

**MEDIAN KÄYTTÖ ALAKOULUN ENGLANNIN
OPETUKSESSA**

JANNI POIKONEN & PÄIVI RUUTANA

**KASVATUSTIETEEN PRO GRADU -TUTKIELMA
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
OPETTAJANKOULUTUSLAITOS**

2014

**MEDIAN KÄYTTÖ ALAKOULUN ENGLANNIN
OPETUKSESSA**

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Kasvatustieteen tiedekunta	Laitos – Department Opettajankoulutuslaitos
Tekijät – Authors Poikonen, Janni Helena ja Ruutana, Päivi Johanna	
Oppiaine – Subject Luokanopettajakoulutus	Työn laji – Level pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year 2014	Sivumäärä – Number of pages 91
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimuksella on neljä päätarkoitusta: selvittää, mitä mediaa opettajat käyttävät alakoulun englannin opetuksessa, miten usein ja mihin tarkoitukseen eri mediaa käytetään sekä mitkä tekijät vaikuttavat opettajien mediavalintoihin. Teoreettisena viitekehyksenä on käytetty käsityksiä oppimisesta ja vieraan kielen opettamisesta. Tutkimuksen keskeisinä käsitteinä ovat media ja pedagogiikka.</p> <p>Tutkimuksessa on kaksi osiota: määrällinen ja laadullinen osio. Määrällinen osio toteutettiin sähköisenä kyselynä, johon vastasi 58 alakoulun englannin opettajaa. Määrällinen aineisto analysoitiin tilastollisin menetelmin käyttämällä frekvenssianalyysia ja ristiintaulukointia. Laadullinen osio toteutettiin haastattelututkimuksena, johon osallistui kuusi alakoulun englannin opettajaa. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina ja analysoitiin sekä merkitysanalyysillä että teemoittelemalla.</p> <p>Päätuloksena on, että alakoulun englannin opetuksessa käytetään monipuolisesti mediaa. Oppikirjan asema alakoulussa on vahva ja sen käyttö on perusteltua. Mediaa käytetään pääasiassa kielen eri osa-alueiden harjoittamiseen ja oppilaiden motivointiin. Opettajien mediavalintoihin vaikuttavat oppimisen tavoite, opettajan pedagogiset näkemykset, opetusryhmä ja koulun resurssit. Mediaa ei käytetä, ellei se edistä opetuksen tavoitteita.</p>	
Asiasanat – Keywords vieraan kielen opetus, media, opetusväline, pedagogiikka	

KUVIOT

KUVIO 1	Ympäristön ja kielenoppijan suhteen muutos oppimiskäsityksissä (mm. Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007; Piaget 1975; Chomsky 1986; 2002, 85–86; Antikainen, 1990; Vygotsky 1978; Säljö, 2004).....	21
KUVIO 2	Opettajan pedagogiset rakennelmat Hashweh:ia (2005, 282) mukaillen.	25
KUVIO 3	Mediavalintoihin liittyvät tekijät englannin opetuksen näkökulmasta	26
KUVIO 4	Tutkimusaineiston hankintareitit ja tutkimustavat	28
KUVIO 5	Tutkimukseen vastanneiden koulujen koko prosentteina (n = 53)	32
KUVIO 6	Tutkimuksen ryhmäkoot oppilasmäärittäin (n = 50)	33
KUVIO 7	Oppikirjan ja työkirjan käyttö (n = 48).....	35
KUVIO 8	Kuvien ja pelien käyttö (n=46)	37
KUVIO 9	Toimisto-ohjelmien ja verkkosivujen käyttö (n = 44)	39
KUVIO 10	Älytaulun ja kustantajan tuottaman verkkomateriaalin käyttö (n=44)	40
KUVIO 11	Tässä tutkimuksessa ja Luukan ym. (2008) tutkimuksessa oleva vertailukelpoinen median käyttö. Käytön useus on ilmoitettu prosentteina	45

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Mediavälineiden jaottelutapa (Luukka ym. 2008)	13
TAULUKKO 2	Kielen opetuksen jaottelu sisällön mukaan (Johnson 2008, 172-179; Pihko 2007, 44-46)	18
TAULUKKO 3	Kielenoppimisen osa-alueet Johnsonin (2008, 278) mukaan	19
TAULUKKO 4	Kielenoppimisen osa-alueet eurooppalaisessa viitekehyksessä (CEF 57-88)	20
TAULUKKO 5	Printtimedian käytön useus	34
TAULUKKO 6	Audiovisuaalisen median käytön useus.....	36
TAULUKKO 7	Uusmedian käytön useus.....	38
TAULUKKO 8	Eniten käytetyn median tärkeimmät käyttötarkoitukset .	41
TAULUKKO 9	Median ja sille annetun käyttötarkoituksen ristiintaulukointi. Maininnat merkitty sinisellä.....	43
TAULUKKO 10	Luokkien muutos tulosten vertailua varten.....	44
TAULUKKO 11	Haastateltavien taustatiedot.....	47
TAULUKKO 12	Teemat, jotka vaikuttavat opettajan mediavalintoihin ja ovat yhteydessä pedagogiikkaan.....	61

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

KUVIOT

TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	8
2	MEDIA	11
	2.1 Median määritelmä ja jaottelu	11
	2.2 Tutkimustietoa median käytöstä vieraan kielen opetuksessa.....	13
3	VIERAAN KIELEN OPETTAMINEN ALAKOULUSSA	16
	3.1 Käsitteitä kielen opettamisesta.....	16
	3.2 Oppimiskäsitykset ja opettajan rooli vieraan kielen opetuksessa	20
	3.3 Pedagogiikka vieraan kielen opetuksessa.....	23
4	TUTKIMUKSEN KULKU	27
	4.1 Tutkimuskysymykset.....	27
	4.2 Tutkimusmenetelmät	28
5	MÄÄRÄLLINEN OSIO	29
	5.1 Sähköinen kyselytutkimus	29
	5.2 Aineisto	29
	5.3 Kyselylomake	30
	5.4 Analyysi	31
	5.5 Määrällisen osion tulokset.....	32
	5.5.1 Taustakysymykset	32
	5.5.2 Printtimedia	33
	5.5.3 Audiovisuaalinen media.....	35
	5.5.4 Uusmedia	37
	5.5.5 Käytetty media ja sen käyttötarkoitus	40
	5.5.6 Saadut tulokset ja aiempi tutkimus.....	44
6	LAADULLINEN OSIO	46
	6.1 Aineisto	46
	6.2 Haastattelu	47
	6.3 Analyysi	49
	6.4 Tulokset.....	49
	6.4.1 Merkitysanalyysi: Opettajien tarinat.....	50
	6.4.1.1 Marjan tarina: Pedagogiikka edellä mediavalinnoissa.....	50
	6.4.1.2 Helmin tarina: Uuden opettajan mediakäyttö hakee uomaansa	51

6.4.1.3	Kaisan tarina: Mediavalinta on muutakin kuin pedagogiikkaa.....	52
6.4.1.4	Pentin tarina: Kielellä kommunikointi riittää perusteluksi median käytölle	54
6.4.1.5	Tellervon tarina: Median avulla hauskuutta opetukseen	56
6.4.1.6	Kertun tarina: Mediavalinnat oman pedagogisen näkemyksen tukena .	58
6.4.2	Merkitykselliset tekijät opettajien mediakäytössä	59
6.4.3	Pedagogiikka mediavalinnoissa	59
6.4.3.1	Opetuksen tavoitteet.....	61
6.4.3.2	Opettajan oma toiminta.....	62
6.4.3.3	Ryhmä ja erilaiset oppijat.....	62
6.4.3.4	Opettajan mediakäsitys	64
7	POHDINTA	66
7.1	Tutkimuksen keskeiset tulokset	66
7.2	Huomioita tutkimuksen toteutuksesta.....	68
7.3	Tutkimuksen merkitys.....	70
7.4	Jatkotutkimus	71
	LÄHTEET	73
	LIITTEET	80

1 JOHDANTO

Viime vuosina tapa käyttää ja välittää tietoa on siirtynyt perinteisistä joukkotiedotusvälineistä ja kirjoista kohti virtuaalisia oppimisympäristöjä ja sähköistä reaaliaikaista tiedonvälitystä ja vuorovaikutusta. Tutkivina luokanopettajaopiskelijoina olemme mielenkiinnolla seuranneet mediamaiseman kehittymistä, sillä muutos omista kouluajoistamme nykypäivään on valtava. Jotain mediaa on kadonnut ja sen tilalle on tullut paljon uusia tapoja tuottaa, ilmaista ja ottaa vastaan informaatiota.

