

A2-KIELTEN ETÄOPETUS TURUN OPETUSTOIMEN  
VIRTA-HANKKEESSA OPPILAIDEN JA OPETTAJIEN  
KOKEMANA

Turun yliopisto  
Opettajankoulutuslaitos, Turku  
Kasvatustiede  
Pro gradu -tutkielma  
Helmikuu 2011  
Mäki Katriina  
Saranpää Annukka

TURUN YLIOPISTO  
Opettajankoulutuslaitos, Turun yksikkö

MÄKI, K., SARANPÄÄ, A.: A2-kielten etäopetus Turun opetustoimen VIRTA  
-hankkeessa oppilaiden ja opettajien kokemana

Pro gradu -tutkielma, 57s., 14 liites.  
Kasvatustiede  
Helmikuu 2011

---

Tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden ja opettajien kokemuksia Turun opetustoimen A2-kielten etäopetuksesta VIRTA -hankkeessa. Vuonna 2008 alkanut VIRTA on Opetushallituksen ja Turun kaupungin rahoittama hanke, jossa etäopetus toteutetaan synkronoidusti Connect Pro -verkkokokousjärjestelmällä. Tässä tutkimuksessa etäopetusta tutkittiin kolmesta eri lähtökohdasta, joita olivat oppimisympäristön osatekijät, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) määrittämät kielen oppimisen tavoitteet ja opetuksessa käytetyt pedagogiset keinot. Aineisto kerättiin kaikilta kielten etäopetusta saaneilta 4.-5. luokkalaisilta oppilailta (n = 46) internetpohjaisen kyselylomakkeen avulla, joka käsiteltiin määrällisesti SPSS -ohjelman avulla. Opettajista kaksi haastateltiin ja yksi vastasi kysymyksiin kirjallisesti. Tämä aineisto käsiteltiin laadullisin menetelmin luokittelemalla ja teemoittelemalla.

Tulosten mukaan oppilaat kokevat teknologiapohjaisen oppimisympäristön sosiaalisen ilmapiirin positiiviseksi. Lähituntien pitäminen etäopetuksen ohessa ja opettajien keinot ryhmäyttää oppilaita ovat keskeissä roolissa sosiaalisen ilmapiirin luomisessa. Oppilaiden mielestä teknisistä ongelmista etätuntien aikana ilmenee erityisesti kuulemisen ongelmia kuten äänen pätkiminen ja huono kuuluvuus. Nämä ongelmat häiritsevät oppilaita melko paljon. Hankkeen edetessä tekniset ongelmat ovat vähentyneet ja niiden ei enää tulisi häiritä opetusta.

Kielen oppimisen tavoitteissa oppilaiden ja opettajien kokemukset ovat samansuuntaisia. Eniten etätunneilla painottuvat kielitaidon osatekijät ja kulttuuritaidot. Vähiten painottuvat opiskelustrategiat. Kielitaidon osatekijöistä oppilaat kokevat painottuvan kirjoittamisen, kun taas opettajat kokevat painottavansa puhumista ja kuullun ymmärtämistä. Opettajien tulee tiedostaa kielen oppimisen tavoitteet ja pyrkiä tuomaan opetukseen niitä kaikkia. Opettajat kokevat kannustavansa itsesääteelyyn, mutta silti oppilaiden ulkoinen säätely korostuu. Opiskelustrategioita mitattaessa oppilaiden taitotasoon nähden selviää, että oppilaiden itsesääteelytaidot sekä ulkoinen säätely kasvavat lineaarisesti suhteessa oppilaiden koulumenestykseen. Luokkamuotoisessa opetuksessa tarvitaan molempia säätelyn muotoja, vaikka alakouluikäisten oppilaiden kanssa oppimista joudutaan säätelemään enemmän ulkoisesti.

Opettajien pedagogiset keinot etäopetusympäristössä ovat monipuolisia. Näistä tutkimuksessa esitellään etätunnin suunnittelua, motivointikeinoja, opetusmenetelmien toimivuutta ja haasteellisuutta, avustajan käyttöä sekä Connect Pro -ohjelman käytettävyyttä etäopetuksessa.

Avainsanat: etäopetus, oppimisympäristö, vieraat kielet

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 OPPIMISYMPÄRISTÖT	6
2.1 Teknologiapohjainen oppimisympäristö	7
2.2 Sosiaalisten ja teknisten osatekijöiden haasteet teknologiapohjaisessa oppimisympäristössä	8
3 ERILAISET ETÄOPETUSMENETELMÄT	10
3.1 Edut etäopetuksen käytössä	11
3.2 CMC etäopetusmenetelmänä kielten opetuksessa	12
4 KIELEN OPPIMISEN TAVOITTEET A-KIELEN OPISKELUSSA	14
4.1 Kielitaidon, kulttuuritaidon ja opiskelustrategioiden tavoitteet	14
4.2 Oppimisen säätely etätunnilla	15
4.3 Opettajan rooli teknologiapohjaisessa oppimisympäristössä	17
5 VIRTA -HANKE	19
5.1 VIRTA -hankkeen eteneminen	19
5.2 Verkkokokousjärjestelmä etäopetuksen oppimisympäristönä	20
6 TUTKIMUSONGELMAT	23
7 MENETELMÄ	25
7.1 Tutkimusjoukko	25
7.2 Tiedonkeruumenetelmä	25
7.3 Oppilailta kerätyn aineiston käsittely	28
7.4 Opettajilta kerätyn aineiston käsittely	31

8 TULOKSET	32
8.1 Oppilaiden kokemukset teknologiapohjaisen oppimisympäristön sosiaalisesta ja teknisestä osatekijästä	32
8.2 Kielen oppimisen tavoitteet etäopetuksessa oppilaiden näkökulmasta	33
8.3 Kielen oppimisen tavoitteet etäopetuksessa opettajien näkökulmasta	37
8.4 Pedagogiset keinot etäopetuksessa	38
9 POHDINTA	43
9.1 Oppilaiden erilaiset kokemukset sosiaalisesta ja teknisestä osatekijästä	43
9.2 Oppilaiden ja opettajien samanlaiset kokemukset kielen oppimisen tavoitteista	44
9.3 Opettajan pedagogisten keinojen moninaisuus	46
9.4 Tutkimuksen luotettavuus	50
9.5 Hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset	52
LIITTEET	58
Liite 1: Väittämät summamuuttujittain	58
Liite 2: Tutkimuslupa	61
Liite 3: Kysely A2-ruotsin opiskelijoille	62
Liite 4: Kysely A2-ranskan opiskelijoille	66
Liite 5: Opettajien haastattelurunko	70

## Kuviot

Kuvio 1. Oppimisympäristön osatekijät	7
Kuvio 2. Ajan ja paikan suhteet oppimisympäristöissä	10
Kuvio 3. Connect Pro -ohjelma, jossa esillä viisi näkymää	21
Kuvio 4. Kielitaidon osa-alueiden keskiarvot oppilaiden vastauksissa	34
Kuvio 5. Itsesäätelyn ja ulkoisen säätelyn keskiarvot taitotasoryhmittäin	36

## Taulukot

Taulukko 1. Summamuuttujien arvot	29
Taulukko 2. Summamuuttujien tunnusluvut	30
Taulukko 3. Kielen oppimisen tavoitteiden korrelaatiot	33
Taulukko 4. Kielitaidon osa-alueiden korrelaatiot	35
Taulukko 5. Etäopetuksen suunnittelussa huomioitavia asioita	39
Taulukko 6. Esimerkkejä motivointikeinoista teemoittain	40
Taulukko 7. Avustajan tehtävät	41

## 1 JOHDANTO

Kielten opetus on ollut mukana verkko-opetuksen kehittämisessä monenlaisin sovelluksin. Internetin käyttömahdollisuus on kehittänyt ja monipuolistanut opetusta verkko-opetuksen muodossa. Tämä mahdollistaa sekä etä- että itseopiskelun ajasta ja paikasta sekä etäisyyksistä riippumatta. Verkko-opetuksen monipuolistuminen tukee myös elinikäistä oppimista. (Antikainen & Koivisto 2007, 14.) Etäopetus on kehittynyt mahdollistamaan opetukseen pääsyn oppilaille, joilla ei ole mahdollisuutta osallistua lähiopetukseen. Tämä on velvoittanut koulut kehittämään menetelmiä kuten tietokonepohjainen opetus, tietokoneavusteinen opetus, videokurssit ja videoneuvottelu. (Beldarrain 2006, 139.) Etäopetus onkin yksi tulevaisuusorientoituneen yhteiskunnan uusimmista oppimaan oppimisen mahdollisuuksista. Etäopetuksen välineet ja menetelmät ovat kehittyneet paljon 1990-luvulta alkaen ja kehittyvät edelleen. (Saarinen 2001, 1-2.) Näiden menetelmien testaamisen vuoksi toteutetaan Suomessa monia etäopetuksen kehittämis- ja kokeiluhankkeita (Opetushallitus 2010).

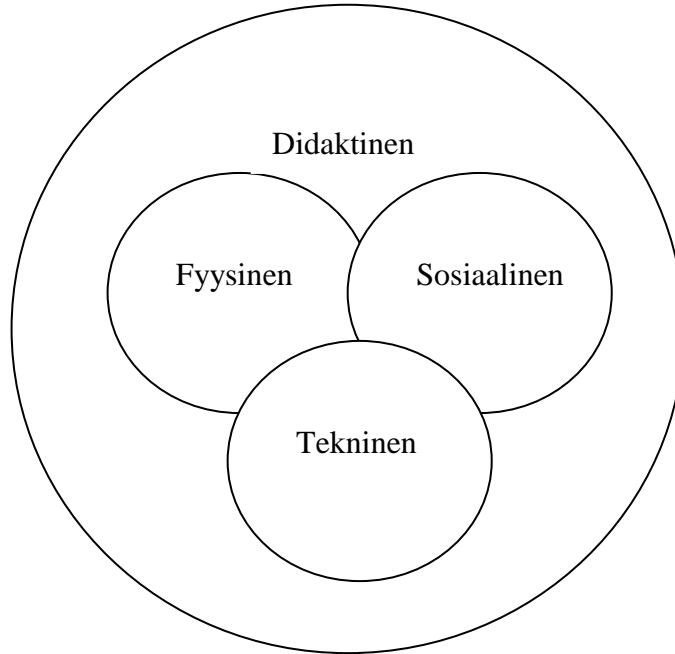
Etäopetus mielletään usein menetelmäksi, joka on kaukana peruskoulun normaalista arjesta. Nykypäivänä perusopetusta on mahdollista toteuttaa monipuolisemmin etäopetuksen avulla. Turun kaupunki toteuttaa VIRTÄ -hanketta (Virtuaaliset alueressit), jossa etäopetusta sovelletaan ortodoksiuskonnon, A2-ranskan ja -ruotsin opetukseen alakoulun oppilaille (Turun Opetustoimi 2010). VIRTÄ -hankkeen puitteissa on aiemmin tehty yksi pro gradu -tutkielma käytetyn etäopetusohjelman teknisistä puolista. Nyt VIRTÄ -hanke tarvitsee tutkimustuloksia etäopetuksen toimivuudesta ja pedagogiikasta. Tämä tutkimus keskittyy A2-kielten etäopetusryhmien oppilaiden ja opettajien kokemuksiin.

Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena tutkia, millaiseksi oppilaat kokevat etäopetuksen sosiaalisen ja teknisen ympäristön opetuksessa käytettävässä verkkokokousjärjestelmässä. Tutkimuksessa selvitetään myös oppilaiden ja opettajan kokemuksia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) määrittämien kielen oppimisen tavoitteiden painottumisesta etäopetuksessa. Lisäksi opettajilta kerätään tietoa etäopetukseen soveltuvista pedagogisista keinoista.

## 2 OPPIMISYMPÄRISTÖT

Oppimisympäristö voi olla yhteisö, paikka tai toimintakäytäntö, jonka tarkoitus on edistää oppimista ja jossa oppimiselle on asetettu konkreettiset tavoitteet (Manninen & Pesonen 1997, 268; Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 108). Vieraan kielen oppimisympäristön rakentaminen on haaste, koska tavoitteena on oppia erilaisia taitoja, joiden harjoittelu vaatii monipuolista kommunikaatiota. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 16) oppimisympäristö määritellään seuraavasti: *”Oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat”*.

Oppimisympäristöjen osatekijöihin kuuluvat sosiaalinen, fyysinen, tekninen ja didaktinen ulottuvuus. Oppimisympäristön sosiaaliseen osatekijään sisältyvät muun muassa ryhmän rooli, vuorovaikutus, keskinäisen kunnioituksen, yhteistyön ja mielihyvän ilmapiiri. Fyysinen osatekijä tarkoittaa fyysisen ympäristön merkitystä sekä muun muassa pöytien ja tuolien asettelua, työskentelyergonomiaa ja valaistusta. Tekninen osatekijä edustaa teknisten välineiden helppokäyttöisyyttä, luotettavuutta, edullisuutta ja nopeutta. Didaktinen osatekijä puolestaan edustaa lähestymistapaa, johon opetus ja oppiminen perustuvat. (Manninen 2001, 30.) Kolme ensimmäistä osatekijää kuuluvat jokaiseen ympäristöön, mutta didaktinen osatekijä muuttaa ympäristön oppimisympäristöksi (Manninen & Pesonen 1997, 268) (Kuvio 2.).



*KUVIO 2. Oppimisympäristön osatekijät (Sovellus Manninen ym. 2007, 37)*

## 2.1 Teknologiapohjainen oppimisympäristö

Teknologiapohjainen oppimisympäristö on yksi oppimisympäristötyypeistä. Sillä tarkoitetaan tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntämistä opetuksessa. Teknologiapohjainen oppimisympäristö voidaan rakentaa joko opetusteknologian sisään tai sen varaan. Opetusteknologian sisään rakennettu teknologiapohjainen oppimisympäristö voidaan toteuttaa siten, että verkkosivustolla on tarjolla esimerkiksi opetusmateriaalia ja opiskeluohjeita, jolloin oppimisympäristö on lähinnä verkkopohjainen. Opetus voidaan rakentaa myös teknologian varaan, jolloin opetukseen soveltuva ohjelmisto nähdään itsessään oppimisympäristönä. (Manninen ym. 2007, 34, 74.)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> VIRTÄ-hankkeessa oppimisympäristö on rakennettu täysin teknologian varaan, jossa Connect Pro-ohjelma toimii oppimisympäristönä.



## 2.2 Sosiaalisten ja teknisten osatekijöiden haasteet teknologiapohjaisessa oppimisympäristössä

Teknologiapohjainen oppimisympäristö haastaa sosiaalista vuorovaikutusta monin eri tavoin. Ongelmia saattaa ilmetä tavallisen luokkahuoneen oppimista tukevan vuorovaikutuksen, motivaation ja itsekurin puutteesta, vähäisistä tilaisuuksista epäviralliselle sosiaaliselle kanssakäymiselle, turhautumisen tunteesta asioiden viivästyessä, tarpeesta tehokkaalle ajankäytölle ja kyvyttömyydestä keskittyä olennaiseen. (White 2003, 21–22.) Samoja haasteita voidaan toki kohdata myös lähiopetuksen opetustilanteissa, mutta nämä haasteet saattavat korostua etäopetuksessa.

Sosiaalinen oppiminen teknologiapohjaisessa ympäristössä vaatii sellaisen oppimisympäristön toteutumista, jossa korostetaan ryhmäprosesseja, yhteistoiminnallisuutta, vuorovaikutusta ja kommunikaatiota (Manninen ym. 2007, 38–39). Ihanteellisinta olisi, että virtuaalisessa luokassa oppilaat tukisivat toisiaan ja kykenisivät saavuttamaan yhteisiä tavoitteita (Hiltz & Wellman 1997, 46). Jos oppilaat tapaavat toisiaan ainoastaan teknologiapohjaisessa ympäristössä, ei heillä ole sen ulkopuolella muuta sosiaalista kommunikaatiota keskenään. Tällöin ainoa mahdollisuus sosiaaliseen kommunikaatioon oppilaiden välillä on oppitunnin aikana.

Valentine (2002) korostaakin erityisesti sitä, että etäopetuksessa sosiaalinen ulottuvuus saattaa kärsiä, koska ryhmä koostuu eri koulujen oppilaista, jotka eivät ole fyysisesti samassa tilassa tuntien aikana. Tämän vuoksi yhteisoppimisen idea on entistä tärkeämpi etäopetuksessa, kun oppilaat ovat fyysisesti erossa toisistaan. Tästä syystä opettajan tulisi kannustaa oppilaita yhteisoppimiseen ja panostaa erityisesti ryhmän muodostumiseen.

Oppimisympäristön sosiaalinen ulottuvuus eroaa kuitenkin selvästi eriaikaisessa ja samanaikaisessa etäopetuksessa. Samanaikaisopetuksessa luodaan sosiaalisen ulottuvuuden kehittymiselle paremmat mahdollisuudet. Toimiminen virtuaalisesti samassa paikassa ja samaan aikaan mahdollistaa sosiaalisen vuorovaikutuksen käyttämisen opetustilanteissa. Opettaja pystyy näin antamaan oppilaille suoraa palautetta sekä vastaamaan oppilaiden kysymyksiin ja tarpeisiin. (White 2003, 21.)

Lisäksi oppilaat voivat oppia toisiltaan ja antaa vertaispalautetta, mikä saattaa lisätä oppilaiden yhteisöllisyyttä.

Sosiaalisten haasteiden lisäksi teknologiapohjainen oppimisympäristö asettaa myös teknisiä haasteita. Etäopetuksessa tietotekniikan puutteellinen hallinta voi johtaa jo osattuihin keinoihin tukeutumiseen ja opettajajohtoisen opetuksen lisääntymiseen opetustilanteissa (Husu, Salminen, Falck, Kronlund, Kynäslahti & Meisalo 1994, 29). Etäopettajan tulee kehittää omaa osaamistaan ja harjoitella tietotekniikan käyttöä opetuksen onnistumiseksi ja monipuolistamiseksi. Opetuksen suunnittelun lisäksi etäopetus vaatii siis opettajalta muun muassa monipuolista teknistä osaamista ja ryhmäyttämistaitoja.

Teknisten laitteiden toimintahäiriöt haittaavat opetuksen tehokkuutta ja ovat erittäin turhauttavia kaikille etäopetukseen osallistuville. Opettajan suunnittelema oppitunti saattaa epäonnistua täysin pelkästään huonon ääni- tai kuvayhteyden vuoksi. Oppilaalle tunnin kulun keskeytyminen jatkuvasti hankaloittaa oppimista. (Valentine 2002.) Myös reaaliaikaisen videoneuvottelun käytössä kielen opetuksessa on esiintynyt opetusta häiritseviä teknisiä ongelmia kuten kuuleminen ja kuulluksi tuleminen sekä yhteyden katkeaminen. Osa ongelmista oli käyttäjäkeskeisiä, joita olivat tietokoneen, internet-palvelimen tai mikrofoniin ongelmat. Osa ongelmista johtui puolestaan käyttöjärjestelmästä. (Hampel & Hauck 2004, 72.)

### 3 ERILAISET ETÄOPETUSMENETELMÄT

Etäopetus voidaan määritellä siten, että oppilas ja opettaja ovat fyysisesti eri paikoissa ja käyttävät sosiaalista mediaa kommunikaatioon (Rönkä 1997, 2). Tavallisesta lähiopetuksesta poiketen viestintätekniiikan avulla pystytään järjestämään joko ajasta ja paikasta riippumatonta etäopetusta eli asynkronista viestintää tai paikasta riippumatonta samanaikaista etäopetusta eli synkronista viestintää (White 2003, 8) (Kuvio 1.). Asynkronisen viestinnän keinoina voivat toimia esimerkiksi sähköposti, blogit, wikit, verkkoyhteisöt tai jakelupalvelut kuten Facebook tai YouTube. Synkronista viestintää puolestaan edustavat esimerkiksi videoneuvottelut tai verkkokokoukset. Nämä edustavat reaaliajassa toimivia tietokoneohjelmia, joiden avulla on mahdollista välittää osallistujien kesken reaaliaikaista videokuvaa ja ääntä sekä jakaa kuva- ja äänitiedostoja. (Lifländer 1999, 48.)

