvällä tavalla. Joutui miettimään aika paljon. Muuten meni melkein varmasti metsään eli hyvät tehtävät.". Muiden opiskelijoiden kohdalla käsitys tehtävien vaikeustasosta vaihteli tehtävästä ja aiheesta riippuen.

Vajaa puolet tämän oppijaryhmän opiskelijoista vastasi myöntävästi kysymykseen "Tuntuiko sinusta, että opit jotakin uutta?". Tarkennuksena mainittiin sanasto ja myös metakognitiiviset taidot tulivat mainituiksi: "Kun tarkisti

antamia vastauksia oikeisiin, huomasi että ei se nyt niin huonosti mennyt kuin luuli.”. Eli oppimista tapahtui, vaikkakaan ei nimenomaan kielioppiin liittyvissä asioissa. Yksittäinen maininta tuli myös siitä, että itsenäisesti tehdyt verkkoharjoitukset olisi pitänyt vielä käydä läpi opettajan johdolla, jotta olisi selvinnyt ”... MIKSI jokin vastaus oli oikein/väärin.”. Yli puolet opiskelijoista koki tekemänsä harjoitukset hyvänä kertauksena, vaikka he eivät kokeneetkaan oppineensa varsinaisesti mitään uutta.

Kysymykseen itselle parhaiten sopivista tehtävätyypeistä tuli laaja kirjo vastauksia, mutta yksi selvä painotus oli havaittavissa: suurin osa kommunikatiivisista oppijoista mainitsi aukkotäydennystehtävät itselleen sopivina tehtävinä.

Vajaa puolet opiskelijoista koki, että he eivät olleet oppineet tekemiensä verkkoharjoitusten avulla itsestään kielenoppijana mitään uutta. Moni totesi kuitenkin, että kielitaito yleensä ja / tai kielioppi erityisesti vaatii jatkuvaa harjoittelua ja tehtäviä tekemällä oppii. Jotkut vastaukset voi tulkita siten, että opiskelijat olisivat kaivanneet verkkoharjoitusten tueksi vielä opettajan apua: esim. ”Tietokone yksin ei riitä kieliopin oppimiseen. Lähiopetus on pakollinen kun ei voi kysyä ongelmatilanteissa.”.

Yhteenveto

Suurin osa kommunikatiivisesta oppijatyypiryhmästä ei koe ruotsin kieliopin osaamistaan vahvaksi. Tämän he mainitsevat johtuvan aiheen yleisestä vaikeudesta tai aiemmista opinnoista, joista on jo kulunut aikaa tai joissa ei keskitytty kieliopin opiskeluun. Pieni osa tästä oppijatyypiryhmästä koki kieliopin osaamisensa vahvaksi. Heidän perustelunsa osaamiselleen olivat hyvin samankaltaisia kuin edellä mainitut huonon osaamisen perustelut: aikaisemmat opinnot, jotka olivat luoneet hyvän kielioppipohjan. Tekemällä oppiminen eli tehtävien tekeminen ja kielen käyttäminen käytännön tilanteissa on paras tapa kieliopin opiskelussa suurimmalle osalle kommunikatiivisesta oppijatyypiryhmästä. Kielioppikäsitteet ovat pääosin tuttuja tälle oppijatyypiryhmälle ja heillä on myös näkemystä siitä, mitä kielioppiasioita heidän tulisi harjoitella. Onnistuneiden kieliopin verkkoharjoitusten osalta kommunikatiivisilla oppijatyypeillä ei ollut yhtenäistä linjaa. Mainintoja tuli tasaisesti hyvin erilaisilla kriteereillä arvioituna: kehuja tuli tehtävätyypin, teknisen toteutuksen, aihealueen ja vaikeustason perusteella. Hieman tarkemman kuvan saa opiskelijoiden kommentoimissa mielestään vähemmän onnistuneita tehtäviä. Vajaa puolet ryhmästä oli sitä mieltä, että liian mekaaniset tai tekniseltä toteutukseltaan epäselvät tehtävät eivät olleet onnistuneita. Vajaa puolet kommunikatiivisista oppijatyypeistä koki tekemänsä kieliopin verkkoharjoitukset sopivan haasteellisina tai vaikeina, mikä oli heistä oppimisen kannalta hyvä asia. Lähes puolet heistä oli sitä mieltä, että verkossa tehdyt kielioppiharjoitukset olivat hyvää kertausta ja hieman useampi koki myös oppineensa jotakin uutta tehtäviä tehdessään. Suurin osa kommunikatiivisista oppijatyypeistä piti kieliopin verkkoharjoituksesta aukkotäydennystehtäviä itselleen sopivimpana tehtävämuotona. Vaikka kommunikatiivisesta oppijaryhmästä kaikki eivät kokeneet oppineensa verkkoharjoitusten avulla itsestään mitään uutta kielenoppijana, osa tuntui oivalta-

neen oppimisprosessin vaativan sekä aikaa, vaivaa että säännöllisyyttä, mikä on kielenopettajan näkökulmasta ilahduttava havainto.

4.6.4.3 Tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävä

Kommunikatiivisen oppijatyypiryhmän kolmestatoista opiskelijasta kaksi ei ollut palauttanut lainkaan kyselylomaketta liittyen tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävään. Näin ollen tässä ryhmässä vastaukset saatiin yhdeltätoista opiskelijalta.

Lähes puolet opiskelijoista piti oman alan tiedon löytämistä internetistä ruotsin kielellä helppona. Perusteluissa tuli kautta linjan esille tiedon haun helppous ylipäänsä sekä tiedon valtava määrä. Hieman yli puolet valitsi puolestaan vaihtoehdon ”b) ei helppoa eikä vaikeaa” ja heidän perustelunsa olivat lähes samanlaisia kuin edellä: tietoa löytyy helposti ja hakukoneet ovat tehokkaita.

Edelleen lähes puolet tämän oppijatyypiryhmän opiskelijoista piti internetistä löytyvän oman alan tiedon ymmärtämistä helppona, perusteluna mm. luetun ymmärtämisen helppous, sanaston hallinta sekä englannin kielestä saatava hyöty it-alan ruotsinkielisen terminologian ymmärtämisessä. Yhtä moni opiskelija vastasi valitsemalla vaihtoehdon ”b) ei helppoa eikä vaikeaa”. Heidän perusteluissaan tuli esiin metakognitiivisiin taitoihin viittaavia seikkoja: tuntemattomien sanojen päättely asiayhteydestä, suhteellisen hyvien oman alan tietojen hyödyntäminen sekä muiden kielten osaamisen hyödyntäminen.

Hieman yli puolet kommunikatiivisista oppijoista ei pitänyt tekstin sisällöllistä tuottamista helppona eikä vaikeana. Perusteluissa sanaston osaaminen tai vastaavasti osaamattomuus todettiin helpottavana tai vastaavasti vaikeuttavana tekijänä. Myös tekstin sisällöllisen tuottamisen helppous todettiin, mutta tuotetun tekstin oikeakielisyyttä ei pidetty itsestänselvyytenä. Osa opiskelijoista koki tekstin sisällöllisen tuottamisen vaikeaksi ja hekin mainitsivat perusteluna mm. puutteellisen sanaston osaamisen.

Tekstin muotoileminen ruotsin kielellä osoittautui kommunikatiivisille oppijatyypeille huomattavasti haastavammaksi kuin tiedon haku tai tekstin sisällöllinen tuottaminen. Selkeästi yli puolet tämän oppijatyypiryhmän opiskelijoista koki tekstin muotoilemisen ruotsin kielellä vaikeaksi. Osa heistä totesi vaikeuksien johtuvan kieliopista, osa totesi kielitaidon ”ruostuneen” tai sanaston unohtuneen. Yksikään tämän oppijatyypiryhmään opiskelijoista ei valinnut vaihtoehtoa ”a) helppoa” ja vain pieni osa valitsi vaihtoehdon ”b) ei helppoa eikä vaikeaa”.

Edellisten kohtien vastausten perusteella ei liene yllättävää, että kommunikatiivisessa oppijatyypiryhmässä yhtä lukuun ottamatta kaikki opiskelijat kokivat tiedonhakuosuuden miellyttävämmäksi kuin kirjoittamisen. Perusteluissa toistui maininta tiedonhaun helppoudesta ja nopeudesta kirjoittamiseen verrattuna, mutta myös tehtävän sisältöön liittyviä seikkoja mainittiin: elektronikka ja tietokoneen osat ovat kiinnostavia kielestä riippumatta. Poikkeuksena muuhun ryhmään yksi opiskelija koki tehtävän kirjoittamisosuuden miellyttävämmäksi kuin tiedonhaun perusteluna tehtävän hyödyllisyys oppimisen kan-

nalta: "Kirjoittamisen eteen joutui tekemään enemmän töitä, joten tuntuu, että siitä jäi enemmän myös mieleen asioita."

Kirjallisen ilmaisun vaikeus ruotsin kielellä näkyi opiskelijoiden vastauksissa myös seuraavan kysymyksen kohdalla: melkein kaikki opiskelijat kokivat tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävän kokonaisuudessaan haasteellisena. Perusteluissa tuli kautta linjan esille osittain jo aiemmin mainitut asiat eli kirjallisen ilmaisun haasteellisuus sekä sanaston että kieliopin vuoksi, "Sai miettiä ruotsin sanoja ja lauseita ihan urakalla."

Myös tämän oppijatyypiryhmän opiskelijoiden piti kommentoida nyt käsiteltävässä kyselylomakkeessa vielä sitä, miten he tekevät mieluiten tiedonhakutehtäviä internetistä. Vaikka osa opiskelijoista ei ollut tässäkään ryhmässä ilmeisesti ymmärtänyt, että kohdat "a) tunnilla" ja "b) kotona" olivat keskenään vaihtoehtoiset ja toisaalta kohdat "a) parin kanssa" ja "b) yksin" niin ikään keskenään vaihtoehtoiset, vastauksista voidaan todeta, että itsenäinen työskentely kotona on kommunikatiivisille oppijoille mieluisin tämän tehtävätyypin osalta.

Yhteenveto

Yksikään kommunikatiivisista oppijatyypeistä ei pitänyt oman alan tiedon löytämistä internetistä vaikeana, vajaa puolet heistä koki sen olevan helppoa ja loputkin valitsivat vaihtoehdon "ei helppoa eikä vaikeaa". Perusteluissa tuli odotetusti esille tiedonhaun helppous ja hakukoneiden tehokkuus. Yhtä poikkeusta lukuun ottamatta kommunikatiiviset oppijat pitivät internetistä löytyvän oman alan tiedon ymmärtämistä ruotsin kielellä helppona tai suhteellisen helppona. Monet heistä perustelivat tätä metakognitiivisiksi luokiteltavilla taidoilla: muiden osaamiensa kielten, asiayhteyden sekä oman alan tietojen hyödyntäminen ymmärtämisen tukena tulivat mainituiksi. Joitakin mainintoja tuli lisäksi siitä, että sanaston hallinta auttoi ymmärtämisessä. Hieman yli puolet tästä oppijatyypiryhmästä kommentoi tekstin sisällöllistä tuottamista vaihtoehdolla "ei helppoa eikä vaikeaa". Heidän vastauksissaan on tulkittavissa, että varsinaisen sisällöllinen tuottaminen ei ole vaikeaa, mutta kielelliset seikat, kuten sanasto ja oikeakielisyys, tuovat siihen vaikeusastetta. Kielelliset vaikeudet saivat osan oppijoista pitämään tekstin sisällöllistä tuottamista vaikeana. Suuri osa tästä oppijatyypiryhmästä piti tekstin muotoilemista ruotsin kielellä vaikeana, eikä kukaan kokenut sitä helpoksi. Syynä olivat nimenomaan kielelliset seikat, niin kieliopin osaamisen kuin sanastonkin puute. Yhtä lukuun ottamatta kommunikatiiviset oppijat pitivät tehtävän tiedonhaun osuutta miellyttävämpänä kuin kirjoittamista. Pääosin opiskelijat perustelivat vastaustaan kyseisen osuuden helppoudella, mutta jotkut perustelivat sitä myös aiheen kiinnostavuudella. Vain yksi tämän oppijatyypiryhmän opiskelijoista piti kirjoittamisosuutta parempana sen oppimiselle tuoman hyödyn vuoksi. Jälleen yhtä poikkeusta lukuun ottamatta tämä ryhmä piti tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävää kokonaisuudessaan haasteellisena perustellen vastaustaan yllä mainituilla seikoilla. Osa kommunikatiivisista oppijoista oli mitä ilmeisimmin epähuomiossa jättänyt osittain vastaamatta viimeiseen kysymykseen, mutta saatujen vastausten perusteella voidaan päätellä, että tämä oppijatyypiryhmä tekee tiedonhaku- ja kirjoittamistehtäviä mieluiten itsenäisesti kotona.

4.6.4.4 Verkkokeskustelu

Kommunikatiivisen oppijatyypiryhmän kolmestatoista opiskelijasta kaksi ei palauttanut kyselylomaketta, jolla kartoitettiin kokemuksia oppimisalustan keskusteluryhmässä käydystä keskustelusta. Näin ollen tämän kyselylomakkeen vastaukset saatiin tässä oppijatyypiryhmässä yhdeltätoista opiskelijalta.

Kaikilla kommunikatiivisilla oppijatyypeillä oli ainakin jonkun verran kokemusta joko suomenkielisistä tai vieraskielisistä verkkokeskusteluista ennen opintojaksolla suoritettua tehtävää.

Suurin osa opiskelijoista piti keskusteluryhmätehtävissä aiheen valintaa helppona mm. aiheiden ajankohtaisuuden, tuttuuden ja kiinnostavuuden vuoksi.

Suurin osa opiskelijoista keskittyi kirjoittaessaan tekstinsä sisältöön muodon ja rakenteiden sijaan.

Lähes kaikki kommunikatiivisen oppijatyypiryhmän opiskelijat käyttivät verkkokeskusteluun kirjoittaessaan apuna elektronista sanakirjaa. Muista apuvälineistä mainittiin perinteinen sanakirja ja internet.

Lähes puolet opiskelijoista oli sitä mieltä, että verkkokeskustelutehtävä ei ollut helppo eikä vaikea. Tutut ja kiinnostavat aiheet, tuttu sanasto ja apuvälineiden käyttö helpottivat heidän mielestään tehtävää, vaikka ruotsiksi kirjoittamisessa on kuitenkin omat haasteensa. Yhtä moni opiskelija koki tehtävän vaikeaksi ja perusteluissa tuli esille se, että nimenomaan ruotsiksi kirjoittaminen on vaikeaa.

Kun opiskelijoita pyydettiin kommentoimaan, pitivätkö he verkkokeskustelutehtävää mielenkiintoisena, motivoivana ja hyödyllisenä, kaikki tämän ryhmän opiskelijat pitivät tehtävää mielenkiintoisena. Uusi tehtävätyyppi, läheisesti opintoihin liittyvät aiheet sekä mahdollisuus lukea myös muiden opiskelijoiden kommentteja mainittiin perusteluina. Hieman yli puolet piti tehtävää myös motivoivana ja oppimisen kannalta hyödyllisenä. Yksi opiskelija tiivistä asian näin: "Ilahduttavaa saada vaihtelua / uudistusta ruotsin opiskeluun!!! Hyvä!!!". Vajaa puolet opiskelijoista oli puolestaan sitä mieltä, että tehtävä ei ollut motivoiva, mutta se oli oppimisen kannalta hyödyllinen.

Yhtä lukuun ottamatta kaikki kommunikatiiviset oppijatyypit lukivat muiden puheenvuoroja keskusteluryhmässä ennen oman tekstinsä kirjoittamista ja lähes puolet luki niitä myös oman puheenvuoron kirjoittamisen jälkeen. Tämän voinee tulkita siten, että opiskelijat olivat aidosti kiinnostuneita toistensa puheenvuoroista, mikä tukee myös edellisessä kohdassa esiin tullutta ryhmän opiskelijoiden kiinnostusta verkkokeskustelutehtävää kohtaan.

Aiheiden kiinnostavuutta arvioidessaan tämän oppijatyypiryhmän opiskelijat mainitsivat aiheita hyvin monipuolisesti, mutta kaiken kaikkiaan mielenkiintoisimmiksi aiheiksi nousivat oman alan aiheet, harrastukset ja ajankohittaiset asiat.

Keskusteluryhmätehtävän aikataulun osalta lähes kaikki opiskelijat pitivät hyvänä ajatuksena sitä, että keskusteluryhmä olisi ollut käytössä koko opintojakson ajan. He perustelivat mielipidettään sillä, että oppiminen olisi tehokkaampaa, kun tekstejä pitäisi kirjoittaa useampi ja aikaa harjoitteluun olisi

enemmän. Vain pieni osa katsoi, että rajattu aika ja yksi keskustelu olisi parempi vaihtoehto, koska koko opintojakson ajaksi jaksottuva verkkokeskustelu voisi olla stressaava.

Yli puolet tämän ryhmän opiskelijoista kirjoitti jonkun kommentin myös lomakkeen viimeiseen, avoimeen kysymykseen ("Muita kommentteja ja ajatuksia keskusteluryhmätehtävään liittyen"). Osa heistä totesi tehtävän olleen hyvä ja että opintojaksolla voisi olla "...lisää tuollaisia!", myös aihealueiden osalta tehtiin ehdotuksia mm. kirjan kappaleiden hyödyntämisestä. Yksi opiskelija kirjoitti yleisemmän kommentin: "Olen mielissäni, että joku yrittää uudistaa kankeaa opiskelumuotoa! go girl!". Tämä kommentti ilahdutti itseäni opintojakson opettajana, sillä kommentin kirjoittajan voi ajatella ymmärtäneen pyrki-mykseni monipuolistaa opintojakson tehtäviä ja tehdä opintojaksosta siten opiskelijoille mielekkäämpi.

Yhteenveto

Kaikilla kommunikatiivisen oppijatyypiryhmän opiskelijoilla oli ainakin jonkun verran kokemusta sähköisistä keskusteluryhmistä ennen opintojaksolla tehtyä tehtävää. Suurin osa heistä piti keskusteluaiheen valintaa helppona aiheiden ajankohtaisuuden, tuttuuden ja kiinnostavuuden vuoksi. Valtaosa opiskelijoista keskittyi kirjoittamansa tekstin sisältöön, ei muotoon ja rakenteisiin. Vaikka tämän oppijatyypiryhmän opiskelijat olivat käyttäneet sähköiseen keskusteluryhmään kirjoittaessaan apuvälineitä suhteellisen laajasti, yksi niistä eli elektroninen sanakirja oli selvän enemmistön suosiossa. Sanakirjan käyttö tuntuukin luontevalta, kun lähes kaikki ryhmän opiskelijat keskittyivät kirjoittaessaan enemmän tekstinsä sisältöön kuin muotoon ja rakenteisiin. Lähes puolet kommunikatiivisen oppijatyypiryhmän opiskelijoista piti verkkokeskustelutehtävää vaikeana ja yhtä moni valitsi vaihtoehdon "ei helppoa eikä vaikeaa". Heidän mukaansa vaikeus johtui nimenomaan ruotsin kielellä kirjoittamisesta. Vaihtoehdon "ei helppoa eikä vaikeaa" valinneista osa tosin totesi, että tutut ja kiinnostavat aiheet sekä valmiiksi opiskeltu sanasto ja apuvälineiden käyttö helpottivat tehtävää. Kaikki tämän oppijatyypiryhmän opiskelijat pitivät verkkokeskustelutehtävää mielenkiintoisena sekä oppimisen kannalta hyödyllisenä, mikä johtui mm. uudesta tehtävätyypistä, kiinnostavista aiheista sekä mahdollisuudesta tutustua myös muiden opiskelijoiden tuotoksiin keskusteluryhmässä. Mielenpitoet tehtävän motivoivuudesta jakautuivat, hieman yli puolet piti tehtävää motivoivana, hieman alle puolet ei. Tehtävän hyödyllisyydestä lähes kaikki olivat yksimielisiä. Lähes kaikki opiskelijat lukivat muiden opiskelijoiden puheenvuoroja ennen oman tekstinsä kirjoittamista ja lähes puolet luki niitä myös vielä oman puheenvuoron kirjoittamisen jälkeenkin, mikä vahvistaa jo edellä mainittua toteamusta, että kommunikatiiviset oppijat olivat aidosti kiinnostuneita toistensa kirjoittamista teksteistä. Arvioidessaan eri aihepiirien kiinnostavuutta kommunikatiiviset oppijatyypit arvioivat kiinnostavimmiksi aiheiksi oman alansa aiheet, harrastukset ja ajankohtaiset asiat. Suurin osa tästä oppijatyypiryhmästä oli sitä mieltä, että keskusteluryhmän olisi kannattanut olla käytössä koko opintojakson ajan tehokkaamman oppimisen vuoksi. Hieman yli puolet kommunikatiivisista oppijatyypeistä kommentoi verkkokeskus-

telutehtävää vielä avovastauksin. Tehtävää pidettiin hyvänä ja samankaltaisia tehtäviä toivottiin lisää.

4.6.4.5 Sähköpostikirjeenvaihtotehtävä

Kommunikatiivisen oppijatyyppiryhmän kolmestatoista opiskelijasta yksi ei palauttanut sähköpostikirjeenvaihtotehtävään liittyvää kyselylomaketta. Näin ollen tämän kyselylomakkeen vastaukset saatiin kahdeltatoista opiskelijalta.

Yllättävän moni eli yli puolet ryhmän opiskelijoista vastasi myöntävästi ensimmäiseen kysymykseen ”Oletko aikaisemmin kirjoittanut sähköpostiviestejä ruotsiksi?”. Joitakin mainintoja tuli ruotsinkielisistä viesteistä työasioissa, mutta suurin osa oli kirjoittanut niitä henkilökohtaisissa asioissa.

Lähes puolet opiskelijoista valitsi vastausvaihtoehdon ”b) ei helppoa eikä vaikeaa” kommentoidessaan sähköpostiviestien kirjoittamista tietoturva-aiheesta. Annettua aihetta kommentoitiin helpoksi, mutta ruotsin kielen todettiin asettavan haasteita, vaikka sanakirjan ja oppitunneilla opiskellun sanaston todettiin olleen hyödyksi tehtävää tehdessä. Lähes yhtä moni opiskelija koki sähköpostikirjeenvaihtotehtävän vaikeana. Heidän mainitsemansa perustelut olivat tekstin tuottaminen ruotsin kielellä, sanaston vaikeus sekä uusi tehtävätyyppi.

Yli puolet opiskelijoista koki sähköpostiviestien kirjoittamisen helpoksi verrattuna esim. esseetekstin kirjoittamiseen. He kaikki perustelivat vastauksaan sillä, että sähköpostiviestintä on tyyliltään vapaamuotoisempaa, mikä tekee kirjoittamisen helpommaksi. Mainintoja tuli myös siitä, että sähköpostiviestit ovat suhteellisen lyhyitä ja parityönä tehdyssä tehtävässä myös parin teksteistä oli hyötyä omassa kirjoittamisessa. Osa valitsi vaihtoehdon ”b) ei helppoa eikä vaikeaa” ja totesi, ettei eri tekstityyppien välillä ole heidän mielestään eroa. ”Sähköpostiviestiminen on yhtäläillä kirjallista viestintää.”, yksi heistä totesi.

Lähes kaikki tämän ryhmän opiskelijoista keskittyi sähköpostiviestejä kirjoittaessaan viestiensä sisältöön muodon ja rakenteiden jäädessä vähemmälle huomiolle.

Apuvälineiden käytön määrässä oli hajontaa kommunikatiivisen oppijatyyppiryhmän keskuudessa, mutta kaikki heistä käyttivät elektronista sanakirjaa ainakin yhtenä apuvälineenä. Seuraavaksi eniten mainintoja tuli parin kanssa tehdystä yhteistyöstä. Muut apuvälineet saivat lähinnä yksittäisiä mainintoja.

Loput viimeisen kyselylomakkeen kysymykset olivat paperin kääntöpuolella ja yksi opiskelija ei ollut todennäköisesti epähuomiossa vastannut niihin lainkaan. Näin ollen jäljellä oleviin kysymyksiin saatiin tässä oppijatyyppiryhmässä vastaukset yhdeltatoista opiskelijalta.

Sähköpostitehtävän parissa työskentelyssä oli suhteellisen paljon hajontaa kommunikatiivisten oppijoiden kesken, eikä selkeää yhtä ryhmälle ominaista toimintatapaa ollut. Osa heistä teki tehtävän työelämää simuloivana ”aitona” sähköpostikirjeenvaihtona. Edelleen pieni osa sopi roolit etukäteen, osa kirjoitti molempien osapuolten viestit itse ja osa teki suomeksi käsikirjoituksen, jonka pohjalta pari kirjoitti viestit soveltaen.

Mielenkiintoisimpana kirjoitustehtävänä kommunikatiivisen oppijatyypiryhmän opiskelijat pitivät sähköpostikirjeenvaihtotehtävää sekä lähes yhtä mielenkiintoisena verkkokeskustelua. Motivaation kannalta parhaana tehtävänä he pitivät sekä verkkokeskustelua että sähköpostikirjeenvaihtotehtävää. Oppimisen kannalta hyödyllisimpänä tehtävänä tämä ryhmä piti sähköpostikirjeenvaihtotehtävää, jonkun verran vähemmän mainintoja tuli verkkokeskustelulle. Haastavimpana / vaikeimpana tehtävänä kommunikatiiviset oppijatyypit pitivät ehkä hieman yllättäen sähköpostikirjeenvaihtotehtävää, joka sai edellä myös positiivisia mainintoja.

Sähköpostikirjeenvaihtotehtävä sai positiivisia kommentteja uutena oppimismuotona ja työelämää simuloivana tehtävänä. Vajaa puolet opiskelijoista toi myös esiin verkkokeskustelun ja sähköpostitehtävän sosiaalisen puolen. He pitivät hyvänä asiana yhdessä tekemistä sekä yhden opiskelijan sanoin: "Kivaa on kirjoitella muille ryhmäläisille, ei aina opelle."

Yhteenveto

Yli puolet kommunikatiivisen oppijatyypiryhmän opiskelijoista oli kirjoittanut sähköpostiviestejä ruotsin kielellä jo ennen opintojaksolla tehtyä sähköpostikirjeenvaihtotehtävää. Silti lähes puolet tästä ryhmästä koki sähköpostiviestien kirjoittamisen annetusta tietoturva-aiheesta vaikeaksi. Heidän perusteluissaan tuli mainintoja lähes kaikista tehtävän osa-alueista (tekstin tuottaminen ruotsin kielellä, sanasto, uusi tehtävätyyppi ja asiasisältö). Yhtä moni opiskelija valitsi myös vaihtoehdon "ei helppoa eikä vaikeaa" ja he perustelivat aihetta helpoksi ja oppitunneilla opiskellun sanaston helpottaneen tehtävän tekemistä, mutta tekstin tuottamisen olleen hankalampaa. Yli puolet tämän oppijatyypiryhmän opiskelijoista koki sähköpostiviestien kirjoittamisen helpommaksi kuin esim. esseetekstin kirjoittamisen, sillä sähköpostiviestin tyyli on vapaamuotoisempi ja viestit ovat suhteellisen lyhyitä. Myös parityönä tehtyä tehtävää pidettiin yksilötyötä helpompana, kun parin teksteistä sai tukea omaan kirjoittamiseen. Suurin osa tämän ryhmän opiskelijoista keskittyi kirjoittaessaan tekstin sisältöön. Vaikka kommunikatiiviset oppijatyypit hyödynsivät sähköpostiviestejä kirjoittaessaan saatavilla olevia apuvälineitä monipuolisesti, elektroninen sanakirja oli apuvälineistä selvästi suosituin. Sitä käyttivät lähes kaikki tämän ryhmän opiskelijat. Puolet heistä kirjoitti kaikki tehtävän viestit jollain tavalla yhteistyössä parin kanssa, muutama opiskelija teki tehtävän kokonaan yksin ja vain pieni osa aitona sähköpostikirjeenvaihtotehtävänä. Kommunikatiiviset oppijatyypit pitivät sähköpostikirjeenvaihtotehtävää mielenkiintoisimpana kirjoitustehtävänä. Motivoivimpana tehtävänä he pitivät verkkokeskustelua ja sähköpostikirjeenvaihtotehtävää. Sähköpostikirjeenvaihtotehtävä oli heidän mielestään myös oppimisen kannalta hyödyllisin ja sama tehtävä myös haastavin / vaikein. Opiskelijoiden kommentoissa kirjoittamistehtäviä avovastauksin tässä oppijatyypiryhmässä tuli positiivisesti esille sähköpostitehtävä uutena oppimismuotona ja työelämää simuloivana tehtävänä. Myös kyseisen tehtävän sosiaalinen puoli sai kiitosta, samoin kuin sama piirre verkkokeskustelussa.

4.6.5 Auktoriteettihakuinen oppimistyylit

4.6.5.1 Oppijoiden käsitykset omasta kielitaidostaan

Auktoriteettihakuisista oppijatyypeistä hieman yli puolet tavoitteli tutkimukseen kuuluvasta opintojaksosta hyväksytyin suorituksen ja opintopisteiden lisäksi arvosanaa 2 tai 3.

Kaikilla tämän ryhmän opiskelijoilla oli jonkunlainen tavoite ruotsin kielin osalta tutkimushetkellä suorittamansa opintojakson jälkeen. Ruotsin kielellä pärjääminen työelämässä mainittiin, lisäksi suurin osa opiskelijoista painotti suullisen kielitaidon osaamista. Myös keinoja mainittiin: lisäkurssit ja itsenäisen sanaston opiskelu.

Puolet tämän ryhmän opiskelijoista mainitsi muiden vieraiden kielten osalta tavoitteeseen erinomaisesti luokiteltavan kielitaidon englannin kielessä. He myös mainitsivat, miten aikovat tavoitteensa saavuttaa: keskustelemalla esim. vaihto-opiskelijoiden kanssa tai suorittamalla kaikki tarjolla olevat englannin opintojaksot sekä opiskelemalla itsenäisesti.

Auktoriteettihakuiset oppijat eivät suhtautuneet kieliopintoihinsa kovin suunnitelmallisesti. Puolet heistä vastasi, että heillä on joskus tapana miettiä, mitä kieliopintoihin liittyviä osa-alueita heidän pitäisi opiskella tai harjoitella eniten.