Ympärillämme oleva mediamaisema uusine laitteineen ja sisältöineen on muuttunut ja muuttuu koko ajan (Suoninen 2004). Valtaosa tällä hetkellä opettavista opettajista muistaa hyvin diaprosjektorit ja c-kasetit, jopa kelanauhuri on tuttu. Koulua käyville oppilaille nämä laitteet ovat outoja historiallisia jääniteitä. Tämä diginatiivien (Kontturi 2009) sukupolvi on kasvanut tietoverkkoon internetin ansiosta ja käyttää erilaisia mediavälineitä, kuten älypuhelinta, kuin luonnostaan.

Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena tuottaa eksploratiivista tietoa alakoulun englannin opetuksessa käytettävän median nykytilasta. Tutkimme median käytön useutta, median käyttötarkoituksia sekä sitä, mitkä tekijät vaikuttavat englannin opettajien mediavalintoihin. Median käytön useutta ovat aiemmin yläkoulun näkökulmasta tutkineet Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen ja Keränen (2008). Oma tutkimuksemme pohjautuu heidän tutkimuksensa osioon vieraan kielen opetuksessa käytetystä mediasta. Tutkimuksesamme keskeisinä teemoina ovat mediakäyttö ja niihin liittyvät valinnat vieraan kielen opetuksessa.

Tällä hetkellä erilaisia mediavälineitä ja mediasisältöjä on saavutettavissa yhä helpommin ja niiden käyttö on entistä mutkattomampaa. Media on kuitenkin paljon laajempi käsite kuin joukkoviestimet ja tietotekniikka. Median käsitettä voidaan tarkastella laajasti tai suppeasti. Laajasti media on kokonaisvaltaisesti kulttuurin välittäjä ja vuorovaikutuksen mahdollistaja. Suppeamman käsityksen mukaan media on viestinnän kanava ja ilmaisun väline. (Förnäs 1998; Hankala 2011.) Lisäksi media voidaan karkeasti jakaa *välineisiin*, joita käytetään sisällön konkreettiseen siirtämiseen ja jakamiseen sekä *mediasisältöön*, jota tuotetaan ja ymmärretään (Kotilainen & Sintonen 2005, 78). Tässä tutkimuksessa media nähdään välineenä, jolla informaatiota jaetaan. Oppikirjat, kuvat ja äänitteet ovat mediaa, kuten myös verkkosivut ja lautapelit.

Yhtenä opettajan mediavalintoihin vaikuttavana tekijänä on tutkimuksemme tarkasteltu pedagogiikkaa. Pedagogiikka nähdään tässä työssä laajempaan konstruktiona, jossa opetuksen tavoitteet, oppiaineen sisältötieto, opetussuunnitelma, opettajan voimavarat, opettajan filosofia sekä oppijaan ja oppimiseen liittyvät tiedot ja uskomukset yhdistyvät (Hashweh 2005, 280–282). Pedagogiikan määritelmässä yhdistyy ajatus siitä, että pelkkä oppiaineiden sisältötieto ei riitä, vaan lisäksi tarvitaan ymmärrystä sekä oppimisesta, oppijasta että ympäröivästä maailmasta ja niiden luomasta kontekstista. Myös opettajan arvot, kokemukset ja uskomukset ovat osa pedagogiikkaa (Cogill 2008, 9). Pedagogiikan lähikäsitteenä on opettajuus (Määttä 2011), jonka näemme olevan pedagogiikkaa laajempi käsite, sillä se sisältää myös emotionaalisen ja ammatillisen kasvun osan, jonka rajaamme tämän tutkimuksen ulkopuolella.

Tutkimuksemme tarkoituksena on tarjota tietoa tämänhetkisestä tilanteesta alakoulun englannin opetuksessa käytettävästä mediasta. Samalla toivomme vahvistavamme omaa pedagogista näkemystämme median käytöstä englannin opetuksessa, koska koemme, että pedagogiikka on olennainen osa opettajan asiantuntijuutta.

Kokonaiskuvaa antavaa tutkimustietoa opetuksessa käytettävästä medias- ta on löytynyt vähän. Median käyttöä opetuksessa on tutkittu, mutta yleensä tutkimuksen kohteena on ollut yksi media ja kohderyhmänä on yleensä yläkou- lulainen tai sitä vanhempi opiskelija. Tällä hetkellä tutkimukset ovat suuntau- tuneet enemmän teknologian käyttöön, kun omassa tutkimuksemme media nähdään laajemmin kattaen myös vanhan perinteisen median. Kansainvälisesti median käyttöä opetuksessa on tutkittu pedagogisesta näkökulmasta, mutta tarkastelun kohteena on ollut vain yksittäinen media (esim. Stepp-Greany 2002; Umino 2011, 189–216). Opettajien pedagogiset perustelut median käytölle on tutkimussuuntana melko uusi.

Tutkimuksemme koostuu kahdesta osasta. Ensimmäinen, määrällinen osa, tuottaa eksploratiivista tietoa median käytön useudesta ja käyttötarkoituksesta. Toinen, laadullinen osa, kuvaa syvemmin median käyttöä ja mediavalintoihin liittyviä tekijöitä. Pyrimme antamaan yleiskuvan median käytöstä sekä vahvis- tamaan omaa pedagogiikkaamme. Haluamme saada tietoa siitä, millaisia valin- taperusteita opettajille on median käytölle, sillä itse tulevana opettajina jou- dumme perustelemaan omat mediavalintamme sekä itsellemme, kollegoille että myös oppilaiden vanhemmille.

Lisäksi haluamme tietää, mikä on nykyhetken tilanne koulujen median käytössä. Onko uusmedia saanut jalansijaa kouluissa vai onko uuden median käyttö jäänyt puheiden ja suunnitelmien tasolle? Luukan ym. (2008) tutkimuk- sessa oppikirjalla oli vahva sija yläkoulun englannin opetuksessa. Halusimme selvittää, onko vastaava tilanne myös alakoulussa sekä miksi opettajat käyttävät oppikirjaa.

Työmme koostuu seuraavista osista: Luvussa 2 määrittelemme median käsitteen ja esittelemme sekä tapoja median jaotteluun että mediaan liittyvää tutkimusta. Luvussa 3 pohdimme vieraan kielen opettamista, oppimiskäsityk- siä ja niistä rakentuvaa pedagogiikkaa. Tämän jälkeen esittelemme oman tut- kimuksemme, sen tutkimuskysymykset ja menetelmät. Luku 5 käsittelee tutki- muksemme määrällistä osiota ja luku 6 laadullista osiota. Lopuksi luvussa 7

pohdimme tutkimuksemme päätuloksia, tulosten merkitystä sekä esitämme ideoita jatkotutkimukselle.

2 MEDIA

Media-sana tulee latinankielisen sanan *medium*, välissä, monikkomuodosta *media*. Meille tämä sanan alkulähde avasi koko median käsitettä, sillä medialla tarkoitetaan informaatiota, jota halutaan jakaa erilaisilla keinoilla. Eli lähettäjän ja vastaanottajan välille tarvitaan *medium* välittämään informaatiota. Käytämme tarkoituksella sanaa informaatio, sillä välitettävä tieto voi olla kuvia, symboleja, tekstiä, ääntä, kuvaa, näiden erilaisia yhdistelmiä tai laajimmillaan mitä tahansa kulttuuriin liittyvää tietoutta.

Tässä kappaleessa määrittelemme käyttämämme median käsitteen ja pohdimme tapoja jaotella mediaa erilaisiin välineisiin. Lisäksi esittelemme tutkimustietoa median käytöstä osana vieraan kielen opetusta.

2.1 Median määritelmä ja jaottelu

Media voidaan opetuksen näkökulmasta nähdä joko välineenä tuottaa, kuluttaa, tallentaa ja välittää sisältöä (teach with media) tai oppimisen kohteena (teach about media), joka on osa ympäröivää kulttuuriamme. (Kotilainen & Sintonen 2005, 78.) Tässä tutkimuksessa tutkimme kielen opettamista, jolloin on tarkoituksenmukaista tarkastella mediaa opetuksen välineenä eikä oppimisen kohteena.