	Samanaikaisesti	Eriaikaisesti
Samassa paikassa	Luokkamuotoinen opetus	Oppimiskeskus
Eri paikassa	Synkronoitu etäopetus	Asynkronoitu etäopetus

*KUVIO 1. Ajan ja paikan suhteet oppimisympäristöissä (White 2003, 8)*

Synkronoitua etäopetusta kutsutaan myös virtuaaliopetuksiksi. Se voi tapahtua erillisessä ”virtuaaliluokassa”, joka on Internetissä oleva tila, jossa opetus tapahtuu kasvokkain. Opetus on paikasta riippumatonta ja oppilaat voivat sijaita satojenkin kilometrien etäisyydellä toisistaan. Oppilaat pystyvät kuitenkin näkemään ja kuulemaan opettajan ja toisensa ohjelman kautta. (Keegan 1996, 8-9.)<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Tässä tutkimuksessa synkronoidusta opetuksesta käytetään poikkeuksellisesti käsitettä etäopetus, sillä se on VIRTU -hankkeen käyttämä termi. Yleisimmin käsitettä etäopetus käytetään asynkronoidusta opetuksesta (Keegan 1996, 8-9).

Etäopetus avaa paljon uusia mahdollisuuksia ja niiden kehittyminen on edelleen koko ajan käynnissä. Yksinkertaisimmillaan etäopetus voi olla sitä, että tiedostoja lähetetään ja printataan opetuskäyttöön, kun taas toisessa ääripäässä on opetustapahtuma, jossa oppimisympäristön vuorovaikutus ja oppiminen ovat kokonaan siirtyneet internetiin. (White 2003, 2.) Tästä huolimatta opetuksen tavoitteiden tulee pysyä samoina eikä niitä saa määritellä opetuksessa käytettävä menetelmä.

### 3.1 Edut etäopetuksen käytössä

Useat tekijät puoltavat etäopetuksen suosiota ja kasvua. Alenevat kustannukset ovat yksi yleisimmistä syistä aloittaa etäopetus, koska oppilaita ei tarvitse kuljettaa oppitunneille eri kouluihin. Aloitettaessa etäopetusta lisäkustannuksia saattaa kuitenkin tulla tekniikasta, koulutuksesta ja opetuksen valmisteluista. Toinen syy etäopetuksen järjestämiselle on ajan säästö. Kolmanneksi etäopetus mahdollistaa opetuksen laajemman saatavuuden, jolloin oppilaat voivat osallistua tunnille paikasta riippumatta. (Neal & Miller 2005, 456.) Vaikka kielten opetus onnistuu parhaiten täysin ilman teknologiaa, niin se tarjoaa kuitenkin etuja kuten monipuolisten materiaalien helppo saatavuus. Lisäksi harvemmin opetettavien kielten kohdalla taloudelliset syyt saattavat estää lähiopetusryhmän perustamisen, koska oppilaita on samassa paikassa vain muutamia. (Doughty & Long 2003, 53.)

Etäopetuksen järjestämistä perustellaan myös mahdollisuudella ylläpitää oppilasverkostoja harvaan asutulla alueella, jolloin voidaan lisätä koulutuksellista tasa-arvoa. Etäopetuksen avulla voidaan järjestää erityisryhmien kuten harvinaisten kielten ja uskontojen opetusta sekä lisätä opetustarjontaa ja valinnanmahdollisuutta. Lisäksi kansainvälisiä yhteyksiä ja vuorovaikutusta yhteiskunnan eri alojen kanssa voidaan lisätä etäopetuksen avulla, mikä luo uusia yhteistyömahdollisuuksia ja tehostaa oppilaan kielitaitoa. Etäopetus tukee myös oppilaan viestintävälineiden hallintaa, jota voidaan harjoitella aidossa työskentely-ympäristössä. (Husu ym. 1994, 11–13.) Reaaliaikaisen videoneuvottelun käyttöä etäopetuksessa puoltaa tutkimustulos, jonka mukaan se koettiin kiinnostavaksi ja hyvin toimivaksi (Hampel & Hauck 2004, 72).

Eräässä tutkimuksessa ranskan ja saksan kielten opetusta tutkittiin kokeellisen asetelman avulla, jossa koeryhmälle osa opetuksesta annettiin Internetissä. Tutkimus toteutettiin yliopisto-opiskelijoille, jotka aloittivat uuden kielen opiskelun. Internetin käyttöä opetusmenetelmänä perusteltiin erityisesti autenttisen materiaalin helpolla saatavuudella. Tarkoituksena oli tutkia, eroavatko ryhmien taidot lukemisessa, kirjoittamisessa, kuuntelemisessa ja puhumisessa tai kulttuuritaidoissa. Tuloksena oli, ettei ryhmien välillä löytynyt tilastollisesti merkitsevää eroavaisuutta oppimistuloksissa. (Green & Youngs 2001, 89–90, 108.) Kielten etäopetuksessa voidaan siis saavuttaa samansuuntaisia oppimistuloksia kuin lähiopetuksessakin. Oikein käytettynä etäopetuksen avulla voidaan saada monenlaisia etuja ja taata mahdollisuus saavuttaa samanlaiset oppimistulokset kuin lähiopetuksessa.

Internetin hyödyntäminen kielten etäopetuksessa tarjoaa oppilaille ikkunan kulttuurien ja kielten maailmaan, joka muutoin olisi heidän saavuttamattomissaan. Samalla sen kautta saavutetaan joustavampi oppimisympäristö. (Green & Youngs 2001, 110.) Kielten opetuksessa tästä on hyötyä, sillä kuullun ymmärtämistä ja kulttuuritaitoja voidaan harjoitella autenttisten harjoitusten avulla, jotka ovat helposti saatavissa Internetistä. Lähiopetuksessakin on toki mahdollista käyttää Internetissä olevia materiaaleja, mutta tällöin opettaja tarvitsee joko luokkaansa tietokoneen ja videotykin tai atk-luokan käyttöönsä.

### 3.2 CMC etäopetusmenetelmänä kielten opetuksessa

Tieto- ja viestintätekniiikan kehittyminen on mahdollistanut monenlaiset tietokonevälitteiset kommunikaation keinot. Yleisesti tietokonevälitteisestä kommunikaatiosta käytetään kansainvälisesti nimeä computer-mediated communication (CMC). (Blake 2008, 70.) Tällä tarkoitetaan tietokoneen käyttöä yksilöiden tai ryhmien välisenä kommunikaatiovälineenä (Manninen ym. 2007, 78). Tämä pitää sisällään sähköpostin, keskustelufoorumit, blogit ja wikit. Kommunikaation tulee olla vuorovaikutteista. Blogin pitäminen ei itsessään ole tietokonevälitteistä kommunikaatiota, jollei kukaan lue sitä ja reagoi lukemaansa. (Blake 2008, 74.) CMC ryhmien välisenä kommunikaatiovälineenä voi olla esimerkiksi reaaliaikaisen verkkokokousjärjestelmän käyttö etäopetuksessa.

Kielten etäopetuksessa CMC:tä pidetään ihanteellisena menetelmänä yhteisölliselle oppimiselle sosiaalisessa kanssakäymisessä (Hampel & Hauck 2004, 68). Samoin kuin lähiopetuksessa CMC -menetelmällä on mahdollista käyttää monipuolisia opetuskeinoja kuten puhe, kirjoitus ja kuvat. Lisäksi menetelmällä voidaan toteuttaa kanssakäymistä ryhmän jäsenten kesken. Voidaan jopa ajatella, että CMC pystyisi korvaamaan perinteisen luokkahuoneopetuksen. Parhaimmillaan se mahdollistaa virtuaalisen oppimisympäristön, jossa voidaan käyttää tekstiä, kuvaa, ääntä ja videota. Näiden avulla voidaan kehittää ja harjoitella kielitaidon kaikkia osa-alueita (puhuminen, kirjoittaminen, luetun ja kuullun ymmärtäminen). (Hampel & Hauck 2006, 7-8.) Kielen opetus asettaa haasteita etäopetusmenetelmille, koska kielen oppiminen vaatii erilaisten taitojen harjoittamista. Tämä vaatii opetusmenetelmältä mahdollisuuden monipuoliseen kommunikaatioon.

## 4 KIELEN OPPIMISEN TAVOITTEET A-KIELEN OPISKELUSSA

Ensimmäisen pakollisen kielen (A1) lisäksi oppilaat voivat aloittaa alakoulussa vapaaehtoisen A2-kielen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) A-kielen opetuksen pääpaino on aluksi kielen suullisessa viestinnässä ja vähitellen kirjallista viestintää lisäten. Vieraan kielen oppimista lähestytään konkreettisten ja itselle läheisten tilanteiden kautta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 138.) Eurooppalaisen viitekehyksen mukaan ensisijaista kielen oppimisessa on sekä suullinen että kirjallinen vastaanottaminen ja tuottaminen, koska niitä kaikkia tarvitaan kielellisessä vuorovaikutuksessa (Eurooppalainen viitekehys 2004, 34). Vaikka Eurooppalaisessa viitekehyksessä mainitaan suullisen ja kirjallisen vastaanottamisen ja tuottamisen tasavertainen merkitys vuorovaikutuksessa, niin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) pääpaino kielitaidon alkeissa nähdään suullisessa viestinnässä. Yleisesti Suomessa arvostetaan suullista kielitaitoa ja kielioppia pidetään keinona saavuttaa kommunikatiivinen kielitaito (Dufva 2004, 15). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) vieraan kielen oppimisen yleistavoitteet on määritelty tarkemmin vuosiluokille 3-6 jakamalla ne kolmeen osaan: kielitaito, kulttuuritaito ja opiskelustrategiat (POPS 2004, 139).

### 4.1 Kielitaidon, kulttuuritaidon ja opiskelustrategioiden tavoitteet

Kielitaidon tavoitteiksi on määritelty neljä osa-aluetta, joita ovat puhuminen, kirjoittaminen, kuullun ja luetun ymmärtäminen. Tavoitteena on, että oppilas oppii kertomaan suullisesti itsestään ja lähipiiristään mahdollisesti apuun tukeutuen. Kuullun ja luetun ymmärtämisen osalta oppilaan tulee ymmärtää arkielämästä kertovien puheiden ja tekstien keskeisiä sisältöjä. Kirjallisen viestinnän tavoitteena on, että oppilas osaa kirjoittaa lyhyitä tekstejä tutuista aihepiireistä. Oppilaan hyvän osaamisen kriteereiksi 6. luokan päättyessä on määritelty kuullun ja luetun ymmärtämisen osalta taitotaso toimivaksi alkeiskielitaidoksi A1.3. Puolestaan puhumisen ja kirjoittamisen osalta taitotaso jää kehittyväksi alkeiskielitaidoksi A1.2. Kielitaidon tasojen kuvausasteikko on Suomessa laadittu sovellus Euroopan neuvoston laatimasta eurooppalaisesta viitekehyksestä. (POPS 2004, 139–140, 280.) Perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteissa (2004) ei mainita, miten kielitaidon osa-alueita tulee opetuksessa painottaa.

Kulttuuritaidon tavoitteena puolestaan on, että oppilas oppii tuntemaan kohdemaan kulttuuria ja tutustuu sen ja suomalaisen kulttuurin eroihin ja yhtäläisyyksiin. Lisäksi tavoitteena on, että oppilas kykenee viestimään kohdekulttuurin edustajien kanssa jokapäiväisissä tilanteissa. Opiskelustrategioiden tavoitteena on tukea oppilaan oppimista. Oppilaan on tarkoitus oppia toimimaan itsenäisesti ja vastuullisesti. Hänen odotetaan käyttävän monipuolisia työtapoja ja osallistuvan työskentelyyn pari- ja pienryhmätilanteissa. (POPS 2004, 139.) Tässä tutkimuksessa opiskelustrategioista keskitytään oppilaan oppimisen säätelyyn (ks. Vermunt 1998).

#### 4.2 Oppimisen säätely etätunnilla

Oppimisen säätely jaetaan kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat oppimisen itsesäätely, ulkoinen säätely ja säätelyn puute. Oppimisen itsesäätely tarkoittaa, että oppija suunnittelee oppimistaan ja tarkkailee sen etenemistä sekä arvioi oppimistuloksiaan. Oppilaan oppimisen ulkoisessa säätelyssä opettaja säätelee oppilaan toimintaa esimerkiksi asettamalla oppimistavoitteet ja määrittämällä sekä sisällön että toiminnan. Ulkoisessa säätelyssä siis oppilaan ulkopuolinen taho vastaa oppimisen säätelystä. Säätelyn puuttumisessa oppimisen säätelyä ei ohjaa oppilas eikä ympäristö kuten opettaja, oppilastoverit tai oppimateriaali. Säätelyn puute ilmenee, kun ulkoinenkaan säätely ei vaikuta oppilaan oppimisprosessiin. (Vermunt & van Rijswijk 1988, 652.)

Oppimisen itsesäätely sisältää metakognition taidon, johon kuuluu oppimisen suunnittelu ja seuraaminen sekä oppimisen ajan ja paikan hallinta. Lisäksi itsesäätelyyn kuuluu motivaatio työskentelyyn ja sen tehokkuuteen. Oppilaat, joilla on huono itsesäätely, suoriutuvat huonosti, jos heille antaa vapautta päättää itse jostain oppimistaan koskevasta asiasta. Kun taas oppilaat, joilla on hyvä itsesäätelytaito suoriutuvat hyvin sekä opettajan tarkkaan rajaamissa että oppilaalle vapautta antavissa tehtävissä. (Al-Harhi 2008, 1-2.) On myös tutkittu, että ne oppilaat, jotka tiedostavat mahdollisuutensa vaikuttaa koulumenestykseensä, ovat motivoituneita ja omaavat korkeat odotukset menestyä koulussa. Tämä johtuu siitä, että he ymmärtävät



oppimisstrategioiden käytön yhteyden suorituskyykyyn. Oppilaiden aktiiviseen strategioiden valintaan, seurantaan ja säätelyyn vaikuttaa lisäksi heidän sitoutumisensa annetun tehtävän suorittamiseen, luottamuksensa omiin valmiuksiinsa ja kehittynyt strategiatuntemuksensa. (Chan & Moore 2006, 162–163.)

Oppimisen itseohjautuvuus ja itsesäätely ovat oppilaan oppimisen kannalta erittäin tärkeitä varsinkin etätunnilla, jossa vuorovaikutus on rajoitettua. Koska vuorovaikutus opettajan kanssa on rajoitettua, oppilaan tulee itsearvioinnin avulla ohjata omaa oppimistaan. Tätä kautta oppilaan itsesäätelyn tulisi kehittyä ja ulkoisen säätelyn merkityksen vähentyä. Rajoitetussa vuorovaikutuksessa opettajan antamalla palkkioilla ja huomionosoituksilla ei ole kovin suurta merkitystä. Näin oppilas alkaa työskennellä edistääkseen omaa oppimistaan, sen sijaan, että oppilas työskentelisi opettajaa varten. (Husu ym. 1994, 35–36.)

Verkko-oppimisympäristössä oppilaan oma kiinnostus ja aktiivisuus ovat tärkeimpiä tekijöitä oppimisprosessissa. Verkon välityksellä tapahtuvassa opiskelussa ei oppilaalla ole samanlaista sosiaalista painetta kuin lähiopetuksessa. Tämän vuoksi oppilaalta vaaditaan enemmän itsesäätelyä ja itsensä motivointia omassa oppimisessa. (Nevgi & Tirri 2003, 50, 54.) Erään tutkimuksen mukaan etäopetustilanteissa ilmeni oppilaiden yhteistä vastuuntuntoa. Oppilaat kommunikoivat etäopetustilanteessa keskenään, auttoivat toisiaan ja pohtivat yhdessä vastauksia. Lisäksi vastuu luokanhallinnasta esimerkiksi työrauhasta siirtyi osittain opettajalta oppilaille. (Husu ym. 1994, 36–37.) Työrauhan säilyminen saattaa olla seuraus siitä, että oppilas haluaa oppia itseään varten ja säätelee käyttäytymistään sen mukaisesti.

Vermunt (1998) on mitannut tutkimuksessaan oppimisen säätelyä itsesäätelyn, ulkoisen säätelyn ja säätelyn puutteen osioilla. Tässä tutkimuksessa opiskelustrategioita tutkitaan Vermuntin tutkimuksesta sovelletuin opiskelun säätelyyn liittyvin väittämin (Liite 1.). Näistä käytössä ovat olleet vain oppimisen itsesäätelyn ja ulkoisen säätelyn väittämät. Säätelyn puutetta mittaavat väittämät jätettiin pois, koska opetuksen tavoitteena on kannustaa oppilaita ulkoisesta säätelystä kohti itsesäätelyä.

### 4.3 Opettajan rooli teknologiapohjaisessa oppimisympäristössä

Pedagogista muutosta vaaditaan opetusympäristöjen muuttuessa. Opettajan tulisi oppia uusia pedagogisia käytäntöjä, jotta hän voisi toteuttaa opetustyötään monipuolisemmin. (Ilomäki & Lakkala 2006, 192.) Opettajalla on keskeinen rooli oppimista tukevan ympäristön luomisessa. Tähän vaikuttavat opettajan oppimis- ja opettamiskäsitykset sekä opetukselliset ratkaisut. Opettajan luovuus erilaisten oppimisympäristöjen resurssien käytössä mahdollistaa oppilaiden vaihtoehtoiset tavat oppia. (Manninen ym. 2007, 108.) Lisäksi opettajan tulee ottaa opetuksessaan huomioon se, että oppimisprosessi ei etene verkossa yhtä lineaarisesti ja samalla nopeudella kuin luokkahuoneissa (Antikainen & Koivisto 2007, 14).

Teknologiapohjainen oppimisympäristö on yksi nykypäivän uusista oppimisympäristöistä, mikä vaatii pedagogisten käytäntöjen lisäksi myös opettajilta teknistä osaamista. Tieto- ja viestintätekniiikan käyttötaidot vaihtelevat opettajien kesken. Opettajien sukupuoli, ikä ja kouluaste vaikuttavat heidän osaamiseensa, käyttötapoihinsa ja asenteisiinsa. Suurimpana ongelmana tietotekniikan käytössä pidetään sitä, että opettajat eivät osaa soveltaa tietotekniikan käyttöä mielekkäästi omassa opetuksessaan. (Ilomäki & Lakkala 2006, 186, 188.) Pelkästään uusi tekniikka ei johda parempiin oppimistuloksiin, vaan sen lisäksi tulee luoda uusia toiminta- ja oppimiskulttuureita. Tämä voidaan saavuttaa, jos opettajille on mahdollista varata riittävästi aikaa verkko-opetuksen suunnitteluun ja ohjaukseen. (Tirronen 2001, 86.) Onnistunut verkko-opetus voidaan varmistaa opettajien pedagogisten taitojen sekä tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön koulutuksella sekä antamalla välineet ja tuki niiden käyttöön (Koski-Kotiranta 2009, 166).

Peruskouluikäisten luokkamuotoista etäopetusta on tutkittu Kilpisjärvi -projektissa, joka oli tutkimus-, kokeilu- ja kehittämishanke. Projektissa opetettiin videoneuvottelu -menetelmällä yläkouluikäisiä oppilaita eri oppiaineissa. (Rönkä 1997, 3.) Englannin kielen opetuksessa huomattiin kuvan merkityksen korostuvan, koska eleet ja kehon kieli ovat oleellinen osa vieraan kielen kommunikointia. Teknisten rajoitusten osalta vieraissa kielissä suurin rajoitus oli äänilyhteyden rajoittuneisuus, joka ilmeni huonona

kuuluvuutena tai ylimääräisenä hälynä, jotka estivät tunnin etenemistä. Opettajat kokivat erityisesti paritöiden ohjaamisen etäältä hankalaksi. Lisäksi opettajien oli hankala saada käsitystä itsenäisten tehtävien kuten kotitehtävien suorittamisesta ja ohjata etäoppilaita yksilöllisesti. Oppilaiden oppimistulokset olivat etäopetusmenetelmän avulla yhtä hyviä kuin lähiopetuksessa, vaikka opettajat kokivat, että lähiopetuksessa asiat olisi voitu opettaa vielä paremmin. (Auvinen & Rönkä 1997, 25–30.)