Auktoriteettihakuisen oppijatyyppiryhmän vastaukset jakoutuivat kahtia, kun opiskelijoilta kysyttiin, onko heillä tapana suunnitella kieliopintoihin liittyvää työskentelyään etukäteen. Puolet heistä valitsi vaihtoehdon "Ei koskaan" ja puolet vaihtoehdon "Joskus". Kaikki jälkimmäisen vaihtoehdon valinneet täsmensivät vastaustaan kertomalla, että suunnittelu liittyy aikataulullisiin seikkoihin.

Hieman yli puolet opiskelijoista ei halunnut valita opintojakson suoritus-tapaa erilaisten vaihtoehtojen joukosta. Suurin osa heistä perusteli vastaustaan sillä, että nykyinen toteutustapa on hyvä. Vajaa puolet opiskelijoista puolestaan haluaisi valita itse suoritus-tavan. Perusteluna mainittiin itselle sopivampi opiskelutapa sekä erilaisten elämäntilanteiden vaikutus aikatauluihin.

Kun opiskelijoilta kysyttiin seuraavassa kysymyksessä, millaisen opintojakson he mieluiten valitsisivat, puolet heistä valitsisi intensiivitoteutuksen. Vajaa puolet opiskelijoista valitsisi koko lukukauden kestävä opintojakson perustellen valintaansa oppimisen tehokkuudella.

Hieman yli puolet auktoriteettihakuisista oppijoista haluaisi valita kieliopintoihin liittyviä tehtäviä itse useammasta vaihtoehdosta "Joskus". Perustelut jakoutuivat selkeästi kahteen eri näkökulmaan: jotkut tehtävät voivat tuntua vaikeilta tai liian laajoilta ja silloin olisi hyvä olla valinnan mahdollisuus ja tehtävistä voi olla enemmän hyötyä, jos niitä voi valita oman tarpeen mukaan. Pieni osa tästä ryhmästä ei haluaisi valita tehtäviä itse, vaan he luottivat opettajan arvioon sopivista tehtävistä.

Auktoriteettihakuisen oppijatyyppiryhmän kaikki opiskelijat valitsivat vaihtoehdon "Joskus" vastatessaan kysymykseen "Työskenteletkö mielelläsi itsenäisesti ilman ohjausta?".

Ryhmä oli edelleen huomattavan yksimielinen vastatessaan seuraavaan kysymykseen itsearviointin tekemisestä kieliopinnoissa opintojakson lopussa: he eivät halunneet tehdä itsearviointia. Perusteluissa tuli selvästi esille kokemus itsearviointien hyödyttömyydestä.

Auktoriteettihakuisen oppijatyypiryhmän opiskelijat mainitsivat pääosin hyvin monipuolisesti omaan oppimiseen eniten vaikuttavia asioita. Suurimmalle osalle opiskelijaryhmällä ja / tai ilmapiirillä on merkitystä, samoin opettajan toiminnalla. Noin puolelle opiskelijoista merkitystä on omalla työskentelyllä ja motivaatiolla.

Opittavan tiedon luonteen osalta tämän ryhmän vastauksissa tuli hajontaa. Kuitenkin hieman useampi toivoi saavansa tietoa, jota voi tilannekohtaisesti ja näkökulmaa vaihtamalla soveltaa eri tilanteissa ja vähemmistö toivoi saavansa sekä kieli- että muissa opinnoissa selkeästi oikeaksi luokiteltavaa faktatietoa, joka on mm. opeteltavissa ulkoa.

Yhteenveto

Auktoriteettihakuisella oppijatyypiryhmällä oli kokonaisuutena hyvin tavoitteita ruotsin kielen taidon suhteen suoritetun opintojakson lisäksi myös työelämää ajatellen. Muiden vieraiden kielten osalta tavoitteet hieman hajoavat ryhmän sisällä, mutta puolella tämän ryhmän opiskelijoista on englannin kielen osalta kunnianhimoiset tavoitteet. Kuitenkin omiin kieliopintoihin liittyvää suunnittelua he tekevät pääosin vain satunnaisesti. Vain alle puolella tämän ryhmän opiskelijoista oli halua valita opintojakson suoritustapa useamman vaihtoehdon joukosta. Mikäli valinnan kuitenkin voisi tehdä, puolet ryhmästä valitsisi intensiivitoteutuksen ja vähän alle puolet koko lukukauden kestävän opintojakson eli perinteiset toteutusvaihtoehdot olivat ryhmän suosiossa. Auktoriteettihakuisilla oppijatyypeillä ei ole suurta halua valita kieliopintoihin kuuluvia tehtäviä itse, sillä reilut puolet opiskelijoista haluaisi tehdä niin vain satunnaisesti. Myös itsenäisen työskentelyn osalta tälle ryhmälle riittää, että sitä on satunnaisesti muun työskentelyn lisänä. Itsearviointi ei ollut suosiossa auktoriteettihakuisien oppijoiden keskuudessa, koska he eivät kokeneet sitä hyödylliseksi. Oppimista edistäviksi asioiksi he kokivat eniten opiskeluryhmän ja sen ilmapiirin sekä opettajan toiminnan, mutta myös oman työskentelyn ja motivaation merkitys tuli esille. Opittavan tiedon luonteen osalta mielipiteet menivät lähes tasan siten, että hieman yli puolet opiskelijoista toivoi tilannekohtaisesti sovellettavissa olevan tiedon oppimista.

4.6.5.2 Kielioppiharjoitukset verkkomateriaalien avulla

Puolet auktoriteettihakuisista oppijoista koki, että kieliopin osaaminen ei ole heidän kielitaitonsa vahva alue. Perusteluissa mainittiin kieliopin hankaluus kaikissa kielissä. Yksi opiskelija koki kielioppiosaamisensa olevan heikko, "... koska opiskelun alussa ei ruotsi innostanut, nyt olisi enemmän intoa.". Tämän vastauksen kaltaisia kommentteja kuulee ammattikorkeakouluopiskelijoilta usein ja ne tukevat sitä käsitystä, että ruotsin kielen opintojen alkaminen peruskoulun yläasteella on väärä ajankohta, koska silloin mielenkiinto ruotsin kielen opiskelua kohtaan on vähimmillään. Osa auktoriteettihakuisista oppijoista oli hieman epävarmoja omasta kielioppiosaamisestaan ja totesikin osaavansa sitä

jossain määrin, mutta myös parantamisen varaa olisi. Näillä opiskelijoilla tuntui olevan suhteellisen realistinen käsitys omasta osaamisestaan ja myös tunne siitä, että kieliopin osaamisen pitäisi olla kohtuullisen hyvä toimivan kielitaidon takaamiseksi.

Kielioppiosaamisensa heikoksi kokevilla opiskelijoilla eli puolella tästä ryhmästä kieliopin opiskelu tapahtuu mieluiten esimerkkien avulla tai tehtäviä tekemällä. Yksittäisiä mainintoja tuli muilta opiskelijoilta sekä sääntöjen että esimerkkien avulla opiskelusta.

Puolet tästä ryhmästä eli ne opiskelijat, jotka eivät kokeneet kieliopin osaamistaan vahvaksi, eivät myöskään nimenneet yhtään kieliopin osa-aluetta, jonka he mielestään hallitsivat hyvin tai joka olisi heille helppo. Muut opiskelijat puolestaan luettelivat kielioppiasioita, jotka he mielestään hallitsevat hyvin tai jotka ovat heille helppoja mainiten mm. sanajärjestyksen.

Kaikki tämän oppijatyypiryhmän opiskelijat mainitsivat kielioppiasioita, jotka he kokivat itselleen vaikeiksi. Mainintoja tuli monipuolisesti kieliopin eri osa-alueilta prepositioiden noustessa haastavimmaksi aiheeksi.

Lomakkeen seuraavaan kysymykseen yli puolet opiskelijoista vastasi haluavansa harjoitella niitä kielioppiasioita, jotka he olivat edellisessä vastauksessa maininneet itselleen vaikeiksi. Osalla heistä oli kommenttinsa perusteella selvästi välineellinen suhtautuminen kielioppiin: he eivät pidä kieliopin opiskelua itsessään tärkeänä, vaan näkevät sen osaamisen välineenä kommunikointiin.

Auktoriteettihakuisen oppimistyylin omaavista opiskelijoista kaikki eivät yksilöineet vastauksessaan, mitä verkkomateriaaleja annetuista neljästä vaihtoehdosta he hyödynsivät kielioppitehtäviä tehdessään, mutta puolet heistä mainitsi hyödyntäneensä vain yhden materiaalikokonaisuuden tehtäviä. Puolet tämän oppimistyyli­ryhmän opiskelijoista harjoitteli tehtävissä juuri niitä kielioppiasioita, jotka he olivat maininneet itselleen vaikeiksi.

Tämän oppijatyypiryhmän vastaajista hieman yli puolet kommentoi hyviksi tekemiään tehtäviä sillä perusteella, mitkä tehtävät he olivat kokeneet selkeiksi. Tarkentavina selityksinä osa opiskelijoista vastasi vielä, että tehtävässä ei ollut liikaa täytettävää tai että sai keskittyä olennaiseen (esim. sanajärjestysteh­tävässä sanat oli annettu valmiiksi ruotsin kielellä ja tarvitsi vain laittaa ne oikeaan järjestykseen, näin ollen tehtävän tekeminen ei kaatunut puutteelliseen sanavarastoon). Myös tehtävien haastavuutta pidettiin hyvänä asiana samoin kuin teknistä toteutusta.

Vähemmän onnistuneita tehtäviä opiskelijat kommentoivat hyvin vaihtelevasti ilman koko ryhmälle kuuluvaa yhtenäistä linjaa. Joitakin harjoituksia kommentoitiin vähemmän onnistuneiksi sillä perusteella, että tehtävien tekeminen vaati suhteellisen laajaa sanaston hallintaa. Jos sanavarasto oli puutteellinen, tehtäviä ei pystynyt tekemään kieliopin näkökulmastakaan. Edelleen tehtävät, joissa oikea vastaus koostui useammasta sanasta tai kokonaisista lauseista, koettiin vähemmän onnistuneiksi, koska väärästä vastauksesta oli vaikea tietää, mikä osa vastauksessa oli väärin ja mikä mahdollisesti oikein. Myös epäselvä tehtävänanto tai epäselvät vihjeet tulivat mainituiksi.

Suuri osa auktoriteettihakuisista oppijoista koki tekemänsä tehtävät vaikeiksi, vaikka myös sopivia ja helppoja tehtäviä mahtui mukaan. Osa opiskelijoista oli vastauksissaan keskenään samoilla linjoilla siten, että he olivat oivalta- neet verkossa olevien tehtävien monipuolisuuden ja runsauden tuomat mah- dollisuudet: "Tehtäviä löytyy kaiken tasoisia." ja "Tehtävät eivät tuntuneet liian vaikeilta, tai jos tuntuivat niin jätin ne väliin, koska valinnanvaraa löytyy."

Kysymykseen "Tuntuiko sinusta, että opit jotain uutta? Mitä?" puolet täs- tä ryhmästä vastasi oppineensa uusia sanoja. Kielioppiasioita ei mainittu erik- seen, mutta huomio yleisestä kieliopin kertaamisen tarpeesta tuli mainituksi. Aiemmin opittujen asioiden mieleen palautumista todettiin positiivisena asiana.

Puolet tämän ryhmän opiskelijoista kommentoi itselleen sopivimpia teh- täviä tehtävätyypin perusteella: mainituksi tulivat monivalintatehtävät ja auk- kotäydennystehtävät. Yksittäisiä kommentteja tuli lisäksi tehtävistä, joissa ei ole sanastollisia ongelmia, sekä selkeistä ja helpoista tehtävistä.

Tämän kyselylomakkeen viimeisessä kysymyksessä kysyttiin "Opitko te- kemiesi harjoitusten avulla jotain itsestäsi kielenoppijana? Mitä?". Puolet tämän oppijatyyppiryhmän opiskelijoista teki positiivisia huomioita omasta oppimi- sestaan. Yrittämisen merkitys oppimisessa tuli esille samoin kuin huomiot omasta työskentelytavasta: "Kun lukee teorian ensiksi ja tekee harjoituksia sit- ten, niin asian oppii paremmin." sekä "Opin, että opin parhaiten tehtäviä teke- mällä, KUN tarjolla on esimerkkejä, sekä vastausten tarkistaminen hoituu no- peasti => oppii virheistä, kun muistaa juuri miettineensä asiaa.". Kommenteissa tuli myös esille omaehtoisen verkkoharjoittelun huono puoli eli kontrollin puu- te: tehtävät voi jättää helposti kesken tai tekemättä, jos ne eivät vaikuta houkut- televilta. Myös verkko-opiskelun toinen huono puoli tuotiin esiin: ohjausta ei ole saatavilla ainakaan välittömästi, mikä voi osalla opiskelijoista vaikuttaa rat- kaisevasti motivaatioon.

Yhteenveto

Auktoriteettihakuisilla oppijatyypeillä oli jossain määrin kunnianhimoii- nen asenne ruotsin kielen kielioppia kohtaan. Moni heistä kommentoi, ettei koe ruotsin kielioppia vahvaksi osaamisalueekseen, mutta totesi toisaalta kuitenkin myös osaavansa sitä. Useimmat tämän ryhmän opiskelijat kokivat kieliopin opiskelun tehokkaimmaksi esimerkkien avulla tai tehtäviä tekemällä. Tämänkin oppijatyyppiryhmän opiskelijat hallitsivat kieliopillisia käsitteitä kohtalaisen hyvin mainitessaan itselleen helppoja ja vaikeita kielioppiasioita. Osalla opiske- lijoista kommenteissa näkyi myös suhtautuminen kielioppiin välineenä: kie- liopin hallitseminen on tie kommunikaatioon. Opiskelijoiden puutteellisten vas- tausten vuoksi aineistosta oli vaikea tulkita, miten laajasti auktoriteettihakui- seen oppijatyyppiryhmään kuuluvat opiskelijat tarkasti ottaen käyttivät hyväk- seen kielioppimateriaaleja verkossa. Puolet heistä harjoitteli niitä kielioppiasioi- ta, jotka oli jo maininnut itselleen vaikeiksi. Osa opiskelijoista teki harjoituksia myös helpoiksi kokemiltaan aihealueilta tai aihealueilta, joita eivät olleet aikai- semmin maininneet lainkaan. Auktoriteettihakuista oppijatyyppiryhmää miel- lytti verkossa olevissa kielioppiharjoituksissa erityisesti tehtävien selkeys eli tarpeeksi lyhyet tehtävät, joissa ei tarvinnut kirjoittaa liikaa tai hallita laajaa sa-

navarastoa, olivat heidän suosiossaan. Vastauksissa tuli hajontaa opiskelijoiden kommentoimissa tekemiensä tehtävien vaikeustasoa. Osa tehtävistä koettiin haastaviksi, osa helpoiksi. Osa opiskelijoista oli oivaltanut runsaan tehtävätarjonnan tuoman valinnan mahdollisuuden: liian helpon tai vaikean tehtävän saattoi jättää väliin ja etsiä tilalle sopivalta tuntuvan tehtävän. Tehtävien aikaan saamasta oppimisesta tässä ryhmässä tuli hieman hajanaisia vastauksia. Osa koki tapahtuneen enemmän kertausluonteista muistiin palautumista, osa koki oppineensa joko jotakin uutta tai sen, että kielioppia olisi hyvä kerrata. Itselleen sopivimpien kieliopin verkkoharjoitusten osalta tämän ryhmän opiskelijoiden vastauksissa oli jälleen hajontaa. Monivalinta- ja aukkotäydennystehtäviä piti hyvinä puolet opiskelijoista. Muuten mainintoja tuli selkeyden, yksinkertaisuuden, helppouden sekä sanastollisten haasteiden puuttumisen perusteella. Kontrollin ja tuen puute koettiin tässä ryhmässä verkkoharjoituksina tehtävien harjoitusten huonona puolena. Positiivisina seikkoina tuli esille tekemällä oppiminen ja se, että oikeat vastaukset ovat oppimisprosessin aikana helposti saatavilla. Tässä tiivistyy verkko-opiskelun ehkä paras puoli: hyvässä verkkomateriaalissa tulee olla tarjolla runsaasti sekä tehtäviä että esimerkkejä ja tehtäviin saa oikeat vastaukset heti tehtävän tekemisen jälkeen, eikä tehtävän tarkistamista tarvitse odottaa esim. seuraavaan oppituntiin asti.

4.6.5.3 Tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävä

Yli puolet auktoriteettihakuisista oppijoista kommentoi oman alan tiedon löytämistä internetistä vastausvaihtoehdolla "b) ei helppoa eikä vaikeaa". Perusteluna he mainitsivat, että tietoa löytyy etsimällä helposti ja Google toimii hyvin. Täysin samoja perusteluita käyttivät myös ne muutamat opiskelijat, jotka pitivät tiedon löytämistä helppona.

Puolet tästä ryhmästä oli sitä mieltä, että oman alan tiedon ymmärtäminen ruotsiksi ei ollut heille helppoa eikä vaikeaa ja mm. aihealueen sanaston hallitseminen mainittiin helpottavana tekijänä.

Ymmärtämistä helppona pitänyt opiskelija totesi ymmärtäneensä suurimman osan, mutta outojakin sanoja oli esiintynyt. Tämä lienee aika tyypillinen tilanne ja on hyvä, jos opiskelija ymmärtää ja hyväksyy sen, että ihan jokaista sanaa ei tarvitsekaan ymmärtää, vaan kokonaisuuden hahmottaminen on tärkeintä. Osa opiskelijoista koki oman alan tiedon ymmärtämisen internetistä vaikeaksi ja sekä puutteellinen sanasto että asiasisällön vaikeus todettiin syiksi.

Puolet ryhmästä totesi ilman erityisiä perusteluita tekstin sisällöllisen tuottamisen olleen heille helppoa, mutta joitakin mainintoja tuli myös vastausvaihtoehdolle "b) ei helppoa eikä vaikeaa". Perusteluina mainittiin, että mikäli sanasto oli hallussa tai termit löytyivät sanakirjasta, tekstin tuottaminen onnistui ilman vaikeuksia.

Tuotetun tekstin muotoileminen oli tämän oppijatyyppiryhmän opiskelijoille hieman sisällöllistä tuottamista haastavampaa, sillä yksikään opiskelijaa ei valinnut vaihtoehtoa "a) helppoa". Valtaosa valitsi vaihtoehdon "b) ei helppoa eikä vaikeaa". Perusteluissa tuotiin esiin kieliopin aiheuttaneen vaivaa, mutta toisaalta kirjoittamisen sujuneen kirjan sanaston avulla.

Kun opiskelijoiden tuli kommentoida, kumpi tehdyn tehtävän osuus, tiedonhaku vai kirjoittaminen, miellytti heitä enemmän, vastaajat jakautuvat antamiensa perustelujen perusteella selkeästi kahteen ryhmään. Hieman yli puolet vastasi kirjoittamisosuuden miellyttäneen heitä enemmän ja heidän vastauksiinsa korostui halu oppia ja kirjoittamisosuuden hyödyllisyys nimenomaan oppimisen näkökulmasta, "Kirjoittaessa joutuu koko ajan miettimään sanoja ja kielioppia." sekä "Surffailussa ei nyt mitään uutta opi.". Vajaa puolet tästä ryhmästä valitsi puolestaan tiedonhaku-osuuden kirjoittamista miellyttävämmäksi ko. osuuden helppouden vuoksi.

Hieman yli puolet opiskelijoista koki tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävän haasteellisena terminologian vuoksi sekä siksi, että kyseessä oli nimenomaan ruotsin kieli.

Hieman yli puolet tämän ryhmän opiskelijoista teki tiedonhakutehtäviä internetistä mieluiten kotona. Puolet heistä tekee mainittuja tehtäviä mieluummin parin kanssa kuin yksin.

Yhteenveto

Auktoriteettihakuinen oppijatyypiryhmä ei kokenut tiedonhakua internetistä ruotsin kielellä vaikeaksi. Perusteluissaan he olivat hyvin yksimielisiä tiedonhaun ja hakukoneiden käytön helppoudesta. Internetistä haetun tiedon ymmärtämisen he kokivat tiedonhakua vaikeammaksi osittain kielellisistä, osittain muista syistä (esim. asiasisällön vaikeus). Yhtä poikkeusta lukuun ottamatta tämä ryhmä koki tekstin sisällöllisen tuottamisen helpoksi tai eivät sen enempää helpoksi kuin vaikeaksikaan. Avainkysymyksenä tuntui olevan sanaston hallinta. Jos opiskelija hallitsi tarvittavan terminologian tai löysi keskeiset termit sanakirjasta, tehtävä ei ollut heidän mielestään vaikea. Tekstin muotoilemista ryhmä ei pitänyt sen enempää helppona kuin vaikeanakaan. Selkeää yhtenäistä selitystä tälle ei perusteluista ollut tulkittavissa. Opiskelijoiden arvioissa kokemustaan tiedonhausta ja kirjoittamisesta hieman yli puolet koki kirjoittamisosuuden miellyttäneen heitä enemmän, koska he kokivat kyseisen osuuden oppimisen kannalta hyödyllisemmäksi. Vajaa puolet piti puolestaan tiedonhakuosuutta miellyttävämpänä todeten sen olleen helpompi. Sama jakauma toteutui myös opiskelijoiden arvioissa koko tehtävän haasteellisuutta. Hieman yli puolet opiskelijoista piti tehtävää kokonaisuudessaan haasteellisena perustellen kantaansa kielellisillä syillä. Hieman yli puolet auktoriteettihakuisista oppijatyypeistä tekee tiedonhakutehtäviä mieluiten kotona ja puolet heistä tekee kyseisiä tehtäviä mieluummin parin kanssa kuin yksin.

4.6.5.4 Verkkokeskustelu

Kaikki auktoriteettihakuisen oppijatyypiryhmän opiskelijat olivat tutustuneet verkkokeskusteluihin suomen kielellä ainakin jossain määrin jo ennen tähän tutkimukseen kuuluvaa verkkokeskustelutehtävää. Yhtä poikkeusta lukuun ottamatta auktoriteettihakuiset oppijat eivät olleet tutustuneet vieraskielisiin verkkokeskusteluihin aiemmin.

Yli puolet ryhmästä piti verkkokeskustelun aiheen valintaa helppona aiheiden kiinnostavuuden ja ajankohtaisuuden vuoksi. Pieni osa oli sitä mieltä,

että aiheen valinta ei ollut helppo. Heidän mielestään aiheet eivät saaneet aikaan inspiraatiota tai niistä ei ollut helppo keskustella.

Kaikki opiskelijat keskittyivät keskusteluryhmään kirjoittaessaan tekstinsä sisältöön eli siihen, *mitä* kirjoittivat, lisäksi yli puolet heistä vastasi keskittyneensä yhtä paljon myös tekstin muotoon ja rakenteisiin.

Tämän oppijatyypiryhmän opiskelijoiden apuvälineiden käyttö verkkokeskustelutehtävässä jakautui suhteellisen tasaisesti eri vaihtoehtojen välillä. Internet ja opintojaksoon kuuluvat materiaalit nousivat kuitenkin suosituimmiksi apuvälineiksi.

Lähes kaikki opiskelijat valitsivat vaihtoehdon ”b) ei helppoa eikä vaikeaa”, kun heidän piti arvioida ruotsinkieliseen keskusteluryhmään kirjoittamisen vaikeusastetta. He perustelivat valintaansa sillä, että ruotsiksi kirjoittaminen ei ole koskaan helppoa, mutta toisaalta suhteellisen lyhyt tehtävä ja se, että sitä sai tehdä rauhassa kotona, vähensivät tehtävän vaikeusastetta.

Lähes kaikki opiskelijat pitivät keskusteluryhmätehtävää mielenkiintoisena. Aikaisempiin tehtäviin verrattuna erilainen tehtävä ja muiden mielipiteiden lukeminen tekivät heidän mielestään tästä tehtävästä mielenkiintoisen. Puolet ryhmästä piti tehtävää myös motivoivana. Hyödyllisyys oppimisen kannalta sai kannatusta yli puolelta tämän ryhmän opiskelijoista ilman tarkempia perusteluja.

Kaikki tämän ryhmän opiskelijat lukivat muiden puheenvuoroja keskusteluryhmässä ennen oman tekstin kirjoittamista, mutta vain pieni osa heistä luki muiden puheenvuoroja oman puheenvuoron kirjoittamisen jälkeen.

Verkkokeskustelun aiheiden kiinnostavuutta arvioitaessa oman alan aiheiden voidaan katsoa olevan suhteellisen suosittuja auktoriteettihakuisten oppijatyypien keskuudessa, mutta sen sijaan opiskeluun liittyvät asiat yleensä eivät juuri kiinnostaneet heitä.

Auktoriteettihakuinen oppijatyypiryhmä oli hyvin yksimielinen siinä, olisiko keskusteluryhmätehtävän pitänyt jatkua koko opintojakson ajan. Ryhmältä ei tullut yhtään kyllä -vastausta, lähes kaikki vastasivat kieltävästi. Perusteluissaan he toivat esille sen, että opiskelijoiden mielenkiinto ja aktiivisuus eivät olisi varmasti riittäneet koko opintojakson ajan kestävään verkkokeskusteluun.

Hieman yli puolet ryhmästä kommentoi verkkokeskustelua mielenkiintoiseksi, toimivaksi, vaihtelevaksi ja hyväksi. Myös muiden opiskelijoiden kommenttien lukeminen tuli mainituksi.

Yhteenveto

Auktoriteettihakuisista oppijatyypeistä kaikilla oli ainakin jonkin verran kokemusta suomenkielisistä sähköisistä keskusteluryhmistä ennen opintojaksoilla tehtyä verkkokeskustelua, mutta vieraskielisistä keskusteluryhmistä oli kokemusta vain yhdellä opiskelijalla. Hieman yli puolet opiskelijoista piti aiheen valintaa helppona kiinnostavien ja ajankohtaisten aiheiden vuoksi. Kaikki auktoriteettihakuiset oppijat keskittyivät keskusteluryhmään kirjoittaessaan sisältöön (*Mitä* sanoa?). Tämän lisäksi yli puolet heistä keskittyi sisällön lisäksi myös muotoon ja rakenteisiin (*Miten* sanoa?). Näin ollen voidaan sanoa,

että auktoriteettihakuiset oppijatyyppit tekivät tehtävän huolellisesti. Apuvälineiden käyttö keskusteluryhmään kirjoittaessa jakaantui tässä ryhmässä suhteellisen tasaisesti, mutta internet ja opintojaksoon kuuluvat materiaalit nousivat kuitenkin hieman muita apuvälineitä useammin hyödynnetyiksi materiaaleiksi. Lähes kaikki tämän oppijatyyppiryhmän opiskelijat valitsivat vaihtoehdon "ei helppoa eikä vaikeaa" arvioidessaan keskusteluryhmätehtävän vaikeusastetta. Heidän perusteluissaan tuli esille toisaalta ruotsin kielellä kirjoittamisen haasteet ja toisaalta helpottavat tekijät, kuten suhteelliset lyhyet tekstit sekä se, että tekstit sai kirjoittaa omaan tahtiin kotona. Lähes kaikki auktoriteettihakuisen oppijatyyppiryhmän opiskelijat pitivät keskusteluryhmätehtävää mielenkiintoisena, koska tehtävätyyppi oli uusi ja siinä sai lukea myös muiden opiskelijoiden tekstejä. Puolet opiskelijoista piti tehtävää myös motivoivana, mutta he eivät juuri perustelleet kantaansa. Yli puolet tästä oppijatyyppiryhmästä piti keskusteluryhmätehtävää oppimisen kannalta hyödyllisenä. Auktoriteettihakuiset oppijat olivat hyvin kiinnostuneita toistensa tuotoksista, sillä he kaikki lukivat muiden opiskelijoiden puheenvuoroja keskusteluryhmässä ennen kuin kirjoittivat oman osuutensa. Pieni osa heistä luki muiden tekstejä myös oman puheenvuoron kirjoittamisen jälkeen. Auktoriteettihakuiset oppijatyyppit suosivat keskusteluryhmätehtävässä vahvasti oman alansa aiheita. Yksikään tämän ryhmän opiskelijoista ei olisi halunnut keskusteluryhmätehtävän olleen käytössä koko opintojakson ajan, vaan he pitivät yksimielisesti rajattua aikaa parempana, jotta mielenkiinto ja aktiivisuus tehtävän tekemiseen säilyvät. Avovastauksessa opiskelijat käyttivät verkkokeskustelusta positiivisia adjektiiveja: mielenkiintoinen, toimiva, vaihteleva ja hyvä. Pari mainintaa tuli myös jo aiemmin esille tulleen asialle: mahdollisuutta lukea muiden opiskelijoiden tekstejä pidettiin mielenkiintoisena.

4.6.5.5 Sähköpostikirjeenvaihtotehtävä

Puolet tämän ryhmän opiskelijoista oli kirjoittanut sähköpostiviestejä ruotsin kielellä ennen opintojaksoon kuuluvaa sähköpostikirjeenvaihtotehtävää, sekä työasiat että henkilökohtaiset asiat mainittiin.

Opintojakson tehtäviin kuuluvassa sähköpostitehtävässä puolet oli sitä mieltä, että tietoturva-aiheesta kirjoittaminen oli helppoa aiheen helppouden ja oppikirjasta saadun avun vuoksi. Myös vaihtoehto "b) ei helppoa eikä vaikeaa" sai mainintoja perusteluinaan tuttu terminologialla ja aihe.

Koko ryhmä koki sähköpostikirjeenvaihdon kirjoittamisen ainakin jossain määrin helpommaksi kuin esim. esseetekstin kirjoittamisen, sillä puolet piti kirjoittamista helppona ja puolet valitsi vaihtoehdon "b) ei helppoa eikä vaikeaa". Kirjoittamista helpoutta perusteltiin sillä, että sähköpostiviestit ovat suhteellisen lyhyitä ja tekstin tyyli on epävirallinen ja luonteva. Myös parin viestien kommentointia pidettiin positiivisena asiana samoin kuin sitä, ettei tarvinnut kirjoittaa isoja kokonaisuuksia kerralla.

Kaikki opiskelijat keskittyivät kirjoittaessaan viestien sisältöön eli siihen *mitä* kirjoittivat ja sen lisäksi pieni osa keskittyi myös muotoon ja rakenteisiin.