Välineenä käytetty media voi olla painotuote, käsin kirjoitettu tai piirretty kuva, kuvio tai teksti, analoginen tai digitaalinen laite. Väline sisältää symboleja, kuvia, ääniä tai niiden erilaisia yhdistelmiä, joita voidaan tallentaa, jakaa tai esittää. Käsitteemme mukaan mediaa on tietoverkossa reaaliaikaisesti tapahtuva mielipiteiden vaihto tai musteella painokoneessa painettu sanomalehti. Samoin sitä ovat mainokset ja uutiset. (Ks. mm. Chan ym. 2011, 2–7; Luukka ym. 2008.) Mediasta on myös eriäviä käsityksiä. Esimerkiksi Cosbie'n (2002) mukaan väline, joka kuljettaa informaatiota, ei ole media vaan media on sisältö, jota välitetään. Itse emme jaa tätä käsitystä, vaan pitäydymme määritelmässä, jossa media nähdään välineenä siirtää informaatiota.

Laajimmillaan välineellinen media käsitetään kaikkena kulttuurin siirtämisenä, jossa on läsnä enemmän kuin kaksi ihmistä kasvokkain. Suppeamman käsityksen mukaan mediaa ovat välineet, jotka kuljettavat informaatiota (Förnäs 1998; Hankala 2011). Suppeamman mediakäsityksen välineet voidaan jakaa perinteiseen tai *vanhaan mediaan* eli painotuotteisiin ja joukkotiedotusvälineisiin (radio, tv, sanomalehdet, aikauslehdet) sekä *uuteen mediaan*, johon kuuluu kaikki digitaalinen media kännyköistä ja tietokoneista tietoverkkoihin ja sosiaaliseen mediaan. (mm. Hankala 2011, 16; Lipponen 2011.) Jos media nähdään laajemman mediakäsityksen mukaisesti kaikkena kulttuurin siirtämisenä, on sen rajaaminen pelkästään vieraan kielen opettamisen kontekstiin lähes mahdotonta. Siksi tässä tutkimuksessa on näkökulmaksi valittu suppea, välineellinen mediakäsitys, jolloin yksittäisen mediamuodon käyttöä on mahdollista tarkastella.

Tässä työssä käytämme uusmedia-käsitettä, koska se toimii mielestämme yläkäsitteenä muille tässä yhteydessä käytetyille termeille. Uusmedia on suora käänнос englanninkielisestä käsitteestä *new media*, joka tarkoittaa uuden teknologian tuomaa mahdollisuutta käyttää ja tuottaa informaatiota tavoilla, joihin vanha media ei pysty. (ks. Manovich, 2001, 34–35; Ylä-Kotala & Arai, 2000.) Uusmedian rinnalle on tullut digitaalisen median käsite (ks. mm. Buckingham, 2008; Salminen, 2003). Digitaalinen media sopisi käytettäväksi myös tässä työssä, sillä sen rooli informaation välittäjänä on ilmeinen. Halusimme kuitenkin käyttää termiä uusmedia, sillä sen käyttö arkikielessä soveltui mielestämme paremmin kyselylomakkeeseen.

Mediavälineet voidaan jaotella useilla eri tavoilla. Tässä työssä käytämme taulukossa 1 esiteltyä jaottelua (Luukka ym. 2008). Siinä media jaetaan printtimediaan, audiovisuaaliseen mediaan ja uusmediaan (taulukko 1).

Taulukkoon 1 olemme listanneet tässä tutkimuksessa käytettävät mediavälineet. Pidämme tätä erityisen selkeänä jaottelutapana opetuskäytössä esiintyvälle medialle. Jaottelu voisi olla tehty myös esimerkiksi median pedagogisen toimintojen mukaan narratiivisiin, interaktiivisiin, adaptiivisiin, kommunikatiivisiin ja tuottaviin medioihin (Chan ym. 2011, 4), mutta silloin opetuksessa käytettävän median jaottelu olisi ollut haastavampaa. Vielä yksi tapa luokitella mediaa on jakaa se laitteiden (hardware), ohjelmistojen (software), symbolijärjestelmien, kohteena olevien aistikanavien tai lähetetyn viestin mukaan (Chan ym. 2011, 5–6). Tämä luokittelu ei kuitenkaan sovellu kielen oppimisen kontekstiin.

TAULUKKO 1 Mediavälineiden jaottelutapa (Luukka ym. 2008)

PRINTTIMEDIA	AUDIOVISUAALINEN MEDIA	UUSMEDIA
Kaikki painetut kuvat ja tekstit	Ääntä, kuvaa tai molempia	Tietotekniikkaa ja -verkkoa hyödyntävä media
<ul style="list-style-type: none"> • oppikirja • työkirja • vihko • kalvo • dia • moniste: itse tehty • moniste: kustantajan tuottama • juliste/ posterit • kuva/sanakortit • sanoma- /aikakauslehti • kirjasto 	<ul style="list-style-type: none"> • pelkkä ääni • pelkkä kuva • ääni ja kuva • liikkuva kuva ja ääni • äänen tallennin (nauhuri) • kuvan tallennin (kamera, videokamera) • oppilaan/oppilaiden tekemä AV-materiaali • pelit (lautapelit, kortit) 	<ul style="list-style-type: none"> • Konttori- ja julkaisuohjelmat (esim. Open Office, Word, PowerPoint) • älytaulu • koulun / luokan verkkosivu • hakukoneet (Google, msn, Yahoo) • verkkosivut (www-alkuiset) • tietokonepelit, pelikonsolit • CD-Rom opetusohjelmat • verkkopelit • kustantajan tuottama verkkomateriaali • julkaisukanava (esim. YouTube, Prezi) • sosiaalinen media (Facebook, Twitter, blogit, chat) • sähköposti • kännykkä • tabletti (iPad)

2.2 Tutkimustietoa median käytöstä vieraan kielen opetuksessa

Kielen oppimiseen käytettävästä mediasta ei löydy alakoulun osalta juurikaan tutkimustietoa, sillä Suomessa tehty tutkimus keskittyy lähinnä yläkouluihin ja lukioihin (Luukka ym. 2008; Kankaanranta & Puhakka 2008). Luukan ym. (2008) tekemä tutkimus on lähinnä omaa tutkimustamme ja sitä on käytetty tämän tutkimuksen pohjana. Heidän näkökulmansa on kuitenkin laajempi: tutkittavana on äidinkielen, ruotsin ja englannin opetuksessa käytettävä media. Luukan ym. (2008) saamien tulosten mukaan 98 % englannin opettajista käytti eniten oppikirjaa opetuksessaan. Tekstikirjan jälkeen tehtäväkirja sekä ääni- ja kuvamateriaali olivat käytetyintä mediaa. Luukan ym. (2008) tutkimuksessa juuri englannin opetuksessa kirjan merkitys korostui verrattuna esimerkiksi äidinkielen tunneilla käytettyyn mediaan. Syitä tähän ei kuitenkaan tutkimuksessa selvitetty. Kohderyhmänä Luukan ym. tutkimuksessa ovat suomenkieliset 9.-luokkalaiset, joten tutkimuksemme tuo uutta tietoa alakoulun näkökulmasta. Lisäksi tutkimuksemme tuo esiin opettajien perusteluja mediavalinnoilleen.

Nykytutkimus suuntautuu enemmän mediakasvatukseen kuin median kokonaisvaltaisen käytön tutkimukseen, pohtien haasteita ja mahdollisuuksia,

joita uuden digitaalisen median käyttö tuottaa (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robinson & Weigel 2009; Laru 2012). Kansainvälisessä monivaiheisessa SITES tutkimuksessa on tutkittu alakoulujen mediankäyttöä tietoteknisten resurssien ja pedagogiikan näkökulmasta. SITES tutkimuksen mukaan esimerkiksi alueellinen eriarvoisuus korostuu tietotekniikan saatavuudessa. (Kankaanranta 2004, 335–358.) Tutkimus on vuodelta 2003, jonka jälkeen on tapahtunut paljon muutoksia sekä käytettävissä olevassa teknologiassa että resursseissa (Taalas 2005). Tästä syystä emme pidä SITES-tutkimusta verrannollisena tähän tutkimukseen.

Käytettävissä olevaa opetusteknologiaa eli opetuksessa käytettävää teknistä välineistöä on myös tutkittu mm. suomalaisessa OPTEK-hankeessa (Kankaanranta ym. 2011) ja kansainvälisissä IEA-tutkimuksissa (Leimu, 2004). OPTEK-hanke osoitti, että tietoteknisiä välineitä on entistä paremmin koulujen käytettävissä, mutta pedagogiset perustelut niiden käytölle, opettajien taidot ja käytettävissä oleva aika ovat suurimpina esteinä uuden median käytölle. Opettajien taidot käyttää tietotekniikkaa ovat hyvät, mutta he kokevat, että tekniikan käytölle ei löydy pedagogisia perusteita. (Kankaanranta ym. 2011, 57–70.) OPTEK-hankeessa ja IEA-tutkimuksessa mediasta tutkittiin teknologiaa, joka on lähinnä digitaalista. Vanhan median käyttö on ohitettu ja päähuomio on uudessa mediassa, erityisesti sen saatavuudessa eikä median pedagogisessa käytössä.