Tämän lisäksi Kilpisjärvi -projektin yhteydessä tehdyssä etäopetuskokeilussa selvitettiin opettajien kokemuksia etäopetuksen suunnitteluprosessista. Kokeilussa ilmeni, että etätunti edellyttää tarkempaa suunnittelua kuin lähitunti. Etäopetuksen suunnittelussa tulee huomioida laitteiston asettamat rajoitukset ja vaatimukset. Kokeiluun osallistuneiden opettajien vastauksista ilmeni, että opetuksen suunnittelussa korostuivat kognitiiviset sisällöt muiden, kuten sosiaalisten, affektiivisten ja toiminnallisten sisältöjen, kustannuksella. (Husu ym. 1994, 28.) Etätunnin suunnittelu vaatii opettajalta paljon aikaa, sillä osa tunnilla käytettävistä materiaaleista täytyy tehdä itse. Internetissä on paljon autenttista materiaalia, mutta esimerkiksi luetun ymmärtämistekstit koetaan epäsoviviksi aloitteleville kielen oppijoille (Green & Youngs 2001, 91).

## 5 VIRTA -HANKE

VIRTA -hanke on Turun opetuspalvelukeskuksen keväällä 2008 aloittama etäopetuskokeilu. Hankkeen tarkoituksena on tutkia ja kokeilla uusia etäopetusmenetelmiä ja vakiinnuttaa niitä perusopetuksen koulujen käyttöön. Ihanteena olisi, että etäopetus mahdollistaisi pienemmät kustannukset (tietokone, lisenssimaksu, web-kamera, kuulokkeet ja mikrofoni) verrattuna koulukuljetuksiin. Etäopetuksessa oppilaiden on mahdollista osallistua opetukseen koulun sijainnista riippumatta. Hankkeen avulla pystytään laajentamaan kielten ja muiden oppiaineiden tarjontaa. Kustannustehokkuuden lisäksi etäopetus mahdollistaa tehokkaan ajankäytön. Näitä perusteluita tukevat myös aikaisempien tutkimusten (Neal & Miller 2005; Husu ym. 1994) määrittelemät etäopetuksen järjestämisen edut. Edellisten lisäksi VIRTA -hanke perustelee etäopetusta kestäväen kehityksen tukemisella ja tekniikan kehityksessä mukana olemisella.

VIRTA -hankkeessa etäopetus on järjestetty lukujärjestyksen mukaisesti, mutta oppilaat ja opettaja sijaitsevat fyysisesti eri paikoissa. Käytännössä oppilaat osallistuvat opetukseen oman koulunsa atk-luokasta omilta tietokoneiltansa. Suomen perusopetuslaissa ei oteta kantaa etäopetuksen käyttöön oppivelvollisuusikäisillä. Perusopetuslaki kuitenkin vaatii oppilaalle turvallisen opiskeluympäristön (Perusopetuslaki 1998, 29§). VIRTA -hankkeessa tämä on tulkittu siten, että oppilaan kanssa samassa tilassa on oltava valvova aikuinen, jonka ei kuitenkaan tarvitse olla opettaja (Turun Opetustoimi 2010). Käytännössä oppilaat seuraavat pätevän opettajan opetusta etäyhteyden välityksellä omissa kouluissaan avustajan valvonnassa. Ennen etäopetustuntien aloittamista pidetään muutama lähitunti, jossa oppilaat tapaavat toisensa ja opettajan. Lähitunteja voidaan pitää myös tarvittaessa etäopetuksen lomassa.

### 5.1 VIRTA -hankkeen eteneminen

Etäopetuskokeilu aloitettiin syksyllä 2008 Acrobat Connect Pro -verkkokokousympäristön avulla. Tämä oli Suomen ensimmäinen kokeilu Connect Pro -ohjelman käytöstä perusopetuksessa. Ensimmäiset etäopetusta toteuttavat ryhmät olivat

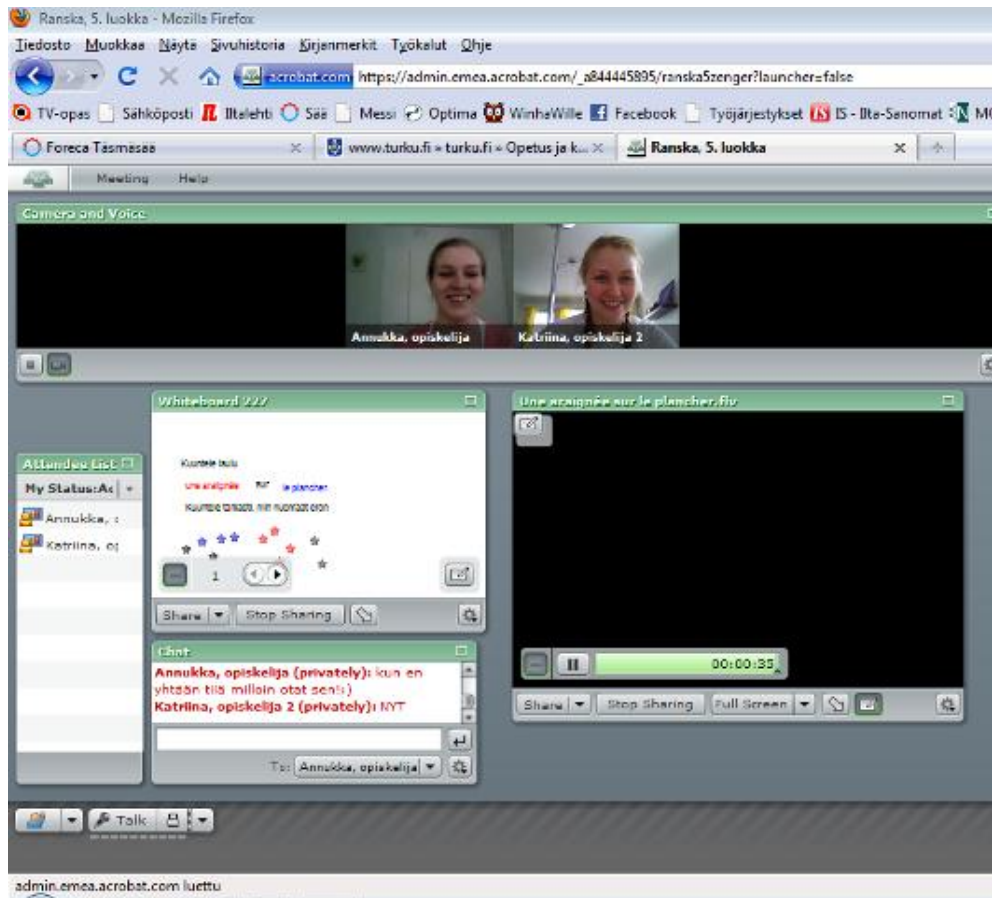
ortodoksiuskonto ja A2-ranska. Lukuvuonna 2009–2010 hanketta laajennettiin ja mukaan otettiin kaksi uutta ranskan ryhmää, yksi ruotsin ryhmä sekä kaksi ortodoksiuskonnon ryhmää. Hankkeessa oli tänä lukuvuonna mukana yhteensä 14 koulua Turun alueelta ja lisäksi ortodoksiuskonnon opetuksessa oli useita lähikuntien kouluja. Loka-marraskuussa tietoliikenneongelmat haittasivat opetusta. Tämä aiheutti esimerkiksi sen, että opettajat eivät voineet käyttää video- ja äänitiedostoja opetuksessaan. Keväällä yhteydet paranivat tietoliikennemuutosten myötä. Lukuvuoden aikana opetuskokeilu herätti kiinnostusta ja kyselyjä myös muissa kunnissa. (Turun Opetustoimi 2010.)

Lukuvuonna 2010–2011 etäopetusryhmiä oli yhteensä neljä A2-ranskan ryhmää, yksi A2-ruotsin ryhmä ja neljä ortodoksiuskonnon 3.-6. luokkien oppilaista muodostuvaa ryhmää. Viime lukuvuoden tietoliikenneongelmista oli selvitty ja yhteydet toimivat hyvin. Turun kaupunki ja Opetushallitus rahoittavat VIRTÄ -hanketta ja se jatkuu ainakin vuoteen 2012 saakka. (Turun Opetustoimi 2010.)

## 5.2 Verkkokokousjärjestelmä etäopetuksen oppimisympäristönä

VIRTÄ -hankkeen käyttämä teknologiapohjainen oppimisympäristö on Connect Pro -ohjelma. Connect Pro on tekninen ympäristö, joka soveltuu ominaisuuksiltaan verkkokokouksia ja -neuvotteluja varten, mutta sitä voi hyödyntää myös opetuksessa. Ohjelman käyttö vaatii jokaiselle käyttäjälle oman tietokoneen, internet-yhteyden ja -selaimen sekä selaimen Flash -laajennuksen. (Airaksinen, Hautamäki, Hirvonen, Keränen, Kärkkäinen, Okkola, Toivola, Tuononen & Vänskä 2007, 6, 26.) Opetustilanteessa oppilaat työskentelevät jokainen omalla tietokoneellaan ja tarvitsevat kuulokkeet ja mikrofonit. Osallistujien määrälle tekniikka ei aseta ylärajaa, mutta Turun kaupungissa opetusryhmien suositeltuna kokona on pidetty noin 10 oppilasta.

Opetustilanteessa verkkokokousympäristössä olevat näkymät (Layout) sisältävät erilaisia työkaluja (Pod) kuten kamera ja ääni, osallistujalista, chat, liitutaulu jne. (Kuvio 2.) Opettaja (Host) voi omalta koneeltaan hallita näitä ohjelman podeja. (Airaksinen ym. 2007, 6-7.) Hän voi tuoda ohjelmaan näkyviin muun muassa opetuksessa käytettäviä teksti-, kuva- ja äänitiedostoja.



KUVIO 3. Connect Pro –ohjelma, jossa esillä viisi näkymää (4.3.2010)

Ohjelman keskeisin toiminto on osallistujien välinen keskustelu, jossa kuva ja ääni näkyvät ja kuuluvat reaaliajassa. Opetuksen tukena toimivat myös PowerPoint -esitykset ja chat -viestittäminen. Connect pro:n omia, opetusta helpottavia työkaluja, ovat liitutaulu (whiteboard), muistiinpanotaulu (note), kyselytoiminto (poll). Liitutaulu mahdollistaa oppilaiden vapaan kirjoittamisen ja piirtämisen. Muistiinpanotaulu on jokaisen oppilaan avoin kirjoitusalue, jota voidaan käyttää esimerkiksi kotitehtävien tarkistamiseen. Kyselytoiminto on opettajan työkalu gallup -kyselyjä varten. Muita toimintoja ovat muun muassa mediatiedostojen katsominen ja kuunteleminen, käyttäjän tietokoneen näkymän jakaminen sekä verkko-opetuksen tallentaminen ja jakaminen. (Huttunen 2008, 7.)

On tärkeää, että teknologiapohjainen oppimisympäristö on helppokäyttöinen ja rakenteeltaan selkeä kaikkien käyttäjien kannalta. Opettajan kannalta myös oppimisalustan hallinnoinnin ja ylläpidon tulee olla vaivatonta. Oppimisympäristön tulee olla ulkoasultaan selkeä ja neutraali, mikä tukee sen käytettävyyttä. Lisäksi ohjelma ei saa olla liian raskas, jotta eritasoisilla tietokoneilla ja internetyhteyksillä pystyy käyttämään sitä. Jos ohjelma on toimiva, ei aikaa mene turhaan teknisten ongelmien ratkaisemiseen. Tällöin oppilaiden kognitiivinen toiminta suuntautuu sisältöjen opiskeluun. Oppilaille on tällaisessa opetusympäristössä muistettava antaa riittävästi aikaa oppimisalustan käytön oppimiseen, tiedonhankintaan ja ryhmäytymiseen. (Antikainen & Koivisto 2007, 13, 16–17).

Etäoppituntien järjestäminen vaatii tekniikan lisäksi avustajan jokaiseen etäopetukseen osallistuvan koulun oppitunnille. Vuosittain järjestetään koulutustilaisuus, jossa käydään läpi avustajan tehtäviä. Hänen tehtävänä on käynnistää tietokoneet ja auttaa teknisten ongelmien yllättäessä. Avustaja valvoo oppitunnin yleistä järjestystä ja seuraa tunnin kulkua omalta tietokoneeltaan. Hänen tulee olla yhteydessä opettajaan, mikäli oppilailla ilmenee verkkoviiveitä tai muita ongelmia. Avustaja jakaa oppilaille etäopettajan lähettämiä materiaaleja ja auttaa mahdollisesti tehtävien teossa. (Turun Opetustoimi 2010.)

## 6 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella alakouluikäisten A2-kielen etäopetusta sekä oppilaiden että opettajien näkökulmasta. Etäopetusta tutkitaan kolmesta eri lähtökohdasta, joita ovat oppimisympäristön osatekijät, kielen oppimisen tavoitteet ja opetuksessa käytetyt pedagogiset keinot.

1. Millaiseksi oppilaat kokevat teknologiapohjaisen oppimisympäristön sosiaaliset ja tekniset osatekijät?

Aikaisemman tutkimuksen mukaan ryhmän sosiaalinen ympäristö saattaa häiriintyä, jos ryhmä koostuu eri koulujen oppilaista, jotka eivät ole tuntien aikana fyysisesti samassa tilassa. (Valentine 2002). Tästä johdettuna hypoteesina voidaan pitää sitä, että tutkimusjoukon oppilaat eivät pidä itseään tiiviinä, sosiaalisena ryhmänä.

Opetuksen onnistuminen teknologiapohjaisessa oppimisympäristössä vaatii paljon teknistä osaamista (Husu ym. 1994, 29). Tekniikan ongelmat koetaan usein turhauttavina ja opetusta häiritsevinä (Valentine 2002). Näin oletetaan, jos teknisiä ongelmia ilmenee, niin ne häiritsevät oppilaiden opiskelua teknologiapohjaisessa oppimisympäristössä. Lisäksi aikaisemman tutkimuksen mukaan oletetaan oppilaiden mainitsevan suurimpina teknisinä ongelmina kuulemisen ja kuulluksi tulemisen sekä yhteyden katkeamisen ongelmat (Hampel ja Hauck 2004, 72).

2. Miten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) määrittämät kielen oppimisen tavoitteet näkyvät etäopetuksessa oppilaiden näkökulmasta?

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) A-kielen opetuksen pääpaino on aluksi kielen suullisessa viestinnässä ja vähitellen kirjallista viestintää lisäten (POPS 2004, 138). Hypoteesina on, että oppilaat kokevat kaikkia kielen oppimisen tavoitteita olevan tasapuolisesti mukana oppitunneilla, koska Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) ei määritetä kielen oppimisen tavoitteiden painotuksia. Kielitaidon tavoitteista korostuu kuitenkin suullinen viestintä kielen alkeita opetellessa.



### 2.1. Miten oppilaan taitotaso on yhteydessä säätelytaitoihin?

Tutkimuksen mukaan oppilaat, joilla on hyvä itsesäätelytaito suoriutuvat hyvin sekä opettajan tarkkaan rajaamissa että oppilaalle vapautta antavissa tehtävissä (Al-Harhi 2008, 1). Oppilaat, jotka tiedostavat mahdollisuutensa vaikuttaa koulumenestykseensä, ovat motivoituneita ja heillä on korkeat odotukset menestyä koulussa, koska he ymmärtävät oppimisstrategioiden käytön yhteyden suorituskäyttöön (Chan & Moore 162). Näiden tutkimusten mukaan itsesäätelyllä on tärkeä rooli oppilaan koulumenestyksessä. Hypoteesina on, että oppilaat, joilla on hyvä itsesäätelytaito, menestyvät paremmin koulussa kuin oppilaat, joiden itsesäätelytaidot ovat heikompia.

### 3. Miten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) määrittämät kielen oppimisen tavoitteet näkyvät etäopetuksessa opettajien näkökulmasta?

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) A-kielen opetuksen pääpaino on aluksi kielen suullisessa viestinnässä ja vähitellen kirjallista viestintää lisäten (POPS 2004, 138). Hypoteesina on, että opettajat painottavat kaikkia kielen oppimisen tavoitteita tasapuolisesti oppitunneilla, koska Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) ei määritetä kielen oppimisen tavoitteiden painotuksia. Kielitaidon tavoitteista opettajien tulee kuitenkin korostaa suullisen viestinnän opetusta kielen alkeita opettaessa.

### 4. Millaiset pedagogiset keinot soveltuvat etäopetukseen Connect pro -ohjelmalla?

Connect Pro on verkkokokouksia ja neuvotteluja varten luotu ohjelma, eikä sitä ole siis alun perin suunniteltu opetuskäyttöön (Airaksinen ym. 2007, 26). Opetusympäristöjen muuttuessa opettajilta vaaditaan uusia pedagogisia käytäntöjä, jotta hän voisi toteuttaa opetustyötään monipuolisemmin. (Ilomäki & Lakkala 2006, 192.) Hypoteesina on, että opettajien pedagogisissa keinoissa on tapahtunut muutosta verrattuna lähiopetuksessa käytettyihin keinoihin. Tarkoituksena on samalla kerätä opettajien käyttämiä pedagogisia keinoja etäopetuksen kehittämiseksi.

## 7 MENETELMÄ

### 7.1 Tutkimusjoukko

Tutkimusjoukkona toimivat kaikki Turun kaupungin A2-kielten etäopetusta lukuvuonna 2009–2010 saavat oppilaat vuosiluokilta 4-5, lukuun ottamatta yhtä poissaollutta oppilasta, sekä kolme kielten etäopettajaa. Oppilaiden muodostaman tutkimusjoukon koko oli 46 oppilasta, joista 34 oli 4. luokkalaisia ja 12 oli 5. luokkalaisia. Tutkimusjoukko koostuu kuuden eri koulun oppilaista.

Tutkimuslupaa tiedusteltiin Turun opetuspalvelukeskuksen yhteyshenkilöltä, joka kertoi, että tutkimuslupaa ei tarvitse kysyä erikseen oppilailta, koska on kyse Turun kaupungin hankkeeseen liittyvästä tutkimuksesta. Asia kuitenkin varmistettiin Turun kaupungin perusopetuspäälliköltä Outi Rinteeltä, joka myönsi tutkimusluvan (Liite 2.).

### 7.2 Tiedonkeruumenetelmä

Tutkimuksen tiedonkeruu oli monimenetelmällinen. Tutkimuksessa käytettiin sekä Webropol -muotoista kyselylomaketta että haastattelua. Internetissä tehtävään Webropol -kyselyyn saatiin vaadittavat tunnukset Turun yliopiston ATK-keskuksesta. Webropol -kysely oli suunnattu oppilaille ja sen käyttö oli perusteltua, koska oppilaat työskentelivät tunneilla muutenkin tietokoneilla.

#### *Oppilaille suunnattu internetpohjainen kyselylomake*

Internetpohjaisella kyselylomakkeella oli tarkoitus kerätä aineisto ensimmäiseen ja toiseen tutkimusongelmaan. Lomake muodostui Likert -asteikollisista väittämistä (n = 43) ja sisälsi neljä avointa kysymystä, joista yksi oli ennen väittämiä ja kolme tutkimuslomakkeen lopussa. Lisäksi lomakkeen alussa oli neljä oppilaan taustatietoihin liittyvää kohtaa, joissa kysyttiin nimeä, sukupuolta, luokka-astetta ja kotitehtävien tekoaikaa. Nämä kohdat otettiin mukaan lomakkeeseen mahdollista luokittelua varten. Ruotsinkielien ja ranskankielien ryhmille tehtiin erilaiset kyselylomakkeet, jotta oppilaiden olisi helpompi vastata niihin (Liite 3. & 4.).