Apuvälineiden käytössä auktoriteettihakuinen oppijatyyppiryhmä turvautui eniten elektroniseen sanakirjaan ja internetiin sekä parin kanssa tehtyyn yhteistyöhön, vaikka muitakin vaihtoehtoja oli käytössä.

Auktoriteettihakuisessa oppijatyyppiryhmässä peräti kaksi opiskelijaa oli ilmeisesti epähuomiossa jättänyt vastaamatta loppuihin viimeisen kyselylomakkeen kysymyksiin, jotka olivat kyselylomakkeen kääntöpuolella.

Lähes kaikki opiskelijat vastasivat tehneensä sähköpostitehtävän parin kanssa "aitona" sähköpostikirjeenvaihtona työelämää simuloiden. Yksi opiskelija vastasi, että he olivat sopineet parin kanssa etukäteen yksittäisten viestien sisällöt.

Tekemiään kirjoittamistehtäviä opiskelijat arvioivat seuraavasti. Mielenkiintoisimmaksi tehtäväksi lähes kaikki heistä arvioivat verkkokeskustelun. Motivoivin tehtävä oli heidän mielestään sekä verkkokeskustelu että sähköpostikirjeenvaihtotehtävä. Oppimisen kannalta hyödyllisimmäksi tehtäväksi he arvioivat verkkokeskustelun niukasti ennen tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävää ja sähköpostikirjeenvaihtotehtävää. Täysin sama jakauma tuli haastavimmalle / vaikeimmalle tehtävälle: verkkokeskustelu niukasti ennen tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävää sekä sähköpostikirjeenvaihtotehtävää.

Tehtävien keskinäisessä vertailussa tuli esille se, että tiukasti asiasisältöistä tekstiä on vaikeampi kirjoittaa kuin sellaista, jonka saa kirjoittaa "... enemmän päästä.". Sähköpostitehtävää pidettiin "kivana", "hauskana" ja "uutena". Pari työskentely mainittiin toisaalta omaa työskentelyä hankaloittaneena asiana, koska oma kirjoittaminen oli sidoksissa parin työskentelyyn, mutta toisaalta tällainenkin kommentti tuli: "... mutta ehdottomasti ne missä oltiin parin tai muun ryhmän kanssa tekemisissä oli parhaat."

Yhteenveto

Puolella auktoriteettihakuisen oppijatyyppiryhmään kuuluvista opiskelijoista oli kokemusta sähköpostiviestien kirjoittamisesta ruotsin kielellä ennen opintojaksoon kuuluvaa sähköpostikirjeenvaihtotehtävää. Puolet tästä ryhmästä oli sitä mieltä, että sähköpostiviestien kirjoittaminen tietoturva-aiheesta oli helppoa. Myös lopuista opiskelijoista suurin osa oli sitä mieltä, että kyseisten viestien kirjoittaminen ei ollut helppoa eikä vaikeaa. Opiskelijat pitivät aihetta helppona ja terminologiaa tutuna, mikä helpotti tehtävän tekemistä. Sähköpostiviestien suhteellisen lyhyet tekstit sekä epävirallinen ja luonteva tyyli saivat opiskelijat päätyämään tähän arvioon. Myös vuorovaikutus parin kanssa teki tehtävästä heidän mielestään helpomman verrattuna esim. esseetekstin kirjoittamiseen. Kaikki tämän oppijatyyppiryhmän opiskelijat keskittyivät kirjoittaessaan viestien sisältöön ja vain osa heistä tämän lisäksi myös muotoon ja rakenteisiin. Auktoriteettihakuiset oppijatyyppit käyttivät kirjoittaessaan apuvälineitä suhteellisen monipuolisesti. Yhtä selvää suosikkia ei ollut, vaan elektroninen sanakirja, internet ja "autoimme parin kanssa toisiamme" -vaihtoehto saivat kaikki yhtä paljon mainintoja hyödynnetyistä apuvälineistä. Tämän viimeisen kyselylomakkeen loput vastaukset puuttuvat osalta auktoriteettihakuisen oppijatyyppiryhmän opiskelijoilta, mutta vastanneista lähes kaikki olivat tehneet sähköpostikirjeenvaihtotehtävän aitona sähköpostikirjeenvaihtona parin kanssa.

Mielenkiintoisimmaksi tehdyistä kirjoitustehtävistä tämä oppijatyypiryhmä arvioi verkkokeskustelun. Motivoivimmaksi tehtäväksi he arvioivat sekä verkkokeskustelun että sähköpostitehtävän. Oppimisen kannalta hyödyllisin tehtävä oli heidän mielestään verkkokeskustelu, joka oli tämän ryhmän mielestä myös haastavin / vaikein tehtävä. Tässä on ilahduttavaa se, että tämänkin oppijatyypiryhmän opiskelijat kykenevät näkemään tehtävien hyötyarvon oppimisen kannalta irrallaan tehtävän haasteellisuudesta. Avovastauksissa he kommentoivat vielä sähköpostitehtävää positiivisin maininnoin. Tosin maininta tuli myös siitä, että parin kanssa yhdessä kirjoitettavat tehtävät voivat vaikeutua, jos pari ei esim. pysy aikataulussa. Vastapainona tuli myös kommentti, jonka mukaan parin tai ryhmän kanssa tehdyt tehtävät olivat parhaita.

4.6.6 Oppijatyypien erityispiirteet ja niiden huomioiminen suhteessa sähköisiin oppimisratkaisuihin ja Willingin jaotteluun

4.6.6.1 Konkreettinen oppimistyyli

Konkreettiseen oppijatyypiryhmään kuuluvat opiskelijat eivät välttämättä kaipaa kieliopintoihinsa runsasta valinnanvapautta. Yleisesti ottaen opettajan asettamat tavoitteet, opintojakson selkeä rakenne sekä opettajan tuki ja oppimisen edistymisen seuranta ovat tälle oppijatyypiryhmälle tärkeitä asioita. Suoritettavissa tehtävissä voi olla jossain määrin valinnaisuutta, mutta ei liikaa. Jotta myös konkreettisen oppimistyylin omaavat opiskelijat pystyisivät saavuttamaan sellaisen kielitaidon, jota heiltä työelämässä valmistumisen jälkeen odotetaan, opettajan tulee rohkaista opiskelijoita toisaalta vieraiden kielten opintojen aikana omien opintojen suunnitteluun ja toisaalta kielitaidon edelleen kehittämiseen myös suoritettujen opintojaksojen jälkeen. Nämä havaitut piirteet ovat yhteneväisiä luvussa 3.5.2 esitettyjen Willingin näkemysten kanssa, joiden mukaan kenttäsidonnainen konkreettinen oppija tarvitsee opettajan ohjausta, mutta kykenee ohjattuna toimimaan myös ”puoli-itsenäisesti”. Opettajan ohjausta voidaan toteuttaa kielikohtaisesti siten, että opiskelijat tekevät korkeakouluopintojensa ensimmäisen opintojakson alussa lähtötasokartoituksen. Lähtötasokartoituksessa opiskelija pohtii, mitkä asiat hän kokee ko. kielessä toisaalta helpoiksi ja toisaalta vaikeiksi, onko hänen arkielämässään tilanteita, joissa hän voisi kyseistä kieltä käyttää, mikä arvosana- / oppimistavoite hänellä on sekä suorittamansa opintojakson että sitä mahdollisesti seuraavien muiden opintojaksojen osalta ja miten hän aikoo tavoitteensa saavuttaa. Lähtötasokartoitukseen voi sisältyä myös hyvin pienimuotoinen produktiivinen kirjoitustehtävä vieraalla kielellä. Ryhmäkoon ja käytettävissä olevan ajan mukaan opettaja voi joko korjata tehtävät tai vain lukea ne läpi. Molemmissa tapauksissa opettajalle muodostuu käsitys ryhmän osaamisen tasosta sekä siitä, mitä asioita erityisesti tulisi kerrata ja ensimmäisessä tapauksessa opiskelijat saavat lisäksi palautetta omasta osaamisestaan oppimistavoitteiden asettamista helpottamaan.

Konkreettisen oppijatyypiryhmän kommentoimissa omaa kielioppiosaamistaan herää kysymys, onko heikoissa ruotsin kielen taidoissa enemmän kyse motivaation puutteesta kuin epäsovivista materiaaleista? Siksi konkreettinen oppijatyypiryhmä voi hyötyä siitä, että opettaja elävöittää kieliopin

opetusta perinteisestä kielenopetuksesta poikkeavalla tavalla ja herättää näin opiskelijoiden mielenkiinnon aihetta kohtaan. Tätä huomiota tukevat myös edellä luvussa 3.5.2 esitetyt Willingin ja Knowlesin käsitykset siitä, että konkreettiselle oppijatyypille sopii kielenopiskelu esim. pelien avulla ja hän kaipaa opiskeluunsa vaihtelua sekä verbaalisia ja visuaalisia virikkeitä. Opettajan kannattaa tehdä eri kieliopion aihealueilta pari- tai pienryhmätyöskentelyyn soveltuvia pelejä muistuttavia tehtäviä, esim. ruotsin kielen opiskeluun lautapelin muotoon tehty ruudukko, jossa edetään noppaa heittämällä ja jokaisessa ruudussa tulee taivuttaa ja suomentaa annettu sana tai muistipelinä pelattava peli, jossa pitää löytää oikeat parit siten, että toisessa kortissa on kyseinen sana suomeksi ja toisessa ruotsiksi kaikkine taivutusmuotoineen. Myös verkkomateriaalien käyttö voi olla yksi keino innostaa konkreettiset oppijatyypit kieliopin opiskeluun, eikä tietokonepeleihin verrattavia ratkaisujakaan kannata unohtaa. Edellä mainittua lähtötasokartoitusta eri kielioppiasioden osaamisesta kannattaa myös hyödyntää, jotta opiskelijat tulevat itse tietoisiksi, mitä kieliopin eri osa-alueita heidän kannattaa erityisesti harjoitella. On hyödyllisintä käyttää materiaaleja, joissa opiskelu tapahtuu esimerkkien avulla sekä tekemällä runsaasti tehtäviä, ei teoriapainotteisesti. Tätä tukee Willingin em. luvussa esittämä näkemys kenttäsidonnaisen oppijan taipumuksesta oppia mm. huumorin ja mielikuvituksen avulla faktatiedon sijaan. Kieliopin opiskelussa on hyvä painottaa lyhyitä tehtäviä, mm. aukkotäydennys- ja monivalintatehtäviä ja on hyvä, jos oppijoilla on mahdollisuus tehtäviä tehdessään valita eritasoisten tehtävien välillä. Opettaja voi kannustaa oppijoita kokeilemaan eri tasoisia tehtäviä siten, että eteneminen tapahtuu helpommista tehtävistä vaikeampiin. Tehtävien vaikeustason valinnassa konkreettiset oppijatyypit saattavat tarvita opettajan ohjausta.

Koska konkreettisen oppijatyypiryhmän opiskelijat osaavat käyttää asiayhteyden perusteella tapahtuvaa päättelyä hyödykseen lukiessaan vieraskielisiä tekstejä ja tehdessään tiedonhakuun liittyviä tehtäviä, näitä tehtävyytyyppejä kannattaa hyödyntää heidän kielitaitonsa vahvistamisessa. Lukiessa sekä sanavarasto että kielen rakenteiden hallinta paranevat ja opiskelijoiden on vähitellen helpompi myös tuottaa itse tekstiä vieraalla kielellä. Willingin mukaan (ks. luku 3.5.2) konkreettisen oppijatyypin vahvuuksiin kieliopinnoissa eivät kuulu oikeat lauserakenteet. Siten konkreettiset oppijatyypit voivat kokea vieraskielisen tekstin tuottamisen jossain määrin haasteellisena varsinkin, mikäli heillä on ollut taukoa ko. kielen opinnoissa. Näin ollen tekstin tuottamista on hyvä harjoitella pienimuotoisilla orientoivilla harjoituksilla ennen laajempien kokonaisuuksien kirjoittamista. Tällainen pienimuotoinen kirjoitelma voi olla esim. sähköpostiviestin kirjoittaminen joltakin opintojaksolla jo käsitellyltä aihealueelta siten, että tehtävänannossa on selkeästi lueteltu, mitkä asiat viestiin tulee sisältää. Mikäli opettajan on ajallisesti mahdollista korjata nämä kirjoitelmat ja antaa niistä henkilökohtaista palautetta, se on tietysti oppijan kannalta hyvä asia. Mutta mikäli tätä mahdollisuutta ei ole, kirjoitelmatehtävän voi hyvin käsitellä myös yhteisesti luokkahuonetilanteessa mallivastauksen avulla, jolloin opettaja voi toisaalta painottaa lähtötasokartoituksen perusteella ryhmäl-

le vaikeiksi tietämiään asioita ja oppijat voivat toisaalta myös kysyä, mikäli he ovat epävarmoja oman tekstinsä kieliopillisesta oikeellisuudesta. Vaikka opettaja ei ehtisi korjata ja kommentoida jokaisen oppijan pienimuotoisempia kirjoitustehtäviä, oppimisen kannalta on tärkeää, että oppijat saavat palautetta joistakin laajemmista kirjoitustehtävistä.

Sähköisessä keskusteluryhmässä tapahtuvassa keskustelussa opettaja voi aihevalinnoilla ja muulla ohjeistuksella lisätä opiskelijoiden motivaatiota tehtävän tekemiseen. Konkreettiset oppijatyytit motivoituvat parhaiten erityisesti omaan alaan liittyvistä tai ajankohtaisista aiheista, joten opettajan kannattaa painottaa niitä aihevalinnoissa. Opettaja voi myös aiheet valittuaan pyrkiä opintojakson aikana siihen, että ainakin osa näiden aihealueiden keskeisestä sanastosta on ehditty opiskella ja se on oppijoille edes jossain määrin tuttua ennen verkkokeskustelun toteutumista. Puheenvuorot kannattaa määritellä suhteellisen lyhyiksi, jotta tekstin tuottaminen on helpompaa myös heikomman kielitaidon omaaville opiskelijoille. Verkkokeskusteluissa konkreettiset oppijatyytit priorisoivat sisältöä ennen muotoa ja rakennetta, mikä on hyvä asia. Tällöin mahdollinen heikohko kielitaito ei estä opiskelijan kommunikointia vieralla kielellä. Kieltä käyttämällä opiskelija puolestaan parantaa kielitaitoaan edelleen. Ennen verkkokeskustelutehtävän tekemistä opettaja voi vielä korostaa konkreettisille oppijatyyteille, että tärkeintä on tulla ymmärretyksi ja kieliopillinen oikeellisuus on tässä tekstilajissa toissijainen asia. Sähköinen keskusteluryhmä motivoi vaihtelunhaluisia konkreettisia oppijatyytejä tehtävän suorittamiseen ja siten kielenopiskeluun. Sama vaikutus on myös mahdollisuudella lukea muiden opiskelijoiden tekstejä. Tämän vahvistaa myös Willingin näkemys (ks. luku 3.5.2), jonka mukaan konkreettiset oppijatyytit ovat sosiaalisesti suuntautuneita ja opettajan sekä ryhmän kannustus auttaa heitä parantamaan oppimissuorituksiaan. Näin ollen myös opettajan osallistuminen verkkokeskusteluun positiivisilla ja kannustavilla viesteillä voi olla konkreettisille oppijatyyteille hyödyksi. Uudenkin välineen osalta on hyvä muistaa, että saman välineen käyttö liian pitkään tai liian monella opintojaksolla muuttaa helposti tehtävätyypin puuduttavaksi ja rutiininomaiseksi, jolloin motivaatiovaikutus heikkenee. Sähköiset keskusteluryhmät ovat kuitenkin hyvä tapa sekä sanaston että kieliopin harjoitteluun konkreettisille oppijatyyteille.

Työelämän kielenkäyttötilanteita simuloiva sähköpostikirjeenvaihtotehtävä sopii konkreettisille oppijatyyteille hyvin, sillä he pitävät kyseisen tekstityypin vapaamuotoisuudesta. Opettajan kannattaa valita tehtävän aiheet huolellisesti sellaisilta aihealueilta, joilta opiskelijoilla on omakohtaista kokemusta ja joita on käsitelty opintojakson oppimateriaalissa. Tällöin aihepiirin vieraskielinen terminologia on opiskelijoille valmiiksi tuttua, mikä helpottaa tekstin tuottamista. Konkreettiselle oppijatyyppiryhmälle näyttää olevan tehtävän mielekkyyden kannalta merkitystä sillä, että tehtävätyyppi on uudellinen, sillä opiskelijat kokivat tutkimushetkellä heille kielenopiskelussa uudet välineet verkkokeskustelun ja sähköpostikirjeenvaihtotehtävän mielenkiinnon ja motivaation kannalta paremmiksi kuin tiedonhaku- ja kirjoitustehtävän, jossa kirjoittaminen oli perinteisempää esseetyylistä kirjoittamista. On ilahduttavaa huomata, että

tämän oppijatyypiryhmän opiskelijat osaavat arvioida tehtävien hyödyllisyyttä oppimisen kannalta sekä tehtävien haasteellisuutta irrallaan siitä, kokivatko he tehtävän mielenkiintoiseksi tai motivoivaksi. Tämän perusteella voidaan olettaa, että konkreettisten oppijatyypien voi antaa itseohjautuvasti valita omaa oppimistaan edistäviä tehtäviä useamman tehtävätyypin joukosta vieraiden kielten opintojaksoilla. Tätä tukee myös Willingin huomio (ks. luku 3.5.2) konkreettisen oppijan kyvystä toimia ”puoli-itsenäisesti” opettajan ohjatessa taustalla. Käytännössä tämä voi tarkoittaa sitä, että opettaja laatii useamman erityyppisen tehtävän, joilla on tietyt oppimistavoitteet, ja opiskelija saa valita tehtävistä itselleen sopivimman. Tämä toimintatapa antaa opettajalle mahdollisuuden myös eriyttämiseen niin opiskelijoiden lähtötason kuin tavoitetasonkin osalta. Kun opettaja laatii hieman helpomman ja hieman vaativamman vaihtoehtoisen tehtävänannon, heikomman lähtö- ja / tai tavoitetason omaava opiskelija voi valita ensin mainitun tehtävän ja vastaavasti jo valmiiksi paremman kielitaidon omaava opiskelija, jolla on mahdollisesti korkeampi kunnianhimo myös tavoitteiden osalta, voi valita jälkimmäisen haastavamman tehtävän. Sähköpostikirjeenvaihtotehtävä on tyypillisesti sellainen produktiivinen kirjoitus-tehtävä, josta oppijan on hyvä saada opettajalta palautetta maksimaalisen oppimishyödyn saavuttamiseksi. Kuten edellä on jo Willingiin viitaten todettu, myös tässä tutkimuksessa tuli esille, että konkreettisen oppijatyypiryhmän opiskelijoille on merkitystä sillä, että tehtävässä on jonkinasteista vuorovaikutusta muiden opiskelijoiden kanssa. Heille tuntuvat siis sopivan joko pari- tai ryhmätyönä suoritettavat tehtävät tai tehtävät, joissa on edes mahdollisuus tutustua muiden opiskelijoiden tuotoksiin. Jotta vaihtelunhaluisten konkreettisten oppijatyypien mielenkiinto ja motivaatio pysyvät yllä, opettajan kannattaa pyrkiä hyödyntämään uusia ja vaihtelevia tehtävämuotoja eli olla ns. ajan hermolla tieto- ja viestintätekniikan käytön osalta.

4.6.6.2 Analyyttinen oppimistyyli

Analyyttisen oppimistyylin omaavat opiskelijat ovat kieliopinnoissaan tavoitteellisia ja heillä on hyvät metakognitiiviset taidot. Taitotasoasteikot, joiden avulla opiskelija voi todeta lähtötasonsa ja asettaa tavoitteita kieliopinnoilleen, voivat olla hyvin motivoiva työkalu analyyttisille oppijoille. Koska analyttiset oppijat ymmärtävät kieliopinnojen vaativan panostusta, he voivat olla kiinnostuneita myös ylimääräisestä oheismateriaalista varsinaisen opintojaksolla käytettävän oppimateriaalin lisäksi. Opettajan kannattaa siis kerätä analyttisille oppijoille jo opintojakson alussa vinkkejä esim. vieraskielisistä lehdistä, elokuvista, tv-ohjelmista, musiikista, blogeista, keskustelupalstoista jne. Analyttiselle oppijatyypille sopii se, että opettaja toimii valmentajan tavoin. Itsenäinen työskentely sopii heille, kunhan he saavat opiskelunsa tueksi hyvin suunnitellun opintojaksokokonaisuuden ja opettaja on taustatukena. Opettajan on hyvä tuoda selkeästi esille, miten oppijat halutessaan saavat ohjausta (esim. oppituntien yhteydessä, sähköpostitse tai vastaanottoaikana) ja oppijoita kannattaa myös rohkaista pyytämään apua silloin, kun he kokevat sitä tarvitsevansa. Analyttinen oppijatyypipi voi kokea hyödylliseksi mahdollisuuden valita erilaisten opintojakson toteutusmuotojen välillä. Opettaja voi lisätä analyttisen oppija-

tyypin opiskelumotivaatiota sillä, että tarjolla on eritasoisia tehtäviä, jolloin opiskelija voi valita helpomman tai vaikeamman tehtävän kokiessaan, että haastetta on liikaa tai liian vähän. Tämän tutkimuksen perusteella todetut seikat saavat tukea myös Willingin teoriasta (ks. luku 3.5.2), jonka mukaan kentästä riippumaton analyttinen oppija on itsenäinen ja kykenee ohjaamaan omaa oppimistaan sekä asettamaan sille tavoitteita.

Kieliopin opiskelussa analyttiset oppijatyyppit voisivat hyötyä lähtötason testauksesta, sillä heille on tyyppillistä suuntautua harjoittelemaan juuri niitä osa-alueita, jotka ovat heille itselleen vaikeita. Lähtötasotestin avulla analyttiset oppijat saisivat lisävahvistusta omalle käsitykselleen siitä, mitä kieliopin osa-alueita heidän kannattaa erityisesti kerrata. Opettaja voi vielä tarvittaessa käydä lähtötasotestin läpi opiskelijan kanssa yhdessä, jolloin opiskelijalla on varmasti oikea käsitys omasta osaamistasostaan. Oppimateriaalissa kannattaa olla runsaasti esimerkkejä helpottamassa kielioppiasioden hahmottamista. Verkkoharjoitukset ovat analyttisellekin oppijatyyppiryhmälle hyvä vaihtoehto. Tehtävien tulee olla sellaisia, että oppija saa niissä keskittyä yhteen kielioppiasiaan kerrallaan, eikä liian vaikea sanasto saa olla esteenä kielioppiasioden opiskelulle. Tämä voi johtua jo edellä luvussa 3.5.2 Kolbin ja Knowlesin teorioiden yhteydessä mainitusta seikasta, jonka mukaan analyttinen oppija pärjää hyvin tehtävissä, joissa on vain yksi oikea vastaus, ja etsii asioista mielellään lainalaisuuksia ja logiikkaa. Tehtävien rakenteen ei kannata vaihdella turhan paljon, jotta oppija saa kiinnittää huomionsa itse sisältöön, eikä vaihteleva tehtävärakenne vie turhaan hänen huomiotaan. Opettajan kannattaa tarjota analyttisille oppijoille tehtäviä, joissa harjoituksia saa tehdä eri vaikeusasteilla, jolloin oppijat voivat itseohjautuvasti valita sopivantasoisia tehtäviä. Myös kertaavat tehtävät sopivat hyvin tälle oppijatyyppiryhmälle.

Tiedonhaku vieraalla kielellä ei ole analyttisille oppijatyypeille ongelma, joten tiedonhakuun liittyvät tehtävät sopivat tälle oppijatyyppille hyvin. Ruotsinkielisen tekstin ymmärtäminen sujuu analyttisiltä oppijatyypeiltä suhteellisen hyvin, mikäli he hallitsevat ko. aihealueen erityissanaston. Siksi opettajan kannattaa panostaa ennen tekstinymmärtämistä vaativia tehtäviä siihen, että samasta aihealueesta tehdään orientoivia sanastotehtäviä, jotka voivat olla yksi toimiva keino helpottaa analyttisten oppijatyyppien ruotsinkielisten tekstien lukemista. Koska oman tekstin tuottaminen ruotsin kielellä on tälle oppijatyyppiryhmälle pääosin vaikeaa, keskeisimpien kielioppikohtien kertaussuonteinen muistiin palauttaminen voi olla hyödyksi ennen kirjoittamistehtävään ryhtymistä. Tässä kertauksessa opettaja voi painottaa esim. lähtötasotestissä selkeästi vaikeiksi osoittautuneita asioita tai juuri analyttisten oppijoiden kohdalla kysyä myös oppijoiden omaa käsitystä siitä, mitä asioita heidän mielestään olisi hyvä kerrata. Tiedonhakuun liittyvät tehtävät kannattaa teettää analyttisillä oppijatyypeillä yksilötehtävinä. Tätä tukevat luvussa 3.5.2 todetut seikat, joiden mukaan analyttinen oppija työskentelee mielellään itsenäisesti, eikä koe tarvetta sosiaaliseen kanssakäymiseen muiden kanssa.

Jotta analyttiset oppijat kiinnostuisivat sähköisissä keskusteluryhmissä käytävistä keskusteluista, heidän tulee kokea aiheet mielekkäiksi. Analyttisten

oppijoiden kokema mielenkiinto vieraan kielen opiskelussa käytettäviä sähköisiä keskusteluryhmiä kohtaan ei ole itsestään selvyys ja se näyttää olevan jossain määrin riippuvainen opiskelijan omasta suhtautumisesta sähköisiin keskusteluryhmiin yleensä. Näin ollen tämä tehtävätyyppi ei välttämättä sovellu kaikille analyttisille oppijoille. Siksi opettajan on hyvä käyttää verkkokeskustelun rinnalla vaihtoehtoisena tehtävätyyppinä jotain toista, lyhyehköjä tekstejä sisältävää harjoitusta. Yksi esimerkki tällaisesta vaihtoehtoisesta tehtävästä on opettajalle palautettavat mielipidekirjoitukset vastaavista aiheista, joita verkkokeskusteluissakin käsitellään. Tätä suositusta tukevat myös luvussa 3.5.2 esitellyt Willingin, Kolbin ja Knowlesin teoriakäsitykset, joiden mukaan analyttinen oppija keskittyy mieluummin asioihin kuin ihmisiin, työskentelee mielellään itsenäisesti, ei kaipaa sosiaalista kanssakäymistä ja pelkää epäonnistumista. Viimeksi mainittu seikka voi olla osalle analyttisistä oppijoista keskeinen syy sille, että he eivät halua osallistua verkkokeskusteluun, jossa muut opiskelijat pääsevät lukemaan heidän tekstejään. Opettajan on hyvä ottaa tämä seikka huomioon ja tarjota vaihtehtoinen tehtävätyyppi, jotta kasvojen menettämisen pelko ei kahlitse oppijan ajatuksia tehtävää tehdessä ja ole siten häiriöksi itse oppimiselle. Toisaalta jotta verkkokeskustelu olisi miellyttävä ja siten oppimista edistävä tehtävä mahdollisimman monelle analyttiselle oppijalle, opettajan kannattaa korostaa ennen tehtävän tekemistä sitä, että verkkokeskustelussa on kyse vapaamuotoisesta ajatustenvaihdosta, jossa tärkeintä on saada oma näkemys aiheesta ymmärretyksi ilman, että kukaan (myöskään opettaja) arvioi tai arvostelee keskusteluryhmässä esitettyjä puheenvuoroja. Verkkokeskustelun päätyttyä opettaja voi vielä halutessaan tehdä yhteenvedon keskustelussa esiintyneistä onnistuneista argumenteista siten, että jokaisen keskusteluun osallistuneen oppijan puheenvuorosta on mainittu joku argumentti.

Verkkokeskusteluun kirjoittaessaan analyttiset oppijatyyppit keskittyvät kirjoittamansa tekstin muotoon ja rakenteisiin lähes yhtä paljon kuin tekstin sisältöön. Tämä on luontevaa, sillä luvussa 3.5.2 esiteltyjen erityispiirteiden perusteella oikeat lauserakenteet ovat kentästä riippumattomien analyttisten oppijoiden vahvuus kieliopinnoissa. Heille tekemällä oppiminen on mielekästä, joten keskusteluryhmä voi hyvin olla tällä oppijatyyppiryhmällä käytössä koko opintojakson ajan. Silloin opettajan pitää tosin kiinnittää erityistä huomiota siihen, että opiskelijoiden mielenkiinto tehtävään myös pysyy yllä pidemmän ajan. Tähän voi pyrkiä mm. sopivilla, vaihtuvilla aihevalinnoilla. Toinen keino voi olla se, että opiskelijoiden tulee kommentoida toistensa puheenvuoroja tietyin väliajoin, sillä analyttiset oppijat eivät välttämättä ole luonnostaan erityisen kiinnostuneita lukemaan toistensa puheenvuoroja oman puheenvuoron kirjoittamisen jälkeen, vaan tämä voi vaatia opettajan taholta tulevaa kimmoketta. Toisaalta analyttinen oppija voi motivoitua verkkokeskustelusta, koska siinä hän pääsee haastamaan muiden ajatuksia ja kehittämään omia, kuten luvussa 3.5.2 todetaan Knowlesin teoriaan viitaten. Verkkokeskusteluun kirjoittaessaan analyttinen oppija saa myös työskennellä itsenäisesti, mikä on hänelle mieleistä.

Analyttiset oppijatyyppit eivät välttämättä koe kirjoittamistehtävissä eroa eri tekstityyppien välillä. Siksi analyttiset oppijat eivät koe konkreettisten oppijatyyppien tavoin sähköpostikirjeenvaihtotehtävää esim. esseetekstiä vapaamuotoisemmaksi ja siten helpommaksi tekstityypiksi. Näin ollen tutut ja helpot aiheetkaan eivät välttämättä tee kirjoitustehtävää helpoksi analyttisen oppijan keskittyessä kirjoittaessaan myös kielen muotoon ja rakenteisiin, jolloin sanaston ja kieliopin puutteellisesta osaamisesta tulee ongelmia. Tästä syystä analyttiset oppijat hyötyvät vahvasti ennen sähköpostikirjeenvaihtotehtävää tehdystä pohjustustyöstä. Hyödyllisiä kerrattavia aiheita ovat keskeiset kielioppiasiat, tärkeimmät sähköpostikirjeenvaihtoon kuuluvat fraasit sekä käsiteltävän aihealueen keskeinen terminologia. Myös pienimuotoinen esim. kotitehtävänä tunnille laadittu lyhyehkö sähköpostiviesti, johon tiettyjen annettujen asioiden tulee sisältyä, voi olla hyvä orientoiva harjoitus. Kuten luvun 3.5.2 teoriaviittauksissakin on todettu, myös tämän tutkimuksen perusteella analyttiset oppijatyyppit työskentelevät mieluiten yksin, joten heille sopii sähköpostikirjeenvaihtotehtävä parityönä siten, että molemmat kirjoittavat oman osuutensa itsenäisesti työelämän kielenkäyttötilanteita simuloiden. Tällöin opettajan ohjeistus molempien osapuolten aikataulussa pysymisestä on tosin erittäin tarpeellinen, jotta itsenäiseen työhön mieltyneet oppijat eivät kärsi toisen osapuolen mahdollisista aikataulullisista laiminlyönneistä.