Kansainvälisesti median käyttöä opetuksessa on viime vuosina tutkittu runsaasti myös pedagogisesta näkökulmasta, joka kiinnostaa meitä tulevana luokanopettajina. Useimmiten tutkimus keskittyy tietyn median käyttöön ja tutkittavana ovat yleisesti vanhemmat kuin alakouluikäiset oppilaat. Esimerkiksi Umino, Tokion yliopistosta, (Umino 2011, 189–216) on tutkinut itseopiskelua audiovisuaalisen median avulla, mutta kohderyhmänä olivat aikuiset. Houghtonin tutkimus liittyi (Houghton 2011, 269–296) japanilaisten kielen oppimisen tunneilla esiintyvän hiljaisuuden muuttamiseen kielen aktiiviseksi tuottamiseksi tietokoneavusteisesti. Samoin Stepp-Greany'n (2002) tutkimus oli tietokoneavusteisen oppimisen merkityksestä. Tutkimuksen päätulos oli, että puolet oppilaista valitsi mieluummin perinteisen oppimistavan tietokoneavusteisen oppimisen sijaan.

Kaikissa tutkimuksissa median käytön kokonaiskuva jää selvittämättä, vaikka pedagoginen näkökulma median käytölle onkin ilmeinen. Meille tutkijoina ja tulevana opettajina nämä tutkimukset antavat malleja ja perusteluja tietyn median käytölle, mutta jättävät taustalla olevan laajemman pedagogiikan omien arvailujen varaan, joten lisää tutkimusta median käytöstä ja sen vaikutuksista tarvitaan (Kirkorian, Wartella & Anderson 2008.)

Myös sosiaalisen median käyttöä opetuksessa on tutkittu. Koska sosiaalisen median tutkimus on uutta, keskittyvät tulokset kuvaamaan sosiaalisen median kautta tapahtuvaa oppimista. Teemoja ovat mm. yhdessä tekeminen, oppiminen tuottamalla, tiedon rakentelu ja oman oppimisprosessin säätely. Opettajan roolin muuttuminen ohjaajaksi on myös merkittävä teema. (Pönkä, Impiö & Vallivaara 2012, ks. myös Kalliala & Toikkanen 2012.).

Sosiaalista mediaa halutaan mukaan opetukseen, koska sen avulla voidaan tuoda opetukseen ns. kolmatta tilaa. Sillä tarkoitetaan tilaa, jossa oppilaiden ja koulun epävirallinen ja virallinen puoli kohtaavat tietoverkossa, jossa oppilaat jo ovat (Pahl & Rowsell 2005, 66; Hankala 2011, 13,184; Kainulainen

2011, 428–459). Mediasisällöt tulevat monipuolistumaan ja opetuksessakin käytettävissä olevan median määrä todennäköisesti vain kasvaa. Tässä työssä halomme selvittää, onko sosiaalinen media jo käytössä alakouluissa ja miten se näyttäytyy englannin opetuksessa.

3 VIERAAN KIELEN OPETTAMINEN ALAKOULUSSA

Vieraan kielen opetus tapahtuu alakoulussa median välityksellä. Pystyäkseen opettamaan vierasta kieltä opettajalla tulee olla käsitys kielen opettamisen teoriasta ja sen eri osa-alueista. Sen lisäksi opettajalla on oltava tietoa oppimiskäsityksistä, jotta hän voi muodostaa oman käsityksensä siitä, miten lapsi oppii ja millaisen roolin opettajana omaksuu. Opettaja rakentaa omaa pedagogiikkaansa kielen opettamisen teorian ja oppimiskäsitysten varaan. Pedagogiikka toteutuu käytännön ratkaisuissa ja on pohjana opettajan tekemille mediavalinnoille (Kankaanranta, Palonen, Kejonen & Ärje 2011, 48). Opettajan pedagogiikan lisäksi mediavalintoihin vaikuttaa myös muita tekijöitä, kuten käytettävissä oleva aika ja koulun tarjoamat mediaresurssit (Kankaanranta ym. 2011, 49–50), joita esittelemme tämän tutkimuksen tulososassa. (ks. tämä työ luku 3.3)

3.1 Käsityksiä kielen opettamisesta

Voidaksemme toimia kanssakäymisessä ympärillämme olevien ihmisten kanssa on meillä oltava käytössämme keino välittää informaatiota. Kieli on itseilmiaisen keino, jolla voidaan ilmaista myös abstrakteja asioita eleiden ja ilmeiden ohella. Vierasta kieltä oppimalla voimme laajentaa kanssakäymisen kenttää yli kielirajojen ja siten avartaa vuorovaikutusta. Koska kyse on vieraasta kielestä, tarvitaan media välittämään kieleen sisältyvä tieto oppijalle. Jotta tieto voidaan välittää, tarvitaan tietoa myös opettamisesta ja oppimisesta.

Vieraan kielen oppimisesta on käytössä useita termejä. FL (foreign language) tarkoittaa oppijalle uuden, vieraan kielen oppimista. Toinen yleisesti käytetty termi L2 (second language) tarkoittaa lähinnä äidinkielen lisäksi opetettavaa kieltä, jota voidaan puhua kohdemaassa esimerkiksi toisena kielenä tai valtakielenä. (mm. Harmer 2007, 19; Johnson 2008, 12.) Käytämme tässä työssä termiä vieraan kielen opetus (FL), sillä valtaosalle suomalaisista oppilaista L2-kieli olisi ruotsi, joka on maamme toinen virallinen kieli, toisin kuin tutkimuskohteena oleva englannin kieli.

Kun perehtyy kielen oppimisen teorioihin, on otettava huomioon kielitaidon oppimiseen (*language learning*) ja sen saavuttamiseen (*acquisition*) liittyvä käsitteellinen ero. Termi *language acquisition* tarkoittaa tietojen ja taitojen saavuttamista arjen keskellä ja *language learning* kielen muodollista oppimista ja opiskelulla saatuja tietoja (Hurme, Pesonen, & Syväoja 1990). Termejä käytetään yleiskäsitteinä, limittäin tai tekemällä ero niiden merkityksille. Suurin eroavaisuus termeissä on oppimisen suunnitelmallisuus. Eurooppalaisessa viitekehyksessä todetaankin, ettei termejä voida standardoida ilman uutta kattavaa yläkäsitettä (CEF, 139). Oppimista pidetään suunniteltuna prosessina, kun taas kielitaidon voi saavuttaa myös institutionaalisen oppimisympäristön ulkopuolella, ei-formaalina oppimisena. Tässä työssä käytämme käsitettä kielen oppiminen yleisterminä, joka sisältää sekä formaalin että ei-formaalin oppimisen.

Toisin kuin äidinkieli, jonka oppiminen tapahtuu automaattisesti ilman etukäteissuunnitelmaa tai aikatauluja, vieraan kielen oppiminen on yleensä systemaattista ja ulkoa ohjattua. Se vaatii oppijalta motivaation lisäksi kognitiivisia taitoja ja kärsivällisyyttä. Koska oppiminen tapahtuu usein poissa kohdekielen vaikutuspiiristä, altistaminen kielelle jää arkielämässä usein saavuttamatta. Myös opittavat asiat, kuten rakenteet ja sanasto, ovat tarkoin etukäteen tehdyn opetussuunnitelman mukaisia ja etenevät sen mukaisesti toisin, kuin oppijan käytännön tarpeiden mukaan etenevä äidinkielen oppiminen. (Johnson 2008, 78–85, 112–113; ks. myös Rantala 2006, 47.) Mediavalinnoilla voidaan vaikuttaa siihen, miten vieras kieli tuodaan osaksi oppilaan kokemusmaailmaa. Vieraan kielen oppimiseen vaikuttaa myös oppijan tarpeet, asenteet ja motivaatio kielen oppimista kohtaan samoin kuin hänen taipumuksensa oppijana ja tarjolla oleva oppimisen tuki, johon opettaja pystyy vaikuttamaan mediavalinnoillaan. Vieraan kielen oppiminen vaatii myös paljon uskallusta ja kielijännityksen voittamista kommunikaatiotilanteissa (Johnson 2008; Pihko 2007.)