Internetpohjaisen kyselylomakkeen väittämät (n = 40) muodostuivat kahdeksasta summamuuttujasta. Ne koottiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) A-kielten oppimistavoitteista, joita ovat kielitaito, kulttuuritaidot ja oppimisstrategiat. Kyselylomakkeessa kielitaito jaettiin neljään summamuuttujaan: kielen puhuminen, luetun ymmärtäminen, kirjoittaminen ja kuullun ymmärtäminen. Kulttuuritaidot olivat omana summamuuttujana. Oppimisstrategiat jaettiin itsesäätelyn ja ulkoisen säätelyn summamuuttujiksi. Nämä väittämät saatiin aiemmasta tutkimuksesta (Vermunt 1998) muokkaamalla niitä lapsille sopiviksi. Viimeinen summamuuttuja muodostui oppimisympäristön sosiaalisesta osatekijästä. Jokainen summamuuttuja sisälsi viisi väittämää (Liite 1.). Lisäksi kyselylomakkeen lopussa oli kolme väittämää, joiden jokaisen jälkeen oli avoin tila oman vastauksen perustelulle.

Internetpohjainen kyselylomake esitettiin 6. luokkalaisella tytöllä, joka opiskeli A2-ruotsia lähiopetuksessa. Esitettäväksi oli mahdotonta saada oppilasta, joka opiskelisi A2-kieltä Connect Pro -ohjelmalla etäopetuksessa, koska he kaikki kuuluivat tutkimusjoukkoon. Esitestauksen jälkeen tehtiin vielä muutamia muutoksia lomakkeeseen. Väittämässä oli esimerkiksi käytetty toistuvasti sanaa etäopetusryhmä, joka esitestauksen jälkeen muutettiin ruotsin-/ranskanryhmäksi. Yleinen huomio oli, että tutkimuslomakkeen väittämässä oli turhaan käytetty etäopetus -sanaa täydentämässä käsitteitä esimerkiksi ”*Kirjoitamme etäopetustunnilla paljon ruotsin kieltä*”. Nämä muutettiin yksinkertaisempaan muotoon käyttämällä pelkästään käsitettä tunti. Suurin osa väittämistä oli kuitenkin jo alun perin helposti ymmärrettäviä.

Webropol -linkki kyselylomakkeeseen lähetettiin etäopettajille sähköpostilla huhtikuun lopussa 2010. Heitä pyydettiin toteuttamaan tutkimus tutkimusjoukkoon kuuluville oppilaille jonkin etätunnin alussa kahden viikon aikana. Lomakkeeseen vastaaminen vei aikaa 15–25 minuuttia. Tutkimuksen aikana oppilaat olivat etäyhteydessä omaan opettajaansa ja heidän kanssaan fyysisesti samassa tilassa oli myös avustaja. Oppilaille oli lupa kysyä, mikäli he eivät ymmärtäneet jotakin kohtaa. Oppilaiden palaute tutkimuslomakkeesta oli vaihtelevaa. Osan mielestä lomakkeeseen vastaaminen oli helppoa, mutta osalle se oli tuottanut hieman vaikeuksia. Oppilaiden kevään 2010 arvosanat saatiin opettajilta syksyllä 2010.

### *Opettajien haastattelut*

Opettajilta tutkimusaineisto kerättiin haastatteluilla. Niiden avulla oli tarkoitus saada vastaukset kolmanteen ja neljänteen tutkimuskysymykseen. Haastattelukysymyksissä keskityttiin kielen oppimisen tavoitteiden painottumiseen ja opettajan pedagogisiin keinoihin etäopetuksessa. Kielen oppimisen tavoitteiden painottumista tutkittiin neljällä kysymyksellä. Opettajan pedagogisia keinoja kysyttiin kymmenellä kysymyksellä, jotka käsittelivät muun muassa tuntien suunnittelua, toimivia opetusmenetelmiä, motivointia, avustajan käyttöä opetuksessa sekä opetusesimerkkejä (Liite 5.). Samansuuntaisia tutkimusaiheita on käytetty myös Kilpijärvi -projektissa haluttaessa tutkia didaktisia ratkaisuja tietotekniikka-rikkaassa oppimisympäristössä. (Husu yms. 1994, 46.) Haastattelurunko esitettiin opiskelijajoukolla, joiden avulla haastattelukysymysten muotoa ja laajuutta muokattiin. Esitetauksen jälkeen osaa haastattelukysymyksistä ja niissä käytetyistä käsitteistä tarkennettiin.

Haastattelumenetelmää pohdittiin vaihdettavaksi kyselylomakkeen muotoon, koska aikatauluja oli vaikea sovittaa yhteen. Kyselylomakkeet lähetettiin opettajille sähköpostin liitetiedostona, jonka jälkeen aikataulut saatiinkin sovitettua yhteen haastatteluja varten. Yksi opettajista oli kuitenkin ehtinyt aloittaa kyselylomakkeeseen vastaamista. Hän koki luontevaksi vastata kirjallisesti myös loppuihin kysymyksiin. Näin ollen kaksi opettajaa haastateltiin kyselylomakkeiden pohjalta, joihin he olivat ehtineet jo tutustua etukäteen. Haastattelut toteutettiin opettajien valitsemina aikoina.

Ensimmäinen haastattelu oli opettajan vapaatunnilla aamupäivällä. Haastattelutila oli rauhallinen ja haastattelulle oli varattu riittävästi aikaa. Kokonaisuudessaan aikaa kului 25 minuuttia. Toinen haastattelu toteutettiin samana päivänä opettajan työpäivän jälkeen. Haastattelutilanne oli kiireetön ja rauhallinen. Tähän haastatteluun kului 27 minuuttia. Ensimmäisen haastattelun aikana kysymystä opiskelustrategioiden painottamisesta tarkennettiin. Opettajalta kysyttiin erikseen, miten hän tukee oppilaan itsesäätelyä ja ulkoista säätelyä. Tämä kysymys lisättiin myös toiseen haastatteluun ja siitä pyydettiin tarkennusta kyselylomakkeen täyttäneeltä opettajalta. Molemmat haastattelut alkoivat suoraan opetuksen jälkeen, eikä opettajille jäänyt aikaa orientoitua aiheeseen. Kaikki kolme opettajaa olivat innokkaita vastaamaan kysymyksiin, mitä helpotti ehkä se, että kysymykset olivat heille tuttuja.

### 7.3 Oppilailta kerätyn aineiston käsittely

Internetpohjaisen tutkimuslomakkeen aineisto lähetettiin sähköpostiin excel-tiedostona. Tätä kautta aineisto saatiin siirrettyä SPSS -ohjelmaan, jolla tutkimuslomakkeen Likert-asteikollisten väittämien arvot analysoitiin. Puuttuvat yksittäiset arvot korvattiin väittämien keskiarvoilla. Kyselylomakkeessa oli yhdeksän käänteistä väittämää: 12, 15, 19, 20, 29, 30, 34, 39, 40. Käänteisillä väittämillä pyrittiin parantamaan tutkimuksen reliabiliteettia. Ennen aineiston analysointia väittämien skaalat käännettiin samansuuntaisiksi.

SPSS -ohjelmassa väittämät koottiin summamuuttujiin, joihin jokaiseen sisältyi viisi väittämää. Summamuuttujien alpha -kertoimia laskettaessa osa väittämistä jouduttiin kuitenkin poistamaan, jotta kertoimet olisivat riittävän korkeat ( $\alpha > 0.6$ ). Lopulliset summamuuttajat muodostuivat siten, että puhumisen muodostivat väittämät 5, 11, 19, 30, 33, luetun ymmärtämisen väittämät 4, 15, 31, 37, kirjoittamisen väittämät 14, 22, 39, kuullun ymmärtämisen väittämät 8, 16, 20, kulttuuritaidot väittämät 2, 13, 26, 36, 40, itsesäätelyn väittämät 1, 18, 21, 27 ja ulkoisen säätelyn väittämät 3, 9, 23, 38.

Oppimisympäristön sosiaalista osatekijää mittaava summamuuttuja jouduttiin poistamaan ennen aineiston analysointia. Sen alpha -kerroin jäi alhaiseksi ja lisäksi huomattiin, että summamuuttujan kaikki väittämät eivät mitanneet oppimisympäristön sosiaalisen osatekijän kokemista. Siitä käytettiin kuitenkin yksittäistä väittämää numeroa 32 tuloksen saamiseksi (Liite 1.). Muiden summamuuttujien kertoimet saatiin riittävän korkealle lukuun ottamatta kirjoittamista (0.502) ja itsesäätelyä (0.565). Teoreettisen viitekehyksen kannalta oli kuitenkin oleellista ottaa nämä summamuuttajat mukaan. Summamuuttujien alpha -kertoimen lisäksi summamuuttujien yksittäisille väittämille laskettiin korrelaatiokertoimet. (Taulukko 1.). Summamuuttujien välillä oli melko voimakas lineaarinen yhteys, koska niiden Cronbachin alpha oli 0.858 ( $> 0.6$ ).

TAULUKKO 1. Summamuuttujien arvot

Summa- muuttujat	Väittämien lukumäärä	Väittämien korrelaatiot	Cronbachin Alpha
Puhuminen	5	0.204–0.693	0.795
Luetun ymmärtäminen	4	0.237–0.620	0.773
Kirjoittaminen	3	0.167–0.380	0.502
Kuullun ymmärtäminen	3	0.141–0.450	0.606
Kulttuuritaidot	5	0.100–0.539	0.667
Itsesäätely	4	0.081–0.479	0.565
Ulkoinen säätely	4	0.085–0.624	0.669

Kaikille summamuuttujille laskettiin myös keskiarvo, keskihajonta, vinous ja huipukkuus. Keskiarvot ja keskihajonnat olivat summamuuttujilla hyvin tasaisia. Kaikkien summamuuttujien jakaumat olivat vasemmalle vinoja, jolloin suuri osa havainnoista oli keskiarvoa pienempiä. Tämä ei noudata täysin normaalijakaumaa. Huipukkuudeltaan ainoastaan kirjoittamisen ja kulttuuritaitojen jakaumat olivat terävähuippuisia. Muissa jakaumat olivat tasaisempia (Taulukko 2.).

TAULUKKO 2. Summamuuttujien tunnusluvut

	Keskiarvo	Keskihajonta	Vinous	Huipukkuus
Puhuminen	3.57	0.866	-0.421	-0.631
Luetun ymmärtäminen	4.04	0.743	-0.854	0.248
Kirjoittaminen	4.30	0.568	-1.263	2.424
Kuullun ymmärtäminen	4.12	0.630	-0.790	0.041
Kulttuuritaidot	3.67	0.666	-1.102	2.117
Itsesäätely	2.97	0.742	-0.407	-0.058
Ulkoinen säätely	3.98	0.674	-1.203	2.934

Ensimmäisen tutkimusongelman analysoinnissa käytettiin yksittäisiä väittämiä sekä avoimia perusteluita. Oppimisympäristön sosiaalista osatekijää mittaavasta väittämästä laskettiin keskiarvo. Lisäksi tutkimusjoukko jaettiin yksi ja kaksi vuotta etäopetusta saaneisiin ryhmiin ja laskettiin ryhmille omat keskiarvot. Teknistä oppimisympäristöä analysoitiin laskemalla kahden väittämän keskiarvot ja teemoittelemalla oppilaiden avoimet perustelut näiden väittämien vastauksille.

Toisen tutkimusongelman aineisto analysoitiin kvantitatiivisesti. Ensin laskettiin kielen oppimisen tavoitteiden keskiarvot. Pearsonin korrelaatioanalyysin avulla laskettiin niiden väliset yhteydet ja tilastolliset merkitsevyydet. Kielen oppimisen tavoitteista käsiteltiin myös erillisinä kielitaidon osa-alueet ja oppimisstrategiat. Nämä käsiteltiin samalla tavoin kuin edellä laskien keskiarvot ja niiden väliset korrelaatiot. Pearsonin korrelaatioanalyysiä käytettiin, koska haluttiin selvittää summamuuttujien välistä yhteyttä ilman luokittelevia muuttujia.

Toisen tutkimusongelman alaongelmaa varten muodostettiin oppilaista tasoryhmät opettajilta saatujen arvosanojen perusteella. Tasoryhmiä oli kolme ja niitä käytettiin

oppilaiden käyttämien oppimisstrategioiden vertailussa. Heikkojen ryhmään (n = 14) kuuluivat oppilaat, joiden arvosana oli 5-7. Oppilaat, joiden arvosana oli 8, muodostivat keskitasoisten ryhmän (n = 14). Loput oppilaat arvosanoilla 9-10 muodostivat taitavien ryhmän (n = 18). Vertailua kieliryhmittäin ei voitu toteuttaa, koska ruotsinryhmä oli niin pieni (n = 10). Taitotasoryhmille laskettiin itsesäätelyn ja ulkoisen säätelyn keskiarvot. Niiden merkitsevyyseroja tutkittiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Tämä menetelmä valittiin, koska haluttiin selvittää useamman ryhmän välisiä merkitsevyyseroja. Lopuksi ryhmien välisiä merkitsevyyseroja tarkasteltiin Tukeyn ja Bonferronin testien avulla.

#### 7.4 Opettajilta kerätyn aineiston käsittely

Opettajien haastatteluilla kerätyt aineistot litteroitiin. Sen jälkeen molemmat tutkijat lukivat ne läpi toisistaan riippumattomina ja koodasivat aineiston tutkimusongelmia vastaaviksi. Koodauksen jälkeen aineisto käsiteltiin tutkimusongelmittain. Kolmanteen tutkimusongelmaan saatiin tulokset haastattelukysymyksien 1-4 ja 11-13 vastauksista. Neljännen tutkimusongelman tulokset saatiin haastattelukysymyksien 5-10 ja 14 vastauksista.

Kolmatta tutkimusongelmaa varten aineisto järjestettiin luokittelemalla opettajien vastaukset kielen oppimisen tavoitteiden mukaisesti. Neljännen tutkimusongelman aineisto jaettiin viiteen aiheeseen. Ensimmäinen aihe oli etäopetuksen suunnittelu, johon vastaus saatiin haastattelukysymyksestä 5. Toinen aihe oli opettajien käyttämät motivointikeinot, johon vastaus saatiin haastattelukysymyksestä 8. Kolmanteen aiheeseen sisällytettiin erilaisten opetusmenetelmien toimivuus ja haasteellisuus etäopetuksessa, johon saatiin vastaus haastattelukysymyksistä 6-7. Neljäs aihe koski avustajan käyttöä opetuksen tukena, johon saatiin vastaus haastattelukysymyksestä 10. Viimeinen aihe keskittyi Connect Pro -ohjelman käytettävyyteen opetuksessa, johon saatiin vastaus haastattelukysymyksistä 9 ja 14. Aiheiden sisällä aineisto teemoiteltiin. Teemojen sisältämiä mainintoja ei laskettu, koska tutkimusongelman kannalta oli oleellisempaa, että saadaan mahdollisimman monta erilaista näkökulmaa. Yhden teeman kohdalla opettajat numeroitiin yhdestä kolmeen, sillä he kaikki olivat lähestyneet kysymystä eri näkökulmista.



## 8 TULOKSET

### 8.1 Oppilaiden kokemukset teknologiapohjaisen oppimisympäristön sosiaalisesta ja teknisestä osatekijästä

Oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta ympäristöstä mitattiin väittämällä ”Ranskan-/ruotsinryhmässämme on hyvä yhteishenki”. Tämän väittämän keskiarvo oli 3.74. Oppimisympäristön sosiaalinen osatekijän koettiin positiiviseksi. Tutkimusjoukkoon kuuluvista oppilaista 12 on opiskellut etäympäristössä jo kaksi vuotta. Sosiaalisen ympäristön kokemista mittaavan väittämän keskiarvo oli hieman korkeampi oppilailla, jotka olivat opiskelleet vasta vuoden etäopetuksessa (ka 3.76, kh 0.96) kuin etäopetuksessa kaksi vuotta opiskelleilla (ka 3.67, kh 0.65).

Oppilaiden suhtautumista tekniseen ympäristöön ja sen aiheuttamiin ongelmiin mitattiin kahdella väittämällä, joiden jälkeen oppilaat perustelivat vastauksensa avoimeen tilaan. Väittämän ”Etätunneilla on mielestäni paljon teknisiä ongelmia” keskiarvo oli 3.76 (kh 0.82). Oppilaiden perusteluissa nousi esiin kolme teemaa. Ensimmäinen oli kuulemisen ongelmat, jotka sisälsivät maininnat toisten oppilaiden ja kuuntelutehtävien äänten pätkimisestä sekä huonosta kuuluvuudesta. Nämä olivat selvästi koettu suurimmaksi ongelmaksi (n = 26). Toiseen teemaan kuuluivat näkemisen ongelmat, joita olivat kuvan ja videoiden pätkiminen (n = 11). Molempiin edellä mainittuihin teemoihin kuului lisäksi maininnat äänen ja kuvan viiveestä (n = 5). Kolmas teema oli tietokoneen tekniset ongelmat, joihin kuuluivat tietokoneen huono toimivuus, laitteiden asennukset sekä linkkien toimimattomuus (n = 13). Kuitenkin kaksi oppilasta oli erikseen maininnut, että ongelmia oli aikaisemmin ollut enemmän, mutta nykyään yhteydet toimivat paremmin.

Toisen väittämän ”Tekniset ongelmat häiritsevät oppimistani” keskiarvo oli 3.37 (kh 1.16). Väittämän ääripäihin, sekä täysin samaa mieltä että täysin erimieltä, oli molempiin vastannut viisi oppilasta (n = 10). Perustelut väittämään jakautuivat neljään teemaan. Ensimmäiseen teemaan koottiin maininnat vaikeudesta kuulla, puhua tai nähdä (n = 18). Näistä korostui oppilaiden maininnat kuulemisen ongelmista (n = 13). Toinen

teema oli ajan kuluminen (n = 14). Oppilaat kokivat, että etätuntien aikana aikaa kului hukkaan, jonka takia oppiminen vähentyi. Kolmas teema oli turhautuminen (n = 4), jota eräs oppilas kuvailee seuraavasti: ”Pitää vaihtaa konetta, sulkea konetta, kirjautua ulos ja kaiken laista muuta ärsyttävää.” Neljäs teema oli tietokoneen huono toimivuus, jonka mainitsi yksi oppilas. Lisäksi kolme oppilasta koki, että tekniset ongelmat eivät häiritse heidän oppimistaan.