4.6.6.3 Kommunikatiivinen oppimistyyli

Kommunikatiiviset oppijatyyppit kaipaavat tämän tutkimuksen havaintojen mukaan kieliopinnoissaan vahvasti opettajan ohjausta ja tukea. Siksi opettajan tulee olla vahvasti näkyvillä koko opintojakson elinkaaren ajan. Opettaja voi yrittää hyödyntää opintojakson alkaessa vahvaa ohjausasemaansa myös siten, että motivoi opiskelijoita kielen opiskeluun ja kannustaa heitä oman opiskelun suunnitteluun. Siksi konkreettisille oppijatyypeille edellä suositeltu lähtötason ja tavoitteiden kartoitus voi olla hyvin käyttökelpoinen työkalu myös kommunikaativisille oppijoille kieliopinnojen alussa. Erilaisia opintojakson suoritustapoja on hyvä olla tarjolla kommunikaatiivisille oppijatyypeille, mutta jo suunnitteluvaiheessa kannattaa huomioida, miten opettajan ohjaus ja tuki kussakin vaihtoehdossa varmasti toteutuu. Opintojaksolla suoritettavien tehtävien osalta voi olla jossain määrin tarjolla vaihtoehtoja samoin kuin itsenäinen työskentely voi olla yksi osa opintojaksoa, mutta ei kuitenkaan liian hallitsevana osana. Ennen mahdollista itsenäistä työskentelyä on tärkeää, että opettaja pohjustaa kyseisen osuuden huolellisesti tarkoin ohjein ja huolehtii siitä, että oppijoilla on riittävät valmiudet (esim. keskeisen terminologian hallinta) siitä suoriutumiseen. Kommunikatiivisia oppijatyyppisiä voi kannustaa itsearviointiin tekemiseen siten, että opiskelijalla on mahdollisuus verrata omaa arviointiaan opettajan tekemään arviointiin. Näitä havaintoja tukevat myös luvussa 3.5.2 esitetyt teoriat, joiden mukaan kommunikaatiivisella oppijalla on taipumus olla kentästä riippumaton, mutta hän tarvitsee siitä huolimatta henkilökohtaista palautetta, eikä ole yhtä itseohjautuva kuin esim. analyttinen oppija.

Kommunikatiivisen oppijatyyppiryhmän näkemyksissä omasta kielioppiosaamisestaan tuli vahvasti esille seikka, joka näyttäytyy toistuvasti myös

omassa opetustyössäni. Kielitaidon pohja tulisi luoda jo peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa, jotta opiskelijoilla olisi edellytykset menestyä korkeakouluopintoihin kuuluvissa kieliopinnoissa ja saavuttaa työelämän vaatimat kieli- ja viestintätaidot tutkinnon suorittamisen aikana. Mikäli perusopinnoissa pääsee syntymään monen vuoden aikana aukkoja kieliopintoihin, niitä on vaikea korjata korkeakouluopinnoissa, joissa pitäisi jo suuntautua ammattikielen ja muun työelämän edellyttämän kielitaidon opiskeluun. Tämän totesivat myös tässä tutkimuksessa kommunikatiiviseen oppijatyypiryhmään kuuluvat opiskelijat. Tämän toteamuksen taustalla voi olla yhteys luvussa 3.5.2 esitettyyn Kolbin näkemykseen siitä, että kommunikatiivinen oppija voi olla kärsimätön: mikäli hän kokee kielitaitonsa vajavaiseksi, hän turhautuu. Vastaavasti hyvä pohjatyö, jossa opiskelija saavuttaa perusasioiden hallinnan, edesauttaa korkeakoulutason kieliopintoja ja työelämään valmistuu myös kieli- ja viestintätaidoiltaan osaavia työntekijöitä. Samalla on kuitenkin muistettava, että kieliopinnoissa kieliopin osaaminen tulisi nähdä työkaluna, joka mahdollistaa sekä suullisen että kirjallisen kanssakäymisen kyseisellä kielellä. Kieliopin osaaminen ei saa siis muodostua todellisista kielenkäyttötilanteista irralliseksi itseisarvoksi, joka pahimmillaan estää henkilöä kommunikoimasta kielioppivirheiden pelossa. Tästä näkökulmasta opettajalla on tärkeä rooli motivoida kommunikatiivisia oppijoita sietämään myös vajavaista kielitaitoa ja rohkaista heitä käyttämään kieltä mahdollisista kieliopillisista puutteista huolimatta. Lisäksi opettajan on hyvä nostaa esiin sitä positiivista osaamista ja edistymistä, jota hän kunkin oppijan kielitaidossa huomaa. Kielioppia kommunikatiiviset oppijatyypit oppivat parhaiten tehtäviä tekemällä sekä käyttämällä kieltä käytännön tilanteissa. Jälkimmäistä suositusta tukee myös teorianäkemys siitä, että kommunikatiivinen oppija tulee helposti toimeen ihmisten kanssa (ks. luku 3.5.2). Vastaavasti liian mekaanisia tai teknisesti epäselviä tehtäviä tulee välttää. Opettajan kannattaa kuitenkin luoda kommunikatiivisille oppijoille myös kieliopin opiskeluun interaktiivisia tehtäviä. Niitä voivat olla esim. tiettyjen kieliopin taivutusmuotojen harjoittelu siten, että kumpikin parista saa tietyt sanat taivutettavakseen ja parilla on oikea vastaus tarkistamista varten tai tietyn kielioppiasian harjoittelu aukko-täydennyksenä kysymyslauseisiin, jonka jälkeen pari voi vielä kysyä kysymykset toisiltaan vuorotellen.

Vieraalla kielellä tapahtuvat tiedonhaku- ja luetunymmärtämistehtävät soveltuvat hyvin kommunikatiivisille oppijatyypeille, sillä he kykenevät paikkaamaan metakognitiivisilla taidoillaan mahdollisia puutteellisen sanavaraston aiheuttamia ongelmia. Siksi opettajan kannattaa rohkaista tähän oppijatyypiryhmään kuuluvia opiskelijoita vieraskielisten tekstien lukemiseen siten, että he lukiessaan hyödyntävät muiden osaamiensa vieraiden kielten taitoja, aikaisempia tietoja kyseisestä aiheesta sekä asiayhteyden tuomaa apua ymmärtämisessä. Tämä tehtävätyyppi soveltuu kommunikatiivisille oppijoille myös siksi, että he ovat kentästä riippumattomina oppijoina taitavia soveltamaan tietoa ja heille sopivat materiaalit, jotka sisältävät faktaa ja analyttistä materiaalia (ks. luku 3.5.2). Kommunikatiivisilla oppijoilla voi olla jossain määrin taipumusta kokea helpommat tiedonhaku- ja luetunymmärtämistehtävät miellyttävämpinä kuin

haasteellisemmat tekstin tuottamista vaativat tehtävät. Koska tämä oppijatyypiryhmä tarvitsee opettajan tukea oppimisessaan, opettajan kannattaa rohkaista kommunikatiivisia oppijatyyppejä käyttämään edellä mainittuja metakognitiivisia taitoja myös silloin, kun he itse tuottavat tekstiä. Ennen kirjoittamistehtävää heille voi olla hyödyksi myös keskeisimpien kielioppiasioiden sekä tehtävään liittyvän olennaisen sanaston kertaaminen. Koska tämä oppijatyypiryhmä tekee tiedonhaku- ja kirjoittamistehtäviä mieluiten itsenäisesti, mutta kaipaa kuitenkin kokonaisvaltaisesti työskentelyssään opettajan tukea ja ohjausta, opettaja voi ohjeistaa opiskelijoita mm. metakognitiivisten taitojen käyttöön opintojakson orientaatio-osuudessa ja tiedonhaku- ja luetunymmärtämistehtävien tehtävänannoissa. Ennen suurempaa tiedonhaku- ja luetunymmärtämistehtävää kommunikatiiviset oppijat voivat hyötyä siitä, jos he saavat kasvokkaisopetuksessa lukea lehtiartikkeleita (mahdollisuuksien mukaan joko paperitai verkkoversioina) ja lukiessaan voivat saada opettajalta apua sanastollisissa ongelmissa.

Sähköisissä keskusteluryhmissä tapahtuvat keskustelut sopivat tehtävätyyppinä kommunikatiivisille oppijatyypeille mm. siksi, että uusi tehtävätyyppi ja mahdollisuus lukea muiden opiskelijoiden tekstejä kiinnostavat tämän oppijatyypiryhmän opiskelijoita. Knowlesin mukaan (ks. luku 3.5.2) kommunikatiivinen oppija oppii hyvin keskustellen, mikä tukee sähköisten keskusteluryhmien soveltuvuutta tälle oppijatyypille. Vaikka vieraalla kielellä kirjoittaminen voi tuntua haastavalta, kirjoittamista voi helpottaa sillä, että opiskelija saa kirjoittaa tutuista ja häntä itseään kiinnostavista aiheista, opiskelijalla on mahdollisuus perehtyä aihealueen sanastoon riittävästi ennen tehtävän tekemistä (opintojakson oppimateriaali, tuntityöskentely, aihepiirin orientoivat sanastotehtävät) sekä opiskelija käyttää tehtävää tehdessään apuna esim. elektronista sanakirjaa. Koska kommunikatiiviset oppijatyypit keskittyvät verkkokeskusteluihin kirjoittaessaan pääosin tekstin sisältöön, verkkokeskustelut ovat tälle oppijatyypiryhmälle hyvä tapa harjoitella tekstin tuottamista nimenomaan viestinnällisestä näkökulmasta. Teoriaosuudessa todettu (ks. luku 3.5.2) kommunikatiivisen oppijan tarve sosiaaliseen kanssakäymiseen toteutuu tämän viestinnällisyyden kautta. Kommunikatiivisille oppijatyypeille on hyödyksi, jos verkkokeskustelutehtävään käytetään aikaa enemmän kuin vain muutamia viikkoja. Tällöin opiskelijat ehtivät kirjoittaa useampia tekstejä, jolloin aikaa harjoitteluun ja oppimiseen on riittävästi. Mahdollisimman hyvien oppimistulosten kannalta pidemmällä aikavälillä toteutetussa verkkokeskustelussa olisi hyvä, jos opettaja pystyisi antamaan opiskelijoille palautetta esim. yhden tai kahden kirjoitetun puheenvuoron jälkeen. Tällöin opiskelijat voisivat ottaa saamansa palautteen huomioon ja soveltaa oppimaansa myöhempiä tekstejä kirjoittaessaan.

Vaikka osa kommunikatiivisista oppijatyypeistä voi kokea tekstin tuottamisen vieraalla kielellä haastavaksi, sähköpostin muodossa kirjoitetut tekstit ovat heille esim. esseetekstejä helpompia tekstin vapaamuotoisuuden ja lyhyempien yksittäisten tekstien vuoksi. Siksi kyseinen tehtävätyyppi soveltuu kommunikatiivisille oppijoille hyvin. Lisäksi tehtävätyyppejä valitessa kannattaa muistaa, että tehtävän suorittamiseen liittyvä sosiaalisuus ja yhdessä teke-

minen ovat tärkeitä tämän oppijatyypiryhmän opiskelijoille, mikä on todettu myös teoriaosuudessa (ks. luku 3.5.2). Opiskelijaa voi myös motivoida se, että hän saa opettajan sijasta kirjoittaa muille opiskelijoille. Kolbin mukaan (ks. luku 3.5.2) kommunikatiivinen oppija sopeutuu nopeasti uusiin tilanteisiin ja tulee helposti toimeen ihmisten kanssa. Nämä ominaisuudet tekevät sähköpostiviestinnän edelleen kommunikatiiviselle oppijalle sopivaksi tehtävämuodoksi, sillä opiskelija ei etukäteen tiedä, millaisia viestejä hän toisilta opiskelijoilta tehtävää suorittaessaan saa. Kommunikatiivisilla oppijoilla on taipumus keskittyä kirjoittaessaan enemmän sisältöön kuin muotoon ja rakenteisiin, joten he hyötyvät siitä, että kielioppiasioita harjoitellaan etukäteen erikseen ja kirjoitustehtävää tehdessä päähuomio saa olla tekstin sisällössä. Siksi opettajan kannattaa hyödyntää esim. tämän luvun alussa mainittua lähtötason kartoitusta voidakseen poimia sellaiset kielioppiasiat, joita on hyvä kerrata ennen kirjoitustehtävää. Opettajan ohjausta kaipaaville kommunikatiivisille oppijatyypeille tällainen kielioppikertaus on hyödyllisin tehdä kasvokkaisopetuksessa, jolloin opiskelijoilla on tarvittaessa mahdollisuus saada opettajalta apua vaikeiksi kokemisaan asioissa.

4.6.6.4 Auktoriteettihakuinen oppimistyyli

Auktoriteettihakuisen oppimistyylin omaavat opiskelijat ovat kohtalaisen kunnianhimoisia kielitaitonsa suhteen myös työelämää ajatellen. Näin ollen heidän voidaan ajatella olevan hyvin motivoitunut oppijaryhmä. Heillä ei ole kuitenkaan välttämättä kovin aktiivista otetta omien kieliopintojensa suunnitteluun, opintojakson suoritustavan valintaan tai opintojaksolla suoritettavien tehtävien valintaan liittyen. Opettajan kannattaa kannustaa tätä oppijatyypiryhmää käyttämään paremmin hyödykseen työskentelyn suunnitelmallisuutta sekä valitsemaan itselleen sopivimmat ratkaisut mahdollisista vaihtoehdoista, jotta opiskelijat voivat saavuttaa paremmin ne tavoitteet, joita heillä kieliopintojen suhteen on. Jo muiden oppijatyypien kohdalla mainittu lähtö- ja tavoitetaso kartoitus voi toimia opiskeluun ryhtiä tuovana työkaluna auktoriteettihakuisille oppijoille. Opiskeluryhmän ilmapiirillä on suuri merkitys monen auktoriteettihakuisen oppijan oppimisessa. Siksi opettajan on erityisen tärkeää panostaa positiivisen ja luottavaisen oppimisilmapiirin luomiseen kasvokkaisopetuksessa, kun ryhmässä on auktoriteettihakuisen oppimistyylin omaavia opiskelijoita. Tämän opettaja voi toteuttaa esim. vuorovaikutukseen painottuvilla tehtävillä, jolloin opiskelijat tutustuvat toisiinsa ja saavat siten itseluottamusta toimia kyseisessä ryhmässä. Lisäksi opettaja voi omalla toiminnallaan korostaa sitä, että ryhmässä on tärkeää kysyä neuvoja ja olla muutenkin aktiivinen, koska se edistää koko ryhmän oppimista. Näkemystä opiskeluryhmän ilmapiirin merkityksestä tukee myös luvussa 3.5.2 esitetty Knowlesin teoria, jonka mukaan auktoriteettihakuinen oppija pitää perinteisestä luokkaopetuksesta, jolloin myös opiskeluryhmä ja sen toiminta ovat tälle oppijatyypille tärkeitä.

Auktoriteettihakuisten oppijatyypien voidaan ajatella pitävän kieliopin osaamista kohtuullisen tärkeänä kielitaidon osa-alueena, sillä he voivat ajatella osaavansa kielioppia kohtalaisen hyvinkin, mutta kokevat silti, että heidän pitää sitä vielä opiskella. Myös teoretiedon (ks. luku 3.5.2) mukaan auktoriteetti-

hakuinen oppija kiinnittää mielellään huomiota rakenteisiin ja on hyvin vastuuntuntoinen. Siksi opettajan olisi hyvä kannustaa auktoriteettihakuisia opiskelijoita kommunikoimaan vieraalla kielellä niin, että opiskelijat eivät takerru liikaa oikeakielisyyteen, vaan uskaltavat kommunikoida jo olemassa olevalla kielitaidolla. Tämän tutkimuksen tutkimusryhmässä muutamalla auktoriteettihakuisen oppimistyylin omaavalla opiskelijalla tämä kommunikointihalua olikin vahva, mutta suurin osa ryhmästä oli vahvasti suuntautunut jopa hyväksi toteamansa kielioppiosaamisen edelleen parantamiseen. Jotta myös auktoriteettihakuiset oppijat ymmärtäisivät jo olemassa olevan osaamisensa arvon ja käyttökelpoisuuden, opettajan kannattaa antaa heille positiivista palautetta kaikesta osaamisesta esim. kasvokkaisuopetuksessa tapahtuvaa työskentelyä tarkkailemalla. Auktoriteettihakuisille oppijatyypeille sopivissa sähköisissä kielioppimateriaaleissa tulisi olla selkeitä, lyhyitä ja yksinkertaisia tehtäviä, joissa ei ole liian vaativaa sanastoa viemässä huomiota opiskeltavalta kielioppiasialta. Vaikka sähköisissä oppimateriaaleissa on pääsääntöisesti mahdollisuus saada tehtävien oikeat vastaukset näkyviin, osa auktoriteettihakuisista oppijoista kaipaa silti tarkempia selityksiä annetuille vastauksille: *miksi* kyseinen vastaus / vaihtoehto on oikea? Näissä tilanteissa opettajan tukea tarvitaan jälleen eli pelkkä sähköinen materiaali ja sen antama oikea vastaus ei aina yksinään riitä. Siksi auktoriteettihakuiset oppijatyyppit hyötyvät siitä, jos sähköisiä kielioppimateriaaleja hyödynnetään kasvokkaisuopetuksessa: opiskelijat saavat tehdä tehtäviä valitsemiltaan aihealueilta jokainen itselleen sopivaan tahtiin, mutta he voivat tarkistaa opettajalta, *miksi* tietty vastaus / vaihtoehto on oikea. Itsenäisessä työskentelyssä auktoriteettihakuinen oppijatyyppi saisi suurimman hyödyn sellaisesta sähköisestä kielioppimateriaalista, jossa on tehtävien oikeiden vastausten jälkeen linkki kyseisen kielioppiasian sääntöihin. Näitä tässä tutkimuksessa todettuja auktoriteettihakuisen oppijan erityispiirteitä tukee myös luvun 3.5.2 teoria, jonka mukaan tämä oppijatyyppi haluaa selkeät ohjeet ja pitää opettajaa kiistatta auktoriteettina.

Vaikka auktoriteettihakuisilla oppijatyypeillä on valmiudet tiedonhakuun vieraalla kielellä, haetun tiedon ymmärtäminen kyseisellä kielellä on heille haastavampaa. Näin ollen luetun ymmärtämistä helpottavien strategioiden harjoittelu sekä kyseisen aihealueen keskeisen sanaston opiskelu esim. orientoivina sanastotehtävinä ovat hyödyllisiä keinoja pohjustaa näitä tehtäviä. Näiden taitojen harjaannuttamiseen kannattaa käyttää aikaa kasvokkaisuopetuksessa. Oppimisstrategioiden osalta opettajan ohjaama oppimaan oppimisen osuus kieliopin alussa voi olla kannattavaa ajankäyttöä, jonka aikaansaama hyöty palkitsee oppijan kieliopin edetessä. Ehkä hieman yllättäen auktoriteettihakuiset oppijatyyppit eivät koe kuitenkaan oman tekstin tuottamista vaikeana, mikäli aihealueen sanasto on heillä hallussa. Tätä huomiota tukee tässä tutkimuksessa kyseisen oppijatyyppiryhmän käsitys siitä, että he osaavat kielioppia kohtuullisen hyvin, jolloin puutteellinen kieliopin hallinta ei ole este oman tekstin tuottamiselle. Vaikka auktoriteettihakuiset oppijatyyppit kokevat tekstin tuottamisen tiedonhakua haastavammaksi, he pitävät tekstin tuottamisen osuudesta tiedonhakua enemmän, koska haastavampi osuus edistää oppimista, mikä on

yksi osoitus jo aiemmin mainitusta auktoriteettihakuisen oppijan vastuuntuntoisuudesta. Tällä oppijatyypiryhmällä on siis halu oppia. Se on opettajan näkökulmasta arvokas asia ja sitä opettajan tulee ruokkia kaikin mahdollisin keinoin edelleen. Yksi tehokas tapa on ottaa opetuksessa huomioon yleensä lähes kaikissa ryhmissä esiintyvä opiskelijoiden erilainen etenemistahti. Opettajalla on hyvä olla tarjolla kohtuullinen määrä lisätehtäviä, joita nopeimmat opiskelijat voivat tehdä jo oppitunnilla ja samoja tehtäviä voi antaa kasvokkaisuopetuksessa hitaammin eteneville opiskelijoille vapaaehtoisiksi kotitehtäviksi.

Myös auktoriteettihakuisille oppijatyypeille kannattaa valita verkkokeskustelun aiheiksi ajankohtaisia ja opiskelijoita itseään kiinnostavia aiheita, koska ne helpottavat tehtävän suorittamista. Kuten jo edellä on todettu, auktoriteettihakuiset oppijat ovat suhteellisen kunnianhimoisia ja vastuuntuntoisia kielitaitonsa suhteen ja panostavat myös kieliopin osaamiseen. Näin ollen sähköisissä keskusteluryhmissä tapahtuvat keskustelut toimivat auktoriteettihakuisille oppijoille muita oppijatyyppejä monipuolisempina harjoituksina: tekstin tuottamisen ja kommunikoinnin lisäksi tämä oppijatyypiryhmä keskittyy myös oikeakielisyyteen tehtävää tehdessään. Mikäli auktoriteettihakuinen oppija kokee yleisesti ottaen tekstin tuottamisen haastavaksi, opettajan kannattaa hyödyntää verkkokeskustelutehtäviä, sillä suhteellisen lyhyet tekstit ja tehtävän tekeminen itsenäisesti kotona helpottavat tehtävästä suoriutumista. Auktoriteettihakuisille oppijoille mielenkiintoa tehtävään tuo myös mahdollisuus lukea muiden opiskelijoiden tuotoksia. Edellä lukuun 3.5.2 viitaten mainittu halu saada selkeät ohjeet ja opettajan asema kiistattomana auktoriteettina ovat seikkoja, jotka puoltavat sitä, että auktoriteettihakuinen oppija hyötyisi opettajan korjauksista ja kommentista myös verkkokeskustelutehtävissä. Siksi edellä kommunikatiivisen oppijatyypiryhmän kohdalla mainittu suositus siitä, että opettaja korjaa ja antaa palautetta joistakin puheenvuoroista verkkokeskustelun vielä jatkuessa, voi olla toimiva ratkaisu myös auktoriteettihakuisen oppijoiden kohdalla. Vastuuntuntoisina oppijoina he ottavat todennäköisesti palautteen huomioon seuraavia puheenvuoroja kirjoittaessaan ja oppimisprosessi tehostuu. Auktoriteettihakuisen oppijan edellä luonnehdittuun profiiliin (kunnianhimoinen, vastuuntuntoinen, panostus kieliopin osaamiseen ja kiinnostus lukea muiden oppijoiden tuotoksia) voi sopia myös vertaisarvioinnin hyödyntäminen verkkokeskustelussa. Vertaisarvioinnin voi toteuttaa oppimisalustalla pienryhmissä, vaikka varsinainen verkkokeskustelun tapahtuisikin koko opiskeluryhmän yhteisellä foorumilla. Pelkän vertaisarvioinnin varaan ei arviointia voi kuitenkaan jättää, vaan opettajan on vielä tarpeellista lukea ja tarvittaessa täydentää annetut vertaisarviointit.

Jotta auktoriteettihakuiset oppijat hyötyvät sähköpostikirjeenvaihtotehtävästä parhaiten, kirjoitettavat tekstit kannattaa pitää riittävän lyhyinä ja suuria kokonaisuuksia kannattaa välttää. Myös aihealueen keskeisen terminologian opiskelu ennen kirjoitustehtävään ryhtymistä helpottaa tehtävästä suoriutumista. Auktoriteettihakuiset oppijat painottavat epävirallisiksi teksteiksi kokemiaan sähköpostiviestejä kirjoittaessaan enemmän sisältöä kuin muotoa. Siksi keskeisimpien kielioppiasioiden kertaaminen opettajan avustuksella ennen

tehtävään ryhtymistä on paikallaan. Auktoriteettihakuiset oppijat saattavat käyttää kirjoittaessaan mielellään useita eri apuvälineitä. Siksi opettajan kannattaa varmistaa ennen tehtävän tekemistä, että opiskelijoilla on tieto mahdollisista apuvälineistä, jolloin jokainen opiskelija löytää itselleen sopivimman apuvälineen. Tarjolla olevia vaihtoehtoja voi tuki käydä läpi jo opintojakson alussa lähtö- ja tavoitetason kartoituksen yhteydessä opiskelijoiden miettiessä keinoja asettamiensa tavoitteiden saavuttamiseksi. Mahdollisuus vuorovaikutukseen muiden opiskelijoiden kanssa motivoi auktoriteettihakuisia oppijatyyppisiä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opiskelijat voisi jättää työskentelemään täysin keskenään, vaan opettajan tulee olla taustalla ohjaamassa ja tarvittaessa ohjeistaa opiskelijoita mm. aikataulussa pysymiseen.

4.6.6.5 Yleisiä johtopäätöksiä

Valtaosa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista ei hyödyntänyt eri tehtäviä tehdessään kielioppikirjaa. Kuitenkin moni heistä koki kieliopin hallitsemisen vaikeaksi ja koki tarvetta parantaa kieliopin osaamistaan. Internet puolestaan oli suhteellisen suosittu tehtävien suorittamisessa käytetty apuväline. Näin ollen on todennäköistä, että verkkopohjaiset kielioppimateriaalit ovat korvanneet kielioppikirjojen käytön. Verkkopohjaisten kielioppimateriaalien käyttö ensisijaisena tietolähteenä asettaa kyseisille materiaaleille kovia vaatimuksia. Opiskelijan tulee voida luottaa materiaalin oikeellisuuteen ja tekniseen toimivuuteen. Jotta osaamiseltaan eritasoiset ja kieliopintojen osalta erilaisen kunnianhimon omaavat opiskelijat saisivat näistä materiaaleista parhaan mahdollisen hyödyn, materiaaleissa tulisi olla vähintään kaksi eri tasoa. Perustaso esittelisi jokaisen kielioppiasian keskeisimmät säännöt pelkistettyinä ja aina kun mahdollista, ilman sääntöpoikkeusten esittelyä. Syvempi taso puolestaan käsitelisi jokaisen kielioppiasian seikkaperäisemmin poikkeukset mukaan lukien. Perustason materiaali pidettäisiin myös sanastollisesti kevyenä, jolloin opiskelija saa keskittyä olennaiseen eli kyseiseen kielioppiasiaan ja sanaston opiskelu tapahtuisi esim. kertaavien kielioppitehtävien yhteydessä. Tätä tukevat myös käytännön havainnot. Omassa työssäni ammattikorkeakoulun kielenopettajana olen kuullut monen opiskelijan tuskailevan liian monimutkaisiksi ja laajoiksi laadittuja kielioppimateriaaleja. Lisäharmia opiskelijoille aiheuttaa myös se, että ennen kuin kielioppiharjoituksen tekoa voi aloittaa, pitää usein selvittää kohtuuttoman suurelta tuntuva määrä uusia sanoja, jotta ymmärtää tehtäväkokonaisuuden. Moni korkeakouluopinnot aloittava opiskelija, joka tarvitsee esim. ruotsin kielen perusteiden kertausta, omaa heikon kielioppiosaamisen lisäksi myös tarpeen kerrata yleissanastoa. Kielioppimateriaaleihin integroitu kattava sanaston opiskelu tuntuu kuitenkin haittaavan kieliopin harjoittelua ja oppimista.

Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että moni oppijatyyppi piti sähköisissä kielioppimateriaaleissa lyhyistä, selkeistä ja yksinkertaisista tehtävistä. Tällaisia tehtäviä opettajan on helppo laatia opintojaksolla mahdollisesti muutenkin käytössä olevalle oppimisalustalle. Tällöin opettaja voi räätälöidä tehtävät oman opintojakson ja ryhmän tarpeita vastaaviksi ja käytössä olevaa oppimateriaalia tukeviksi.

Kuten aiemmin on todettu, eri oppijatyyppit pitivät tässä tutkimuksessa uusia teknisiä välineitä, tehtävätyyppejä tai työtapoja pääosin mielenkiintoisena ja positiivisena vaihteluna. Jotta mielenkiinto uutta teknistä välinettä, tehtävätyyppiä tai työtapaa kohtaan säilyy, niitä ei pidä soveltaa liikaa yhdellä opintojaksolla, eikä myöskään samoja teknisiä välineitä, tehtävätyyppejä tai työtapoja useammilla opintojaksoilla samanaikaisesti. Samoin on muistettava, että yhdellä opintojaksolla ei kannata soveltaa liikaa uutta, jotta päähuomio ei siirry pois itse opiskeltavasta asiasta. Saman huomion ovat tehneet myös Taalas, Tarnanen & Pöyhönen peruskoulun kahdeksaslukkalaisille tehdyssä opetuskokeilussa (Taalas ym. 2011, 75).

Itsearviointin tekeminen kieliopinnojen lopuksi ei ollut kovin suosittua tähän tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden joukossa. Opiskelijat eivät joko kokeneet itsearviointia hyödylliseksi tai he kokivat sen tekemisen hankalaksi. Opiskelijat voisivat kokea itsearviointin tekemisen mielekkäämmäksi, jos he tekisivät opintojakson alussa lähtötaso- ja tavoitekartoituksen ja miettivät keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi. On tärkeää, että opiskelijat pohtivat itse, millä keinoilla he voivat asettamansa tavoitteet saavuttaa, sillä pohdinnan kautta opiskelijat voivat ymmärtää ja sisäistää paremmin sen tosiasian, että oppiminen vaatii työtä ja ponnisteluja. Opintojakson päättyessä opiskelijoilla olisi mahdollisuus tehdä itsearviointi ja verrata itse asettamiaan tavoitteita saavuttamiinsa tuloksiin sekä itsearviointia opettajan arviointiin. Näin voitaisiin kehittää opiskelijan valmiuksia tavoitteelliseen työskentelyyn.