Input-teoriassa Krashen (1982) esittää kielen oppimiseen ja opettamiseen kolmea osatekijää, jotka yhdessä mahdollistavat kielen merkityksellisen käytön. Hän pitää kielelle *altistamista* (input) eli syötöstä (Pihko 2007) ensiarvoisessa asemassa kielen oppimisessa suhteessa *omaan tuottamiseen* (output), joka on osatekijöistä toinen ja samalla syvällisempää kielen osaamista ja itsereflektiota. Osatekijöiden olemassaolo havaitaan käytännössä kykynä ymmärtää vierasta kieltä melko hyvin, ennen kuin on kykyä itse tuottaa kieltä sanallisesti tai kirjallisesti. Kolmas osatekijä on kielenoppimisen tavoite eli *vuorovaikutus* (interaction). Se toimii kontekstina kahden muun osatekijän välillä. (Johnson 2008, 78–91.) Oppilaan altistamiseen kaikille kolmelle osatekijälle tarvitaan monipuolista mediakäyttöä. Vuorovaikutus on nähtävissä POP 2004 vieraan kielen opetussuunnitelmassa, jossa yhdeksi kulttuuritaitojen oppimistavoitteeksi asetetaan kyky viestiä kohdekielen edustajien kanssa arkisissa tilanteissa (POP 2004, 139–140). Tässä apuna voidaan käyttää tietoverkkoa ja muuta mediaa.

Kielen opetusta voidaan käsitellä merkityspainotteisena (meaning focused) tai viestipainotteisena (message focused) (taulukko 2). Ensimmäinen painottaa kielen rakenteiden eli kieliopin osaamista ja on *mitä*-tietoa (what) kielestä, jolloin käytettävän median tulee tukea näitä tavoitteita. Jälkimmäinen painottuu kielen viestinnälliseen puoleen ja on *miten*-tietoa (how) kielestä. Merkityspainotteinen opetus korostaa kielen osatekijöitä, joista oikein rakentuva kieli koostuu, kun taas viestipainotteinen opetus korostaa oikeakielisyyden si-

jaan sitä, miten kielellä voidaan kommunikoida. (taulukko 2) (mm. Johnson 2008, 172–179; Pihko 2007, 44–46.) Erityisesti uusmedia tarjoaa merkityspainotteiseen opetukseen useita keinoja.

TAULUKKO 2 Kielen opetuksen jaottelu sisällön mukaan (Johnson 2008, 172–179; Pihko 2007, 44–46)

	opetuksen pääosassa	saatu tieto
merkityspainotteinen	kielen rakenteet ja kielioppi	<i>mitä</i> -tietoa
viestipainotteinen	kielellä viestiminen	<i>miten</i> -tietoa

Toinen tapa jakaa kielen painotusalueet on erotella ne neljään osa-alueeseen: 1) merkityksen ymmärtämiseen, 2) merkityksen tuottamiseen, 3) kieleen ja sen rakenteisiin sekä 4) sujuvuuteen keskittyvään opetukseen (Nation 2008, 1). *Merkityksen ymmärtämiseen keskittyvässä* (meaning-input focused) *opetuksessa* korostetaan sitä, että oppilas ymmärtää kielen käyttötavan muuttuvan tilanteesta ja kontekstista riippuen. Opetuksessa käytetyssä mediassa vain pieni osa sanastosta ja kielen rakenteista on oppilaille vieraita ja suurin osa materiaalista vastaa oppijan taitotasoa (Nation 2008, 1) eli opetus tapahtuu lähikehityksen vyöhykkeellä (ks. tämä työ luku 3.2).

Merkitystä tuottava oppiminen keskittyy oppilaan taitoihin tuottaa tekstiä ja puhetta, joilla on selkeä sanoma. Siinä ei kiinnitetä huomiota kielen rakenteiden oikeellisuuteen. *Kielen keskittyvässä oppimisessa* taas oppilaan huomio kiinnitetään kielen rakenteisiin ja piirteisiin. Kieleen keskittyvä oppiminen voi tapahtua sekä ymmärtämisen että tuottamisen kautta. Siinä pääpaino ei ole tekstin viestinnällisessä sisällössä vaan sen rakenteellisessa oikeellisuudessa. Johnsonin (2008) ja Pihkon (2007) malleista poiketen Nation (2008) lisää malliinsa vielä *sujuvuuteen keskittyvään opetuksen*, jossa käytetty media ei sisällä oppilaalle vieraita sanoja tai rakenteita vaan on täysin oppilaalle tuttua, jolloin oppilas voi keskittyä kielen sujuvuuteen, kuten esimerkiksi lukunopeuteen. (Nation 2008, 1–2.) Opettajan oma painotus merkityksen ja sisällön suhteen näkyy tehdyissä mediavalinnoissa.

Euroopan unionin yhteinen näkemys kielten oppimisesta esitellään Eurooppalaisessa viitekehyksessä (Common European Framework of Reference for Languages = CEF). Siinä kaikki kielellinen viestintä nähdään osana yksilöä ja hänen persoonaansa. Siksi kielitaitoa ei voi jakaa vain erilaisiin kompetensseihin, vaan se on nähtävä moninaisten kielitaidon osasten kehittymisenä, joita harjoitellaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa samalla identiteettiä rakentaen. Opettajan ja oppijan yhteinen tehtävä on suunnata oppimisen palasia kohti haluttua kokonaisuutta, sekä kielen että kulttuurin osalta. (CEF, 1.) Eurooppalaisessa viitekehyksessä oppiminen nähdään erityisesti konstuktiivisena prosessina, jossa sosiaalisen kanssakäymisen merkitys korostuu (CEF, 12). Käsitys on linjassa kielenoppimisen yleisen oppimiskäsityksen kehityksen kanssa, joka perustuu toiminnallisuuteen. Oppimiskäsityksen pohjana on sosiaalinen konstruktio, jossa kielen eri osa-alueiden kompetensseista syntyy kieli-identiteetti vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

CEF:ssä kompetenssit ovat olennainen osa kielen oppimista. Ne voidaan nähdä kahtena toisiinsa limittyvänä kokonaisuutena; yleisinä oppimisen kompetensseina, jotka eivät ole riippuvaisia opittavasta sisällöstä sekä kommunikatiivisena kompetenssina, joka liittyy erityisesti opittavaan kieleen. Tämän lisäksi tarvitaan metakognitiivisia taitoja havainnoida näiden kompetenssialueiden kehittymistä. (CEF 10–11.)

Kompetenssit rakentuvat komponenteista, joita oppija voi kehittää sosiaalisessa kanssakäymisessä. Eurooppalaisen viitekehyksen mukaan kommunikatiivinen kompetenssi voidaan jakaa lingvistiseen, sosiolingvistiseen ja pragmaattiseen kompetenssiin, jotka voidaan jakaa vielä tarkennettuihin osa-alueisiin eli komponentteihin. Johnson sen sijaan jakaa tarvittavat taidot kolmeen kompetenssialueeseen: systemiseen-, sosio-lingvistiseen- ja strategiseen kompetenssiin (Johnson 2008, 14–40). CEF ja Johnson:in (2008) malli ovat samantyyppiset, mutta CEF:ssä kompetensseja opitaan limittäin (taulukko 4), kun Johnson:in mukaan ne ilmenevät enemmän lineaarisesti taitojen karttuessa. Nationin (2008) mallissa oppimisen osa-alueet nähdään toisistaan selkeästi irrallisempina.

Kielen oppimista voidaan kuvata kielen eri osa-alueiden oppimisena. Näitä voidaan kuvata esimerkiksi nelikenttänä, jossa vastaanottamisen ja tuottamisen taidot jaetaan suulliseen ja kirjalliseen taitoon, jolloin saadaan neljä perustaitoa: puhuminen, kuunteleminen, lukeminen ja kirjoittaminen, joita voidaan harjoittaa erilaista media käyttämällä. (taulukko 3) (Johnson 2008, 278).

TAULUKKO 3 Kielenoppimisen osa-alueet Johnsonin (2008, 278) mukaan

	suullinen	kirjallinen
vastaanottaminen	kuunteleminen	lukeminen
tuottaminen	puhuminen	kirjoittaminen

Eurooppalaisessa viitekehyksessä (CEF) vastaava luokitus kuvataan suullisina ja kirjallisina aktiviteetteina: vastaanottaminen, tuottaminen, vuorovaikutus ja välittäminen (mediation) (CEF 15) (taulukko 4). Perusajatus näissä malleissa on sama, vaikka CEF korostaa vuorovaikutusta.