## 8.2 Kielen oppimisen tavoitteet etäopetuksessa oppilaiden näkökulmasta

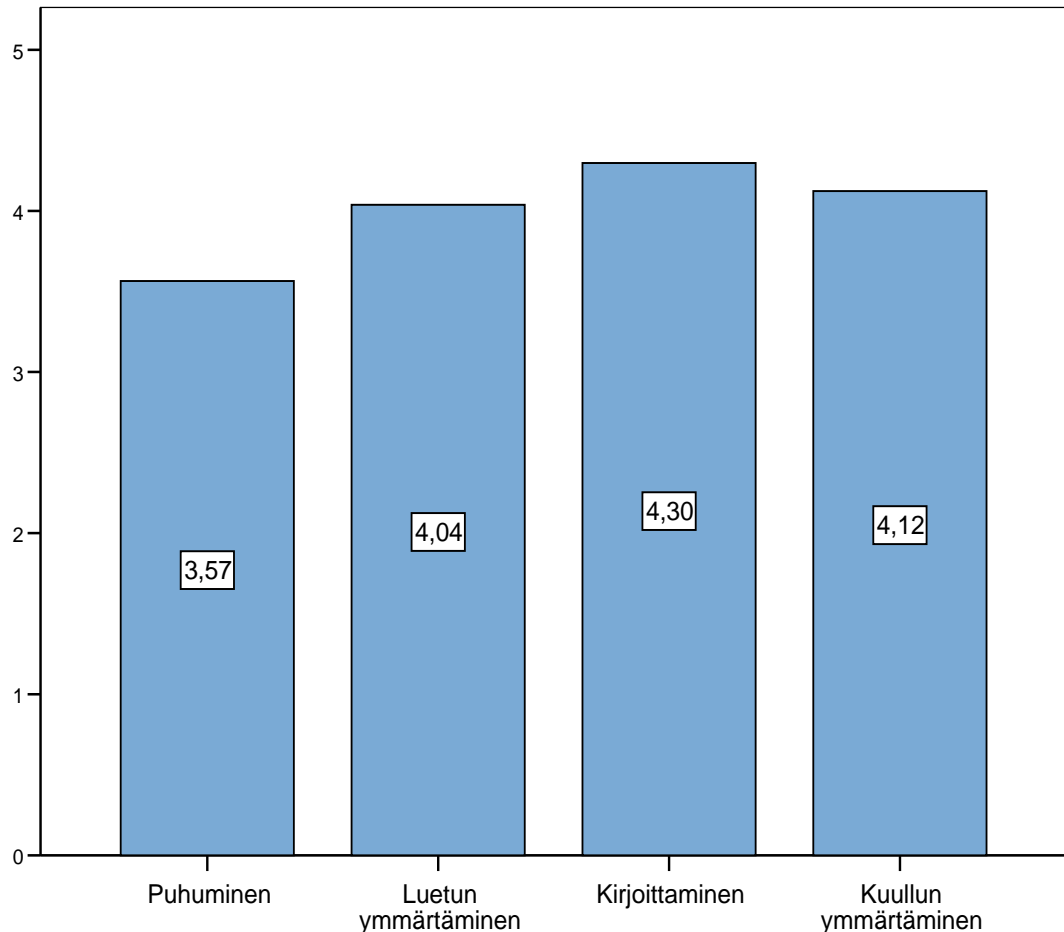
Summamuuttujien väittämät mittasivat kielen oppimisen tavoitteiden painottumista etäopetustuntien aikana. Näitä tavoitteita ovat kielitaito, kulttuuritaidot ja opiskelustrategiat. Oppilaiden kokemuksen mukaan kielen oppimisen tavoitteet painottuivat etäopetustunneilla melko tasaisesti. Korkeimman arvon sai kielitaito (ka 4.01, kh 0.55) ja alimman opiskelustrategiat (ka 3.48, kh 0.61). Ero korkeimman ja alimman keskiarvon välillä oli 0.53. Kulttuuritaitojen keskiarvo oli 3.67 ja keskihajonta 0.67. Korrelaatioanalyysin mukaan kielen oppimisen tavoitteiden korrelaatio on kohtalaista ( $0.3 < r < 0.7$ ) kaikkien osa-alueiden välillä, joka oli myös tilastollisesti merkitsevää ( $p < 0.05$ ) (Taulukko 3.). Kohtalainen korrelaatio kielen oppimisen tavoitteiden välillä osoittaa, että oppilaat ovat vastanneet summamuuttujien väittämiin samansuuntaisesti.

TAULUKKO 3. Kielen oppimisen tavoitteiden korrelaatiot

	Kielitaito	Kulttuuritaidot	Opiskelustrategiat
Kielitaito	r = 1.000	r = 0.665 p = 0.000	r = 0.633 p = 0.000
Kulttuuritaidot	r = 0.665 p = 0.000	r = 1.000	r = 0.665 p = 0.000
Opiskelustrategiat	r = 0.633 p = 0.000	r = 0.665 p = 0.000	r = 1.000

Oppilaiden kokemusten mukaan kielitaidon osa-alueet jakautuivat melko tasaisesti etäopetustunneilla. He kokivat kirjoittamisen korostuvan eniten tunnin aikana, kun

puolestaan puhumisen koettiin jäävän vähimmälle. Kirjoittamisen ja puhumisen keskiarvojen välillä oli 0.73. Yleisesti keskiarvot olivat melko korkeat, sillä kolme keskiarvoa nousi yli neljän (Kuvio 3.). Keskihajonnat osa-alueittain olivat: puhuminen 0.67, luetun ymmärtäminen 0.74, kirjoittaminen 0.57 ja kuullun ymmärtäminen 0.63.



*KUVIO 4. Kielitaidon osa-alueiden keskiarvot oppilaiden vastauksissa*

Kielitaidon osa-alueista luetun ymmärtäminen korreloi voimakkaasti sekä puhumisen että kuullun ymmärtämisen kanssa ( $r > 0.7$ ), joka oli tilastollisesti merkitsevää ( $p < 0.05$ ). Puhuminen korreloi lisäksi kuullun ymmärtämisen kanssa kohtalaisesti ( $0.3 < r < 0.7$ ), joka oli myös tilastollisesti merkitsevää ( $p < 0.05$ ). Kirjoittaminen korreloi kaikkien muiden osa-alueiden kanssa heikosti ( $r < 0.3$ ), mikä ei ollut tilastollisesti merkitsevää ( $p > 0.05$ ) (Taulukko 4.). Vaikka kirjoittaminen sai korkeimman keskiarvon, niin on huomioitava, että sen Cronbachin alpha -kerroin jäi liian alhaiseksi,

millä saattaa olla yhteyttä kirjoittamisen heikkoon korrelaatioon muiden kielitaidon osa-alueiden kanssa.

TAULUKKO 4. Kielitaidon osa-alueiden korrelaatiot

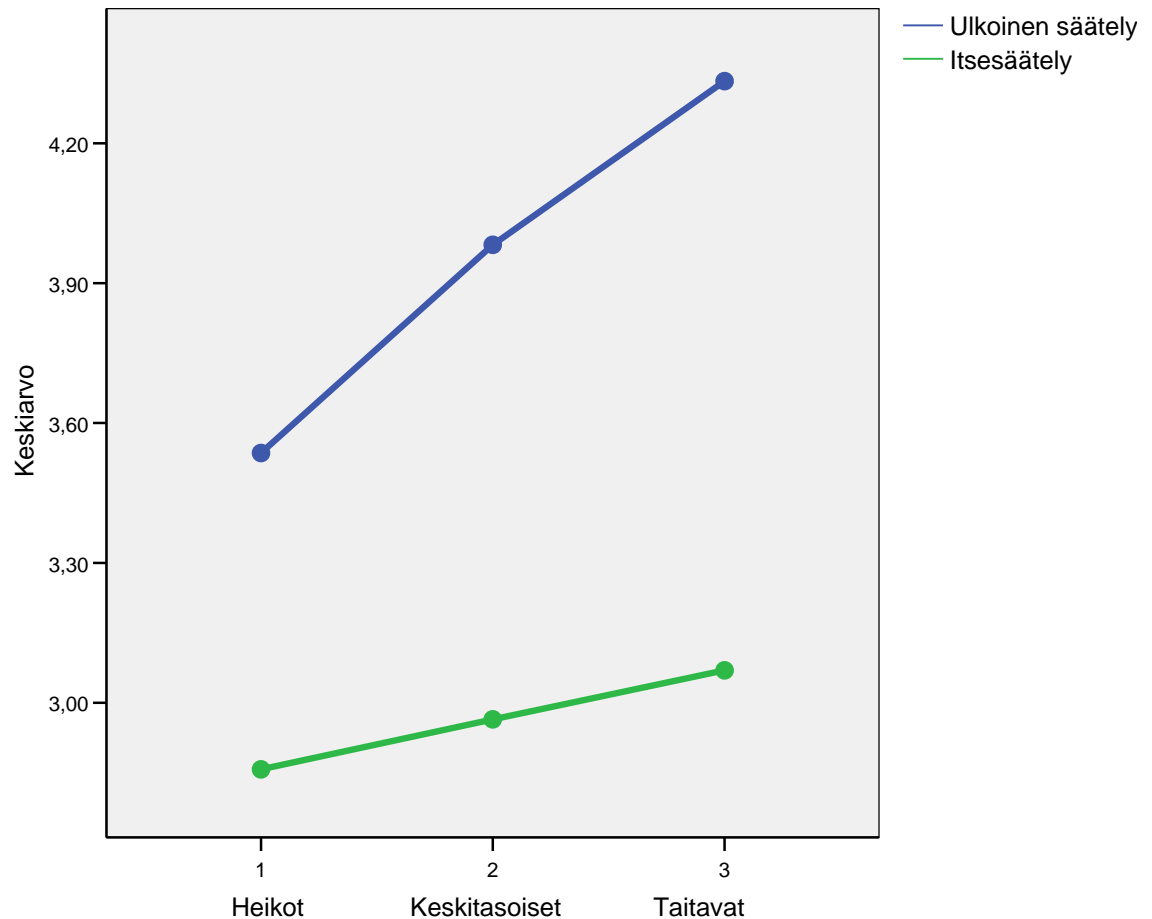
	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen	Kuullun ymmärtäminen
Puhuminen	r = 1.000	r = 0.744 p = 0.000	r = 0.253 p = 0.089	r = 0.605 p = 0.000
Luetun ymmärtäminen	r = 0.744 p = 0.000	r = 1.000	r = 0.100 p = 0.509	r = 0.725 p = 0.000
Kirjoittaminen	r = 0.253 p = 0.089	r = 0.100 p = 0.509	r = 1.000	r = 0.268 p = 0.071
Kuullun ymmärtäminen	r = 0.605 p = 0.000	r = 0.725 p = 0.000	r = 0.268 p = 0.071	r = 1.000

Oppilaiden vastausten perusteella kielen oppimisen tavoitteista opiskelustrategioiden harjaantuminen painottui vähiten etäopetustuntien aikana. Opiskelustrategioiden yhteinen keskiarvo oli 3.48 (kh 0.61). Tämä muodostui itsesäätelytaitojen keskiarvosta 2.97 (kh 0.74) ja ulkoisen säätelyn keskiarvosta 3.98 (kh 0.67). Näiden keskiarvojen korrelaatio oli kohtalaista ( $r = 0.471$ ,  $0.3 < r < 0.7$ ), joka oli myös tilastollisesti merkitsevä ( $p = 0.001$ ,  $p < 0.05$ ). Oppilaiden vastauksien perusteella ulkoinen säätely ohjaa oppimista vahvemmin kuin heidän sisäinen säätelynsä.

#### *Oppilaan taitotason vaikutus oppimisen säätelyyn*

Oppilaiden opiskelustrategioiden käyttöä verrattiin taitotasoryhmien välillä. Sekä itsesäätelytaidoissa että ulkoisessa säätelyssä keskiarvo kasvaa lineaarisesti heikkojen ryhmästä taitavien ryhmään. Itsesäätelyn kasvu on kuitenkin huomattavasti vähäisempää kuin ulkoisen säätelyn kasvu taitotasoryhmästä toiseen. Itsesäätelyssä heikkojen ryhmän keskiarvo oli 2.86 (kh 1.05), keskitasoisten ryhmän keskiarvo oli 2.96 (kh 0.61) ja taitavien ryhmän keskiarvo oli 3.07 (kh 0.55). Ulkoisessa säätelyssä ryhmien keskiarvot olivat: heikot 3.54 (kh 0.76), keskitasoiset 3.98 (kh 0.49) ja taitavat

4.33 (kh 0.53). Ulkoisen säätelyn keskiarvo oli huomattavasti korkeammalla kuin itsesäätelyn keskiarvo kaikissa taitotasoryhmissä (Kuvio 5.).



KUVIO 5. Itsesäätelyn ja ulkoisen säätelyn keskiarvot taitotasoryhmittäin

Oppimisen säätelytaitojen keskiarvojen merkitsevyyseroja tutkittiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Itsesäätelytaidoissa ryhmien keskiarvojen välillä ei ollut merkitsevää eroa  $F(2, 43) = 0.31$ ,  $p = 0.732$  ( $p > 0.05$ ), koska kasvu heikkojen ryhmästä taitavien ryhmään oli niin vähäistä. Ulkoisessa säätelyssä puolestaan oli havaittavissa merkitsevä ero taitotasoryhmien välillä  $F(2, 43) = 6.988$ ,  $p = 0.002$  ( $p < 0.05$ ). Oppilaiden ulkoisella säätelyllä oli siis keskeinen asema etäopetuksessa taitotasoryhmästä riippumatta.

Heikkojen ja taitavien ryhmät erosivat merkitsevästi toisistaan ulkoisessa säätelyssä. Tukey ja Bonferroni testit antoivat ryhmien välille p-arvon 0.002, ( $p < 0.05$ ). Taitavat

oppilaat siis toimivat eniten ulkoisen säätelyn mukaisesti. Keskitasoisten ryhmä ei eronnut ulkoisessa säätelyssä merkitsevästi heikkojen eikä taitavien ryhmästä. Tukey antoi p-arvoksi keskitasoisten ja heikkojen välille 0.131, ( $p > 0.05$ ) sekä keskitasoisten ja lahjakkaiden välille 0.238, ( $p > 0.05$ ). Bonferronin testin p-arvo keskitasoisten ja heikkojen välillä oli puolestaan 0.165, ( $p > 0.05$ ) ja sekä keskitasoisten ja lahjakkaiden välillä 0.321, ( $p > 0.05$ ).

### 8.3 Kielen oppimisen tavoitteet etäopetuksessa opettajien näkökulmasta

Kaikki kolme opettajaa mainitsivat painottavansa kaikkia kielen oppimisen tavoitteita tasaisesti oppituntien aikana. Kuitenkin kaikki opettajat korostivat kielitaidon osa-alueiden opetusta. Kaksi opettajaa mainitsi lisäksi painottavansa melko paljon kulttuuritaitojen opetusta. Opettajat kertoivat, että kulttuuritaitojen opetusta tukevat Internetin mahdollisuudet sekä oppikirjan kappaleet. Kukaan opettajista ei maininnut erikseen painottavansa opiskelustrategioita. Yksi opettajista oli sitä mieltä, että opetukselle asetetut tavoitteet saattavat olla vaikeita saavuttaa, koska ryhmän oppilaat koostuvat eri koulujen oppilaista ja tunteja peruuntuu osalta oppilaista koulujen tapahtumien vuoksi.

Kielitaidon osa-alueista opettajat mainitsivat erityisesti puhumisen ( $n = 2$ ) ja kuullun ymmärtämisen ( $n = 2$ ). Eräs opettaja perustelee puhumisen opettamista sillä, että ”...*oppilaat kokevat pystyvänsä kommunikoimaan uudella kielellä ja mielestäni on tärkeää alusta pitäen rohkaista puhumaan...*”. Toinen opettaja kokee, että kuullun ymmärtäminen painottuu etäopetuksessa enemmän verkon tarjoamien mahdollisuuksien kautta kuin lähiopetuksessa. Kuitenkin opettajat kokivat sekä puhumisen ( $n = 1$ ) että kuullun ymmärtämisen ( $n = 1$ ) olevan kielitaidon osa-alueista haastavimpia opettaa. Puhumisen vaikeutena on etäopetusympäristössä parikeskustelun toteuttaminen ja oikeanlaisen ääntämisen opettaminen ja seuraaminen. Kuullun ymmärtämisessä haasteita asettavat tekniset ongelmat kuten äänen pätkiminen ja kuuluminen eriaikaisesti eri oppilaille.

Kulttuuritaitojen opetuksessa opettajat mainitsivat hyödyntävänsä kalenterivuoden juhlia ( $n = 2$ ), kyseisen maan nähtävyyksiä ( $n = 2$ ) ja omia sekä oppilaiden kokemuksia

vieraasta maasta (n = 2). Tietoa kohdemaan kulttuurista opettajat saivat omien tuttavien kautta (n = 1), oppikirjan kappaleista (n = 2) sekä Internetistä (n = 1). Eräs opettaja perustelee kulttuuritaitojen opettamisen tärkeyttä seuraavasti: ”...*kulttuuri ja kieli menee niin ku niin käsi kädessä et mun mielestä niit ei pitäs irrottaa.*”.

Opiskelustrategioiden opetuksessa opettajat erosivat toisistaan työskentelytavoiltaan. Yksi opettaja myönsi, että opiskelustrategiat olivat jääneet huomiotta opetuksessa. Hän koki opiskelustrategioiden opettamisen olevan hankalampaa etäopetusympäristössä kuin lähiopetuksessa. Toinen opettaja kertoi haluavansa kannustaa oppilaita itsesääteelyyn, mutta koki kuitenkin pienten oppilaiden kaipaavan opettajalta ulkoista säätelyä esimerkiksi tarkemman ohjeistuksen kautta. Kolmas opettaja kertoi käyneensä läpi oppilaiden kanssa erilaisia oppijatyyppejä seuraavasti: ”...*miten eri ihmiset oppii et on auditiivisia ja ja ja visuaalisia ja kinesteettisiä oppijoita ja mä aina joskus sillon tällön pyrin ottaan esille tän asian, et joku oppii siinä liikkeessä, toinen oppii näkemällä ja toinen oppii kuulemalla...*”. Opettaja toivoi oppilaiden löytävän itselle sopivat oppimistavat ja ottavan niistä vastuuta. Ulkoista säätelyä opettaja puolestaan piti haastavana, koska opettaja ei ole itse fyysisesti oppilaiden kanssa samassa tilassa eikä voi tarkistaa, että ohjeita noudatetaan esimerkiksi kotitehtävien merkitsemisessä. Hänen mielestään oppilaiden kyky vastaanottaa ulkoista säätelyä on yleisesti heikentynyt ja esimerkiksi kotitehtävien merkitsemistä joudutaan harjoittelemaan usein.

#### 8.4 Pedagogiset keinot etäopetuksessa

Pedagogiset keinot jaettiin viiteen aiheeseen. Ensimmäinen aihe oli etäopetuksen suunnittelu. Toinen aihe oli opettajien käyttämät motivointikeinot. Kolmanteen aiheeseen sisällytettiin erilaisten opetusmenetelmien toimivuus ja haasteellisuus etäopetuksessa. Neljäs aihe koski avustajan käyttöä opetuksen tukena. Viimeinen aihe keskittyi Connect Pro -ohjelman käytettävyyteen opetuksessa.

##### *Etäopetuksen suunnittelu*

Opettajat nostivat esille etäopetuksen suunnitteluun liittyen erilaisia asioita. Opettajien vastauksista nousseiden teemojen hajonta oli suurta. Tämän vuoksi vastaukset jaettiin

opettajittain. Ainoastaan yhdestä teemasta tuli maininta kahdelta opettajalta (Taulukko 5.).

TAULUKKO 5. Etäopetuksen suunnittelussa huomioitavia asioita

Opettajat	Suunnittelussa otettava huomioon
Opettaja1	Tekniikan toimiminen Motivoivien materiaalien tekeminen ja etsiminen Internetistä Avustajien ja luokanopettajien tiedottaminen
Opettaja2	Ajankäyttö Tekniikan toimiminen Lisätehtävien huomioiminen
Opettaja3	Oppilaiden aktivoiminen

Opettaja1 otti esille erityisesti etätunnin suunnitteluun liittyviä asioita. Hän piti tärkeänä tehdä tunti toimivaksi tekniikan ongelmista huolimatta. Hänellä oli joka tunnille suunnitelma siltä varalta, että yhteydet pätkivät tai tekniikka ei toimi. Opettaja1 kertoi, että suunnittelussa tuli huomioida valmiin materiaalin puuttuminen, jolloin opettajan tuli etsiä tai tehdä itse materiaalia, joka olisi oppilaita motivoivaa. Lisäksi Opettaja1 piti tärkeänä avustajien ja luokanopettajien tiedottamista esimerkiksi tulevista kokeista, jotta ei sattuisi päällekkäisyyksiä.

Opettaja2 mainitsee myös mahdolliset tekniset ongelmat ajankäytön suunnittelussa. Muuten Opettaja2 ja Opettaja3 mainitsevat teemoja, jotka esiintyvät myös lähiopetuksen suunnittelussa, mutta korostuvat etäopetusympäristössä. Opettaja3 koki, että tunteja suunnitellessa täytyy ottaa erityisesti huomioon, että etäopetusympäristössä oppilaat passivoituvat herkemmin kuin lähiopetuksessa.

#### *Motivointikeinot etäopetuksessa*

Opettajien mainitsevat motivointikeinot etäopetusympäristössä jaoteltiin kolmeen teemaan. Teemat olivat autenttinen kielenkäyttöympäristö, toiminnalliset tehtävät ja audiovisuaaliset materiaalit (Taulukko 6.).



TAULUKKO 6. Esimerkkejä motivointikeinoista teemoittain

Autenttinen kielenkäyttöympäristö	Toiminnalliset tehtävät	Audiovisuaaliset materiaalit
Vierailu ranskalais-suomalaiseen kouluun Käynti ranskalaisessa kahvilassa	Pelit Leikit Verkkotehtävät Piirtämistehtävät	Videot

Kaksi opettajaa mainitsi autenttisen kielenkäyttöympäristön käytöstä motivointikeinona kielen oppimisessa. Toiminnallisia ja osallistavia tehtäviä jokainen opettaja käytti motivointikeinona. Audiovisuaalisista materiaaleista oli maininta kahdella opettajalla.