4.6.7 Tutkimusaineiston päivitys

Tämän tutkimuksen analyysivaiheessa pohdin väistämättä kysymystä siitä, onko teknologian kehitys sekä tiettyjen laitteiden ja sovellusten käytön arkipäiväistyminen muuttanut opiskelijoiden asennetta niiden käyttöön kieliopinnoissa, mikäli verrataan aineistonkeruuhetken (syksy 2005) tilannetta sen analyysihetkeen (talvi 2011). Siksi kartoitin syksyllä 2011 aiheeseen liittyen niiden opiskelijoiden kokemuksia, jotka suorittivat tuolloin ammattikorkeakoulututkintoonsa kuuluvaa vastaavaa pakollista ruotsin kielen opintojaksoa, jonka alkuperäiseen tutkimusryhmään kuuluneet opiskelijat suorittivat aineistonkeruuhetkellä.

Jälkimmäisen kyselyn (liite 9) yhteydessä ei ollut ajallisesti mahdollista teettää opiskelijoilla oppimistyylytettä, joten tämän myöhemmän opiskelijaryhmän vastauksia käsitellään yhtenä ryhmänä ilman jaottelua eri oppijatyyppiin. Kyselyyn vastasi 26 opiskelijaa, joten vastaajaryhmän koko on lähes sama kuin alkuperäisessä tutkimusryhmässä. Miehiä näistä vastaajista oli 24 ja naisia kaksi. Ikäjakama oli välillä 20-35 siten, että 21-vuotiaita oli eniten (seitsemän opiskelijaa) ja vähintään 30-vuotiaita oli kolme. Jälkimmäiseen kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden ikä- ja sukupuolijakauma oli siis suhteellisen lähellä alkuperäisen tutkimusryhmän vastaavia jakaumia, joten näiltä osin vastusten voidaan olettaa olevan vertailukelpoisia.

Tässä täydentävässä kyselyssä opiskelijoita pyydettiin kommentoimaan, mitä tiettyjä laitteita, sovelluksia tai teknisiä työkaluja he käyttävät säännöllises-

ti kieliopinnoissa ja vapaa-ajalla. Lisäksi heitä pyydettiin kommentoimaan, onko joku laite, sovellus tai tekninen työkalu sellainen, jota he eivät käytä kieliopinnoissaan vielä, mutta haluaisivat käyttää.

Sekä pöytämällisen tietokoneen että kannettavan tietokoneen osalta vastaukset eivät tarjoa suuria yllätyksiä. Niitä käytetään kieliopinnoissakin paljon, mutta vapaa-ajalla tapahtuva käyttö on vielä yleisempää. Kannettava tietokone on suositumpi kuin pöytämallinen tietokone: kannettavaa tietokonetta käyttää vapaa-ajalla peräti 96,3 % vastanneista. Älypuhelimien kohdalla tulee esiin jo erojakin. Valtaosa vastanneista opiskelijoista käyttää älypuhelinia vapaa-ajalla, mutta kieliopinnoissa sitä käyttää heistä alle viidennes. Yli kolmannes kommentoi kuitenkin olevansa halukas käyttämään älypuhelinia myös kieliopinnoissa.

Skype ja Messenger (tai vastaava reaaliaikainen chat-ohjelma, sillä Messenger on lakkautettu kyselyn toteuttamisen jälkeen) ovat kyselyn mukaan selkeästi opiskelijoiden vapaa-aikaan kuuluvia sovelluksia. Iso osa vastaajista käyttää niitä vapaa-ajallaan, mutta ei juurikaan kieliopinnoissa, vaikka suhteellisen suurella osalla vastaajista olisi kiinnostusta myös siihen. Halu käyttää näitä sovelluksia myös kieliopinnoissa voi olla signaali siitä vapaudesta ja viestinnän nopeudesta, johon nettisukupolvi (ks. luku 3.4 Muuttuva ja vaikuttava oppija) on tottunut. Skype voi vapauttaa opiskelijan seuraamaan oppituntia muualla kuin luokkahuoneessa ja reaaliaikainen chat-ohjelma puolestaan mahdollistaa esim. sähköpostia nopeamman ja joustavamman viestimisen.

Oppimisalustoilla on vahva sija vastaajien kieliopinnoissa, sellaista käyttävät kaikki vastaajat ja osa heistä käyttää sitä myös vapaa-ajalla. Blogit kuuluvat puolikkaan vastaajaryhmän osalta vapaa-aikaan ja hieman suurempi joukko hyödyntäisi niitä mielellään myös kieliopinnoissa. Tämä voi ilmentää nettisukupolvelle ominaista viihteen tärkeää merkitystä: vapaa-ajan käytössä viihtyvyyttä todetun sovelluksen käyttö sulautettaisiin mielellään myös osaksi oppimista. Wikien suosio on vapaa-ajalla huomattavan suuri (yli 80 %) ja puolet käyttää niitä myös kieliopinnoissa. Sähköpostin käytöllä on luonnollisesti vahva asema sekä vapaa-ajalla (noin 96 %) että kieliopinnoissa (noin 42 %). Mikrobloggerit (esim. Quiku, Twitter) on puolestaan saavuttanut suhteellisen laajan suosion vapaa-ajalla, mutta yksikään vastaajista ei hyödynnä sitä vielä kieliopinnoissa, vaikka lähes puolet heistä haluaisi tehdä niin. Tämän voidaan tulkita ilmentävän nettisukupolvelle tyypillistä toiminnan ja viestinnän nopeutta: lyhyet viestit eivät vaadi pitkää keskittymistä, joten ne koettaisiin hyödyllisiksi myös kieliopinnoissa. Google-palvelut (Docs, kalenteri ym.) ovat saavuttaneet kohtuullisen suosion siten, että ne ovat toistaiseksi vapaa-ajalla kuitenkin hieman käytetympiä kuin kieliopinnoissa. Verkkoyhteisöt (esim. Facebook, IRC Galleria) ovat odotetusti hyvin suosittuja vapaa-ajan käytössä, mutta reilu viidennes myös joko jo käyttää niitä kieliopinnoissa tai haluaisi tehdä niin.

Viittä eri laitetta, teknistä työkalua tai sovellusta koskevat vastaukset eroavat selkeästi muista arvioiduista vaihtoehdoista. Nämä ovat tablet-laite, oma kotisivu, verkkokokouspalvelut (esim. Connect Pro), esitysmateriaalin jakaminen (esim. Slide Share) ja virtuaalimaailmat (esim. Second Life). Esitysma-

teriallin jakamiseen tarkoitettuja sovelluksia käyttää kieliopinnoissa 9 % vastaajista, muita mainittuja laitteita tai sovelluksia ei kieliopinnoissa hyödyntänyt yksikään vastaaja. Vain pieni osa (9-18 %) heistä käyttää niitä vapaa-ajallaan, mutta peräti 90 % haluaisi hyödyntää näitä vaihtoehtoja kieliopinnoissaan. Tablet-laitteen osalta lisäarvo, jonka opiskelijat olettavat saavansa laitteen käytöstä kieliopinnoissa, on luultavimmin siinä, että laitteessa yhdistyvät kannettavan tietokoneen ja älypuhelimien hyvät puolet: tablet-laite on kevyempi ja helpompi kuljettaa mukana kuin kannettava tietokone, mutta siinä on työskentelyn helpottamiseksi suurempi näyttö kuin älypuhelimessa. Muiden mainittujen ratkaisujen kohdalla niiden kieliopinnoille tuoma lisähyöty on myös helposti ymmärrettävissä. Verkkokokouspalvelut ja esitysmateriaalien jakaminen helpottavat opiskelun sujumista käytännön tasolla. Virtuaalimaailmat puolestaan voivat houkutella opiskelijoita siksi, että ne muistuttavat monille opiskelijoille tuttua tietokonepelien maailmaa ja on ymmärrettävää, että tutun ja itselle mieluisan maailman hyödyntäminen oppimisessa on motivoivaa. Yhteistä näille kaikille ratkaisuille on niiden tuoreus, mikä voi olla yksi syy niiden vetovoimaan. Tämä näkökulma tukee myös edellä (luku 4.6.6.5) varsinaisen tutkimusryhmän osalta tehtyä havaintoa: opiskelijat kokevat uudet tekniset välineet, tehtävätyypit ja työtavat mielenkiintoisiksi ja positiivisiksi.

Edellä mainittuihin vaihtoehtoihin verrattuna toisena ääripäänä voidaan nähdä verkkofoorumit / -keskustelut, kuvien ja videoiden jakopalvelut (esim. YouTube ja Flickr) sekä tekstiviestit. Ne koetaan vastausten perusteella vahvasti vapaa-aikaan kuuluviksi kanaviksi, joita ei juuri sovelleta tai edes haluta soveltaa kieliopinnoissa. Vahvimmin tämä tulee esille tekstiviestien osalta: yksikään vastaajista ei käytä niitä kieliopinnoissa ja vain noin 4 %:lla on kiinnostusta tehdä niin, mutta noin 96 % vastaajista hyödyntää niitä kuitenkin vapaa-ajallaan. Nämä vaihtoehdot koetaan ilmeisesti niin vahvasti arkielämään ja henkilökohtaisten asioiden hoitoon kuuluviksi, että ne halutaan myös pitää vain siihen elämäntilanteeseen kuuluvina. Toisaalta ne ovat myös teknisinä ratkaisuin luonteiltaan sellaisia, että niiden soveltuvuus kieliopintoihin ei ole välttämättä yhtä hyvä kuin muiden edellä esiteltyjen vaihtoehtojen soveltuvuus.

Sekä tämän tutkimuksen alkuperäisen tutkimusasetelman että tehdyn täydentävän kyselyn perusteella opiskelijat näyttävät suhtautuvan ennakkolulottomasti, uteliaasti ja mielenkiinnolla teknologian käyttöön oppimisessa. Siksi tätä mielenkiintoa pitäisi käyttää hyväksi opiskelumotivaation herättäjänä. Kuten edellä (ks. luku 3.1.3 Motivaatio kieliopinnoissa) todettiin, motivaation syntymiseen tarvitaan joskus ulkopuolelta tuleva ”tönäisy”. Mikäli teknologia voi toimia tällaisena ”tönäisyinä” opiskelumotivaatiolle, ei sen tuomaa mahdollisuutta kannata jättää käyttämättä. Nettisukupolven kuuluville opiskelijoille teknologia on olennainen ja luonteva osa heidän jokapäiväistä elämäänsä, joten miksi se ei saisi olla luonteva osa myös heidän oppimisprosessiaan? Täydentävässä kyselyssäkin esiin noussut opiskelijoiden halu hyödyntää useita teknologisia laitteita tai sovelluksia myös kieliopinnoissa on selvä signaali siitä, että teknologian hyödyntämisessä elämän eri osa-alueilla on kyse kokonaisvaltaisesta toimintatavasta, jossa yksilön pitäisi saada toimia itselleen luontaisella ja op-

pimallaan tavalla. Tällöin oppiminen myös sulautuu paremmin osaksi yksilön muuta elämää, jolloin päästään toisaalta lähemmäs elinikäisen oppimisen periaatteen toteutumista sekä toisaalta myös formaalin ja informaalin oppimisen (ks. tarkemmin luku 3.3 Koulu muuttuvassa maailmassa) rajan hämärtymistä. Mikäli opiskelija saa mahdollisuuden hyödyntää itselleen tuttua ja mielenkiintoiseksi kokemaansa teknologiaa formaalissa muodossa tapahtuvissa kieliopinnoissa, hän saattaa innostua hyödyntämään samaa teknologiaa myös informaalisissa kielenopiskelussa esim. vieraskielisten verkkolehtien, musiikin, elokuvien, blogien ja verkkokeskustelujen muodossa. Kun oppiminen siirtyy formaalista oppimisesta luontevaksi osaksi opiskelijan arkielämää, oppiminen ei pääty opitunnin tai opintojakson päättyessä, vaan se jatkuu informaalisissa muodossa. Mikäli tämä on mahdollista saavuttaa tiettyä teknologiaa hyödyntämällä, teknologialla on tässä asiassa huomattava välillinen arvo. Tästä näkökulmasta katsottuna opettajan kannattaa monipuolistaa omaa opetustaan ja antaa oppijoille mahdollisuus erilaisten välineiden ja sovellusten hyödyntämiseen vieraan kielen oppimisessa esim. vaihtoehtoisia tehtävyyppettä tarjoamalla. Kuitenkaan ei voida olettaa, että opettaja hallitsee kaikkien mahdollisten saatavilla olevien välineiden ja sovellusten käytön, mutta opettaja voi valita joitakin vaihtoehtoja, joiden käyttöön hän perehtyy ja monipuolistaa opetustaan niiden avulla.

4.7 Loppupohdintaa

Kiinnostus tämän tutkimuksen tekemiseen virisi omassa työssäni ammattikorkeakoulun ruotsin kielen lehtorina. Suuret opetusryhmät sekä opiskelijoiden heterogeenisuus niin lähtötason kuin motivaationkin osalta herättivät kysymyksen, voisiko opiskelijoiden yksilöllisiä tarpeita ottaa opetuksessa jollakin tavalla nykyistä paremmin huomioon ja siten auttaa heitä pääsemään parempiin oppimistuloksiin. Kiinnostuin etsimään ratkaisuja oppimistyylien ja tieto- ja viestintäteknikan yhteen sovittamisesta.

Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa uutta tietoa kielenoppimisen ja tieto- ja viestintäteknikan välisestä yhteydestä opiskelijoiden oppimistyylien kautta Willingin (ks. luku 3.5.2 Auktoriteetin tarve ja sosiaalisuus oppimistyylin määrittäjinä) mallia hyödyntäen. Tutkimustuloksissa saatiin tietoa siitä, millaisia käsityksiä ja tavoitteita eri oppimistyylin omaavilla opiskelijoilla on kielenoppimiseen liittyen, miten he kokevat tieto- ja viestintäteknikan käytön vieraan kielen opinnoissa sekä mitkä tieto- ja viestintäteknisiin ratkaisuihin perustuvat tehtävät soveltuvat millekin oppijatyyppille. Tutkimustulosten perusteella voitiin löytää eri oppijatyyppien välillä eroja siinä, millaiset ratkaisut todennäköisesti parhaiten palvelevat heidän tarpeitaan ja mieltymyksiään vieraan kielen opinnoissa. Konkreettisille oppijatyypeille on hyötyä opintojen alussa tehtävistä lähtötaso- ja tavoitekartoituksesta. Kieltenopiskelussa he hyötyvät pelityyppisistä ratkaisuksista sekä verbaalisista ja visuaalisista virikkeistä, joten verkkomateriaalien avulla opiskelu sopii tälle oppijatyyppille. Oppimateriaalissa on hyvä olla teorian sijaan runsaasti esimerkkejä ja tehtäviä. Tekstin tuottaminen

vieraalla kielellä voi olla konkreettiselle oppijatyypille työlästä, joten lyhyet ja vapaamuotoiset tekstit soveltuvat heille. Konkreettiset oppijatyypit ovat vaihtelunhaluisia ja sosiaalisia, joten uuden teknologian hyödyntäminen opinnoissa on heille motivoivaa samoin kuin myös vuorovaikutus muiden opiskelijoiden kanssa eli esim. verkkokeskustelut ja sähköpostikirjeenvaihtotehtävät ovat heille sopivia tehtävätyyppejä. Analyyttisen oppimistyylin omaavat oppijat ovat itsenäisiä ja heillä on hyvät metakognitiiviset taidot. Siksi heille on hyvä tarjota kieliopinnoissakin valinnaisia opintojakson toteutusmuotoja sekä eritasoisia tehtäviä. Kieliopin opiskelussa runsas esimerkkien käyttö on hyödyllistä. Analyttinen oppija kaipaa lainalaisuuksia ja logiikkaa, joten hänellä on usein tarve saada selitys, miksi vastaus on oikea. Kieliopin verkkoharjoitukset, kuten muutkin yksilötehtävät, sopivat hyvin analyttiselle oppijatyypille, mutta verkkokeskustelut eivät miellytä kaikkia itsenäiseen työskentelyyn mieltyneitä analyttisiä oppijoita. Analyttinen oppija pitää tekemällä oppimisesta. Kommunikatiiviset oppijat tarvitsevat vahvaa opettajan ohjausta ja tukea. Siksi lähtötason ja tavoitteiden kartoitus voi olla yksi hyvä keino ohjata kommunikatiivisia oppijoita. Myös opettajalta saadulla palautteella on heille merkitystä. Kommunikatiivisilla oppijoilla voi teettää jossain määrin itsenäistä työskentelyä, mutta se on pohjustettava hyvin. Vajavainen osaaminen voi tehdä kommunikatiivisesta oppijasta kärsimättömän. Sosiaalinen kanssakäyminen on kommunikatiiviselle oppijalle luontevaa, joten interaktiiviset tehtävät sopivat heille. Verkkokeskustelut sopivat tälle oppijatyypiryhmälle hyvin, sillä he oppivat hyvin keskustellen. Myös sähköpostikirjeenvaihtotehtävät sopivat heille hyvin vapaamuotoisten ja lyhyiden tekstien vuoksi. Uuden teknologian hyödyntäminen ja uudet tehtävätyypit kiinnostavat ja motivoivat kommunikatiivisia oppijoita. Auktoriteettihakuinen oppija on vastuuntuntoinen ja hänellä on halu oppia, mutta hän haluaa selkeät ohjeet ja tarvitsee opettajan tukea kieliopinopintojen suunnitteluun. Siksi auktoriteettihakuisetkin oppijat voivat hyötyä lähtötason ja tavoitteiden kartoituksesta. He pitävät luokkahuoneopetuksesta ja opiskeluryhmän ilmapiirillä on heille tärkeä merkitys. Verkkoharjoitukset sopivat auktoriteettihakuisille oppijoille esim. kieliopin opiskeluun, mikäli tehtävät ovat selkeitä, lyhyitä ja yksinkertaisia. Auktoriteettihakuinen oppija pitää vuorovaikutuksesta muiden oppijoiden kanssa, joten sekä verkkokeskustelut että sähköpostikirjeenvaihtotehtävät sopivat heille.

Tutkimuksen kohderyhmä muotoutui luontevasti opiskelijoista, jotka suorittivat aineistonkeruuhetkellä ammattikorkeakoulututkintoonsa kuuluvaa pakollista ruotsin kielen opintojaksoa opettamissani ryhmissä silloisessa Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulussa (nykyisin HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu). Kohderyhmän kooksi tuli 38 opiskelijaa, joista 29 vastasi kyselylomakkeisiin siinä määrin kattavasti, että vastaukset voitiin ottaa tutkimuksessa huomioon. Kun vastaajat jaettiin tutkimuksessa neljään eri oppijatyypiryhmään, analysoitavien ryhmien koko tuntui analyysivaiheessa jossain määrin pieneltä. Aineistonkeruun ja analyysivaiheen välillä oli kuitenkin kulunut aikaa tutkimuksen ulkopuolisista syistä johtuen ja tänä aikana tieto- ja viestintäteknikan kehitystä oli jo tapahtunut siinä määrin, että täydentävän aineiston ke-

rääminen ei olisi ollut järkevää ilman, että se olisi olennaisesti muuttanut tutkimuksen alkuperäistä asetelmaa.

Kuten edellä on todettu, tämän tutkimuksen tutkimusaineisto kerättiin syksyllä 2005. Korkeakoulumaailman arki oli tieto- ja viestintätekniiikan tarjoamien mahdollisuuksien osalta silloin hyvin toisenlainen kuin nyt. Edes ict-alan opiskelijoilla ei ollut muutamaa harvaa poikkeusta lukuun ottamatta käytösään kannettavia tietokoneita tai internetin käytön mahdollistavia matkapuhelimia. Siksi tutkimusmateriaaliin kuuluvat tehtävänannot muotoiltiin sellaisiksi, että opiskelijat tekivät ne oppituntien ulkopuolella ja tehtävissä hyödynnettiin luonnollisesti sillä hetkellä yleisesti tarjolla olevia tieto- ja viestintäteknikkaan pohjautuvia ratkaisuja. Uudempia ratkaisuja mainitaan luvussa 5. Jatkotutkimusehdotukset.

Hieman pieneksi jääneestä kohderyhmästä huolimatta tutkimuksessa saatujen tulosten voidaan olettaa olevan sovellettavissa myös muiden kielten opiskeluun ja muille aloille sekä palvelevan monia eri kouluasteita, joilla opetuksen eriyttämisen tarve on suuri mm. suurten ryhmäkokojen ja heterogeenisten ryhmien vuoksi. Näissä tilanteissa ratkaisua eriyttämiselle voidaan lähteä hakemaan oppimistyylien avulla tieto- ja viestintätekniiikan tarjoamia vaihtoehtoja hyödyntäen. Siten saatua tutkimustietoa voidaan hyödyntää kielenopetuksen konkreettisesti toteuttamisessa. Toivottavaa onkin, että vieraiden kielten opettajat löytäisivät itselleen työkalun opiskelijoiden oppimistyylien kartoituksesta, jotta oppijoille olisi mahdollista tarjota heidän yksilöllisiä taipumuksiaan paremmin palvelevia vaihtoehtoja oppimisen tueksi.

Kasvokkaisopetuksessa opettaja työskentelee aina enemmän tai vähemmän heterogeenisen oppijajoukon kanssa, jolloin useat oppimistyyliä ovat edustettuina ryhmässä samanaikaisesti. Siksi opetuksen tulisi olla mahdollisimman monimuotoista ja eri oppijatyypit huomioivaa. Lisäksi opettajan tulee painottaa oppijoille opetuksessa käytetyn eri vaihtoehtoja ja rohkaista heitä pohtimaan ja refleктоimaan itse omaa oppimistaan. Opintojakson alussa voidaan tehdä oppimistyylistesti tai opettaja voi kehottaa oppijoita miettimään, miten he yleensä kokevat oppivansa parhaiten. Oppimistyylistestin tai reflektionin perusteella oppijat voivat "poimia" opetuksesta itselleen hyödyllisimmän aineksen. Tästä voi mainita esimerkin kieliopin opiskelusta: kun opettaja esittelee uuden kielioppiasian sekä esimerkkien että teoriasääntöjen avulla, oppija keskittää oman huomionsa jompaankumpaan esitystapaan sen mukaan, mikä on hänelle itselleen tehokkaampi tapa oppia. Toinen esimerkki voi olla opiskeltavan vieraskielisen terminologian työstäminen yhdellä oppitunnilla sekä lukemalla, kuuntelemalla että tekemällä.

Opettajan kannattaa käyttää jokaisen opintojakson kohdalla harkintaa siinä, mitä asioita käsitellään kasvokkaisopetuksessa ja mitkä asiat voivat kuulua itsenäisen työskentelyn piiriin. Yleisesti ottaen vieraiden kielten opetuksessa suullinen kielitaito on tärkeä kasvokkaisopetuksessa harjoitettava osa-alue, mikäli opintojaksoon kuuluu sekä suullisen että kirjallisen kielitaidon harjaannuttaminen. Sen lisäksi opettaja voi valita muita opintojakson keskeisiä painopistealueita kasvokkaisopetuksessa käsiteltäviksi. Vastaavasti esim. sanaston opette-

lua tai uusien tekstien lukemista voi jättää itsenäisesti suoritettavaksi. Tosin itsenäisesti työstetyt asiatkin on hyvä sekä pohjustaa että purkaa kasvokkaisuopetuksessa jossakin muodossa. On tärkeää, että opettajalla on myös vahva vuorovaikutus opetusryhmän kanssa, jolloin opettaja saa oppijoilta viestiä siitä, mitä asioita he kokevat tarvitsevansa kasvokkaisuopetuksessa. Tässä tutkimuksessa on todettu eri yksilöiden omaavan eri oppimistyytlejä, mutta on muistettava, että myöskään opetusryhmät eivät ole keskenään samanlaisia. Eli "one size fits all" -periaatetta ei voi soveltaa eri opetusryhmien välillä, vaan opetuksen onnistumiseksi opettaja joutuu useimmiten oppituntitilanteissa improvisoimaan van Lierin (ks. luku 3.1.2) periaatteiden mukaisesti.

Jotta eri oppijatyyppit ja eritasoiset oppijat saisivat samasta opintojaksosta mahdollisimman suuren hyödyn, opettajan kannattaa edellä mainitun opetuksen monimuotoisuuden lisäksi käyttää eriyttämistä opintojaksoon kuuluvissa tehtävissä. Tehtäviä voi eriyttää niin taitotason kuin oppimistyylinkin suhteen ja eriyttämisen voi toteuttaa esim. käytettävän teknologian valinnalla, tehtävänannon konkreettisella sisällöllä tai tehtävän vaikeustasolla. Edelleen eriyttäminen voi koskea opintojakson kasvokkaisuopetukseen kuuluvia tuntitehtäviä, perinteisiä seuraavalle oppitunnille tehtäviä kotitehtäviä tai oppituntien ulkopuolella suoritettavia opettajalle palautettavia oppimistehtäviä. Eriyttävien tehtävien suunnittelussa ja laadinnassa tulee kuitenkin muistaa, että opettajalla on velvollisuus huolehtia siitä, että vaihtoehtojen välillä tapahtuva valinta on hallittua ja että kaikki opetusryhmän oppijat opiskelevat vähintään ydinainesanalyysin mukaisen "must know" -aineksen (ks. tarkemmin luku 3.1.7 Kielenopetuksen ydinaines). Useamman eri tehtävävaihtoehdon laatiminen lisää luonnollisesti opettajan työmäärää ensimmäisellä toteutuskerralla, mutta jatkossa opettaja voi hyödyntää kerran tehtyä työtä uudelleen. Empiirisenä tämän tutkimuksen ulkopuolisena havaintona voin todeta, että kokeillessani taitotason mukaan eriytettyjä tehtäviä omalla opintojaksollani, olin itse opettajana kokeilun alussa huolestunut siitä, kokevatko opiskelijat mahdollisesti tällaisen järjestelyn sekavana. Pian ymmärsin, että nettisukupolveen (ks. luku 3.4 Muuttuva ja vaikuttava oppija) kuuluvat opiskelijani ovat tottuneet räätälöityihin ratkaisuihin ja he suhtautuivat järjestelyyn hyvin positiivisesti.

Niin kasvokkaisuopetuksen kuin oppijoiden tekemän itsenäisenkin työkentelyn suunnittelussa opettajan kannattaa aina muistaa van Lierin (ks. luku 3.1.2) "engagement"-käsite. Kaiken oppimisen edellytyksenä on oppijan oma aktiivisuus, mikään opettajan toiminta ei yksinään riitä synnyttämään oppimista, ellei oppija itse työstä opittavaa asiaa.

Uuden teknologian opetuskäyttö vaatii, että opettajalla on riittävät valmiudet hyödyntää tätä teknologiaa opetuksessaan. Näin ollen voidaan ajatella, että opettajien tulisi olla teknologisten ratkaisujen hallitsemisessa kehityksen kärjessä. On kuitenkin hyvä muistaa, että yhdellä opintojaksolla ei tarvitse, eikä pidäkään, käyttää kaikkea tarjolla olevaa teknologiaa. Tällöin riittää, että opettaja perehtyy joihinkin valitsemiinsa ja opiskeltavan aiheen kannalta relevantteihin teknologian tarjoamiin vaihtoehtoihin siinä määrin, että hän hallitsee niiden opetuskäytön.

Tutkimusten ja niihin pohjautuvien suositusten muodossa on helppo todeta, millaisia toimia ja uudistuksia opetustyössä tulisi tehdä käytännön tasolla. On kuitenkin tärkeää muistaa, että uusien toimintatapojen suunnittelu ja toteutus vaativat perehtymistä ja vievät aina huomattavasti aikaa ja se on useimmiten tehtävä kaiken muun arkityön ohessa. Mikäli tämä tutkimus saa kuitenkin yhdenkin kielenopettajan kiinnostumaan oman opetuksensa kehittämisestä ja löytämään aikaa sen toteuttamiselle, tutkimus kannatti tehdä.

5 JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET

Opettamisen, opiskelun ja oppimisen apuvälineinä käytettävien teknisten ratkaisujen kehitys on ollut tämän tutkimuksen tekoaikana huomattava. Tutkimuksessa tarkastellut tekniset ratkaisut (verkkopohjaiset kielioppimateriaalit, oppimisolustan keskusteluryhmät, internet tietolähteenä sekä sähköpostin käyttö opiskelussa) ovat edelleen laajasti käytössä, mutta niiden rinnalle on tullut viime vuosina huomattava joukko muita oppimiseenkin sovellettavia ja sitä helpottavia laitteita tai ohjelmistoja. Samat digitaaliset ratkaisut ovat tänä aikana vakiintuneet myös kiinteäksi osaksi etenkin nuorempien ikäluokkien arkielämää. Olisikin mielenkiintoista tutkia, miten eri oppijatyypiryhmät kokevat näiden uudempien digitaalisten ratkaisujen käytön vieraan kielen opiskelussa ja eroavatko kokemukset näistä ratkaisuista jollain tavalla tässä tutkimuksessa tarkastelluista.

Jatkotutkimuksessa voisi tutkia esimerkiksi seuraavien digitaalisten ratkaisujen soveltuvuutta eri oppijatyypeille vieraan kielen oppimisen tukena: tabletti-laitteet, älypuhelimet, videoneuvottelut sekä sosiaalisen median tarjoamat sovellukset kuten esim. blogit, wikit ja yhteisöpalvelut.