Opetuksessa on nykyisin viestipainotteinen suuntaus, joka on ollut nähtävissä opetussuunnitelmissa 1970-luvulta lähtien (Maijala 2009). Opetussuunnitelman perusteissa (POP 2004) viestipainotteisuus näkyy opetuksen tehtävässä ”_ _totuttaa oppilas viestimään_ _konkreettisissa ja itselleen läheisissä tilanteissa aluksi pääsääntöisesti suullisesti ja vähitellen kirjallista viestintää lisäten.” (POP 2004, 138). Hyvin usein merkitys- ja viestipainotteisuus sekoittuvat, sillä opettajan oppimiskäsitys ja opetettavana oleva asiasisältö vaikuttavat valittavaan opetustapaan ja käytettyyn mediaan.

TAULUKKO 4 Kielenoppimisen osa-alueet eurooppalaisessa viitekehyksessä(CEF 57–88)

osa-alue	aktiviteetti
suulliset aktiviteetit	vastaanottaminen
	tuottaminen
	vuorovaikutus
	välittäminen (mediation)
kirjalliset aktiviteetit	vastaanottaminen
	tuottaminen
	vuorovaikutus
	välittäminen (mediation)

3.2 Oppimiskäsitykset ja opettajan rooli vieraan kielen opetuksessa

Oppimiskäsitys on ajan kuluessa muuttunut. Tiukan behavioristisesta oppimiskäsityksestä on päästy kognitiiviseen oppimiskäsityksen ja siitä edelleen konstruktionismiin. Viimeisimpänä on esitelty sosio-kulttuurinen oppimiskäsitys, jota nykyinen vieraan kielen opetus korostaa sosio-lingvistisenä suuntauksena.

Oppimiskäsitykset määrittelevät eri tavoin sen, millainen rooli oppijalla ja ympäristöllä on oppimiseen. Nämä roolit ovat vaihdelleet vallalla olevan oppimiskäsityksen mukaan (kuvio 1). Behavioristit näkevät oppimisen ehdollistamisena, jossa ärsyke (stimulus) ehdollistuu sen tuottamaan reaktioon (response). Tätä reaktiota voidaan vahvistaa ulkopuolisella palautteella. Behavioristisissa malleissa vastuu oppimisesta on ympäristöllä ja poissa oppijalta itseltään. (Watson, Locke, Herbart ja Skinner teoksessa Kari, Koro, Lahdes & Nöjd 1994, 116; Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 55–72.)

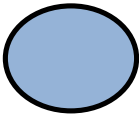






Toista näkemystä edustaa esimerkiksi Chomsky (1986; 2002, 85–86), joka pitää kielen oppimista autonomisena synnynnäisenä koneistona, joka laukeaa kun lapsi altistetaan kielelle. Tämä LAD (Language Acquisition Device) toimii käyttöohjeena kielen oppimisessa ilman, että yksilön muut kognitiiviset taidot ovat kehittyneet. (Johnson 2008, 47–52.) Samaa oppijakeskeistä ajatusta tukee kognitiivinen oppiminen (mm. Lehtinen 1989; Voutilainen ym. 1992 ja Salonen 1988, 22–24), jossa tajuntaa muokataan tietoisesti ja havaintoja tulkiten. Näin muodostetaan skeemoja eli toimintamalleja, joihin mm. Piaget'n (1975, 357–369) oppimisteoria paljolti perustuu.

Oppiminen voidaan nähdä myös konstruktiivisena aiemman tiedon vieraan rakentamisena. Tällöin yksilön rooli subjektina oppimisprosessissa ja tie-

donjäsentymisessä korostuu. Konstruktivismin perustana on oppijan aktiivinen toimiminen ja tarve oppia. (Lehtinen, 1989; Antikainen, 1990.)

Kun oppimiseen lisätään ympäristön kanssa vuorovaikuttaminen, lähestytään Vygotskyn teoriaa (Vygotsky 1978). Hänen mukaansa oppiminen on sosiokulttuurinen tapahtuma, jossa kieli on merkittävässä asemassa tiedon välittämisessä. Vygotskyn mukaan oppiminen on tehokkainta *lähikehityksen vyöhykkeellä* (zone of proximal development) silloin, kun tehtävän taso on vähän vaativampi kuin oppijan nykyinen taso. Oppimista tehostaa, jos työskentely tapahtuu vertaisen tai opettajan ohjaamana. (Vygotsky 1978, 86–87; Lehtinen ym. 2007, 55–116.)

Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaan ympäröivä yhteisö ja sen kulttuuri vaikuttavat kielen ja sen normien oppimiseen (Säljö, 2004). Tällöin mm. soveliaan kielen käyttöyhteys opitaan yksilön ja ympäristössä vaikuttavan kulttuurin välityksellä (Johnson 2008, 56–60). Sosiokulttuurisissa malleissa oppiminen nähdään siten kognitiivisen ja sosiaalisen aktiivisuuden yhdistelmänä (Swain, 2000, Chapelle 2004 mukaan). Oppiminen ei ole vain formaalia toimintaa vaan sitä tapahtuu kaikissa tilanteissa. Kulttuuri, jossa elämme, määrittää myös oppimisen tapoja ja sisältöjä. (Säljö, 2004, 10–12.)

Oppimiskäsitys	Ympäristön vaikutus oppimiseen	Yksilön sisäinen vaikutus oppimiseen
behavioristinen		
kognitiivinen		
konstruktivistinen		
sosio-kulttuurinen		

KUVIO 1 Ympäristön ja kielenoppijan suhteen muutos oppimiskäsityksissä (mm. Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007; Piaget 1975; Chomsky 1986; 2002, 85–86; Antikainen, 1990; Vygotsky 1978; Säljö, 2004)

Oppimisprosessissa yksilö ja ympäristö vaikuttavat oppimiseen (kuvio 1). Kulttuuri on tällöin prosessin kolmas osatekijä.

Eurooppalainen viitekehys ei allekirjoita mitään oppimiskäsitystä, mutta esittää eri näkökulmia. Yhtenä ääripäänä on pelkkään altistumiseen uskova koulukunta, jonka mukaan tiedonkäsittelykyky riittää kielitaidon omaksumi-

seen altistumisen kautta. Toinen ääripää katsoo, että intuitiivinen kielenoppi-
minen ja lingvistisesti rikas ympäristö toimisivat paremmin kuin formaali ope-
tus. Osa tutkijoista uskoo inputin lisäksi aidon kanssakäymisen eli autenttisen
kielenkäytön olevan paras tapa oppia. Toisaalta on tutkijoita, joiden mukaan
tarpeellisen kieliopillisen tiedon opettamisen jälkeen on mahdollista ottaa vas-
taan ja tuottaa kieltä ilman muuta harjoitusta. Näiden ääripäiden välissä on val-
tavirta opettajia, joiden mielestä opetus on kahden näkökulman yhdistelmä,
johon tarvitaan sekä autenttista kielelle altistumista että opetusta. (CEF
139-140.) Tämä näkemys tukee tässäkin työssä aiemmin esiteltyä ajatusta vuo-
rovaikutus- ja sisältöpainotteisesta opetuksesta, jotka vaikuttavat tehtyihin me-
diavalintoihin.

Jokaisella opettajalla on oma käsityksensä oppimisesta, jonka kautta hän
määrittää oman roolinsa sen mukaan, minkä näkee opetuksen tehtäväksi. Jos
opettaja näkee opetuksen tehtäväksi tiedon välittämisen, hänen roolinsa on
toimia tiedon ja oppilaan välisenä siltana, välittäjänä. Jos taas opettaja pitää tär-
keänä, että oppilaat löytävät tiedon itse, hän toimii oppaana tiedon lähteille.
Opettaja toimii oppimisen mahdollistajana, kun tiedonkäsitelmä on konstruktii-
vinen, eli tieto rakentuu aiemman tiedon varaan. Oppipoika-ajatukseen perustu-
va tietoon harjaannuttaminen taas antaa opettajalle asiantuntijan roolin. Valitul-
la roolilla on vaikutusta mediavalintoihin, mutta myös oppilaiden ja kollegojen
välisiin suhteisiin (Carr & Kemmis 1986; Hargraves & Dawe 1990).

Oman näkemyksemme mukaan oppiminen tapahtuu konstruoidulla ai-
empaa tietoa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Jaamme Piaget'n näkemyksen
yksilön tavasta rakentaa toimintamalleja. Näitä malleja oppija uudistaa ja täy-
dentää sosiaalisessa vuorovaikutuksessa erityisesti toimiessaan lähikehityksen
vyöhykkeellä. Emme näe, että oppiminen tapahtuisi vain yhden oppimiskäsi-
tyksen mukaisesti vaan se on yhdistelmä useita eri teorioita.