#### *Erilaisten opetusmenetelmien toimivuus ja haasteellisuus etäopetuksessa*

Opettajien vastauksissa nousi esille, että on hyvin vaikea tietää, mitkä opetusmenetelmät todella edistävät oppimista ja mitkä eivät. Opettajat mainitsivat kuitenkin mielestään toimivia ja haasteellisia opetusmenetelmiä. Keskeisimpiä toimivan opetusmenetelmän piirteitä olivat toiminnallisuus ja monipuolisuus. Oppilaita osallistavista työskentelytavoista mainittiin muun muassa verkkotehtävät, pelit, leikit, motivoivat videot, haastattelutehtävät ja vihkotyöskentely virtuaalivihkoihin. Lisäksi yksi opettajista koki toimivaksi opetusmenetelmäksi tunnin rakenteen näkyväksi tekemisen PowerPoint -ohjelman avulla.

Opettajat kokivat haasteellisiksi opettajajohtoisen opettamisen, koska se passivoi oppilaita ja silloin opettajan on vaikea tietää, mitä oppilaat ovat todella oppineet. Lisäksi hankaliksi koettiin pienet asiat kuten, että opettaja ei pysty kiertelemään oppilaiden joukossa heidän tehdessä työkirjan tehtäviä tai että ei ole järkevää teettää oppilailla samaa tehtävää virtuaalivihkoihin, koska hitaammat saavat valmiin vastauksen nopeampien vihkoista.

### *Avustajan käyttö etäopetuksen tukena*

Opettajien vastauksista nousivat esiin avustajan tehtävät tunnin eri vaiheissa. Kahden opettajan vastauksissa oli selvä kronologinen järjestys avustajan tehtävistä oppitunnin aikana. Näin ollen avustajan tehtävät jaettiin neljään vaiheeseen; ennen tuntia, tunnin alussa, tunnin aikana ja tunnin jälkeen (Taulukko 7.).

TAULUKKO 7. Avustajan tehtävät

Ennen tuntia	Tunnin alussa	Tunnin aikana	Tunnin jälkeen
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tuntisuunnitelmaan tutustuminen</li> <li>– Tehtävämonisteiden kopioiminen</li> <li>– Tarvittavien materiaalien määrän tarkistaminen</li> <li>– Koneiden käynnistys</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kotitehtävien tarkistaminen</li> <li>– Poissaolijoiden merkitseminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Monisteiden jakaminen</li> <li>– Työskentelyn seuraaminen</li> <li>– Työrauhan valvonta</li> <li>– Tekninen tuki</li> <li>– Oppilaan parina toimiminen pari-tehtävissä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kokeiden lähettäminen opettajalle</li> </ul>

Eräs opettajista pohti sitä, että avustaja ei välttämättä osaa kyseistä kieltä, joten esimerkiksi kotitehtävien tarkistaminen voi olla hankalaa. Hän huomioi myös sen, että avustajilla on koulussa paljon muitakin tehtäviä, eivätkä he ole ainoastaan etätuntien avustajia. Opettaja koki, että avustajilla on aktiivisempi rooli etäopetuksessa kuin lähiopetuksessa ja heidän koulutukseensa tulisi kiinnittää tarkempaa huomiota..

### *Connect Pro -ohjelman käytettävyys etäopetuksessa*

Connect Pro -ohjelman sovelluksista opetuskäytössä tuli mainintoja monipuolisesti. Opettajat mainitsivat sovellutuksista seuraavat: chat, share, poll, whiteboard, virtuaalivihkot, ääniraidat ja ryhmätyöskentely. Vastauksissaan opettajat määrittivät toimintojen käyttötarkoituksia. Chat -toimintoa voidaan käyttää esimerkiksi sanakokeeseen vastaamisessa. Share -toiminnolla opettaja voi jakaa oman näyttönsä näkymän oppilaille. Tämän toiminnan haittapuolena koettiin kuitenkin olevan se, että opettaja ei silloin näe oppilaiden kuvakkeita ja näin ollen kontakti heihin katoaa. Poll -toiminnalla opettaja tai oppilaat voivat tehdä kyselyitä toisilleen. Whiteboard on

liitutaulu, jolle oppilaat voivat esimerkiksi piirtää tai kirjoittaa. Lisäksi opettajat mainitsivat sovelluksia, joita on helppo käyttää Connect Pro -ohjelmassa, vaikka ne eivät olekaan ohjelman omia sovellutuksia. Näitä olivat Youtube -videot, PowerPoint sekä verkkotehtävät.

Yksi opettajista mainitsi olevansa tyytyväinen Connect Pro -ohjelmaan, vaikkakin siinä olisi vielä paljon kehittämistä, mikäli etäopetus opetusmuotona yleistyy. Kaksi muuta opettajaa mainitsivat asioita, jotka koskevat yleisemmin etäopetuksen haasteita. Näitä ovat tietotekniseen puoleen keskittyminen oppitunnilla ja pohjatyön tekeminen ennen oppituntia. Opettaja ei voi soittaa tunnilla esimerkiksi toisen kirjasarjan cd:tä, ellei sitä ensin ole konvertoitu ja ladattu Connect Pro -ohjelman käyttöön. Eräs opettaja mainitsi myös, että opettaja tulee muistaa katsoa kameraan, jotta oppilaille tulee sellainen olo, että opettaja näkee heidät ja on mukana oppitunnilla.

## 9 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia alakouluikäisten oppilaiden ja opettajien kokemuksia etäopetuksesta A2 -kielissä. Oppilaiden kokemusten perusteella tutkittiin teknologiapohjaisen oppimisympäristön sosiaalista ja teknistä osatekijää sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) määrittämien kielen oppimisen tavoitteiden painottumista tuntien aikana. Kielen oppimisen tavoitteiden painottumista tutkittiin myös opettajien näkökulmista. Lisäksi opettajilta kerättiin etäopetukseen soveltuvia pedagogisia keinoja.

### 9.1 Oppilaiden erilaiset kokemukset sosiaalisesta ja teknisestä osatekijästä

Oppilaat kokivat etäryhmän sosiaalisen ympäristön melko positiiviseksi. Heidän mielestään yhteishenki ryhmässä oli hyvä. Aikaisempien tutkimusten mukaan sosiaalinen vuorovaikutus teknologiapohjaisessa oppimisympäristössä on haastavaa (Manninen ym. 2007, 38–39; Valentine 2002; White 2003, 21–22). Sosiaalinen vuorovaikutus on erityisen hankalaa, jos ryhmä koostuu eri koulujen oppilaista, jotka eivät ole fyysisesti samassa tilassa. Opettajan tulisi tästä syystä kiinnittää huomiota yhteisoppimiseen ja kannustaa ryhmän muodostumiseen. (Valentine 2002.) Oppilaiden vastaukset eivät mukailleet hypoteesia, koska etäopettajat ovat pyrkinet ryhmäyttämään eri kouluista tulleita oppilaita. Lisäksi lukukauden alussa pidettävät lähitunnit ovat tärkeitä ryhmäytymisen kannalta. Toisaalta oppilaat ovat saattaneet mieltää etäopetusryhmään kuuluviksi vain fyysisesti samassa tilassa olevat ryhmäläiset. Oppilaiden vastauksiin on saattanut vaikuttaa myös sen hetkinen luokan ilmapiiri.

Teknisten ongelmien kohdalla keskeinen tulos oli, että vaikka niitä oli ollut etätunneilla, niiden häiritsevyys koettiin vaihtelevasti. Osaa oppilaista tekniset ongelmat eivät häirinneet lainkaan, mutta osaa ne häiritsivät paljon. Suurimmaksi ongelmaksi oppilaat kokivat kuulemisen. Tämän lisäksi oppilaat kokivat häiritseväksi, että aikaa kului turhaan. Aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia ääniyhteyden rajoittuneisuudesta (Auvinen & Rönkä 1997, 26; Hampel & Hauck 2004, 72). Tutkimustulos siis vastasi hypoteesia. Lukuvuonna, jonka lopuksi aineisto kerättiin,

VIRTA -hankkeella oli ollut vaikeuksia laajakaistayhteyksien kanssa, josta aiheutui etätunneille teknisiä ongelmia. Niiden korostunut rooli etätunneilla on saattanut herkistää oppilaat reagoimaan pieniinkin häiriöihin. Oppilaiden vastausten hajautuminen voi johtua myös siitä, että he ovat ajatelleet teknisten ongelmien ilmenemistä joko pitkällä aikavälillä tai sen hetkisessä tilanteessa. Nytemmin tietoliikenneverkot ovat kuitenkin parantuneet, mikä on vaikuttanut myös opetuksen laatuun.

## 9.2 Oppilaiden ja opettajien samanlaiset kokemukset kielen oppimisen tavoitteista

Oppilaiden kokemusten mukaan kielen oppimisen tavoitteet painoutuivat etätunneilla hyvin tasaisesti. Voitiin havaita, että oppilaat kokivat kielen oppimisen tavoitteita esiintyvän etätuntien aikana samansuuntaisesti kuin opettajat kokivat niitä painottavansa. Opettajat kertoivat painottavansa kaikkia kielen oppimisen tavoitteita tasapuolisesti etätuntien aikana, vaikkakin heidän vastauksistaan ilmeni, että he keskittyivät kielitaidon ja kulttuuritaitojen opettamiseen opiskelustrategioiden jäädessä vähemmälle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 139) ei määritetä kielen oppimisen tavoitteiden painotuksia. Tästä syystä onkin hyvä, että oppilaat kokevat kielen oppimisen tavoitteiden painottuvan tasaisesti. Se, että opettajat kertovat painottavansa tasapuolisesti kielen oppimisen tavoitteita, kuvastaa heidän tietoisuuttaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) tavoitteista. Nämä tulokset olivat hypoteesien mukaiset. Kuitenkin on ymmärrettävää, että kielitaito painottuu kielten opetuksessa, koska se sisältää useita tavoitteita eri kielitaidon osatekijöistä. Lisäksi kielitaidon osatekijöiden osaamisella on suuri vaikutus kommunikatiivisen kielitaidon kehittymiseen.

Kielitaidon osatekijöistä oppilaat kokivat tunneilla olevan eniten kirjoittamista ja seuraavaksi eniten kuullun ymmärtämistä ja luetun ymmärtämistä. Vähiten oppilaat kokivat tunneilla olevan puhumista, joka jäi selvästi vähemmälle verrattuna muihin kielitaidon osatekijöihin. Oppilaiden vastaukset olivat päinvastaiset hypoteesin kanssa. Oppilaiden kyselylomakkeen kirjoittamisen väittämät mittasivat oppilaiden kokemuksia kirjoittamisen painottumisesta oppitunneilla, kun taas puhumisen väittämät mittasivat oppilaan kokemuksia hänen osaamisestaan. Tämä voi osaltaan selittää oppilaiden

vastausten eroja opettajien vastauksiin. Opettajat mainitsivat opettavansa kielitaidon osatekijöistä erityisesti puhumista ja kuullun ymmärtämistä. Opettajien vastaukset tukivat hypoteesia. Puhumisen ja kuullun ymmärtämisen opettaminen koettiin kuitenkin myös kaikkein haastavimmaksi. Puhumisen painottumisessa oppilaiden ja opettajien vastaukset olivat siis täysin vastakkaiset. Tämä saattaa selittyä sillä, että vaikka opettajat korostivat puhumisen opettamista, he kokivat sen samalla haasteelliseksi etäopetusympäristössä parikeskusteluiden toteuttamisen ja oikeanlaisen ääntämisen opettamisen ja seuraamisen vaikeutena. Näiden vaikeuksien vuoksi opettajien painotukset eivät välttämättä heijastu oppilaiden kokemuksiin saakka.

Opettajien painottamat kielitaidon osatekijät voidaan perustella Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) avulla. Niissä opetuksen pääpainon katsotaan olevan aluksi kielen suullisessa viestinnässä (POPS 2004, 138). Yleisestikin Suomessa pidetään suullista kielitaitoa merkittävänä (Dufva 2004, 15). Opettajien painottamat puhuminen ja kuullun ymmärtäminen tähtäävät kommunikatiivisen kielitaidon kehittymiseen. Kommunikatiivinen kielitaito voi olla myös motivoiva tekijä kielen oppimisessa ja opettajat pitivät tärkeänä siihen rohkaisemista. Tärkeintä on, että oppiminen on tavoitteellista ja opettajalla on selvä näkemys omista painotuksistaan kielen oppimisessa.

#### *Oppilaiden ulkoisen säätelyn korostuminen oppimisessa*

Opiskelustrategioista ulkoisen säätelyn merkitys oppilaiden oppimisessa korostui sisäisen säätelyn kustannuksella. Sama ilmeni myös verrattaessa oppilaita taitotasoryhmittäin. Heikkojen ja taitavien ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ulkoisessa säätelyssä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) opiskelustrategioiden tavoitteissa korostuvat itsesäätely ja itseohjautuvuus oppilaan toiminnassa (POPS 2004, 139). Osa opettajista pyrki ohjaamaan oppilaita itsesäätelyn suuntaan, mikä on kuitenkin haastavaa oppilaiden ollessa niin nuoria. Yksi opettajista myönsi jättäneensä opiskelustrategioiden opettamisen huomiotta. Lisäksi yksi opettaja piti haastavana ulkoista säätelyä etäopetusympäristössä. Hänen mielestään oppilaiden kyky vastaanottaa ulkoista säätelyä on heikentynyt. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) olevat opiskelustrategioiden tavoitteet ovat kunnianhimoisia ja niiden saavuttaminen on vaikeaa varsinkin pienten oppilaiden kanssa. Uuden oppiaineen

opiskelulla uudessa oppimisympäristössä saattaa olla yhteys siihen, että oppilaat kaipaavat enemmän opettajan tukea asioissa, jotka lähiopetuksessa oppilaat suorittavat itsenäisemmin. Tällöin ulkoisen säätelyn merkitys korostuu.

Kuitenkin taitotasoryhmissä oli nähtävissä myös itsesäätelyn lineaarinen kasvu heikoista taitaviin. Aikaisemman tutkimuksen mukaan juuri itsesäätelytaito on yhteydessä oppilaan kykyyn suoriutua hyvin sekä rajatuissa että vapautta antavissa tehtävissä (Al-Harhi 2008, 1). Itsesäätelyn kohdalla tutkimusongelman hypoteesi piti paikkansa, vaikkakin ulkoinen säätely oli oppilaiden vastauksissa korostuneessa asemassa. Koska kyseessä on valinnainen A2 -kieli, niin oppilaat ovat valinneet kieliopinnot joko oman tai vanhempiensa motivaation perusteella. Jos valinnan perusteena on ollut vanhempien kiinnostus, saattaa oppimisen ulkoinen säätely olla korostuneessa asemassa myös oppilaan kotona.

On kuitenkin pohdittava, missä suhteessa toisiinsa verrattuna ulkoisen säätelyn ja itsesäätelyn tulee olla alakouluikäisillä oppilailta. Molempia säätelymuotoja tarvitaan, eikä itsesäätely voi täysin korvata ulkoista säätelyä luokkamuotoisessa opetuksessa. Vahva ulkoinen säätely oppitunneilla saattaa kuitenkin haitata oppilaan oppimisen itsesäätelyä oppituntien ulkopuolella. Vaikka pienten oppilaiden itsesäätelytaitojen kehittäminen voi olla haastavaa, opettajien yritys kannustaa oppilaita sen suuntaan näkyy tutkimustuloksissa. Opiskelustrategioiden harjoittelemisessa voisi hyödyntää avustajan läsnäoloa. Hän voisi ohjata oppilaiden työskentelyä itsesäätelyn suuntaan erilaisten opiskelustrategioiden käytön harjoittelemisella.

### 9.3 Opettajan pedagogisten keinojen moninaisuus

Opettajien pedagogisia keinoja käsiteltiin viiden aiheen kautta. Aiheet olivat etäopetuksen suunnittelu, opettajien käyttämät motivointikeinot, erilaisten opetusmenetelmien toimivuus ja haasteellisuus etäopetuksessa, avustajan käyttö opetuksen tukena sekä Connect Pro -ohjelman käytettävyyys etäopetuksessa. Yleisesti opettajien vastauksista tuli esille, että muutosta pedagogisissa keinoissa tarvitaan siirryttäessä lähiopetuksesta etäopetukseen. Tämä tuki tutkimusongelman hypoteesia.

### *Etätuntien suunnittelu*

Etäopetustuntien suunnittelussa opettajat ottivat huomioon hyvin eri asioita. Ainoastaan tekniikan toimimisen epävarmuuden mainitsi kaksi opettajaa. Suunnittelu on etäopetuksessa tarkempaa kuin lähiopetuksessa laitteiden asettamien rajoitusten ja vaatimusten vuoksi (Husu 1994, 28). Opettajan tulee varautua siihen, että tunnin suunnitelmaa ei voidakaan toteuttaa. Toisaalta suunnittelussa tulee huomioida myös se, että tunnilla kaikki sujuukin nopeammin kuin oli suunniteltu. Silloin opettajan voi olla vaikea keksiä lisätekemistä, koska oppimisympäristössä lisämateriaalien käyttäminen vaatii ennakoimista. Etäopetuksessa tuleekin huomioida, että oppimisprosessi ei etene yhtä lineaarisesti ja samalla nopeudella kuin lähiopetuksessa (Antikainen & Koivisto 2007, 14). Etätuntien suunnittelussa korostui myös materiaalien suunnittelu, joista osan opettajat joutuivat tekemään itse. Internetistä löytyy paljon materiaalia, mutta esimerkiksi luetun ymmärtämistekstit koetaan epäsopiviksi aloitteleville kielen oppijoille (Green & Youngs 2001, 91). Kun oppitunnilla käytetään materiaalia, joka ei ole suoranaisesti tarkoitettu opetuskäyttöön, on tarkkaan mietittävä materiaalin sopivuutta oppilaiden taito- ja ikätasoon sekä kiinnostuksen kohteisiin.

### *Opettajan motivointikeinot etätunnilla*

Päätuloksena opettajien motivointikeinoista saatiin kolme teemaa, joita olivat autenttinen kielenkäyttöympäristö, toiminnalliset tehtävät ja audiovisuaaliset materiaalit. Muussa yhteydessä yksi opettajista mainitsi, että etäopetusympäristössä oppilaat passivoituvat herkemmin kuin lähiopetuksessa. Opettajilla oli monipuolisia motivointikeinoja, jotka soveltuivat erityisesti etäopetusympäristöön. On myös tutkittu, että oppilaat kokevat teknologiapohjaisen oppimisympäristön itsessään kiinnostavaksi (Hampel & Hauck 2004, 72). Etäopetusympäristössä oppilasta saattavat motivoida sekä opettajan motivointikeinot että opetusympäristö itsessään. Opetusympäristön kiinnostavuus saattaa myös tukea opettajan käyttämiä motivointikeinoja. Opettajien motivointikeinoissa ja opetusympäristön kiinnostavuudessa tulee huomioida niiden tehokkuuden vähentyminen ajan kuluessa. Tämän vuoksi opettajien tulisi kehittää uusia motivointikeinoja kiinnostuksen ylläpitämiseksi.



### *Etäopetustunnin opetusmenetelmiä*

Keskeisimpinä toimivan opetusmenetelmän piirteinä opettajat pitivät toiminnallisuutta ja monipuolisuutta. Haasteelliseksi opetusmenetelmäksi koettiin opettajajohtoinen opettaminen. Etäopetusympäristö tukee vallalla olevaa oppimiskäsitystä, jossa opetuksen tulisi siirtyä pois opettajajohtoisuudesta kohti oppilaiden osallistamista omaan oppimiseensa. Yleisesti opettajat kokivat, että oli hyvin vaikea tietää, mitkä opetusmenetelmät todella edistävät oppimista ja mitkä eivät. Tämä saattaa johtua siitä, että opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen rajallisuus ei anna opettajalle vihjeitä oppilaan etenemisestä ja oppimisesta yhtä helposti kuin lähiopetuksessa. Etäopettaja ei esimerkiksi voi oppitunnin aikana nähdä, missä kohtaa oppikirjaansa oppilas on.