Nyt tehdyn tutkimuksen kohderyhmässä miehet muodostivat selkeän enemmistön ja kaikki kohderyhmään kuuluvat henkilöt opiskelivat ammattikorkeakoulun tietojenkäsittelyn koulutusohjelmassa. Mikäli jatkotutkimus toteutuu yllä mainittujen uudempien digitaalisten ratkaisujen merkityksestä eri oppimistyylin omaaville opiskelijoille, voisi tutkimuksen toteuttaminen olla mielenkiintoista kohderyhmässä, jossa molemmat sukupuolet ovat lähes tasapuolisesti edustettuina ja opiskelijat eivät edusta ainoastaan yhtä ammattialaa. Edelleen olisi mielenkiintoista saada tutkimustietoa siitä, miten eri kouluasteilla opiskelevat, eri-ikäiset lapset, nuoret ja nuoret aikuiset kokevat tieto- ja viestintätekniiikan käytön vieraan kielen opinnoissa. Näin voitaisiin ymmärtää ja kohdata paremmin eri-ikäisten oppijoiden mahdollisia erityistarpeita.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), Siinä tutkija missä tekijä. Juva: ATENA KUSTANNUS, 11-24.
- Aalto, E. & Taalas, P. 2005. Tavoitteelliseksi opiskelijaksi monimuotoisella ja -mediaisella kurssilla. Teoksessa L. Kuure, E. Kärkkäinen & M. Saarenkunnas (toim.), Kieli ja sosiaalinen toiminta - Language and Social Action. AFinLAN vuosikirja 2005 / n:o 63. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Aho, R. 2003. Kielikoulutuksen systemaattinen suunnittelu puolustusvoimissa. Tavoitteista tuloksiin. Väitöskirjatutkimus. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <http://ebooks.jyu.fi/9513916510.pdf> Viitattu 02.04.2012.
- Airola, A. 2004. Yritysten kielitaitotarpeet Pohjois-Karjalassa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Tiedotteita, 17. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen käytäntösuositukset. (2011) <http://extra.seamk.fi/arenekr/kaytantosuositukset/index.html>. Viitattu 15.03.2012.
- Asunmaa, A. 2002. Tradenomiopiskelijoiden käsityksiä itsestään saksanoppijoina. Lisensiaatintutkielma. Soveltavan kielitutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Briggs-Myers, I. & MacCaulley, M.H. 1985. Manual: A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator. Palo Alto, Ca: Consulting Psychologists Press.
- Canfield, A.A. 1988. Learning Styles Inventory (LSI). Los Angeles, CA: WPS.
- Creanor, L. & Trinder, K. 2010. Managing Study and Life With Technology. In R. Sharpe, H. Beetham & S. de Freitas (ed.), Rethinking Learning for A Digital Age. How Learners are Shaping their own Experiences. New York: Routledge, 43-55.
- Dunn, R. & Dunn, K. 1978. Teaching Students Through Their Individual Learning Styles: A Practical Approach. Reston, VA: Reston Publishing Co.
- Dörnyei, Z. 2001. Teaching and Researching Motivation. Harlow: Pearson Education Limited.
- Eaton, S.E. 2010. Formal, non-formal and informal learning: The case of literacy, essential skills and language learning in Canada. Calgary: Eaton International Consulting Inc.
- EDU - Oppilaitosten kotisivuhakemisto, Ammattikorkeakoulut. Helsinki: Opetushallitus. <http://www.edu.fi/koulut/ammattikorkeakoulut.html>. Viitattu 15.06.2005.
- Engeström, Y. 1987. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtiovarainministeriö. 2.-3. painos.

- Erstad, O. (2010). Educating the digital generation. Exploring Media Literacy for the 21st Century. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1, 56-71. Saatavilla: <http://www.idunn.no/ts/dk/2010/01/art05>. Viitattu 12.03.2012.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. WSOY / Council of Europe.
- Gregorc, A.F. 1982. Learning Style / Brain Research: Harbinger of an Emerging Psychology. In N.A.S.S.P. Student Learning Styles and Brain Behavior. Reston, Va, 3 - 10.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 6.-7. painos. Helsinki: WSOY.
- Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), Siinä tutkija missä tekijä. Juva: ATENA KUSTANNUS, 25-62.
- Hunt, D.E. 1971. Matching Models in Education. Toronto, Ontario: OISE.
- Hunt, D.E., Butler, L.F., Noy, J.E., Rosser, M.E. 1978. Assessing Conceptual Level by the Paragraph Completion Method. Informal Series/3. Toronto: OISE.
- Huttunen, R., Kakkori L. & Heikkinen, H.L.T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), Siinä tutkija missä tekijä. Juva: ATENA KUSTANNUS, 111-135.
- Häkkinen, P., Juntunen, M. & Laakkonen, I. 2011. Tulevaisuuden oppimisympäristöt? Yksilölliset ja yhteisölliset oppimisen tilat. Teoksessa K. Pohjola (toim.), Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 51-63.
- Johansson, M., Nuolijärvi, P. & Pyykkö, R. 2011. Työelämän kielimaisema asiantuntijatyössä. Teoksessa M. Johansson, P. Nuolijärvi & R. Pyykkö (toim.), Kieli työssä. Asiantuntijatyön kielelliset käytännöt. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1311, Tiede. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Juurakko, T. & Airola, A. 2002. Tehokkaampaan kielenoppimiseen. Julkaisu A:17. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Kalliala, E. 2002. Verkko-opettamisen käsikirja. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Kankaanranta, M. & Puhakka, E. 2008. Kohti innovatiivista tietotekniikan opetuskäyttöä. Kansainvälisen SITES 2006-tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavilla: <http://ktl.jyu.fi/img/portal/13823/d087.pdf>. Viitattu 07.03.2012.
- Kantelinen, R. 1995. Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa. Joensuun yliopiston Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 21. Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kantelinen, R. 2004. Opettajankoulutus ammatillisesti suuntautuneen kielenopetuksen tehtäviin – haaste kansallisen tason kehittämistyölle. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 51-60.

- Karjalainen A. & Jaakkola E. 1999. Ydinainesanalyysi. Teoksessa A. Karjalainen & E. Jaakkola, Akateemisen opetussuunnitelman kehittäminen. Opetusmoniste. Opetuksen kehittämissyksikkö. Oulu: Oulun yliopisto. <http://www.oulu.fi/opetkeh/julkaisu/materiaalit/ydinainesanalyysi.html>. Viitattu 20.4.2005.
- Knowles, L. 1982. *Teaching and Reading*. London: National Council on Industrial Language Training.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000-2004. Helsinki: Opetusministeriö. http://www.minedu.fi/toim/koul_tutk_tietostrat/index.html. Viitattu 15.03.2005.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/Kesu_2011_2016_fi.pdf Viitattu 10.4.2012.
- Kristiansen, I. 1998. Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet. WSOY / Opetushallitus.
- Kuk, G. 2003. E-Learning Hubs: Affordance, Motivation and Learning Outcomes. Konferenssiesitys BEST Conference 9.-11.4.2003. Brighton, England.
- Kupiainen R. 2011. Visuaalinen maailma, koulu ja oppiminen. Teoksessa K. Pohjola (toim.), Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 99-108.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, M., Bamberg, J., Jokinen, P. 2008. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.), Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 9-38.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2011. *A Handbook for Teacher Research. From design to implementation*. Berkshire: Open University Press.
- Lehtinen, E. 1997. Tietoyhteiskunnan haasteet ja mahdollisuudet oppimiselle. Teoksessa E. Lehtinen (toim.), Verkkipedagogiikka. Helsinki: Oy Edita Ab, 12-40.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1990. *Oppimistyyli. Teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Letteri, C.A. 1982. Cognitive Profile: Relationship to Achievement and Development. 8th International Congress of W.A.E.R. Helsinki.
- Letteri, C.A. 1985. Teaching Students How to Learn. *Theory Into Practice*, Vol. 24, 2, 112 - 121.
- Lindblom-Ylänne, S., Levander, L. & Wager, M. 2004. Oppimispäiväkirjat ja portfoliot. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. 1.-3. painos. Helsinki: WSOY.

- Louhiala-Salminen, L. 1995. Drop me a fax, will you. A Licentiate Thesis. Department of English. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Louhiala-Salminen, L. 1999. From Business Correspondence to Message Exchange: The Notion of Genre in Business Communication. A Dissertation Thesis. Centre for Applied Language Studies. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Luukas, A. 1998. 'LET THE GAMES BEGIN': Second Language Strategies in a Business Game. A Licentiate Thesis. Department of English. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Piirainen-Marsh, A. & Huhta, A. 2000. Soveltava kielentutkimus ja tutkimuksenteon peruskysymykset. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Pohjola, K. 2011. Johdannoksi. Teoksessa K. Pohjola (toim.), Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Pollari, P. 2002. Kieltenopettajien pedagogiset ratkaisut verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Lisensiaatintutkimus. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Prashnig, B. 2000. Erilaisuuden voima. Opetustyyliä ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1996. Oppiminen ja koulutus. 1.-3. painos. Helsinki: WSOY.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. 1986. Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sajavaara, K. 1999. Kieliopinnot ammattikorkeakouluissa. Opetusministeriön asettaman työryhmän toimeksiannosta laadittu selvitys. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Sefton-Green, J. 2011. Epävirallisen ja virallisen oppimisen rajankäynnin haasteet. Teoksessa K. Pohjola (toim.), Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Säntti, H. 2003. Verkko-oppi on mainettaan parempaa. *Talouselämä* 25, 64.
- Taalas, P. 2005. Change in the making: strategic and pedagogical aspects of technology integration in language teaching. Towards multimodal language learning environment. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Taalas, P., Tarnanen, M. & Pöyhönen, S. 2011. "Onks tää oppimista?". Opetuskokeiluja yläkoulussa. Teoksessa K. Pohjola (toim.), Uusi koulu.

- Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Tapscott, D. 2009. Grown up digital: How the net generation is changing your world. New York: McGraw-Hill.
- Tella, S., Vahtivuori, S., Vuorento A., Wager, P. & Oksanen, U. 2001. Verkko opetuksessa – opettaja verkossa. Helsinki: Edita Oyj.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Työelämässä tarvitaan yhä useampia kieliä. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2009. 2010. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto. http://www.ek.fi/ek/fi/tutkimukset_julkaisut/2010/6_ksa/Tyoelamas_sa_tarvitaan_yha_useampia_kielia.pdf. Viitattu 05.03.2012.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.05.2003/352.
- van Lier, L. 1996. Interaction in the Language Curriculum. Awareness, autonomy and authenticity. London: Longman.
- Vuorinen, I. 1997. Tuhat tapaa opettaa. 4. painos. Naantali: Resurssi.
- Vänskä, R. 2006. Miten mobiili teknologia voi tukea oppimista? Esitelmä. Talous ja kieli –seminaari. Helsingin kauppakorkeakoulu 21.4.2006.
- Willing, K. 1987. Learning Styles in Adult Migrant Education. Adelaide: Adult Migrant Education Programme.

LIITTEET

Liite 1 Tiedote opiskelijoille.....	144
Liite 2 Oppimistyylytesti.....	145
Liite 3 Kyselylomake: Kielioppiharjoitukset verkkomateriaalien avulla.....	148
Liite 4 Kyselylomake tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävän jälkeen.....	150
Liite 5 Kyselylomake: Kokemuksia Blackboardin keskusteluryhmässä käydystä keskustelusta.....	153
Liite 6 Kyselylomake: Kokemuksia pareittain käydystä sähköpostikirjeen- vaihdesta.....	155
Liite 7 Vastausten jakautuminen eri oppijatyypiryhmissä.....	157
Liite 8 Opintojaksoon kuuluvien etätehtävien tehtävänannot.....	174
Liite 9 Tutkimusaineiston päivitys.....	175

LIITE 1

TIETO- JA VIESTINTÄTEKNIikka ERI OPPIJATYYPPIEN TUKENA VIERAAN KIELEN OPINNOISSA

- KYSEESSÄ ON LISENSIAATIN TUTKINTOON LIITTYVÄ TUTKIMUSHANKE, JONKA TAVOITTEENA ON KEHITTÄÄ KORKEAKOULUJEN / YRITYSTEN KIELIKOULUTUSTA.
- TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTINA OVAT TOISAALTA OPPIMISTYYLIT, TOISAALTA TIETO- JA VIESTINTÄTEKNIIKAN KÄYTTÖ VIERAAN KIELEN OPINNOISSA.
- KÄYTÄNNÖSSÄ TIEDONKERUU TAPAHTUU SITEN, ETTÄ OPPIMISTYYLITESTILLÄ KARTOITETAAN OPPIMISTYILIEN JAKAUTUMINEN RYHMÄSSÄ. JOKAISEN ETÄTEHTÄVÄN JÄLKEEN TÄYTETÄÄN KYSELYLOMAKE, JOLLA KARTOITETAAN KYSEISEN TEHTÄVÄTYYPIN SOVELTUVUUTTA ERI OPPIJATYYPEILLE.
- KYSELYLOMAKKEET TÄYTETÄÄN TUNNILLA, POISSAOLIJOLLE NE LÄHETETÄÄN SÄHKÖPOSTITSE JA LOMAKKEEN VOI PALAUTTAA JOKO SÄHKÖPOSTILLA TAI SEURAAVALLA TUNNILLA. SITEN MAHDOLLINEN POISSAOLO TUNNILTA EI VAIKUTA ASIAAN.
- KENENKÄÄN YKSITTÄISEN OPISKELIJAN VASTAUKSET TAI TIEDOT EIVÄT TULE MISSÄÄN VAIHEESSA ESILLE TUTKIMUKSESSA EIVÄTKÄ MUUALLAKAAN.
- KAIKKI TIETO KÄSITELLÄÄN ANONYYMISTI JA LUOTTAMUKSELLISESTI.
- KYSELYLOMAKKEILLA KERÄTTYJÄ TIETOJA KÄYTETÄÄN VAIN JA AINOASTAAN TÄMÄN TUTKIMUKSEN TARKOITUKSIIN.
- TUTKIMUSTA VARTEN KERÄTYILLÄ TIEDOILLA EI OLE VAIKUTUSTA KURSSIARVOSANAAN, ☺

Nimi: _____

Tieto- ja viestintäteknikka eri oppijatyypin tukena vieraan kielen opinnoissa

Oppimistyylytesti (muokattu Ken Willingin oppimistyylytestistä)

Vastaa seuraaviin kysymyksiin valitsemalla annetuista vaihtoehdoista sen mukaan, miten hyvin väite vastaa omia mieltymyksiäsi ruotsin kielen opiskelun suhteen.

Annetut vaihtoehdot: 1= ei ollenkaan 2 = hieman 3 = hyvin 4 = erinomaisesti.

1. Ruotsin tunneilla opin parhaiten lukemalla.
1 2 3 4
2. Tunneilla opin parhaiten kuuntelemalla kasetteja, cd-levyjä tms.
1 2 3 4
3. Tunneilla opin parhaiten pelien avulla.
1 2 3 4
4. Tunneilla opin parhaiten keskustelujen avulla.
1 2 3 4
5. Tunneilla opin parhaiten kuvien, elokuvien ja videoiden avulla.
1 2 3 4
6. Tunneilla haluan kirjoittaa kaiken muistiin.
1 2 3 4
7. Haluan, että minulla on oma oppikirja.
1 2 3 4
8. Haluan, että opettaja selittää tunnilla asiat niin, ettei minun tarvitse miettiä / päätellä niitä itse.
1 2 3 4
9. Haluan, että opettaja antaa meille ongelmia ratkottaviksi.
1 2 3 4
10. Haluan, että opettaja auttaa minua keskustelu harjoituksissa.
1 2 3 4
11. Haluan, että opettaja korjaa kaikki virheeni.
1 2 3 4
12. Haluan, että opettaja auttaa minua huomaamaan omat virheeni.
1 2 3 4
13. Opiskelen ruotsia mielelläni yksin.
1 2 3 4
14. Opiskelen ruotsia mielelläni parin kanssa keskustellen.
1 2 3 4
15. Pidän ruotsin kielen opiskelusta pienessä ryhmässä.
1 2 3 4

16. Pidän ruotsin kielen opiskelusta koko luokan kanssa.
1 2 3 4
17. Käyn mielelläni ryhmän kanssa vierailuilla ja käytän ruotsia käytännön tilanteissa.
1 2 3 4
18. Pidän kieliopin opettelusta.
1 2 3 4
19. Pidän uusien sanojen opettelusta.
1 2 3 4
20. Pidän äänteiden ja ääntämisen harjoittelusta.
1 2 3 4
21. Opिन ruotsin kielen sanoja parhaiten näkemällä.
1 2 3 4
22. Opिन ruotsin kielen sanoja parhaiten kuulemalla.
1 2 3 4
23. Opिन ruotsin kielen sanoja parhaiten käyttämällä sanoja (esim. pelejä pelatessa).
1 2 3 4
24. Kotona opiskelen ruotsia mieluiten lukemalla lehtiä ym.
1 2 3 4
25. Kotona opiskelen ruotsia mieluiten katsomalla ruotsinkielisiä tv-ohjelmia.
1 2 3 4
26. Kotona opiskelen ruotsia mieluiten kuuntelemalla (radio, musiikki jne.).
1 2 3 4
27. Kotona opiskelen ruotsia mieluiten lukemalla ruotsinkielisiä kirjoja.
1 2 3 4
28. Opिन parhaiten juttelemalla ruotsiksi eli kieltä käyttämällä.
1 2 3 4
29. Opिन parhaiten kuuntelemalla ruotsinkielisten henkilöiden puhetta.
1 2 3 4
30. Opिन parhaiten käyttämällä ruotsin kieltä kaupoissa ym.
1 2 3 4
31. Kun en ymmärrä jotakin ruotsin kielellä, pyydän että joku selittää asian minulle.
ei joskus usein
32. Jos joku asia on ruotsiksi minulle liian vaikea, yritän kuunnella ja ymmärtää osan siitä.
ei joskus usein
33. Kiinnitän huomiota kehonkieleen (ilmeet, eleet), jotta ymmärrän paremmin, mitä muut sanovat.
ei joskus usein
34. Jos en lukiessani ymmärrä jotain sanaa, yritän ymmärtää sen muiden sanojen avulla.
ei joskus usein

35. Yritän löytää mahdollisuuksia käyttää ruotsin kieltä tuntien ulkopuolella.
ei joskus usein
36. Käytän mielelläni ruotsia, vaikka teen virheitä.
ei joskus usein
37. Mietin etukäteen, mitä aion sanoa ruotsiksi.
ei joskus usein
38. Jos en tiedä, miten sanoisin jonkun asian ruotsiksi, mietin ensin ja yritän sitten puhua.
ei joskus usein
39. Kun puhun ruotsia, kuuntelen omaa ääntämistäni.
ei joskus usein
40. Kun opin uuden sanan, yritän käyttää sitä keskustelussa oppiakseni sen paremmin.
ei joskus usein
41. Jos joku ei ymmärrä, mitä sanon, yritän sanoa asian toisin.
ei joskus usein
42. Minusta ruotsin kieli kuulostaa hyvältä.
ei joskus usein
43. Yritän löytää ne ongelmat, joita minulla on ruotsin kielessä ja yritän ratkaista ne.
ei joskus usein
44. Mietin, miten hyvin opin ruotsia ja yritän löytää parempia tapoja oppia.
ei joskus usein

Seuraavia asioita kysytään tilastointia varten.

Sukupuoli: _____ Ikä: _____

Olen opiskellut ruotsia _____ vuotta.

LIITE 3

Nimi: _____

Tieto- ja viestintäteknikka eri oppijatyyprien tukena vieraan kielen opinnoissa

Kielioppiharjoitukset verkkomateriaalien avulla

(Kaikkiin vastauksiin voi käyttää tarvittaessa annettua enemmän tilaa.)

1. Koetko kieliopin osaamisen vahvaksi osa-alueeksi ruotsin kielen taidoissasi?

Kyllä Ei En osaa sanoa

Miksi? _____

2. Miten opiskelet kielioppia mieluiten?

a) sääntöjen avulla b) esimerkkien avulla c) tehtäviä tekemällä

d) muuten, miten? _____

3. Mitkä ruotsin kielen kielioppiasiat hallitset mielestäsi hyvin / ovat sinulle helppoja? Mainitse mieluiten vähintään kolme asiaa.

4. Mitkä ruotsin kielen kielioppiasiat ovat sinulle vaikeita? Mainitse mieluiten vähintään kolme asiaa.

5. Mitä ruotsin kielen kielioppiasioita haluaisit harjoitella? Miksi?

Tehtävä:

- Hyödynnä seuraavia verkkomateriaaleja:

www.uta.fi/kieliverkko

www.yle.fi/abitreenit

www.jyu.fi/kielikompassi

www.hamk.fi/bud

- Valitse kohdissa neljä ja viisi mainitsemasi kielioppiasiat ja tee vähintään neljä harjoitusta jokaiselta aihealueelta. Vastaa sen jälkeen alla oleviin kysymyksiin.

- Mitä tehtäviä teit? _____

- Mitkä harjoituksista olivat hyviä? Miksi?

- Mitkä harjoituksista olivat vähemmän onnistuneita? Miksi?

- Olivatko tehtävät liian vaikeita tai helppoja?

- Tuntuiko sinusta, että opit jotain uutta? Mitä?

- Millaiset tehtävät tuntuivat sopivan sinulle?

- Opitko tekemiesi harjoitusten avulla jotain itsestäsi kielenoppijana? Mitä?

Palauta lomake viimeistään torstaina 27.10.2005 s-postitse
(maarit.ohinen@helia.fi), tunnilla tai postilokeroon numero 129.

Kiitos vastauksestasi!

LIITE 4

Nimi: _____

Tieto- ja viestintäteknikka eri oppijatyypin tukena vieraan kielen opinnoissa

Kyselylomake tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävän (1. etätehtävä) jälkeen
(Kaikkiin vastauksiin voi tarvittaessa käyttää annettua enemmän tilaa.)

Kielenoppimiseen liittyvät tavoitteet ja käsitys omasta kielitaidosta ja sen kehittämistarpeista

1. Minkälaisia kielenoppimiseen liittyviä tavoitteita sinulla on:

- Tämän kurssin osalta?
 - a) Hyväksytty suoritus ja opintopisteet
 - b) Edelliset + vähintään arvosana _____
 - c) Edelliset + tietyn tasoinen kielitaito työelämää varten. Millainen?

d) Joku muu tavoite. Mikä?

- Ruotsin kielen osalta tämän kurssin jälkeen?

a) Ei tavoitteita b) Tavoitteena tietyn tasoinen kielitaito. Millainen ja minkälaisia asioita aiot tehdä tavoitteen saavuttamiseksi?

- Muiden kielten osalta?

a) Ei tavoitteita b) Tietyn kielellä tietyn tasoinen kielitaito. Missä kielessä, mikä taso ja minkälaisia asioita aiot tehdä tavoitteen saavuttamiseksi?

2.

- Onko sinulla tapana miettiä, mitä kieliopintoihin liittyviä asioita sinun pitäisi opiskella tai harjoitella eniten (esim. sanasto, jokin kielioppiasia, puhuminen jne.)?

a) Usein b) Joskus c) Ei koskaan

- Onko sinulla tapana suunnitella kieliopintoihin (esim. tähän kurssiin) liittyvää työskentelyä etukäteen (esim. milloin ja miten luet / teet tehtäviä, paljonko käytät aikaa opiskeluun, käytätkö apuvälineinä sanakirjoja jne.)?

- a) Usein b) Joskus c) Ei koskaan

Jos valitsit kohdan a) tai b), kerro tarkemmin, miten suunnittelet työskentelyäsi. _____

- Haluaisitko valita kurssin suorittamistavan erilaisten kurssien joukosta?
 - a) Kyllä. Perustelut: _____
 - b) Ei. Perustelut: _____
- Millaisen kurssin valitsisit?
 - a) Koko lukukauden kestävä kurssi b) Intensiivikurssi
 - c) Substanssiaineisiin integroitu kurssi d) Verkkokurssi
 - e) Muu, mikä? _____
 Miksi valitsisit kyseisen kurssityypin? _____

- Haluaisitko valita itse kieliopintoihin liittyvät tehtävät useammasta eri vaihtoehdosta?

- a) Usein b) Joskus c) Ei koskaan

Perustele, miksi? _____

- Työskenteletkö mielelläsi itsenäisesti ilman ohjausta?
 - a) Usein b) Joskus c) Ei koskaan
- Haluaisitko tehdä kieliopinnoissa kurssin lopussa itsearviointin?
 - a) Kyllä b) Ei
 Perustele, miksi? _____
- Kun mietit omia kieliopintojasi, mitkä asiat vaikuttavat eniten oppimiseesi? (Esim. fyysinen ympäristö, opiskeluryhmä ja sen ilmapiiri, oma työskentelysi, opettajan toiminta, käytettävä materiaali jne.)

- Toivotko saavasi sekä kieli- että muissa opinnoissasi

- a) Selkeästi oikeaksi luokiteltavaa faktatietoa, joka on mm. opeteltavissa ulkoa.
- b) Tietoa, jota voi tilannekohtaisesti ja näkökulmaa vaihtamalla soveltaa eri tilanteissa.

Kokemuksesi ensimmäisestä etätehtävästä

1. Tiedonhakuuus

- Oliko oman alan tiedon löytäminen internetistä ruotsin kielellä

- a) helppoa b) ei helppoa eikä vaikeaa c) vaikeaa?

Perustele, miksi? _____

- Oliko oman alan tiedon ymmärtäminen internetistä ruotsin kielellä

- a) helppoa b) ei helppoa eikä vaikeaa c) vaikeaa?

Perustele, miksi? _____

2. Kirjoittaminen haetun tiedon pohjalta

- Oliko tekstin sisällöllinen tuottaminen ('Mitä sanoa?') ruotsiksi

- a) helppoa b) ei helppoa eikä vaikeaa c) vaikeaa?

Perustele, miksi? _____

- Oliko tekstin muotoileminen ('Miten sanoa?') ruotsiksi

- a) helppoa b) ei helppoa eikä vaikeaa c) vaikeaa?

Perustele, miksi? _____

3. Kumpi osuus tehtävässä miellytti enemmän?

- a) Tiedonhaku b) Kirjoittaminen

Perustele, miksi? _____

4. Koitko tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävän haasteellisena?

- a) Kyllä b) Ei

Perustele, miksi? _____

5. Teetkö tiedonhakutehtäviä internetistä mieluiten

- a) tunnilla b) kotona
a) parin kanssa b) yksin

Palauta vastauksesi 21.11. mennessä joko s-postilla (maarit.ohinen@helia.fi) tai postilokeroon nro 129. KIITOS VASTAUKSESTASI!

Nimi: _____

Tieto- ja viestintäteknikka eri oppijatyyppeiden tukena vieraan kielen opinnoissa

Kokemuksia Blackboardin keskusteluryhmässä käydystä keskustelusta

1. Oletko aikaisemmin osallistunut verkkokeskusteluun?

a) Suomeksi:

Usein Joskus En ollenkaan

b) Vieraalla kielellä:

Usein Joskus En ollenkaan

2. Oliko sinun helppo valita annetuista vaihtoehdoista se aihe, josta kirjoitit? (Aiheet olivat: 'PC vai Mac?', 'Laajakaistayhteydet' ja 'Digi-tv: puolesta vai vastaan?')

Kyllä Ei

Perustele, miksi? _____

3. Miksi valitsit juuri ko. aiheen?

4. Kun kirjoitit keskusteluryhmään, kumpaan keskityit enemmän?

- a) Siihen, mitä kirjoitit (sisältöön).
- b) Siihen, miten kirjoitit (muotoon ja rakenteisiin).
- c) Molempiin yhtä paljon.
- d) En kumpaankaan.

5. Käytitkö kirjoittaessasi avuksesi jotain seuraavista?

- a) Perinteistä sanakirjaa
- b) Elektronista sanakirjaa
- c) Kielioppikirjaa
- d) Internetiä (esim. google)
- e) Kurssiin kuuluvia materiaaleja
- f) Kysyin apua joltakin toiselta
- g) Muuta, mitä? _____

6. Oliko keskusteluryhmään kirjoittaminen ruotsiksi:

- a) helppoa? b) ei helppoa eikä vaikeaa? c) vaikeaa?

Perustele, miksi? _____

7. Piditkö tehtävää

- | | | |
|-------------------------------------|-------|----|
| a) mielenkiintoisena? | Kyllä | Ei |
| b) motivoivana? | Kyllä | Ei |
| c) oppimisen kannalta hyödyllisenä? | Kyllä | Ei |

Perustele, miksi? _____

8. Luitko muiden puheenvuoroja / kommentteja keskusteluryhmässä?

- Luin ennen kuin kirjoitin itse.
- Luin vasta sen jälkeen, kun olin itse kirjoittanut.
- Luin sekä ennen kuin kirjoitin itse että sen jälkeen.
- En juurikaan lukenut muiden tekstejä.

9. Millaisista aiheista kirjoittaisit mieluiten sähköisessä keskusteluryhmässä kielten kurseilla? Numeroi vaihtoehdot suosituimmuusjärjestyksessä (1 = suosituin jne.).

- Oma ala (IT) _____
- Opiskeluun liittyvät yleiset asiat _____
- Harrastukset _____
- Ajankohtaiset asiat _____
- Muu, mikä? _____

10. Olisiko keskusteluryhmän kannattanut mielestäsi olla käytössä koko kurssin ajan (esim. tietyin väliajoin vaihtuvat aiheet)?

Kyllä Ei

Perustele, miksi? _____

11. Muita kommentteja ja ajatuksia keskusteluryhmätehtävään liittyen:

Palauta lomake 9.12.2005 mennessä s-postilla (maarit.ohinen@helia.fi) tai postilokeroon nro 129.

KIITOS VASTAUKSESTASI!

Nimi: _____

Tieto- ja viestintäteknikka eri oppijatyyppeiden tukena vieraan kielen opinnoissa

Kokemuksia pareittain käydystä sähköpostikirjeenvaihdosta

1. Oletko aikaisemmin kirjoittanut sähköpostiviestejä ruotsiksi?

Kyllä _____ Ei _____

Jos vastasit kyllä, millaisessa tarkoituksessa kirjoitit?

a) Työasioissa b) Henkilökohtaisissa asioissa

2. Oliko annetusta aiheesta (tietoturva) kirjoittaminen mielestäsi

a) helppoa? b) ei helppoa eikä vaikeaa? c) vaikeaa?

Perustele, miksi? _____

3. Oliko kirjoittaminen sähköpostiviestin muodossa ruotsiksi (verrattuna esim. esseetekstiin):

a) helppoa? b) ei helppoa eikä vaikeaa? c) vaikeaa?

Perustele, miksi? _____

4. Kun kirjoitit tehtävän sähköpostiviestejä, kumpaan keskityit enemmän?

- e) Siihen, mitä kirjoitit (sisältöön).
- f) Siihen, miten kirjoitit (muotoon ja rakenteisiin).
- g) Molempiin yhtä paljon.
- h) En kumpaankaan.