Käytetyn median vaikutuksesta kielen oppimiseen on hieman ristiriitaisia
käsityksiä. Positiivista vaikutusta on vaikea todentaa, mutta tutkijat ovat yhtä
mieltä siitä, että opettajan valitsema opetusmetodi on oppimisen kannalta mer-
kittävämpi, mutta sopiva media voi tehostaa oppimista erityisesti yksilön nä-
kökulmasta (Chan, Chin, Masinori & Suthiwan 2011, 7-10). Erityisesti heikom-
pien oppilaiden on todettu hyötyvän monipuolisesta mediakäytöstä
(Nowaczyk, 1998, Stepp-Greany 2002 mukaan). Tässä tutkimuksessa haluam-
mekin selvittää, kuinka monipuolisesti eri mediamuodot ovat käytössä alakou-
lun englannin opetuksessa. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että monipuolisel-
la median käytöllä sekä monikanavaisella oppimisella ja hyvillä oppimistulok-
silla on yhteys (Chan, Chin, Masinori & Suthiwan 2011, 7-10; Sparks, Artzer,
Patton, Ganschow, Miller, Hordubay & Walsh, 1998).

Näkemyksemme mukaan hyvien oppimistulosten saavuttamiseksi oppi-
misessa tulisi käyttää monikanavaista oppimista, jossa kaikki aistikanavat hyö-
dynnetään monipuolista mediaa käyttämällä. Tämä tehostaa muistamista ja
mieleen palauttamista (mm. Prashnig 2008, Brandsford ym. 2004, 143). Koska
jokainen oppilas oppii hieman eri tavalla, on tärkeää käyttää visuaalisia, audi-
tiivisia ja kinesteettisiä tapoja oppia kieltä ja kehittää samalla oppijan omaa op-
pimistyyliä (mm. Prashnig 2008). Mielestämme hyviin oppimistuloksiin pääs-
tään kun opettajan rooli ei ole vain tiedon siirtäjä, vaan pikemminkin ohjaaja ja
oppimisen tukija.

3.3 Pedagogiikka vieraan kielen opetuksessa

Alkuperäinen sana *pedagogi* merkitsi antiikin Kreikassa orjaa, joka johdatti perheen lapset koulutettaviksi uuden tiedon äärelle (van Manen 1990, 37). Pedagogiikalla tarkoitetaan pelkistetyksi sitä, mitä, miten ja miksi opettaja opettaa. Käsitys kielen opetuksesta ja erilaisista oppimiskäsityksistä rakentaa opettajan pedagogiikkaa. Se, miten opettaja määrittää pedagogiikkansa vaikuttaa siihen, miten opettaja valmistautuu oppitunteihin ja millaisen roolin hän itselleen ottaa (Moate 2013, 21), samoin kuin mitä menetelmiä tai mitä mediaa hän valitsee käytettäväksi.

Pedagogiikka on kasvatustieteen kirjallisuudessa usein käytetty, mutta sitäkin vaikeammin määriteltävä käsite. Suomessa se juontaa juurensa saksalaisen koulukunnan kasvatuskäsitykseen ja sen sukulaiskäsitteitä ovat esimerkiksi kasvatusta (education), opetussuunnittelu (curriculum), didaktiikka (didactics) sekä androgiikka (andragogy) (ks. esim. Hamilton, 2009).

Pedagogiikka on sateenvarjo-käsite, joka käsittää opettamiseen liittyvää tietoa, taitoa ja arvoja, joten tyhjentävän määritelmän laatiminen on lähes mahdotonta. Se on abstrakti käsite, joka helposti tiivistetään pelkäsi opetusmetodiksi, jota se ei ole (Segall, 2004, 491). Pedagogiikka voidaan yhdistää jopa yhteiskuntaan laajemmin liittyväksi käsitteeksi (Kallioniemi & Virta 2012, 25–26), jolloin yhteiskunnan arvot ja asenteet muokkaavat sitä (ks. esim. kriittinen pedagogiikka, Giroux & McLaren 2001).

Geoffrey Hinchliffe (2001) on vertaillut kasvatuksen ja pedagogiikan käsitteitä seuraavasti: Kasvatusta on arvokasta itsensä takia, mutta pedagogiikka on arvokasta koko yhteiskunnan kannalta, koska se sopeuttaa yhteiskuntaan. Kasvatusta tuottaa henkistä vapautta ja yksilön itseisarvoa, kun pedagogiikka luo oppijärjestelmän, jonka mukaan kasvatusta järjestetään institutionaalisesti. Pedagogiikka on Hinchliffin (2001) mukaan normatiivista, arvosidonnaista ja opetussuunnitelmiin perustuvaa. Normatiivisuudella tarkoitetaan lakien ja yhteisön sääntöjen noudattamista ja opettajan kelpoisuusvaatimusten täyttämistä. Arvosidonnaisuudella viitataan opettajaan, koulua ja koko yhteiskuntaa koskettaviin arvoihin ja asenteisiin. Opetussuunnitelman rooli pedagogiikassa on toimia opetuksen toteuttamisen viitekehysenä. Emme voi olla täysin samaa mieltä pedagogiikan normatiivisuudesta, sillä suomalainen koulujärjestelmä antaa yksittäiselle opettajalle paljon vapautta toteuttaa omaa, hyväksi katsomaansa pedagogiikkaa.

Pedagogiikan käsitettä on jaoteltu eri tavoin, joista Shulmanin (1986) tietojärjestelmää voi käyttää yhtenä. Siinä pedagogiikka on tiedon kategorioiden yhdistelmä, jossa yleinen pedagoginen tieto, opetussuunnitelmallinen tieto ja pedagoginen sisältötieto eli ainepedagogiikka yhdistyvät. Kaikki nämä tiedon lajit voidaan jakaa tarkemmin kolmen erilaiseen tiedonalaan eli faktoihin perustuvaan propositionaaliseen tietoon (propositional knowledge), tiettyihin yksittäisiin tilanteisiin tai toimintoihin liittyvään tietoon (case knowledge) ja strategiseen tietoon (strategic knowledge) (Shulman 1986, 11–13). Tiedon kategorioita on kritisoitu sillä eurooppalaisen näkökulman mukaan tiedon kategorisointi jakaa pedagogiikan liian moniin alakäsitteisiin. (Kallioniemi & Virta 2012, 32.)

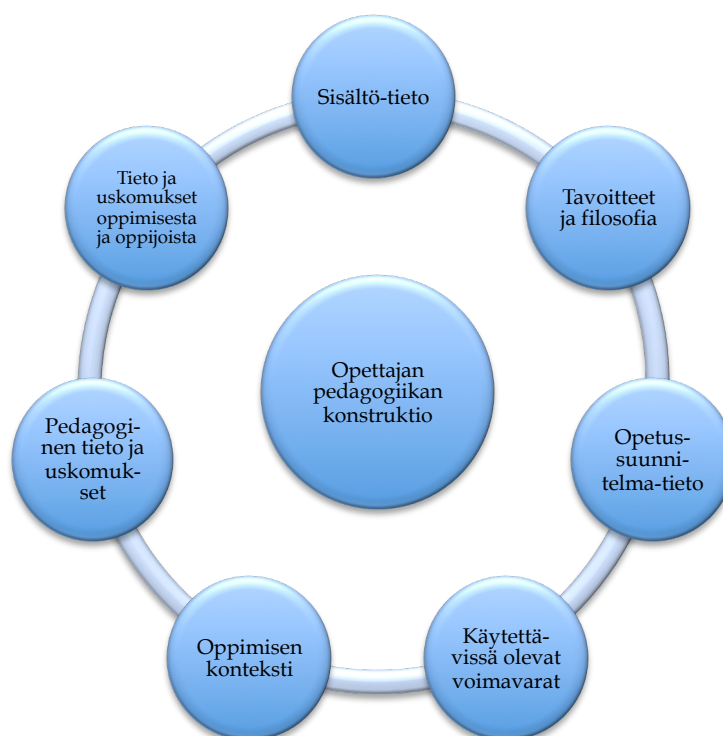
Julie Cogill'n (2008) määritelmä tukee mielestämme kielenoppimisessa esiin tulevia näkökulmia. Cogill'ia mukaillen pedagogiikka on tietoista ja suunnitelmallista toimintaa. Pedagogiikka tehostaa ja mahdollistaa oppimista ottamalla huomioon oppijan kyvyt, tarpeet ja lähtökohdat sosiaalisessa diskurssissa. Tämän lisäksi pedagogiikkaan kuuluu opettajan hankkima tietovaranto eri aloilta: yleinen kasvatustieteisiin liittyvä tieto, ainekohtainen sisältötieto, oppiaineeseen liittyvä pedagoginen tieto ja opetussuunnitelmallinen tieto. (Cogill 2008.) Cogill lisää tähän vielä opettajan kokemukset, arvot ja uskomukset (Cogill 2008, 9), jotka myös meidän mielestämme ovat osa opettajan pedagogiikkaa.