### *Avustajan tehtävät etätunnilla*

Avustajan tehtäviin liittyvässä osiossa keskeisenä tuloksena oli, että opettajat katsoivat avustajalle kuuluvan monenlaiset tehtävät tunnin eri vaiheissa. Avustajan tehtäviin kuului asioita, joita opettaja ei voi etäyhteyden vuoksi tehdä. Tämä teki avustajan roolista aktiivisemmän etätunnilla kuin lähiopetuksessa. Vaikka VIRTÄ -hankkeen puitteissa on määritelty avustajalle tietyt tehtävät (Turun Opetustoimi 2010), on ymmärrettävää, että etäopetustilanteessa opettajan ja avustajan välinen työnjako muuttuu käytännön tarpeita vastaaviksi. Opettajien vastauksista on huomattavissa, että opettaja tarvitsee avustajan apua useammassa tehtävissä kuin etukäteen oli ajateltu, kuten kotitehtävien tarkistamisessa. Tämä vaatii avustajalta aineenhallintaa esimerkiksi ranskan kielessä, mitä hänellä ei välttämättä ole. Avustaja ei siis pysty korvaamaan täysin luokkahuoneesta puuttuvaa opettajaa.

Avustajan koulutus on työskentelyn kehittämisen kannalta keskeistä. Koulutuksessa olisi hyvä keskittyä sekä pedagogisten että ainedidaktisten taitojen harjaannuttamiseen. Toisaalta avustajina voisi käyttää myös kielten opiskelijoita, jotka ovat tulevia aineenopettajia. Heillä olisi jo aineenhallinnallista osaamista, joka auttaisi oppilaiden työskentelyn ohjaamisessa. Jos etäopetus tulee olemaan pysyvä osa koulumaailmaa, niin opiskelijat saisivat mahdollisuuden tutustua siihen jo ennen valmistumistaan. Näin heillä olisi paremmat valmiudet työskennellä tulevaisuuden etäopettajina.

### *Connect Pro -ohjelman käyttö etäopetuksessa*

Connect Pro -ohjelman sovellutuksia opettajat käyttivät monipuolisesti. Vaikka ohjelmaa pidettiin hyvänä, siinä koettiin kuitenkin olevan puutteita. Ohjelman käyttö vaati opettajilta enemmän pohjatyötä tuntia suunniteltaessa, jonka lisäksi he joutuivat tunnin aikana keskittymään liikaa teknisiin ominaisuuksiin. Teknologiapohjaisen oppimisympäristön tulisi olla selkeä ja helppokäyttöinen, jotta ohjelman ylläpito ja hallinnointi on opettajan kannalta vaivatonta (Antikainen & Koivisto 2007, 13). Koska Connect Pro -ohjelmaa ei ole varsinaisesti suunniteltu oppimisympäristöksi, niin sen opetuskäytössä ilmenee puutteita. Näitä ilmenee muun muassa teknisten ominaisuuksien osalta, esimerkiksi opettaja ei pysty kuulemaan oppilasta ilman, että oppilas itse laittaa mikrofoninsa päälle.

Jos ohjelman käyttö yleistyy opetuksessa, tulisi sitä kehittää myös opetuksellisista lähtökohdista. Kuitenkin opettajat olivat löytäneet ohjelman sovellutusten opetukselliset käyttömahdollisuudet ja lisäksi keksineet uusia käyttötarkoituksia, kuten chatin käytön sanakokeeseen vastaamisessa. Ohjelman soveltumattomuus opetuskäyttöön ilmenee kuitenkin myös näiden sovellusten osalta, esimerkiksi opettajan käyttäessä chat -toimintoa sanakokeiden palauttamisessa, oppilaat voivat lähettää yksityisiä viestejä toisilleen sanakokeen aikana opettajan tietämättä.

Etäopettajien verkostoituminen ja teknisten taitojen kehittyminen ovat olennaisia etäopetuksen monipuolistamisessa. Verkostoitumisen avulla opettajat voivat vaihtaa ajatuksia toimivista ja ei-toimivista opetusmenetelmistä. Lisäksi opettajat voivat vaihtaa ideoita Connect Pro -ohjelman sovellutusten uusista käyttömahdollisuuksista. Ilman verkostoitumista opettaja saattaa jäädä käyttämään ohjelman sovellutuksia yksipuolisesti tai kopioida lähiopetuksessa käytettäviä menetelmiä teknologiapohjaiseen oppimisympäristöön. Tärkeää on huomioida, että teknologiapohjainen oppimisympäristö poikkeaa tavallisesta lähiopetuksen ympäristöstä ja siellä vaaditaan erilaisia pedagogisia menetelmiä (Ilomäki & Lakkala 2006, 192).

#### 9.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusjoukon koko oli ainoastaan 46 oppilasta ja 3 opettajaa. Tutkimusjoukkoon ei voitu ottaa mukaan enempää tutkittavia, koska joukko koostui kaikista Turun kaupungin kielten etäopetusta saavista oppilaista ja opettavista opettajista. Oppilaiden aineisto riitti juuri ja juuri tilastollisen analyysin tekemiseen. Pieni otos vaikutti siihen, että tulosten eroavaisuudet olivat pieniä eikä niissä ollut tilastollista merkitsevyyttä. Tutkimusaineistolla ei myöskään voitu tehdä ryhmävertailuja esimerkiksi luokka-asteiden välillä.

Tutkimuksessa käytetyn kyselylomakkeen summamuuttujien väittämistä suurin osa oli itse laadittuja, joka vaikutti niiden luotettavuuteen ja toimivuuteen. Opiskelustrategioita mittaavat väittämät olivat valmiista mittarista (Vermunt 1998). Ne kuitenkin muutettiin alakouluikäisille oppilaille sopivammiksi. Luotettavuutta pyrittiin lisäämään käännettyjä väittämiä käyttämällä. Niiden avulla voitiin lähestyä samaa asiaa sekä myönteisen että kielteisen muodon kautta. Tämä saattoi toisaalta myös hankaloittaa väittämiin vastaamista. Valmis kyselylomake esitettiin 6. luokkalaisella A2-kieltä opiskelevalla tytöllä. Esitestauksen avulla kyselylomakkeeseen tehtiin muutoksia muun muassa yksinkertaistamalla väittämiä.

Virallisessa tutkimustilanteessa oppilaat saivat rauhassa vastata kyselylomakkeen väittämiin etätunnin aikana. Kaikki oppilaat saivat saman ohjeistuksen ja yhtä pitkän ajan kyselylomakkeeseen vastaamiseen. Osa oppilaista tuli kuitenkin nopeammin valmiiksi, mutta hitaammat saivat jatkaa rauhassa kyselylomakkeen loppuun. Oppilaiden vastauksiin saattoi vaikuttaa se, että he halusivat antaa itsestään tietynlaisen kuvan tai uskoivat tietävänsä, mitä heidän vastauksiltaan odotetaan. Lisäksi oppilaat saattoivat kiirehtiä kyselyyn vastaamisessa eivätkä pohtineet vastauksiaan huolellisesti.

Oppilaiden tutkimusaineisto kerättiin internetpohjaisen kyselylomakkeen avulla. Tutkimusaineisto muutettiin Excel -muotoon, joka siirrettiin suoraan SPSS -ohjelmaan. Näin välttyttiin mekaaniselta tulosten syöttämiseltä ja mahdollisilta virheiltiltä syöttämisvaiheessa. Suurin osa kyselylomakkeen summamuuttujista toimi hyvin ja Cronbachin alpha-kertoimet olivat riittävän korkeat. Kuitenkin kirjoittamista ja

itsesääätelyä mittaavien summamuuttujien Cronbachin alpha-kertoimet jäivät liian alhaisiksi. Kertoimet näilläkin summamuuttujilla olivat kuitenkin  $> 0.5$ , joten niitä käytettiin aineiston käsittelyssä. Sosiaalisen ympäristön summamuuttuja jätettiin aineiston käsittelyn ulkopuolelle, koska sen väittämät huomattiin epäsoviviksi. Aihetta käsiteltiin kuitenkin yhden väittämän avulla.

Kyselylomakkeen kielitaidon tavoitteita mittaavien summamuuttujien väittämät mittasivat osittain tavoitteiden toteutumista etätuntien aikana ja toisaalta oppilaiden kokemuksia tavoitteiden painottumisesta. Osa väittämistä mittasi siis eri asiaa kuin tutkimuksessa oli tarkoitus. Tämä voi osittain selittää sitä, että oppilaiden ja opettajien tulokset erosivat toisistaan. Lisäksi oppilailta ja opettajilta kerättiin tutkimusaineisto eri menetelmillä, jolloin tutkimusaineistot eivät ole täysin verrannollisia.

Opettajien tutkimusaineisto kerättiin haastatteluilla. Haastattelurunko esitettiin opiskelijajoukolla, joka analysoi haastattelukysymysten muotoa ja laajuutta. Haastattelukysymyksiä tarkennettiin esitestauksen jälkeen ja kysymyksissä käytettyjä käsitteitä tarkennettiin. Yksi opettaja vastasi haastattelukysymyksiin kyselylomakkeen muodossa, ja kaksi opettajaa haastateltiin. Opettajat olivat nähneet kysymykset jo etukäteen, jolloin he olivat pystyneet valmistautumaan kyselylomakkeen täyttämiseen/haastatteluun pohtimalla aihepiirejä. Luotettavuuteen vaikuttaa kuitenkin se, ettei opettajien tutkimusaineistoa kerättyäessä käytetty yhtenäistä menetelmää.

Haastattelutilanteet olivat rauhallisia ja niihin oli varattu riittävästi aikaa. Yksi ja sama haastattelija toteutti haastattelut, jolla pystyttiin vaikuttamaan siihen, että kysymykset esitettiin mahdollisimman samassa muodossa ilman johdattelua. Aineistonkäsittelyssä haastattelut litteroitiin kahden tutkijan avulla. Molemmat tutkijat lukivat aineiston toisistaan riippumattomina, jolloin luotettavuutta pystyttiin varmistamaan myös tulkinnan tasolla. Muutenkin tutkimuksen parissa työskenteli koko ajan kaksi tutkijaa. Tuloksia kirjoitettaessa haastattelut tehtiin näkyviksi lainaamalla opettajien puheenvuoroista tuloksiin vaikuttaneita sitaatteja.

## 9.5 Hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimus toimitetaan Opetushallituksen ja Turun kaupungin Virta-hankkeelle sekä hankkeeseen osallistuville opettajille<sup>3</sup>. Tarkoituksena on, että etäopetus jatkuisi osana koulujen perustoimintaa myös hankkeen loputtua. Laajemmin tavoitteena on toimivan etäopetusmallin kehittäminen ja sen saaminen yleiseen käyttöön kansallisella tasolla. Tulosten avulla voidaan toivottavasti kehittää etäopetusta monipuolisemmaksi ja tavoitteita vastaavammaksi. Lisäksi tulosten perusteella etäopettajat voivat kehittää omaa työskentelyään. Tuloksista voisi olla hyötyä myös opettajien täydennyskoulutuksessa, jonka tarjoaminen aloitteleville etäopettajille olisi tärkeää. Etäopetuskokeiluja on tarkoitus jatkaa ja laajentaa, joten tutkimus tulee varmasti avuksi myös tuleville hankkeille ja kokeiluille. Tekniikan kehittyessä etäopetus tulee luultavasti olemaan pysyvä osa tulevaisuuden koulua ja opettajan arkea. Lisäksi se voidaan nähdä tulevaisuuden vaihtoehtona opetuksen toteuttamiselle.

Jatkotutkimusehdotuksena voisi olla se, miten etäopetusympäristössä opetus tukisi paremmin oppilaiden itsesääätelyä ja opiskelustrategioiden käyttöä. Näiden taitojen harjaantuminen myös etäopetuksessa olisi tärkeää oppilaiden myöhempien opintojen kannalta. Lisäksi olisi kiinnostavaa selvittää keinoja ryhmäyttää eri koulujen oppilaita etäopetusympäristössä. Konkreettisista ohjeista etäopettajat hyötyisivät eniten, koska niitä he voisivat hyödyntää helpoiten omassa opetuksessaan. Keskeisenä jatkotutkimusehdotuksena olisi selvittää, millaisia ominaisuuksia toimivalla teknologiapohjaisella oppimisympäristöllä tulisi olla. Näiden tutkimustulosten pohjalta voitaisiin kehittää toimivampi kielten etäopetusta tukeva oppimisympäristö.

---

<sup>3</sup> Kiitokset VIRTÄ -hankkeelle ja etäopettajille yhteistyöstä.

## LÄHTEET

Airaksinen, E., Hautamäki, J., Hirvonen, J., Keränen, E., Kärkkäinen, T., Okkola, T., Toivola, J., Tuononen, K. & Vänskä, M. 2007. Verkkokokousympäristö. Kokemuksia ja käytänteitä järjestelmän pilotoinnista 2007 Helsingin yliopistossa. Helsingin yliopisto. Avoin yliopisto. Opetusteknologiakeskus. Tietotekniikkaosasto. Saatavissa www-muodossa: <[http://ok.helsinki.fi/files/2007/12/connectpro\\_raportti\\_hy.pdf](http://ok.helsinki.fi/files/2007/12/connectpro_raportti_hy.pdf)> Viitattu: 9.11.2010

Al-Harhi, A.S. 2008. Learner self-regulation in Distance Education: A cross cultural Study. 24<sup>th</sup> Annual Conference of Distance Teaching and Learning. College of education Sultan Qaboos University.

Antikainen, M. & Koivisto, E. 2007. Verkko-opetuksen suunnittelu koulutuspäällikön arjessa. Teoksessa: J. Kullaslahti, I. Mänty, A. Pruikkonen & L. Seilonen (toim.) Tulevaisuuden eOpettaja. Yhteistyöllä malleja ja menetelmiä verkko-opetuksensuunnitteluun ja toteuttamiseen, 13–22. Saatavilla www-muodossa: <[http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMKJulkisetDokumentit/Yleisopalvelut/Julkaisupalvelut/Kirjat/opetus\\_ohjaus\\_ja\\_osaaminen/Tulevaisuuden\\_eOpettaja.pdf](http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMKJulkisetDokumentit/Yleisopalvelut/Julkaisupalvelut/Kirjat/opetus_ohjaus_ja_osaaminen/Tulevaisuuden_eOpettaja.pdf)> Viitattu: 14.1.2011

Auvinen, M. & Rönkä, A. 1997. Kilpisjärvi –projektissa mukana olleiden opettajien kokemuksia etäopetuksesta. Vieraat kielet. Teoksessa: J. Salminen (toim.) Etäopetus koulussa. Kilpisjärvi –projekti 1994-1997. Helsingin II Normaalikoulun julkaisuja 1. Helsinki: Yliopistopaino, 24-30.

Beldarrain, Y. 2006. Distance Education Trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education* 27 (2), 139-153.

Blake, R. J. 2008. Brave new digital classroom. Technology and foreign language learning. WA: Georgetown University Press.

Chan, L. K.S & Moore, P.J. 2006. Development of Attributional Beliefs and Strategic Knowledge in Years 5-9: a longitudinal analysis. *Educational psychology* 26 (2), 161-185.

Doughty, C. J. & Long, M. H. 2003. Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language learning & technology* 7 (3), 50-75.

Dufva, M. 2004. Focus on beginning foreign language learning. On predicting and supporting English literacy learning in Finnish primary school. Turku: Painosalama Oy.

Eurooppalainen viitekehys. 2004. Vantaa: Dark Oy.

Green, A. & Youngs, B.E. 2001. Using the Web in Elementary French and German Courses: Quantitative and Qualitative Study Results. *CALICO journal* 19 (1), 89-123.

Hampel, R. & Hauck. M. 2004. Towards an effective use of audio conferencing in distance language courses. *Language learning and technology* 8 (1), 66-82.

Hampel, R. & Hauck. M. 2006. Computer-mediated language learning: Making meaning in multimodal virtual learning spaces. *The JALT CALL journal* 2 (2), 3-18.

Hiltz, S. R. & Wellman, B. 1997. A synchronous learning network as a virtual classroom. *Communications of the ACM* 40 (9), 44-49.

Husu, J., Salminen J., Falck, A-K., Kronlund, T., Kynäslähti, H. & Meisalo, V. 1994. Luokkamuotoisen etäopetuksen lähtökohtia. Kilpisjärvi-projektin alkuraportti. Helsinki: Yliopistopaino.

Huttunen, A. 2008. Tekniset oppimisympäristöt ja etäopetus. Saatavilla www-muodossa:

<[http://virtaopetus.wikispaces.com/file/view/Tekniset\\_oppimisymparistot\\_ja\\_etaopetus.pdf](http://virtaopetus.wikispaces.com/file/view/Tekniset_oppimisymparistot_ja_etaopetus.pdf)> Viitattu: 1.3.2010.

Ilomäki, L. & Lakkala, M. 2006. Tietokone opetuksessa: opettajan apu vai ongelma? Teoksessa: S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Porvoo: WSOY Oppimateriaalit OY, 184–212.

Keegan, D. 1996. Foundations of distance education. (3rd ed.) London: Routledge.

Koski-Kotiranta, S. 2009. Verkko-opetuksen nykytila strategioiden ja laatutyön näkökulmasta Helsingin yliopistossa. Teoksessa: T. Joutsenvirta & A. Kukkonen (toim.) Sulautuvaa opetusta monilla tavoin ja menetelmillä, 160–167. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.helsinki.fi/valtiotieteellinen/julkaisut/sulautuva\\_opetus.pdf>](http://www.helsinki.fi/valtiotieteellinen/julkaisut/sulautuva_opetus.pdf)  
Viitattu: 10.1.2011

Lifländer, V. 1999. Verkko-oppiminen. Yhteistoiminnallinen projektioppiminen verkossa. Helsinki: Edita.

Manninen, J. 2001. Kurssikoulutuksesta oppimisympäristöihin – Aikuiskoulutuskäytäntöjen kehityslinjoja. Teoksessa: Matikainen, J. & Manninen, J. (toim.) Aikuiskoulutus verkossa: Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tammerpaino, 29-42.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino.

Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. Aikuiskasvatus 4/97. 267–274.

Neal, L. & Miller, D. 2005. Distance education. Teoksessa: Proctor, R. & Vu, K. Handbook of human factors in Web design. London: Routledge. 454-470.

Nevgi, A. & Tirri, K. 2003. Hyvää verkko-opetusta etsimässä. Oppimista edistävät ja estivät tekijät verkko-opetusympäristöissä – opiskelijoiden kokemukset ja opettajien arviot. Turku: Painosalama Oy.



Opetushallitus. 2010. Oppimisympäristöhankkeiden kuvaukset. Saatavilla www-muodossa: <[http://oph.fi/oppimisymparistohankkeet\\_2009/etaopetus\\_ja\\_verkko\\_opetus](http://oph.fi/oppimisymparistohankkeet_2009/etaopetus_ja_verkko_opetus)> Viitattu: 25.1.2011

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino.

Perusopetuslaki. 1998. Saatavilla www-muodossa: <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>> Viitattu: 25.1.2011

Saarinen, J. 2001. Etäopetus opettajien täydennyskoulutuksessa ja etäopetuksen pedagogiset menetelmät. Hämeenlinna: Saarijärven offset Oy.

Rönkä, A. 1997. Videoneuvottelu koulujen opetuksessa. Teoksessa: J. Salminen (toim.) Etäopetus koulussa. Kilpisjärvi-projekti 1994–1997. Helsingin II Normaalikoulun julkaisuja 1. Helsinki: Yliopistopaino, 1-18.

Tirronen, H. 2001. Verkot ja pedagogiikka. Teoksessa: A. Haasio & J. Piukkula (toim.) Oppiminen verkossa. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 63- 87.

Turun opetustoimi. 2010. VIRTATA –hanke. Virtuaaliset alueresurssit. Saatavilla www-muodossa: <<http://www.tkukoulu.fi/~virta/drupal/>> Viitattu: 4.11.2010.

Valentine, D. 2002. Distance learning: promises, problems, and possibilities. Online journal of distance learning Administration 5 (3).

Vermunt, J.D.H.M. & van Rijswijk F.A.W.M. 1988. Analysis and development of students' skill in self-regulated learning. Higher education. 17. 647-682.