5. Käytitkö kirjoittaessasi avuksesi jotain seuraavista?

- a) Perinteistä sanakirjaa b) Elektronista sanakirjaa
- c) Kielioppikirjaa d) Internetiä (esim. google)
- e) Kurssiin kuuluvia materiaaleja f) Autoimme parin kanssa toisiamme
- g) Kysyin apua joltakin muulta henkilöltä
- h) Muuta, mitä? _____

6. Miten teitte tehtävän parisi kanssa?

- a) 'Aitona' sähköpostikirjeenvaihtona (kumpikin kirjoitti itsenäisesti ilman että sovitte sisällöistä etukäteen).
- b) Sovitte etukäteen roolit ja asiat, joista kirjoitatte.

- c) Sovitte etukäteen yksittäisten viestien sisällöt, mitä kumpikin kirjoittaa.
- d) Kirjoititte molempien viestit yhdessä.
- e) Muu tapa, mikä? _____
-

7. Vertaa tätä tehtävää kahteen muuhun etätehtäväämme ja rastita alla olevista vaihtoehtoista sopivin. (Etä 1 = Tiedonhaku netistä ja suosituksen kirjoittaminen tietokoneesta ja printteristä, Etä 2 = Blackboard-keskustelu, Etä 3 = Sähköpostikirjeenvaihto parin kanssa.) Jos tehtävät olivat mielestäsi yhtä mielenkiintoisia, motivoivia jne., voit rastittaa myös useamman vaihtoehdon.

	Etä 1	Etä 2	Etä 3
Mielenkiintoisin	_____	_____	_____
Motivoivin	_____	_____	_____
Oppimisen kannalta hyödyllisin	_____	_____	_____
Haastavin/vaikein	_____	_____	_____
Perustelee, miksi? _____			

8. Muita kommentteja ja ajatuksia sähköpostikirjeenvaihtona toteutetusta tehtävästä:

Palauta lomake 15.12.2005 mennessä s-postilla (maarit.ohinen@helia.fi) tai postilokeroon nro 129.

KIITOS VASTAUKSESTASI!

Vastausten jakautuminen eri oppijatyyppiryhmissä

Konkreettinen oppijatyyppi

Ensimmäinen kyselylomake: Kielioppiharjoitukset verkkomateriaalien avulla

- | | | |
|---|-------|------|
| 1. Kokee kieliopin osaamisen vahvaksi osa-alueeksi ruotsin kielen taidoissa | | |
| Kyllä | 0 kpl | 0 % |
| Ei | 4 kpl | 80 % |
| En osaa sanoa | 1 kpl | 20 % |
| | | |
| 2. Miten opiskelee kielioppia mieluiten | | |
| Sääntöjen avulla | 0 kpl | 0 % |
| Esimerkkien avulla | 3 kpl | 60 % |
| Tehtäviä tekemällä | 2 kpl | 40 % |
| Jotenkin muuten | 1 kpl | 20 % |

(Yksi vastaaja valinnut kaksi vaihtoehtoa, siksi yhteenlaskettu %-osuus yli 100 %.)

Toinen kyselylomake: Tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävä sekä kielenoppimiseen liittyvät tavoitteet ja käsitys omasta kielitaidosta ja sen kehittämistarpeista

(Yksi vastaaja ei ollut täyttänyt tätä kyselylomaketta, siksi vastaukset vain 80 %:lta ko. oppijatyypeiltä.)

- | | | |
|--|-------|------|
| 1. Kielenoppimiseen liittyvät tavoitteet | | |
| 1.1. Suoritetun kurssin osalta | | |
| Hyväksytyt suoritus ja opintopisteet | 4 kpl | 80 % |
| Edelliset + vähint. tietty arvosana | 0 kpl | 0 % |
| Edelliset + tietyn tasoinen kielitaito työelämää varten | 0 kpl | 0 % |
| Joku muu tavoite | 0 kpl | 0 % |
| 1.2. Ruotsin kielen osalta suoritetun kurssin jälkeen | | |
| Ei tavoitteita | 2 kpl | 40 % |
| Tavoitteena tietyn tasoinen kielitaito | 2 kpl | 40 % |
| 1.3. Muiden kielten osalta | | |
| Ei tavoitteita | 2 kpl | 40 % |
| Tietystä kielestä tietty kielitaito | 2 kpl | 40 % |
| | | |
| 2. Kieliopintoihin liittyvä suunnittelu ja mieltymykset | | |
| 2.1. Miettii, mitä kieliopintoihin liittyviä asioita pitäisi opiskella / harjoitella | | |
| Usein | 4 kpl | 80 % |
| Joskus | 0 kpl | 0 % |
| Ei koskaan | 0 kpl | 0 % |
| 2.2. Suunnittelee kieliopintoihin liittyvää työskentelyä | | |
| Usein | 0 kpl | 0 % |
| Joskus | 2 kpl | 40 % |
| Ei koskaan | 2 kpl | 40 % |
| 2.3. Haluaisi valita kurssin suoritustavan erilaisista vaihtoehdoista | | |
| Kyllä | 2 kpl | 40 % |
| Ei | 3 kpl | 60 % |
| (Yksi opiskelija valitsi molemmat vaihtoehdot, siksi vastauksia 5 kpl.) | | |
| 2.4. Millaisen kurssin valitsisi | | |
| Koko lukukauden kestävä | 2 kpl | 40 % |

	Intensiivikurssi	1 kpl	20 %
	Substanssiaineisiin integroitu	0 kpl	0 %
	Verkkokurssi	1 kpl	20 %
	Muu	0 kpl	0 %
2.5.	Haluaisi valita kieliopintoihin liittyvät tehtävät eri vaihtoehtoista		
	Usein	0 kpl	0 %
	Joskus	2 kpl	40 %
	Ei koskaan	2 kpl	40 %
2.6.	Työskentelee mielellään itsenäisesti ilman ohjausta		
	Usein	1 kpl	20 %
	Joskus	3 kpl	60 %
	Ei koskaan	0 kpl	0 %
2.7.	Haluaisi tehdä kieliopintojen lopussa itsearviointin		
	Kyllä	1 kpl	20 %
	Ei	3 kpl	60 %
2.8.	Toivoo saavansa opinnoissa		
	Oikeaksi luokiteltavaa faktatietoa	1 kpl	20 %
	Tilannekohtaisesti sovellettavaa tietoa	3 kpl	60 %
3.	Kokemukset tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävästä		
3.1.	Oman alan tiedon löytäminen		
	Helppoa	1 kpl	20 %
	Ei helppoa eikä vaikeaa	3 kpl	60 %
	Vaikeaa	0 kpl	0 %
3.2.	Oman alan tiedon ymmärtäminen		
	Helppoa	1 kpl	20 %
	Ei helppoa eikä vaikeaa	2 kpl	40 %
	Vaikeaa	1 kpl	20 %
3.3.	Tekstin sisällöllinen tuottaminen		
	Helppoa	1 kpl	20 %
	Ei helppoa eikä vaikeaa	1 kpl	20 %
	Vaikeaa	2 kpl	40 %
3.4.	Tekstin muotoileminen		
	Helppoa	0 kpl	0 %
	Ei helppoa eikä vaikeaa	0 kpl	0 %
	Vaikeaa	4 kpl	80 %
3.5.	Kumpi osuus miellytti enemmän		
	Tiedonhaku	2 kpl	40 %
	Kirjoittaminen	2 kpl	40 %
3.6.	Koki tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävän haasteellisena		
	Kyllä	1 kpl	20 %
	Ei	3 kpl	60 %
3.7.	Tekee tiedonhakutehtäviä internetistä mieluiten		
	Tunnilla	1 kpl	20 %
	Kotona	3 kpl	60 %
	Parin kanssa	1 kpl	20 %
	Yksin	2 kpl	40 %

(Yksi opiskelija ei valinnut kumpaakaan vaihtoehtoa Parin kanssa / Yksin.)

Kolmas kyselylomake: Kokemuksia oppimisolun keskusteluryhmässä käydystä keskustelusta

1. Aikaisempi osallistuminen verkkokeskusteluun			
1.1.	Suomeksi		
	Usein	2 kpl	40 %
	Joskus	3 kpl	60 %
	Ei ollenkaan	0 kpl	0 %
1.2.	Vieraalla kielellä		
	Usein	1 kpl	20 %
	Joskus	2 kpl	40 %
	Ei ollenkaan	2 kpl	40 %
1.3.	Oliko helppo valita aihe annetuista vaihtoehdoista		
	Kyllä	4 kpl	80 %
	Ei	1 kpl	20 %
1.4.	Kirjoittaessa keskittyi		
	Siihen mitä kirjoitti	4 kpl	80 %
	Siihen miten kirjoitti	0 kpl	0 %
	Molempiin yhtä paljon	1 kpl	20 %
	Ei kumpaankaan	0 kpl	0 %
1.5.	Käytti kirjoittaessa apuvälineitä		
	Perinteistä sanakirjaa	1 kpl	20 %
	Elektronista sanakirjaa	4 kpl	80 %
	Kielioppikirjaa	0 kpl	0 %
	Internetiä	1 kpl	20 %
	Kurssin materiaaleja	0 kpl	0 %
	Kysyi apua joltakulta toiselta	0 kpl	0 %
	Muu	0 kpl	0 %
	(Yksi opiskelija oli valinnut kaksi vaihtoehtoa, siksi %-luku on yli 100 %.)		
1.6.	Keskusteluryhmään kirjoittaminen ruotsiksi oli		
	Helppoa	1 kpl	20 %
	Ei helppoa eikä vaikeaa	3 kpl	60 %
	Vaikeaa	1 kpl	20 %
1.7.	Piti tehtävää mielenkiintoisena		
	Kyllä	4 kpl	80 %
	Ei	1 kpl	20 %
1.8.	Piti tehtävää motivoivana		
	Kyllä	4 kpl	80 %
	Ei	1 kpl	20 %
1.9.	Piti tehtävää oppimisen kannalta hyödyllisenä		
	Kyllä	4 kpl	80 %
	Ei	1 kpl	20 %
1.10.	Luki muiden puheenvuoroja keskusteluryhmässä		
	Luki ennen kuin kirjoitti itse	2 kpl	40 %
	Luki kun oli itse jo kirjoittanut	0 kpl	0 %
	Luki ennen ja jälkeen oman puheenvuoron	3 kpl	60 %
	Ei juurikaan lukenut muiden tekstejä	0 kpl	0 %
1.11.	Mainintoja suosituimmasta aihealueesta kielten kurssien keskusteluryhmässä		
	Oma ala (IT)	3 kpl	60 %
	Opiskeluun liittyvät yleiset asiat	0 kpl	0 %

	Harrastukset	1 kpl	20 %
	Ajankohtaiset asiat	0 kpl	0 %
	Muu	0 kpl	0 %
1.12.	Olisi halunnut keskusteluryhmän olevan käytössä koko kurssin ajan		
	Kyllä	2 kpl	40 %
	Ei	3 kpl	60 %

Neljäs kyselylomake: Kokemuksia pareittain käydystä sähköpostikirjeenvaihdosta

1.	Kirjoittanut aikaisemmin sähköpostiviestejä ruotsiksi		
	Kyllä	0 kpl	0 %
	Ei	5 kpl	100 %
2.	Annetusta aiheesta kirjoittaminen oli		
	Helppoa	4 kpl	80 %
	Ei helppoa eikä vaikeaa	1 kpl	20 %
	Vaikeaa	0 kpl	0 %
3.	Kirjoittaminen sähköpostiviestin muodossa oli		
	Helppoa	4 kpl	80 %
	Ei helppoa eikä vaikeaa	1 kpl	20 %
	Vaikeaa	0 kpl	0 %
4.	Kirjoittaessa keskittyi	0 kpl	0 %
	Siihen mitä kirjoitti	4 kpl	80 %
	Siihen miten kirjoitti	0 kpl	0 %
	Molempiin yhtä paljon	1 kpl	20 %
	Ei kumpaankaan	0 kpl	0 %
5.	Käytti kirjoittaessa apuna		
	Perinteistä sanakirjaa	0 kpl	0 %
	Elektronista sanakirjaa	5 kpl	100 %
	Kielioppikirjaa	1 kpl	20 %
	Internetiä	2 kpl	40 %
	Kurssin materiaaleja	1 kpl	20 %
	Auttoi parin kanssa toisiaan	0 kpl	0 %
	Kysyi apua joltakulta muulta	0 kpl	0 %
	Muuta	0 kpl	0 %
	(Osa vastaajista valitsi useamman vaihtoehdon.)		
6.	Teki tehtävän parin kanssa		
	Aitona sähköpostikirjeenvaihtona	3 kpl	60 %
	Sopi roolit etukäteen parin kanssa	0 kpl	0 %
	Sopi etukäteen viestien sisällöt	1 kpl	20 %
	Kirjoitti viestit yhdessä parin kanssa	1 kpl	20 %
	Muu	0 kpl	0 %
7.	Tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävän (nro 1), verkkokeskustelun (nro 2) ja sähköpostikirjeenvaihtotehtävän (nro 3) vertaaminen keskenään		
7.1.	Mainintoja mielenkiintoisimmasta tehtävätyypistä		
	Tiedonhaku- & kirjoittaminen	0 kpl	
	Verkkokeskustelu	3 kpl	
	Sähköpostikirjeenvaihto	3 kpl	
7.2.	Mainintoja motivoivimmasta tehtävätyypistä		
	Tiedonhaku- & kirjoittaminen	0 kpl	
	Verkkokeskustelu	2 kpl	
	Sähköpostikirjeenvaihto	4 kpl	

- 7.3. Mainintoja oppimisen kannalta hyödyllisimmästä tehtävästä
 Tiedonhaku- & kirjoittaminen 1 kpl
 Verkkokeskustelu 3 kpl
 Sähköpostikirjeenvaihto 2 kpl
- 7.4. Mainintoja haastavimmasta / vaikeimmasta tehtävästä
 Tiedonhaku- & kirjoittaminen 2 kpl
 Verkkokeskustelu 2 kpl
 Sähköpostikirjeenvaihto 1 kpl
 (Tässä ei ole laskettu %-osuuksia, koska osa vastaajista oli valinnut useamman vaihtoehdon.)

Analyttinen oppijatyyppi

Ensimmäinen kyselylomake: Kielioppiharjoitukset verkkomateriaalien avulla

1. Kokee kieliopin osaamisen vahvaksi osa-alueeksi ruotsin kielen taidoissa
- | | | |
|---------------|-------|--------|
| Kyllä | 1 kpl | 16,7 % |
| Ei | 4 kpl | 66,7 % |
| En osaa sanoa | 1 kpl | 16,7 % |
2. Miten opiskelee kielioppia mieluiten
- | | | |
|--------------------|-------|--------|
| Sääntöjen avulla | 1 kpl | 16,7 % |
| Esimerkkien avulla | 4 kpl | 66,7 % |
| Tehtäviä tekemällä | 0 kpl | 0 % |
| Jotenkin muuten | 1 kpl | 16,7 % |

Toinen kyselylomake: Tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävä sekä kielenoppimiseen liittyvät tavoitteet ja käsitys omasta kielitaidosta ja sen kehittämistarpeista

1. Kielenoppimiseen liittyvät tavoitteet
- 1.1. Suoritetun kurssin osalta
- | | | |
|---|-------|--------|
| Hyväksytyt suoritukset ja opintopisteet | 0 kpl | 0 % |
| Edelliset + vähint. tietty arvosana | 6 kpl | 100 % |
| Edelliset + tietyn tasoinen kielitaito työelämää varten | 1 kpl | 16,7 % |
| Joku muu tavoite | 0 kpl | 0 % |
- (Yksi vastaaja oli valinnut kaksi vaihtoehtoa, siksi %-osuus on yli 100 %.)
- 1.2. Ruotsin kielen osalta suoritetun kurssin jälkeen
- | | | |
|--|-------|--------|
| Ei tavoitteita | 1 kpl | 16,7 % |
| Tavoitteena tietyn tasoinen kielitaito | 5 kpl | 83,3 % |
- 1.3. Muiden kielten osalta
- | | | |
|-------------------------------------|-------|-------|
| Ei tavoitteita | 0 kpl | 0 % |
| Tietynsä kielessä tietty kielitaito | 6 kpl | 100 % |
2. Kieliopintoihin liittyvä suunnittelu ja mieltymykset
- 2.1. Miettii, mitä kieliopintoihin liittyviä asioita pitäisi opiskella / harjoitella
- | | | |
|------------|-------|--------|
| Usein | 2 kpl | 33,3 % |
| Joskus | 4 kpl | 66,7 % |
| Ei koskaan | 0 kpl | 0 % |
- 2.2. Suunnittelee kieliopintoihin liittyvää työskentelyä
- | | | |
|------------|-------|--------|
| Usein | 2 kpl | 33,3 % |
| Joskus | 2 kpl | 33,3 % |
| Ei koskaan | 2 kpl | 33,3 % |

2.3. Haluaisi valita kurssin suoritusstavan erilaisista vaihtoehdoista		
Kyllä	3 kpl	50 %
Ei	3 kpl	50 %
2.4. Millaisen kurssin valitsisi		
Koko lukukauden kestävä	3 kpl	50 %
Intensiivikurssi	3 kpl	50 %
Substanssiaineisiin integroitu	0 kpl	0 %
Verkkokurssi	0 kpl	0 %
Muu	0 kpl	0 %
2.5. Haluaisi valita kieliopintoihin liittyvät tehtävät eri vaihtoehdoista		
Usein	1 kpl	16,7 %
Joskus	4 kpl	66,7 %
Ei koskaan	1 kpl	16,7 %
2.6. Työskentelee mielellään itsenäisesti ilman ohjausta		
Usein	4 kpl	66,7 %
Joskus	1 kpl	16,7 %
Ei koskaan	1 kpl	16,7 %
2.7. Haluaisi tehdä kieliopintojen lopussa itsearviointin		
Kyllä	3 kpl	50 %
Ei	3 kpl	50 %
2.8. Toivoo saavansa opinnoissa		
Oikeaksi luokiteltavaa faktatietoa	4 kpl	66,7 %
Tilannekohtaisesti sovellettavaa tietoa	4 kpl	66,7 %
(Kaksi vastaajaa valitsi molemmat vaihtoehdot, siksi %-osuus suurempi kuin 100 %.)		
3. Kokemukset tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävästä		
3.1. Oman alan tiedon löytäminen		
Helppoa	4 kpl	66,7 %
Ei helppoa eikä vaikeaa	2 kpl	33,3 %
Vaikeaa	0 kpl	0 %
3.2. Oman alan tiedon ymmärtäminen		
Helppoa	1 kpl	16,7 %
Ei helppoa eikä vaikeaa	4 kpl	66,7 %
Vaikeaa	1 kpl	16,7 %
3.3. Tekstin sisällöllinen tuottaminen		
Helppoa	2 kpl	33,3 %
Ei helppoa eikä vaikeaa	3 kpl	50 %
Vaikeaa	2 kpl	33,3 %
(Yksi vastaaja valitsi kaksi vaihtoehtoa, siksi %-osuus yli 100 %.)		
3.4. Tekstin muotoileminen		
Helppoa	0 kpl	0 %
Ei helppoa eikä vaikeaa	2 kpl	33,3 %
Vaikeaa	4 kpl	66,7 %
3.5. Kumpi osuus miellytti enemmän		
Tiedonhaku	4 kpl	66,7 %
Kirjoittaminen	2 kpl	33,3 %
3.6. Koki tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävän haasteellisena		
Kyllä	5 kpl	83,3 %
Ei	1 kpl	16,7 %
3.7. Tekee tiedonhakutehtäviä internetistä mieluiten		
Tunnilla	1 kpl	16,7 %
Kotona	3 kpl	50 %
Parin kanssa	1 kpl	16,7 %
Yksin	4 kpl	66,7 %

(Kaksi vastaajaa ei valinnut kumpaakaan vaihtoehtoa Parin kanssa / Yksin ja yksi vastaaja ei valinnut kumpaakaan vaihtoehtoa Tunnilla / Kotona.)

Kolmas kyselylomake: Kokemuksia oppimisolustan keskusteluryhmässä käydystä keskustelusta

1. Aikaisempi osallistuminen verkkokeskusteluun		
1.1. Suomeksi		
Usein	1 kpl	16,7 %
Joskus	4 kpl	66,7 %
Ei ollenkaan	1 kpl	16,7 %
1.2. Vieraalla kielellä		
Usein	1 kpl	16,7 %
Joskus	4 kpl	66,7 %
Ei ollenkaan	1 kpl	16,7 %
1.3. Oliko helppo valita aihe annetuista vaihtoehdoista		
Kyllä	3 kpl	50 %
Ei	3 kpl	50 %
1.4. Kirjoittaessa keskittyi		
Siihen mitä kirjoitti	2 kpl	33,3 %
Siihen miten kirjoitti	1 kpl	16,7 %
Molempiin yhtä paljon	3 kpl	50 %
Ei kumpaankaan	0 kpl	0 %
1.5. Käytti kirjoittaessa apuvälineitä		
Perinteistä sanakirjaa	1 kpl	16,7 %
Elektronista sanakirjaa	4 kpl	66,7 %
Kielioppikirjaa	0 kpl	0 %
Internetiä	1 kpl	16,7 %
Kurssin materiaaleja	3 kpl	50 %
Kysyi apua joltakulta toiselta	0 kpl	0 %
Muu	1 kpl	16,7 %
(Useampi vastaaja oli valinnut useamman vaihtoehdon, siksi %-luku on yli 100 %.)		
1.6. Keskusteluryhmään kirjoittaminen ruotsiksi oli		
Helppoa	1 kpl	16,7 %
Ei helppoa eikä vaikeaa	4 kpl	66,7 %
Vaikeaa	1 kpl	16,7 %
1.7. Piti tehtävää mielenkiintoisena		
Kyllä	4 kpl	66,7 %
Ei	2 kpl	33,3 %
1.8. Piti tehtävää motivoivana		
Kyllä	3 kpl	50 %
Ei	3 kpl	50 %
1.9. Piti tehtävää oppimisen kannalta hyödyllisenä		
Kyllä	6 kpl	100 %
Ei	0 kpl	0 %
1.10. Luki muiden puheenvuoroja keskusteluryhmässä		
Luki ennen kuin kirjoitti itse	4 kpl	66,7 %
Luki kun oli itse jo kirjoittanut	0 kpl	0 %
Luki ennen ja jälkeen oman puheenvuoron	2 kpl	33,3 %
Ei juurikaan lukenut muiden tekstejä	0 kpl	0 %
1.11. Mainintoja suosituimmasta aihealueesta kielten kurssien keskusteluryhmässä		
Oma ala (IT)	1 kpl	16,7 %
Opiskeluun liittyvät yleiset asiat	1 kpl	16,7 %

Harrastukset	2 kpl	33,3 %
Ajankohtaiset asiat	2 kpl	33,3 %
Muu	0 kpl	0 %
1.12. Olisi halunnut keskusteluryhmän olevan käytössä koko kurssin ajan		
Kyllä	5 kpl	83,3 %
Ei	1 kpl	16,7 %

Neljäs kyselylomake: Kokemuksia pareittain käydystä sähköpostikirjeenvaihdosta

1. Kirjoittanut aikaisemmin sähköpostiviestejä ruotsiksi

Kyllä	2 kpl	33,3 %
Ei	4 kpl	66,7 %
2. Annetusta aiheesta kirjoittaminen oli

Helppoa	1 kpl	16,7 %
Ei helppoa eikä vaikeaa	4 kpl	66,7 %
Vaikeaa	1 kpl	16,7 %
3. Kirjoittaminen sähköpostiviestin muodossa oli

Helppoa	2 kpl	33,3 %
Ei helppoa eikä vaikeaa	4 kpl	66,7 %
Vaikeaa	0 kpl	0 %
4. Kirjoittaessa keskittyi

Siihen mitä kirjoitti	4 kpl	80 %
Siihen miten kirjoitti	1 kpl	16,7 %
Molempiin yhtä paljon	5 kpl	83,3 %
Ei kumpaankaan	0 kpl	0 %
5. Käytti kirjoittaessa apuna

Perinteistä sanakirjaa	1 kpl	16,7 %
Elektronista sanakirjaa	5 kpl	83,3 %
Kielioppikirjaa	0 kpl	0 %
Internetiä	3 kpl	50 %
Kurssin materiaaleja	4 kpl	66,7 %
Auttoi parin kanssa toisiaan	1 kpl	16,7 %
Kysyi apua joltakulta muulta	1 kpl	16,7 %
Muuta	0 kpl	0 %

(Osa vastaajista valitsi useamman vaihtoehdon, siksi %-luku on yli 100 %.)
6. Teki tehtävän parin kanssa

Aitona sähköpostikirjeenvaihtona	3 kpl	50 %
Sopi roolit etukäteen parin kanssa	0 kpl	0 %
Sopi etukäteen viestien sisällöt	2 kpl	33,3 %
Kirjoitti viestit yhdessä parin kanssa	1 kpl	16,7 %
Muu	3 kpl	50 %

(Osa vastaajista oli valinnut useamman vaihtoehdon, siksi %-luku on yli 100 %.)
7. Tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävän (nro 1), verkkokeskustelun (nro 2) ja sähköpostikirjeenvaihtotehtävän (nro 3) vertaaminen keskenään
 - 7.1. Mainintoja mielenkiintoisimmasta tehtävätyypistä

Tiedonhaku- & kirjoittaminen	3 kpl
Verkkokeskustelu	4 kpl
Sähköpostikirjeenvaihto	0 kpl
 - 7.2. Mainintoja motivoivimmasta tehtävätyypistä

Tiedonhaku- & kirjoittaminen	2 kpl
Verkkokeskustelu	2 kpl
Sähköpostikirjeenvaihto	1 kpl

7.3. Mainintoja oppimisen kannalta hyödyllisimmästä tehtävästä

Tiedonhaku- & kirjoittaminen	2 kpl
Verkkokeskustelu	3 kpl
Sähköpostikirjeenvaihto	4 kpl

7.4. Mainintoja haastavimmasta / vaikeimmasta tehtävästä

Tiedonhaku- & kirjoittaminen	2 kpl
Verkkokeskustelu	2 kpl
Sähköpostikirjeenvaihto	3 kpl

(Osiossa 7 ei ole laskettu %-osuuksia, koska osa vastaajista oli valinnut useamman vaihtoehdon ja osa ei ollut valinnut yhtään vaihtoehtoa.)

Kommunikatiivinen oppijatyyppi**Ensimmäinen kyselylomake:** Kielioppiharjoitukset verkkomateriaalien avulla

1. Kokee kieliopin osaamisen vahvaksi osa-alueeksi ruotsin kielen taidoissa

Kyllä	3 kpl	23,1 %
Ei	9 kpl	69,2 %
En osaa sanoa	1 kpl	7,7 %

2. Miten opiskelee kielioppia mieluiten

Sääntöjen avulla	3 kpl	23,1 %
Esimerkkien avulla	3 kpl	23,1 %
Tehtäviä tekemällä	7 kpl	53,8 %
Jotenkin muuten	2 kpl	15,4 %

(Osa vastaajista oli valinnut useamman vaihtoehdon, siksi %-luku on yli 100 %.)

Toinen kyselylomake: Tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävä sekä kielenoppimiseen liittyvät tavoitteet ja käsitys omasta kielitaidosta ja sen kehittämistarpeista

(Kaksi vastaajaa ei ollut täyttänyt tätä kyselylomaketta, siksi vastaus-% jää alle 100 %:n.)

1. Kielenoppimiseen liittyvät tavoitteet

1.1. Suoritetun kurssin osalta

Hyväksytty suoritus ja opintopisteet	6 kpl	46,2 %
Edelliset + vähint. tietty arvosana	5 kpl	38,5 %
Edelliset + tietyn tasoinen kielitaito työlämää varten	0 kpl	0 %
Joku muu tavoite	0 kpl	0 %

1.2. Ruotsin kielen osalta suoritetun kurssin jälkeen

Ei tavoitteita	5 kpl	38,5 %
Tavoitteena tietyn tasoinen kielitaito	6 kpl	46,2 %

1.3. Muiden kielten osalta

Ei tavoitteita	3 kpl	23,1 %
Tietyissä kieleissä tietty kielitaito	8 kpl	61,5 %

2. Kieliopintoihin liittyvä suunnittelu ja mieltymykset

2.1. Miettii, mitä kieliopintoihin liittyviä asioita pitäisi opiskella / harjoitella

Usein	1 kpl	7,7 %
Joskus	8 kpl	61,5 %
Ei koskaan	2 kpl	15,4 %

2.2. Suunnittelee kieliopintoihin liittyvää työskentelyä

Usein	0 kpl	0 %
-------	-------	-----

Joskus	4 kpl	30,8 %
Ei koskaan	7 kpl	53,8 %
2.3. Haluaisi valita kurssin suoritusstavan erilaisista vaihtoehtoista		
Kyllä	8 kpl	61,5 %
Ei	3 kpl	23,1 %
2.4. Millaisen kurssin valitsisi		
Koko lukukauden kestävä	5 kpl	38,5 %
Intensiivikurssi	2 kpl	15,4 %
Substanssiaineisiin integroitu	2 kpl	15,4 %
Verkkokurssi	2 kpl	15,4 %
Muu	1 kpl	7,7 %
(Yksi vastaaja oli valinnut kaksi vaihtoehtoa, siksi %-luku on yli 100 %.)		
2.5. Haluaisi valita kieliopintoihin liittyvät tehtävät eri vaihtoehtoista		
Usein	1 kpl	7,7 %
Joskus	6 kpl	46,2 %
Ei koskaan	4 kpl	30,8 %
2.6. Työskentelee mielellään itsenäisesti ilman ohjausta		
Usein	2 kpl	15,4 %
Joskus	9 kpl	69,2 %
Ei koskaan	0 kpl	0 %
2.7. Haluaisi tehdä kieliopintojen lopussa itsearviointin		
Kyllä	7 kpl	53,8 %
Ei	4 kpl	30,8 %
2.8. Toivoo saavansa opinnoissa		
Oikeaksi luokiteltavaa faktatietoa	1 kpl	7,7 %
Tilannekohtaisesti sovellettavaa tietoa	10 kpl	76,9 %
3. Kokemukset tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävästä		
3.1. Oman alan tiedon löytäminen		
Helppoa	5 kpl	38,5 %
Ei helppoa eikä vaikeaa	6 kpl	46,2 %
Vaikeaa	0 kpl	0 %
3.2. Oman alan tiedon ymmärtäminen		
Helppoa	5 kpl	38,5 %
Ei helppoa eikä vaikeaa	5 kpl	38,5 %
Vaikeaa	1 kpl	7,7 %
3.3. Tekstin sisällöllinen tuottaminen		
Helppoa	1 kpl	7,7 %
Ei helppoa eikä vaikeaa	6 kpl	46,2 %
Vaikeaa	4 kpl	30,8 %
3.4. Tekstin muotoileminen		
Helppoa	0 kpl	0 %
Ei helppoa eikä vaikeaa	4 kpl	30,8 %
Vaikeaa	7 kpl	53,8 %
3.5. Kumpi osuus miellytti enemmän		
Tiedonhaku	10 kpl	76,9 %
Kirjoittaminen	1 kpl	7,7 %
3.6. Koki tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävän haasteellisena		
Kyllä	10 kpl	76,9 %
Ei	1 kpl	7,7 %

3.7. Tekee tiedonhakutehtäviä internetistä mieluiten

Tunnilla	0 kpl	0 %
Kotona	10 kpl	76,9 %
Parin kanssa	2 kpl	15,4 %
Yksin	5 kpl	38,5 %

(Osa vastaajista ei valinnut kumpaakaan vaihtoehtoa Parin kanssa / Yksin ja yksi vastaaja oli valinnut ne molemmat.)

Kolmas kyselylomake: Kokemuksia oppimisalustan keskusteluryhmässä käydystä keskustelusta

(Kaksi opiskelijaa ei ollut palauttanut tätä kyselylomaketta, siksi vastaukset on saatu 11 vastaajalta.)

1. Aikaisempi osallistuminen verkkokeskusteluun

1.1. Suomeksi

Usein	3 kpl	23,1 %
Joskus	7 kpl	53,8 %
Ei ollenkaan	1 kpl	7,7 %

1.2. Vieraalla kielellä

Usein	2 kpl	15,4 %
Joskus	8 kpl	61,5 %
Ei ollenkaan	1 kpl	7,7 %

1.3. Oliko helppo valita aihe annetuista vaihtoehdoista

Kyllä	9 kpl	69,2 %
Ei	2 kpl	15,4 %

1.4. Kirjoittaessa keskittyi

Siihen mitä kirjoitti	8 kpl	61,5 %
Siihen miten kirjoitti	1 kpl	7,7 %
Molempiin yhtä paljon	1 kpl	7,7 %
Ei kumpaankaan	1 kpl	7,7 %

1.5. Käytti kirjoittaessa apuvälineitä

Perinteistä sanakirjaa	4 kpl	30,8 %
Elektronista sanakirjaa	10 kpl	76,9 %
Kielioppikirjaa	0 kpl	0 %
Internetiä	3 kpl	23,1 %
Kurssin materiaaleja	2 kpl	15,4 %
Kysyi apua joltakulta toiselta	1 kpl	7,7 %
Muu	0 kpl	0 %

(Useampi vastaaja oli valinnut useamman vaihtoehdon, siksi %-luku on yli 100 %.)

1.6. Keskusteluryhmään kirjoittaminen ruotsiksi oli

Helppoa	1 kpl	7,7 %
Ei helppoa eikä vaikeaa	5 kpl	38,5 %
Vaikeaa	5 kpl	38,5 %

1.7. Piti tehtävää mielenkiintoisena

Kyllä	11 kpl	84,6 %
Ei	0 kpl	0 %

1.8. Piti tehtävää motivoivana

Kyllä	6 kpl	46,2 %
Ei	4 kpl	30,8 %

(Yksi vastaaja ei valinnut kumpaakaan vaihtoehtoa.)

1.9. Piti tehtävää oppimisen kannalta hyödyllisenä		
Kyllä	11 kpl	84,6 %
Ei	0 kpl	0 %
1.10. Luki muiden puheenvuoroja keskusteluryhmässä		
Luki ennen kuin kirjoitti itse	5 kpl	38,5 %
Luki kun oli itse jo kirjoittanut	1 kpl	7,7 %
Luki ennen ja jälkeen oman puheenvuoron	5 kpl	38,5 %
Ei juurikaan lukenut muiden tekstejä	0 kpl	0 %
1.11. Mainintoja suosituimmasta aihealueesta kielten kurssien keskusteluryhmässä		
Oma ala (IT)	3 kpl	23,1 %
Opiskeluun liittyvät yleiset asiat	0 kpl	0 %
Harrastukset	4 kpl	30,8 %
Ajankohtaiset asiat	2 kpl	15,4 %
Muu	2 kpl	15,4 %
1.12. Olisi halunnut keskusteluryhmän olevan käytössä koko kurssin ajan		
Kyllä	8 kpl	61,5 %
Ei	3 kpl	23,1 %

Neljäs kyselylomake: Kokemuksia pareittain käydystä sähköpostikirjeenvaihdosta (Yksi vastaaja ei ollut palauttanut tätä kyselylomaketta, siksi vastaukset saatiin 12 vastaajalta.)

1. Kirjoittanut aikaisemmin sähköpostiviestejä ruotsiksi		
Kyllä	7 kpl	53,8 %
Ei	5 kpl	38,5 %
2. Annetusta aiheesta kirjoittaminen oli		
Helppoa	2 kpl	15,4 %
Ei helppoa eikä vaikeaa	5 kpl	38,5 %
Vaikeaa	5 kpl	38,5 %
3. Kirjoittaminen sähköpostiviestin muodossa oli		
Helppoa	7 kpl	53,8 %
Ei helppoa eikä vaikeaa	4 kpl	30,8 %
Vaikeaa	1 kpl	7,7 %
4. Kirjoittaessa keskittyi		
Siihen mitä kirjoitti	9 kpl	69,2 %
Siihen miten kirjoitti	1 kpl	7,7 %
Molempiin yhtä paljon	2 kpl	15,4 %
Ei kumpaankaan	0 kpl	0 %
5. Käytti kirjoittaessa apuna		
Perinteistä sanakirjaa	2 kpl	15,4 %
Elektronista sanakirjaa	11 kpl	84,6 %
Kielioppikirjaa	0 kpl	0 %
Internetiä	5 kpl	38,5 %
Kurssin materiaaleja	2 kpl	15,4 %
Auttoi parin kanssa toisiaan	4 kpl	30,8 %
Kysyi apua joltakulta muulta	0 kpl	0 %
Muuta	0 kpl	0 %

(Osa vastaajista valitsi useamman vaihtoehdon, siksi %-luku on yli 100 %.)

(Tästä eteenpäin yhden vastaajan vastaukset puuttuvat, kyselylomakkeen viimeinen sivu on jäänyt ilmeisesti epähuomiossa täyttämättä.)

6. Teki tehtävän parin kanssa
- | | | |
|--|-------|--------|
| Aitona sähköpostikirjeenvaihtona | 4 kpl | 30,8 % |
| Sopi roolit etukäteen parin kanssa | 2 kpl | 15,4 % |
| Sopi etukäteen viestien sisällöt | 0 kpl | 0 % |
| Kirjoitti viestit yhdessä parin kanssa | 1 kpl | 7,7 % |
| Muu | 6 kpl | 46,2 % |
- (Kaksi vastaajaa oli valinnut kaksi vaihtoehtoa.)
7. Tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävän (nro 1), verkkokeskustelun (nro 2) ja sähköpostikirjeenvaihtotehtävän (nro 3) vertaaminen keskenään
- 7.1. Mainintoja mielenkiintoisimmasta tehtävätyypistä
- | | |
|------------------------------|-------|
| Tiedonhaku- & kirjoittaminen | 2 kpl |
| Verkkokeskustelu | 5 kpl |
| Sähköpostikirjeenvaihto | 6 kpl |
- 7.2. Mainintoja motivoivimmasta tehtävätyypistä
- | | |
|------------------------------|-------|
| Tiedonhaku- & kirjoittaminen | 3 kpl |
| Verkkokeskustelu | 4 kpl |
| Sähköpostikirjeenvaihto | 4 kpl |
- 7.3. Mainintoja oppimisen kannalta hyödyllisimmästä tehtävästä
- | | |
|------------------------------|-------|
| Tiedonhaku- & kirjoittaminen | 1 kpl |
| Verkkokeskustelu | 4 kpl |
| Sähköpostikirjeenvaihto | 7 kpl |
- 7.4. Mainintoja haastavimmasta / vaikeimmasta tehtävästä
- | | |
|------------------------------|-------|
| Tiedonhaku- & kirjoittaminen | 2 kpl |
| Verkkokeskustelu | 4 kpl |
| Sähköpostikirjeenvaihto | 6 kpl |

(Osiossa 7 ei ole laskettu %-osuuksia, koska osa vastaajista oli valinnut useamman vaihtoehdon ja osa ei ollut valinnut yhtään vaihtoehtoa.)

Auktoriteettihakuinen oppijatyyppe

Ensimmäinen kyselylomake: Kielioppiharjoitukset verkkomateriaalien avulla

1. Kokee kieliopin osaamisen vahvaksi osa-alueeksi ruotsin kielen taidoissa
- | | | |
|---------------|-------|--------|
| Kyllä | 1 kpl | 16,7 % |
| Ei | 3 kpl | 50 % |
| En osaa sanoa | 2 kpl | 33,3 % |
2. Miten opiskelee kielioppia mieluiten
- | | | |
|--------------------|-------|--------|
| Sääntöjen avulla | 2 kpl | 33,3 % |
| Esimerkkien avulla | 3 kpl | 50 % |
| Tehtäviä tekemällä | 4 kpl | 66,7 % |
| Jotenkin muuten | 1 kpl | 16,7 % |
- (Osa vastaajista oli valinnut useamman vaihtoehdon, siksi %-osuus on yli 100 %.)

Toinen kyselylomake: Tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävä sekä kielenoppimiseen liittyvät tavoitteet ja käsitys omasta kielitaidosta ja sen kehittämistarpeista

1. Kielenoppimiseen liittyvät tavoitteet
- 1.1. Suoritetun kurssin osalta
- | | | |
|--------------------------------------|-------|--------|
| Hyväksytty suoritus ja opintopisteet | 1 kpl | 16,7 % |
| Edelliset + vähint. tietty arvosana | 4 kpl | 66,7 % |

Edelliset + tietyn tasoinen kielitaito		
työelämää varten	1 kpl	16,7 %
Joku muu tavoite	0 kpl	0 %
1.2. Ruotsin kielen osalta suoritettuna kurssin jälkeen		
Ei tavoitteita	0 kpl	0 %
Tavoitteena tietyn tasoinen kielitaito	6 kpl	100 %
1.3. Muiden kielten osalta		
Ei tavoitteita	2 kpl	33,3 %
Tietystä kielestä tietty kielitaito	4 kpl	66,7 %
2. Kieliopintoihin liittyvä suunnittelu ja mieltymykset		
2.1. Mietti, mitä kieliopintoihin liittyviä asioita pitäisi opiskella / harjoitella		
Usein	1 kpl	16,7 %
Joskus	4 kpl	66,7 %
Ei koskaan	1 kpl	16,7 %
2.2. Suunnittelee kieliopintoihin liittyvää työskentelyä		
Usein	0 kpl	0 %
Joskus	3 kpl	50 %
Ei koskaan	3 kpl	50 %
2.3. Haluaisi valita kurssin suoritus tavan erilaisista vaihtoehdoista		
Kyllä	2 kpl	33,3 %
Ei	4 kpl	66,7 %
2.4. Millaisen kurssin valitsi		
Koko lukukauden kestävä	2 kpl	33,3 %
Intensiivikurssi	3 kpl	50 %
Substanssiaineisiin integroitu	0 kpl	0 %
Verkkokurssi	0 kpl	0 %
Muu	0 kpl	0 %
(Yksi vastaaja ei ollut valinnut yhtään vaihtoehtoa.)		
2.5. Haluaisi valita kieliopintoihin liittyvät tehtävät eri vaihtoehdoista		
Usein	0 kpl	0 %
Joskus	4 kpl	66,7 %
Ei koskaan	2 kpl	33,3 %
2.6. Työskentelee mielellään itsenäisesti ilman ohjausta		
Usein	0 kpl	0 %
Joskus	6 kpl	100 %
Ei koskaan	0 kpl	0 %
2.7. Haluaisi tehdä kieliopintojen lopussa itsearvioinnin		
Kyllä	1 kpl	16,7 %
Ei	5 kpl	83,3 %
2.8. Toivoo saavansa opinnoissa		
Oikeaksi luokiteltavaa faktatietoa	3 kpl	50 %
Tilannekohtaisesti sovellettavaa tietoa	4 kpl	66,7 %
(Yksi opiskelija oli valinnut molemmat vaihtoehdot, siksi %-luku on yli 100 %.)		
3. Kokemukset tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävästä		
3.1. Oman alan tiedon löytäminen		
Helppoa	2 kpl	33,3 %

Ei helppoa eikä vaikeaa	4 kpl	66,7 %
Vaikeaa	0 kpl	0 %
3.2. Oman alan tiedon ymmärtäminen		
Helppoa	1 kpl	16,7 %
Ei helppoa eikä vaikeaa	3 kpl	50 %
Vaikeaa	2 kpl	33,3 %
3.3. Tekstin sisällöllinen tuottaminen		
Helppoa	3 kpl	50 %
Ei helppoa eikä vaikeaa	2 kpl	33,3 %
Vaikeaa	1 kpl	16,7 %
3.4. Tekstin muotoileminen		
Helppoa	0 kpl	0 %
Ei helppoa eikä vaikeaa	5 kpl	83,3 %
Vaikeaa	1 kpl	16,7 %
3.5. Kumpi osuus miellytti enemmän		
Tiedonhaku	2 kpl	33,3 %
Kirjoittaminen	4 kpl	66,7 %
3.6. Koki tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävän haasteellisena		
Kyllä	4 kpl	66,7 %
Ei	2 kpl	33,3 %
3.7. Tekee tiedonhakutehtäviä internetistä mieluiten		
Tunnilla	1 kpl	16,7 %
Kotona	4 kpl	66,7 %
Parin kanssa	3 kpl	50 %
Yksin	2 kpl	33,3 %

(Yksi vastaaja ei valinnut kumpaakaan vaihtoehtoa Tunnilla / Kotona ja yksi vastaaja ei kumpaakaan vaihtoehtoa Parin kanssa / Yksin.)

Kolmas kyselylomake: Kokemuksia oppimisalustan keskusteluryhmässä käydystä keskustelusta

1. Aikaisempi osallistuminen verkkokeskusteluun		
1.1. Suomeksi		
Usein	1 kpl	16,7 %
Joskus	5 kpl	83,3 %
Ei ollenkaan	0 kpl	0 %
1.2. Vieraalla kielellä		
Usein	1 kpl	16,7 %
Joskus	0 kpl	0 %
Ei ollenkaan	5 kpl	83,3 %
1.3. Oliko helppo valita aihe annetuista vaihtoehdoista		
Kyllä	4 kpl	66,7 %
Ei	2 kpl	33,3 %
1.4. Kirjoittaessa keskittyi		
Siihen mitä kirjoitti	2 kpl	33,3 %
Siihen miten kirjoitti	0 kpl	0 %
Molempiin yhtä paljon	4 kpl	66,7 %
Ei kumpaankaan	0 kpl	0 %
1.5. Käytti kirjoittaessa apuvälineitä		
Perinteistä sanakirjaa	2 kpl	33,3 %
Elektronista sanakirjaa	2 kpl	33,3 %
Kielioppikirjaa	0 kpl	0 %

Internetiä	3 kpl	50 %
Kurssin materiaaleja	3 kpl	50 %
Kysyi apua joltakulta toiselta	0 kpl	0 %
Muu	0 kpl	0 %
(Useampi vastaaja oli valinnut useamman vaihtoehdon, siksi %-luku on yli 100 %.)		
1.6. Keskusteluryhmään kirjoittaminen ruotsiksi oli		
Helppoa	0 kpl	0 %
Ei helppoa eikä vaikeaa	5 kpl	83,3 %
Vaikeaa	1 kpl	16,7 %
1.7. Piti tehtävää mielenkiintoisena		
Kyllä	5 kpl	83,3 %
Ei	1 kpl	16,7 %
1.8. Piti tehtävää motivoivana		
Kyllä	3 kpl	50 %
Ei	3 kpl	50 %
1.9. Piti tehtävää oppimisen kannalta hyödyllisenä		
Kyllä	4 kpl	66,7 %
Ei	2 kpl	33,3 %
1.10. Luki muiden puheenvuoroja keskusteluryhmässä		
Luki ennen kuin kirjoitti itse	4 kpl	66,7 %
Luki kun oli itse jo kirjoittanut	0 kpl	0 %
Luki ennen ja jälkeen oman puheenvuoron	2 kpl	33,3 %
Ei juurikaan lukenut muiden tekstejä	0 kpl	0 %
1.11. Mainintoja suosituimmasta aihealueesta kielten kurssien keskusteluryhmässä		
Oma ala (IT)	4 kpl	66,7 %
Opiskeluun liittyvät yleiset asiat	1 kpl	16,7 %
Harrastukset	0 kpl	0 %
Ajankohtaiset asiat	2 kpl	33,3 %
Muu	0 kpl	0 %
(Yksi vastaaja oli valinnut kaksi suosituinta vaihtoehtoa.)		
1.12. Olisi halunnut keskusteluryhmän olevan käytössä koko kurssin ajan		
Kyllä	0 kpl	0 %
Ei	5 kpl	83,3 %

Neljäs kyselylomake: Kokemuksia pareittain käydystä sähköpostikirjeenvaihdosta

1. Kirjoittanut aikaisemmin sähköpostiviestejä ruotsiksi		
Kyllä	3 kpl	50 %
Ei	3 kpl	50 %
2. Annetusta aiheesta kirjoittaminen oli		
Helppoa	3 kpl	50 %
Ei helppoa eikä vaikeaa	2 kpl	33,3 %
Vaikeaa	1 kpl	16,7 %
3. Kirjoittaminen sähköpostiviestin muodossa oli		
Helppoa	3 kpl	50 %
Ei helppoa eikä vaikeaa	3 kpl	50 %
Vaikeaa	0 kpl	0 %
4. Kirjoittaessa keskittyi		
Siihen mitä kirjoitti	4 kpl	66,7 %

	Siihen miten kirjoitti	0 kpl	0 %
	Molempiin yhtä paljon	2 kpl	33,3 %
	Ei kumpaankaan	0 kpl	0 %
5.	Käytti kirjoittaessa apuna		
	Perinteistä sanakirjaa	1 kpl	16,7 %
	Elektronista sanakirjaa	3 kpl	50 %
	Kielioppikirjaa	0 kpl	0 %
	Internetiä	4 kpl	66,7 %
	Kurssin materiaaleja	2 kpl	16,7 %
	Auttoi parin kanssa toisiaan	3 kpl	50 %
	Kysyi apua joltakulta muulta	0 kpl	0 %
	Muuta	0 kpl	0 %
	(Osa vastaajista valitsi useamman vaihtoehdon, siksi %-luku on yli 100 %.)		
	(Tästä eteenpäin kahden vastaajan vastaukset puuttuvat, vastaaminen on jäänyt ilmeisesti epähuomiossa kesken, joten vastaukset on saatu vain neljältä vastaajalta.)		
6.	Teki tehtävän parin kanssa		
	Aitona sähköpostikirjeenvaihtona	3 kpl	50 %
	Sopi roolit etukäteen parin kanssa	0 kpl	0 %
	Sopi etukäteen viestien sisällöt	1 kpl	16,7 %
	Kirjoitti viestit yhdessä parin kanssa	0 kpl	0 %
	Muu	0 kpl	0 %
7.	Tiedonhaku- ja kirjoittamistehtävän (nro 1), verkkokeskustelun (nro 2) ja sähköpostikirjeenvaihtotehtävän (nro 3) vertaaminen keskenään		
	7.1. Mainintoja mielenkiintoisimmasta tehtävätyypistä		
	Tiedonhaku- & kirjoittaminen	0 kpl	
	Verkkokeskustelu	3 kpl	
	Sähköpostikirjeenvaihto	1 kpl	
	7.2. Mainintoja motivoivimmasta tehtävätyypistä		
	Tiedonhaku- & kirjoittaminen	1 kpl	
	Verkkokeskustelu	2 kpl	
	Sähköpostikirjeenvaihto	2 kpl	
	7.3. Mainintoja oppimisen kannalta hyödyllisimmästä tehtävästä		
	Tiedonhaku- & kirjoittaminen	2 kpl	
	Verkkokeskustelu	2 kpl	
	Sähköpostikirjeenvaihto	2 kpl	
	7.4. Mainintoja haastavimmasta / vaikeimmasta tehtävästä		
	Tiedonhaku- & kirjoittaminen	1 kpl	
	Verkkokeskustelu	2 kpl	
	Sähköpostikirjeenvaihto	1 kpl	
	(Osiossa 7 ei ole laskettu %-osuuksia, koska osa vastaajista oli valinnut useamman vaihtoehdon ja osa ei ollut valinnut yhtään vaihtoehtoa.)		

LIITE 8

HELIA / TIKO / OHIMA DISTANSUPPGIFTERNA
Ruo44D:52&51

1. Att söka information samt att uttrycka sig i skrift. Sök på internet information om apparater som passar bra för hemmabruk. Skriv ca en halv sida (radavståndet 1,5) om både a) och b) och presentera den apparat du tycker bäst passar för ändamålet. Motivera också ditt val. Lämna in uppgiften per e-post (adressen: maarit.ohinen@helia.fi) **senast 11.10.2005.**
 - a) Hurdan dator skulle du rekommendera i följande fall?
Datorn används av en familj med fyra medlemmar. Den ena föräldern arbetar regelbundet hemma 2-3 dagar i veckan, den andra använder datorn på kvällarna. Båda föräldrarna behöver en VPN-förbindelse till sin arbetsplats. Föräldrarna använder datorn närmast till att läsa och skriva e-post, att söka information samt att sköta bl.a. bankärenden på internet, till textbehandling och till att bearbeta fotografier. De 10- och 11-åriga barnen använder e-post och Messenger, spelar ibland på internet och lär sig använda textbehandlingsprogram.
 - b) Hurdan skrivare skulle du rekommendera?
Med skrivaren utskrivs vanliga word-dokument (ca 30 sidor / vecka), Power-Point-presentationer (ca 10 färgsidor / vecka) samt fotografier (ca 5 st. på fotopapper / vecka).
2. Att söka information samt att skriva e-postmeddelanden, paruppgift. Du och ditt par jobbar som it-konsulter. En åländsk reklambyrå har vänt sig till er och behöver en skraddarsydd datasäkerhetslösning. I byrån jobbar sju anställda, var och en av dem har en egen dator. Därtill har byrån fyra bärbara datorer som används på möten och på resor. Alla anställda behöver en internetanslutning och företagets eget intranet används också relativt mycket. E-posttrafiken är livlig och mycket material (bl.a. stora filer med bilder) som behövs i olika projekten skickas som bilagor per e-post. Anlita internet och ta reda på de nyaste säkerhetslösningarna. Båda två ska göra sina egna förslag och ni ska förhandla via e-post så att ni kommer fram till det förslag som kan skickas till reklambyrån. Förslaget ska innehålla de datasäkerhetsapparater, -program och -åtgärder som behövs. Båda ska skriva ca fem e-postmeddelanden (minst. 30-40 ord / meddelande). Lämna in er e-postkorrespondens (adressen: maarit.ohinen@helia.fi) **senast 25.11.2005.**
3. Nätdiskussion. Delta i diskussionen i kursens egen diskussionsgrupp på Blackboard. Du kan skriva om ett angett tema eller inleda diskussion om ett tema du tycker är intressant. Skriv minst en egen kommentar och kommentera minst ett annat inlägg. Minst ca 70 ord / anförande. Diskussionsgruppen är tillgänglig **26.9.-31.10.2005.**

Kysely tieto- ja viestintäteknikan käytöstä kieliopinnoissa ja vapaa-ajalla.

Mitä seuraavia laitteita / työkaluja / sovelluksia käytät säännöllisesti (= keskimäärin viikollain)? Valitse sopivat vaihtoehdot ja mainitse jokaisen kohdan jälkeen, millin kielen / kieltä ko. laitteita tai sovelluksia käytät. (Score: 0)

1) Pöytämallinen tietokone (Score: 0)

Kieliopinnoissa (Score: 0) Vapaa-ajalla (Score: 0) En käytä kieliopinnoissa nyt, mutta haluaisin käyttää (Score: 0)

2) Kieli/kieliset, jolla käytät (Score: 0)

*

*

3) Kannettava tietokone (Score: 0)

Kieliopinnoissa (Score: 0) Vapaa-ajalla (Score: 0) En käytä kieliopinnoissa nyt, mutta haluaisin käyttää (Score: 0)

4) Kieli / kieliä, jolla käytät (Score: 0)

*

*

5) Älypuhelin (Score: 0)

Kieliopinnoissa (Score: 0) Vapaa-ajalla (Score: 0) En käytä kieliopinnoissa nyt, mutta haluaisin käyttää (Score: 0)

6) Kieli / kieliä, jolla käytät (Score: 0)

*

*

7) Tabletti-laitteet (esim. iPad) (Score: 0)

Kieliopinnoissa (Score: 0) Vapaa-ajalla (Score: 0) En käytä kieliopinnoissa nyt, mutta haluaisin käyttää (Score: 0)

8) Kieli / kieliä, jolla käytät (Score: 0)

*

*

9) Muu laite (Score: 0)

Kieliopinnoissa (Score: 0) Vapaa-ajalla (Score: 0) En käytä kieliopinnoissa nyt, mutta haluaisin käyttää (Score: 0)

10) Kieli / kieliä, jolla käytät (Score: 0)

*

*

11) Skype (Score: 0)

Kieliopinnoissa (Score: 0) Vapaa-ajalla (Score: 0) En käytä kieliopinnoissa nyt, mutta haluaisin käyttää (Score: 0)

12) Kieli / kieliä, jolla käytät (Score: 0)

13) Messenger [Score: 0]

Kellopinnassa [Score: 0] Vapaa-aikana [Score: 0] En käytä kellopinnassa nyt, mutta haluaisin käyttää [Score: 0]

14) Kieli / kielet, jolla käytät [Score: 0]

15) Oppimisympäristö (esim. Moodle) [Score: 0]

Kellopinnassa [Score: 0] Vapaa-aikana [Score: 0] En käytä ollenkaan nyt, mutta haluaisin käyttää [Score: 0]

16) Kieli / kielet, jolla käytät [Score: 0]

17) Oma kotisivu [Score: 0]

Kellopinnassa [Score: 0] Vapaa-aikana [Score: 0] En käytä kellopinnassa nyt, mutta haluaisin käyttää [Score: 0]

18) Kieli / kielet, jolla käytät [Score: 0]

19) Blogi (esim. Blogger, WordPress) [Score: 0]

Kellopinnassa [Score: 0] Vapaa-aikana [Score: 0] En käytä kellopinnassa nyt, mutta haluaisin käyttää [Score: 0]

20) Kieli / kielet, jolla käytät [Score: 0]

21) Wiki [Score: 0]

Kellopinnassa [Score: 0] Vapaa-aikana [Score: 0] En käytä kellopinnassa nyt, mutta haluaisin käyttää [Score: 0]

22) Kieli / kielet, jolla käytät [Score: 0]

23) Verkkofoorumit / -keskustelut [Score: 0]

Kellopinnassa [Score: 0] Vapaa-aikana [Score: 0] En käytä kellopinnassa nyt, mutta haluaisin käyttää [Score: 0]

24) Kieli / kielet, jolla käytät [Score: 0]

25) Verkko-kokouspalvelut (esim. Connet Pro) [Score: 0]

Kellopöytä [Score: 0] Vapaa-aika [Score: 0] En käytä kellopöytätyökalua, mutta haluan käyttää [Score: 0]

26) Kieli / kielet, jolla käytät [Score: 0]

*

*

27) Sähköposti [Score: 0]

Kellopöytä [Score: 0] Vapaa-aika [Score: 0] En käytä kellopöytätyökalua, mutta haluan käyttää [Score: 0]

28) Kieli / kielet, jolla käytät [Score: 0]

*

*

29) Tekstiviestit [Score: 0]

Kellopöytä [Score: 0] Vapaa-aika [Score: 0] En käytä tekstiviestityökalua, mutta haluan käyttää [Score: 0]

30) Kieli / kielet, jolla käytät [Score: 0]

*

*

31) Kuvien ja videoiden jakopalvelut (esim. YouTube, Flickr) [Score: 0]

Kellopöytä [Score: 0] Vapaa-aika [Score: 0] En käytä kellopöytätyökalua, mutta haluan käyttää [Score: 0]

32) Kieli / kielet, jolla käytät [Score: 0]

*

*

33) Esitysmateriaalin jakaminen (esim. Slideshare) [Score: 0]

Kellopöytä [Score: 0] Vapaa-aika [Score: 0] En käytä kellopöytätyökalua, mutta haluan käyttää [Score: 0]

34) Kieli / kielet, jolla käytät [Score: 0]

*

*

35) Mikrobloggaus (esim. Quora, Twitter) [Score: 0]

Kellopöytä [Score: 0] Vapaa-aika [Score: 0] En käytä kellopöytätyökalua, mutta haluan käyttää [Score: 0]

36) Kieli / kielet, jolla käytät [Score: 0]

*

*

37) Google-palvelut (Docs, kalenteri ym.) [Score: 0]

Kellopöytä [Score: 0] Vapaa-aika [Score: 0] En käytä kellopöytätyökalua, mutta haluan käyttää [Score: 0]

38) Kieli / kielet, jolla käytät [Score: 0]

38) Verkko-yhteisöt (esim. Facebook, IRC Galleria) [Score: 0]

kellopöytä [Score: 0] vapaa-aika [Score: 0] En käytä kellopöytää nyt, mutta haluaisin käyttää [Score: 0]

40) Kieli / kielet, joita käytät [Score: 0]

41) Virtuaalimaailmat (esim. Second Life) [Score: 0]

täysipainoisia [Score: 0] vapaa-aikaa [Score: 0] En käytä virtuaalimaailmia nyt, mutta haluaisin käyttää [Score: 0]

42) Kieli / kielet, joita käytät [Score: 0]

43) Sukupuoli [Score: 0]

Nainen [Score: 0] Mies [Score: 0]

44) Yks [Score: 0]

Sivu 1