Vermunt, J. D. 1998. The regulation of constructive learning processes. British Journal of Educational Psychology 68, 149-171.

White, C. 2003. *Language learning in distance education*. Cambridge: University Press.

## LIITTEET

### Liite 1: Väittämät summamuuttujittain

Oppimisen itsesäätelyn ja ulkoisen säätelyn väittämät on muokattu Vermuntin (1998) tutkimuksesta.

Kursivoidut väittämät jäivät pois lopullisista summamuuttujista.

#### 1. Oppimisen itsesäätely

Ranskan kappaleen käsittelyn jälkeen yritän muistella kappaleen pääkohdat uudelleen. 1

*Opettajan antamien oppimistavoitteiden lisäksi minulla on omia tavoitteita. 10*

Oppikirjan lisäksi luen esimerkiksi ranskankielisiä lastenkirjoja tai katson

ranskankielisiä tv-ohjelmia tms.18

Teen enemmän ranskan tehtäviä kuin opettaja antaa kotitehtäväksi. 21

Jos en ymmärrä opeteltavaa asiaa kunnolla, yritän etsiä lisätietoa. 27

#### 2. Oppimisen ulkoinen säätely

Jos ranskan kirjassa on kysymyksiä tai tehtäviä, teen ne heti, kun siihen on saatu lupa.23

Opiskelen ranskan kieltä kirjan ja opettajan ohjeiden mukaan. 9

Oppiakseni ranskan kieltä tarvitsen opettajan apua. 38

*Teen pelkästään opettajan antamia tehtäviä ja harjoituksia. 17*

Osaan ranskaa hyvin, jos osaan vastata oppikirjan ja opettajan esittämiin kysymyksiin. 3

#### 3. Kielen puhuminen

Tunnilla on helppo puhua ranskan kieltä. 33

Uskon, että pärjään yksinkertaisissa arkipäivän puhetilanteissa ranskan kielellä. 5

Uskallan käyttää ranskan kieltä myös tunnin ulkopuolella. 11

Minua jännittää ääntää ranskan kieltä tunnilla. 19

Minun ei ole helppo puhua ranskan kieltä. 30

#### 4. Luetun ymmärtäminen

Ymmärrän usein ranskan kielen kappaleiden asian, vaikka en ymmärtäisi kaikkia sanoja. 37

Ymmärrän usein lukemani kappaleen. 31

*Tunneilla luetaan lukukappaleiden lisäksi myös muita ranskankielisiä tekstejä.* 24

Jos lukisin jotain vanhaa ranskankielen kappalettani, en enää ymmärtäisi, mitä siinä sanotaan. 15

Ymmärrän helppolukuista ranskankielistä tekstiä. 4

#### 5. Kirjoittaminen

*Ranskan kirjoittaminen tunnilla on vaikeaa.* 34

Ei haittaa, vaikka muut näkevät virtuaalivihkoon kirjoittamani lauseet ranskantunnilla. 22

Kirjoitamme tunnilla paljon ranskan kieltä. 14

*Osaisin kirjoittaa lyhyen tarinan tutusta aiheesta ranskaksi.* 7

Kirjoitamme tunnilla vähän ranskan kieltä. 39

#### 6. Kuullun ymmärtäminen

*Kuuntelemme tunnilla usein ranskankieltä.* 35

Ymmärrän hyvin tunnilla kuulemaani ranskan kieltä. 16

*En ymmärrä kuulemiani ranskan sanoja, vaikka ne kirjoitettuna olisivat minulle tuttuja.* 29

Jos matkustaisin Ranskaan, uskon ymmärtäväni edes hiukan puhuttua kieltä. 8

Kuuntelemme tunnilla harvoin ranskankieltä. 20

## 7. Kulttuuritaidot

Olen oppinut tunnilla monta asiaa Ranskasta. 26

Kielitaitoni avulla osaisin toimia arkipäivän tilanteissa ranskan kielellä. 36

Uskaltaisin puhua ranskaa jonkun ranskankielisen kanssa. 2

Tunnen ranskalaista kulttuuria (ruoka, tavat, tervehdykset jne.). 13

En tiedä mitään ranskalaisesta kulttuurista. 40

## 8. Sosiaalinen oppimisympäristö

Ranskanryhmässämme on hyvä yhteishenki. 32

*En tunne kovin hyvin kaikkia ranskanryhmässämme. 12*

*Haluaisin tuntea ranskanryhmäni paremmin. 6*

*Olen keskustellut kaikkien ranskanryhmään kuuluvien oppilaiden kanssa. 28*

*Juttelen paljon samassa atk-luokassa olevien oppilaiden kanssa mikin ollessa suljettuna. 25*

## Liite 2: Tutkimuslupa

Turun kaupunki	§	Päätöspöytäkirja	1
Perusopetuspalvelut Perusopetuspäällikkö	37	19.04.2010	

4759-2010 (5129)

**Tutkimuslupa - Saranpää ja Mäki**

Annukka Saranpää 19.4.2010:

"Teemme gradua Turun opetuspalvelukeskuksen Virta-hankkeelle. Aiheenamme on tutkia kielen opetuksen osa-alueita etäopetuksessa sekä etäopetuksen sosiaalista oppimisympäristöä. Tutkimus toteutetaan webropol-kyselynä oppilaille. Kysely täytetään oppitunnin alussa avustajan opastuksella ja opettajan valvonnassa. Kohderyhmänä on A2-kielen (ranskan ja ruotsin) etäopetuksen oppilaat luokilta 4.-6.

Oppilailta tullaan keräämään nimet tutkimuskyselyssä, koska yhdistämme oppilaat myöhemmin opettajilta saataviin arvosanoihin. Nimet eivät kuitenkaan tule missään vaiheessa yleiseen tietoon, vaan oppilaat koodataan numeroin.

Tarvitsisimme tutkimusluvut oppilaille, jotta voimme toteuttaa kyselyn mahdollisimman pian. Tavoitteena olisi, että kysely saataisiin oppilaille ensi viikolla (vko 17).

Terveisin, Annukka Saranpää (ahmsar@utu.fi, 050-3036445) ja Katriina Mäki"

Perusopetuspäällikkö Outi Rinne:

**Päätös** Päätän myöntää anotun tutkimusluvan edellyttäen, että koulut haluavat siihen osallistua. Edellytän myös tietojen toimittamista opetuspalvelukeskukseen työn valmistuttua.



Outi Rinne  
Perusopetuspäällikkö

## Muutoksenhaku

Tähän päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen opetuslautakunnalle 14 päivän kuluessa päätöksen tiedoksisaannista.

## Jakelu

tied Mäki Katriina  
tied Saranpää Annukka  
tied Hirvola Sanna  
tied Kantonen Juha  
tied Matilainen Erkki  
tied Paakkinen Jouni  
tied Välimäki Jyrki

## Liite 3: Kysely A2-ruotsin opiskelijoille

Nimi \_\_\_\_\_

Sukupuoli \_\_\_\_\_ tyttö \_\_\_\_\_ poika

Luokka-aste \_\_\_\_\_

Ruotsin kotitehtävien tekoaika

alle 5 min. \_\_\_\_\_

n. 10 min. \_\_\_\_\_

n.20 min. \_\_\_\_\_

n. 30 min. \_\_\_\_\_

yli 30 min. \_\_\_\_\_

Miksi valitsit A2-kielen?

---

---

---

---

Valitse taulukosta sopiva vaihtoehto.

1 = täysin eri mieltä      2 = melko eri mieltä      3 = ei eri eikä samaa mieltä  
4 = melko samaa mieltä      5 = täysin samaa mieltä

1. Ruotsin kappaleen käsittelyn jälkeen yritän muistella kappaleen pääkohdat uudelleen.	1	2	3	4	5
2. Uskaltaisin puhua ruotsia jonkun ruotsinkielisen kanssa.	1	2	3	4	5
3. Osaan ruotsia hyvin, jos osaan vastata oppikirjan ja opettajan esittämiin kysymyksiin.	1	2	3	4	5
4. Ymmärrän helppolukuista ruotsinkielistä tekstiä.	1	2	3	4	5
5. Uskon, että pärjään yksinkertaisissa arkipäivän puhetilanteissa ruotsin kielellä.	1	2	3	4	5
6. Haluaisin tuntea ruotsinryhmäni paremmin.	1	2	3	4	5
7. Osaisin kirjoittaa lyhyen tarinan tutusta aiheesta ruotsiksi.	1	2	3	4	5
8. Jos matkustaisin Ruotsiin, uskon ymmärtäväni edes hiukan puhuttua kieltä.	1	2	3	4	5
9. Opiskelen ruotsin kieltä kirjan ja opettajan ohjeiden mukaan.	1	2	3	4	5
10. Opettajan antamien oppimistavoitteiden lisäksi minulla on omia tavoitteita.	1	2	3	4	5
11. Uskallan käyttää ruotsin kieltä myös tunnin ulkopuolella.	1	2	3	4	5
12. En tunne kovin hyvin kaikkia ruotsin ryhmässämme.	1	2	3	4	5
13. Tunnen ruotsalaista kulttuuria (ruoka, tavat, tervehdykset jne.).	1	2	3	4	5
14. Kirjoitamme tunnilla paljon ruotsin kieltä.	1	2	3	4	5
15. Jos lukisin jotain vanhaa ruotsinkielen kappalettani, en enää ymmärtäisi, mitä siinä sanotaan.	1	2	3	4	5
16. Ymmärrän hyvin tunnilla kuulemaani ruotsin kieltä.	1	2	3	4	5
17. Teen pelkästään opettajan antamia tehtäviä ja harjoituksia.	1	2	3	4	5



18. Oppikirjan lisäksi luen esimerkiksi ruotsinkielisiä lastenkirjoja tai katson ruotsinkielisiä tv-ohjelmia tms.	1	2	3	4	5
19. Minua jännittää ääntää ruotsin kieltä tunnilla.	1	2	3	4	5
20. Kuuntelemme tunnilla harvoin ruotsinkieltä.	1	2	3	4	5
21. Teen enemmän ruotsin tehtäviä kuin opettaja antaa kotitehtäväksi.	1	2	3	4	5
22. Ei haittaa, vaikka muut näkevät virtuaalivihkoon kirjoittamani lauseet ruotsintunnilla.	1	2	3	4	5
23. Jos ruotsin kirjassa on kysymyksiä tai tehtäviä, teen ne heti, kun siihen on saatu lupa.	1	2	3	4	5
24. Tunneilla luetaan lukukappaleiden lisäksi myös muita ruotsinkielisiä tekstejä.	1	2	3	4	5
25. Juttelen paljon samassa atk-luokassa olevien oppilaiden kanssa mikin ollessa suljettuna.	1	2	3	4	5
26. Olen oppinut tunnilla monta asiaa Ruotsista.	1	2	3	4	5
27. Jos en ymmärrä opeteltavaa asiaa kunnolla, yritän etsiä lisätietoa.	1	2	3	4	5
28. Olen keskustellut kaikkien ruotsinryhmään kuuluvien oppilaiden kanssa.	1	2	3	4	5
29. En ymmärrä kuulemiani ruotsin sanoja, vaikka ne kirjoitettuna olisivat minulle tuttuja.	1	2	3	4	5
30. Minun ei ole helppo puhua ruotsin kieltä.	1	2	3	4	5
31. Ymmärrän usein lukemani kappaleen.	1	2	3	4	5
32. Ruotsinryhmässämme on hyvä yhteishenki.	1	2	3	4	5
33. Tunnilla on helppo puhua ruotsin kieltä.	1	2	3	4	5
34. Ruotsin kirjoittaminen tunnilla on vaikeaa.	1	2	3	4	5
35. Kuuntelemme tunnilla usein ruotsinkieltä.	1	2	3	4	5
36. Kielitaitoni avulla osaisin toimia arkipäivän tilanteissa ruotsin kielellä.	1	2	3	4	5
37. Ymmärrän usein ruotsin kielen kappaleiden asian, vaikka en ymmärtäisi kaikkia sanoja.	1	2	3	4	5
38. Oppiakseni ruotsin kieltä tarvitsen opettajan apua.	1	2	3	4	5

39. Kirjoitamme tunnilla vähän ruotsin kieltä.	1	2	3	4	5
40. En tiedä mitään ruotsalaisesta kulttuurista.	1	2	3	4	5

41. Pidän enemmän kielen etäopiskelusta kuin kielen lähiopiskelusta.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Perustele miksi.

---



---



---

42. Etätunneilla on mielestäni paljon teknisiä ongelmia.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Perustele miksi.

---



---



---

43. Tekniset ongelmat häiritsevät oppimistani.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Perustele miksi.

---



---



---

## Liite 4: Kysely A2-ranskan opiskelijoille

Nimi \_\_\_\_\_

Sukupuoli \_\_\_\_\_ tyttö \_\_\_\_\_ poika

Luokka-aste \_\_\_\_\_

## Ranskan kotitehtävien tekoaika

alle 5 min. \_\_\_\_\_

n. 10 min. \_\_\_\_\_

n.20 min. \_\_\_\_\_

n. 30 min. \_\_\_\_\_

yli 30 min. \_\_\_\_\_

## Miksi valitsit A2-kielen?

---

---

---

---

Valitse taulukosta sopiva vaihtoehto.

1 = täysin eri mieltä      2 = melko eri mieltä      3 = ei eri eikä samaa mieltä  
4 = melko samaa mieltä      5 = täysin samaa mieltä

1. Ranskan kappaleen käsittelyn jälkeen yritän muistella kappaleen pääkohdat uudelleen.	1	2	3	4	5
2. Uskaltaisin puhua ranskaa jonkun ranskankielisen kanssa.	1	2	3	4	5
3. Osaan ranskaa hyvin, jos osaan vastata oppikirjan ja opettajan esittämiin kysymyksiin.	1	2	3	4	5
4. Ymmärrän helppolukuista ranskankielistä tekstiä.	1	2	3	4	5
5. Uskon, että pärjään yksinkertaisissa arkipäivän puhetilanteissa ranskan kielellä.	1	2	3	4	5
6. Haluaisin tuntea ranskanryhmäni paremmin.	1	2	3	4	5
7. Osaisin kirjoittaa lyhyen tarinan tutusta aiheesta ranskaksi.	1	2	3	4	5
8. Jos matkustaisin Ranskaan, uskon ymmärtäväni edes hiukan puhuttua kieltä.	1	2	3	4	5
9. Opiskelen ranskan kieltä kirjan ja opettajan ohjeiden mukaan.	1	2	3	4	5
10. Opettajan antamien oppimistavoitteiden lisäksi minulla on omia tavoitteita.	1	2	3	4	5
11. Uskallan käyttää ranskan kieltä myös tunnin ulkopuolella.	1	2	3	4	5
12. En tunne kovin hyvin kaikkia ranskan ryhmässämme.	1	2	3	4	5
13. Tunnen ranskalaista kulttuuria (ruoka, tavat, tervehdykset jne.).	1	2	3	4	5
14. Kirjoitamme tunnilla paljon ranskan kieltä.	1	2	3	4	5
15. Jos lukisin jotain vanhaa ranskankielen kappalettani, en enää ymmärtäisi, mitä siinä sanotaan.	1	2	3	4	5
16. Ymmärrän hyvin tunnilla kuulemaani ranskan kieltä.	1	2	3	4	5
17. Teen pelkästään opettajan antamia tehtäviä ja harjoituksia.	1	2	3	4	5
18. Oppikirjan lisäksi luen esimerkiksi ranskankielisiä lastenkirjoja tai katson ranskankielisiä tv-ohjelmia tms.	1	2	3	4	5
19. Minua jännittää ääntää ranskan kieltä tunnilla.	1	2	3	4	5

20. Kuuntelemme tunnilla harvoin ranskankieltä.	1	2	3	4	5
21. Teen enemmän ranskan tehtäviä kuin opettaja antaa kotitehtäväksi.	1	2	3	4	5
22. Ei haittaa, vaikka muut näkevät virtuaalivihkoon kirjoittamani lauseet ranskantunnilla.	1	2	3	4	5
23. Jos ranskan kirjassa on kysymyksiä tai tehtäviä, teen ne heti, kun siihen on saatu lupa.	1	2	3	4	5
24. Tunneilla luetaan lukukappaleiden lisäksi myös muita ranskankielisiä tekstejä.	1	2	3	4	5
25. Juttelen paljon samassa atk-luokassa olevien oppilaiden kanssa mikin ollessa suljettuna.	1	2	3	4	5
26. Olen oppinut tunnilla monta asiaa Ranskasta.	1	2	3	4	5
27. Jos en ymmärrä opeteltavaa asiaa kunnolla, yritän etsiä lisätietoa.	1	2	3	4	5
28. Olen keskustellut kaikkien ranskanryhmään kuuluvien oppilaiden kanssa.	1	2	3	4	5
29. En ymmärrä kuulemiani ranskan sanoja, vaikka ne kirjoitettuna olisivat minulle tuttuja.	1	2	3	4	5
30. Minun ei ole helppo puhua ranskan kieltä.	1	2	3	4	5
31. Ymmärrän usein lukemani kappaleen.	1	2	3	4	5
32. Ranskanryhmässämme on hyvä yhteishenki.	1	2	3	4	5
33. Tunnilla on helppo puhua ranskan kieltä.	1	2	3	4	5
34. Ranskan kirjoittaminen tunnilla on vaikeaa.	1	2	3	4	5
35. Kuuntelemme tunnilla usein ranskankieltä.	1	2	3	4	5
36. Kielitaitoni avulla osaisin toimia arkipäivän tilanteissa ranskan kielellä.	1	2	3	4	5
37. Ymmärrän usein ranskan kielen kappaleiden asian, vaikka en ymmärtäisi kaikkia sanoja.	1	2	3	4	5
38. Oppiakseni ranskan kieltä tarvitsen opettajan apua.	1	2	3	4	5
39. Kirjoitamme tunnilla vähän ranskan kieltä.	1	2	3	4	5
40. En tiedä mitään ranskalaisesta kulttuurista.	1	2	3	4	5

41. Pidän enemmän kielen etäopiskelusta kuin kielen lähiopiskelusta.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Perustele miksi.

---



---



---

42. Etätunneilla on mielestäni paljon teknisiä ongelmia.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Perustele miksi.

---



---



---

43. Tekniset ongelmat häiritsevät oppimistani.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Perustele miksi.

---



---



---

## Liite 5: Opettajien haastattelurunko

### Oppimistavoitteiden painottuminen etäopetuksessa

Tutkimuksessamme on käytetty POPS:n määrittämiä kielen oppimisen tavoitteita, joita ovat kielitaito (puhuminen, kirjoittaminen, kuullun ja luetun ymmärtäminen), kulttuuritaidot ja opiskelustrategiat.

1. Mitä vieraan kielen oppimisen tavoitteita painotat omassa opetuksessasi? Miten?
2. Minkä tavoitteen opettaminen on haastavaa etäopetuksessa? Miksi?
3. Miten painotat kielitaidon osa-alueita (puhuminen, kirjoittaminen, kuullun ja luetun ymmärtäminen) etätunneilla? Miksi?
4. Miten painotat opiskelustrategioita etätunneilla?

### Opettajan pedagogiset keinot etäopetuksessa

5. Mitä asioita täytyy ottaa huomioon etätunnin opetusta suunniteltaessa?
6. Millaiset opetusmenetelmät koet toimiviksi etäopetuksessa?
7. Millaiset opetusmenetelmät eivät edistä oppimista etäopetuksessa?
8. Mitä motivointikeinoja sinulla on etäopetusympäristössä?
9. Mitä Connect Prossa olevia opetuksen apukeinoja (erilaisia sovelluksia) käytät?
10. Miten käytät avustajaa apuna opetuksessasi?
11. Miten opetat vieraankielen kielitaitoja (puhuminen, kirjoittaminen, kuullun ja luetun ymmärtäminen) etäopetusympäristössä?

12. Miten opetat vieraankielen kulttuuritaitoja etäopetusympäristössä?
13. Miten opetat vieraankielen opiskelustrategioita etäopetusympäristössä?
14. Onko sinulla muita kommentteja Connect Pro -ohjelman käytöstä opetuksessa?