Edellä esitetyt määritelmät kuvaavat pedagogiikkaa opetuksen näkökulmasta. Koulun kasvatuksellinen tehtävä kuitenkin lisää pedagogiikan määritelmään uusia ulottuvuuksia, joissa sosiaaliset, emotionaaliset ja tiedolliset prosessit limittyvät (Kovalainen 2013, 45–47). Pelkkä tiedon jakaminen ei enää riitä, vaan opettajalla tulee olla näkemys myös oppilaan sosiaalisten taitojen ja emotionaalisen kasvamisen tukemista.

Pedagogiikka on dialogipedagogiikan käsityksen mukaan vuorovaikutusta, jossa on kaksi ulottuvuutta: nykyhetki ja tulevaisuus. Koska opetuksen päämäärä on antaa tulevaisuudessa tarvittavia tietoja ja taitoja (POP 2004, 19; ks. myös Ponnikas, Korhonen, Manninen, Ålander & Sillanpää, 2013, 10–11), on tulevaisuuden ulottuvuus selkeästi läsnä. Kuitenkin opetus tapahtuu tässä hetkessä, joten emme voi elää vain tulevassa, vaan nykyhetki on otettava huomioon. Tästä näkökulmasta pedagogiikka on nykyhetkessä elämiseen ja tulevan ennakointiin investoimista "*being and becoming*" (van Manen 1991, 69).

Van Manen'in (1991) mukaan pedagogiikka on samantapainen suhde, joka vanhemmalla on lapseensa. Suhde on tiedostettua investointia, jakamista ja kehittymistä. Opettaja investoi aikaansa opettamiseen ja oppilas investoi omaa aikaansa oppimiseen. Molemmat jakavat kokemuksiaan, taitojaan ja tunteitaan vuorovaikutuksessa. Kehitys tapahtuu sekä opettajassa että oppijassa. Tähän liittyy pedagoginen herkkyys, joka on taitoa toimia tilaisuuden tullen. Se on kykyä erottaa tarpeellinen tieto tarpeettomasta ja kykyä esittää kytköksiä opettavan asian ja aiemmin opitun välillä. Se ei ole vain metodin valintaa vaan tiedon ja tunteiden yhdistämistä. (Palmer 2007, 11.)

Käsitteen pedagogiikka ongelmallisuutta on pohtinut myös Hashweh (2005). Hän esittää käyttöön uutta termiä opettajan pedagogiset rakennelmat (teacher pedagogical constructions), joka sisältää laajasti opettajaa ympäröiviä tekijöitä, jotka liittyvät opetukseen. Hashwehin (2005) termi pedagogiset rakennelmat sisältää Cogill'n (2008) ajatukset pedagogiikasta, mutta tuo lisäksi mukaan opettajan tavoitteet ja filosofian sekä käytettävissä olevat voimavarat. (kuvio 2). Hashwehin mallissa oppilaantuntemus nousee tärkeään rooliin. Kuviossa se sijoittuu opettajan tietoon ja uskomuksiin oppimisesta ja oppijoista (Hashweh 2005, 280–281).



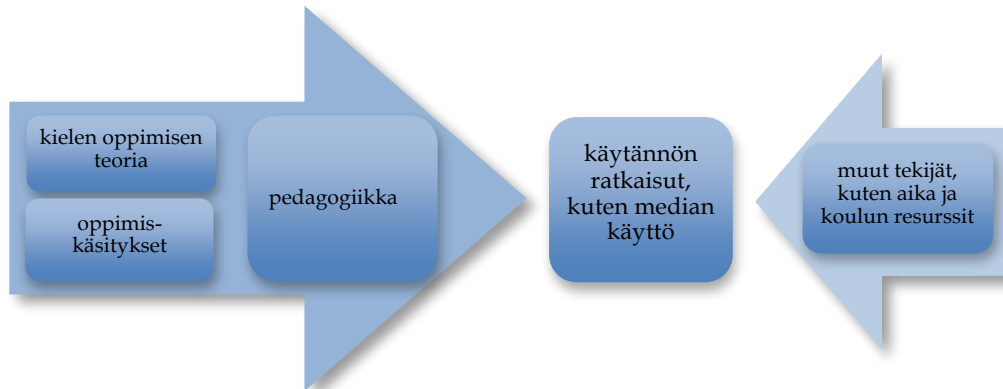
KUVIO 2 Opettajan pedagogiset rakennelmat Hashweh:ia (2005, 282) mukaillen.

Myös Prestage ja Perks (2000) ovat pohtineet asiaa opettajan tiedon rakentumisen näkökulmasta, joka voidaan tulkita kuvaavan pedagogiikkaa. Heidän määritelmänsä on kuitenkin laajempi kuin oma näkemyksemme pedagogiikasta. Heidän määritelmässään opettajan ammatillinen traditio (professional traditions), käytännön työssä kasvanut kokemus (practical wisdom) ja tietoisuus oppilaan taito- ja tietotasosta (learner knowledge) rakentaa opettajan tietoa (teacher knowledge) luokkahuoneen tapahtumien luomassa viitekehyksessä (class events) (Prestage and Perks 2000, Cogill 2008 mukaan).

Lähikäsitteenä pedagogiikalle on opettajuus (teacherhood). Opettajuuden termi on myös laaja, dynaaminen ja kuvaa opettajan omaa käsitystä sijoittumisestaan pedagogiikan, velvollisuuksien ja käytänteiden kentässä (Moate 2013, 20). Englannin kielellä termi *teacherhood* jakautuu kahteen osaan, joista ensimmäinen kuvaa opettajaa (teacher), joka oppilaitoksessa oppitunnilla auttaa toista oppimaan antamalla informaatiota. Jälkimmäinen *-hood*-osalla tarkoitetaan sisäänrakentuvaa olotilaa, ajattelutapaa ja persoonan osaa, joka on pitkäkestoinen ja tunnistettavissa oleva (ks. Oxford English Dictionary 2010). Samaa käsitystä tukee Määttä (2011) kuvaamalla opettajuutta laajempaan kuin vain sisältötiedon hallintana. Hänen mukaansa pedagoginen rakkaus eli opettajuuden affektiivinen ja emotionaalinen osa rakentaa opettajuutta. Tässä tutkimuksessa käsitämme opettajuuden yläkäsitteenä pedagogiikalle, sillä jätämme pois opettajuuden sisäänrakentuvan, emotionaalisen osan tulkinnat.

Mielestämme Hashwehin (2005) määritelmä sopii parhaiten tässä työssä käytettäväksi määritelmäksi pedagogiikasta juuri sen laajuuden vuoksi. Näemme pedagogiikan koostuvan toisiaan tukevista osasista (ks. kuvio 2), jotka konstruoidaan pedagogiikaksi, jota voidaan konkretisoida opetuksessa käyte-

tyllä medialla. Vaikka Georg Bernard Shaw (1903) sarkastisesti kirjoittikin: *"Those who can, do. Those who cannot, teach"* olemme sitä mieltä, että pedagogiikka tarkoittaa Aristoteles'n sanoja: *"Those who can, do. Those who understand, teach"* (ThinkExist.com Quotations 24.2.2014). Näemme, että opetuksen tavoitteiden toteuttamiseksi tarvitaan ymmärrystä sekä pedagogiikasta että kielen oppimisen teorioista. Mediavalintojen tekoon ei riitä pelkkä oppiaineiden sisällöllinen tieto, vaan tarvitaan tietoa sekä oppimiskäsityksistä, opettajan roolista että opetettavasta asiasta (kuvio 3).



KUVIO 3 Mediavalintoihin liittyvät tekijät englannin opetuksen näkökulmasta

4 TUTKIMUKSEN KULKU

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tarkoitus on selvittää, miten alakoulun opettajat käyttävät eri mediaa englannin opetuksessa, sekä mitkä tekijät vaikuttavat opettajan mediavalintoihin. Usein media mielletään pelkästään joukkotiedotusvälineiksi ja digitaaliseksi mediaksi. Vanha media, kirjat ja kuvat, jäävät helposti varjoon puhuttaessa median käytöstä. Tässä tutkimuksessa media on kuitenkin määritelty kattamaan myös vanhan median.

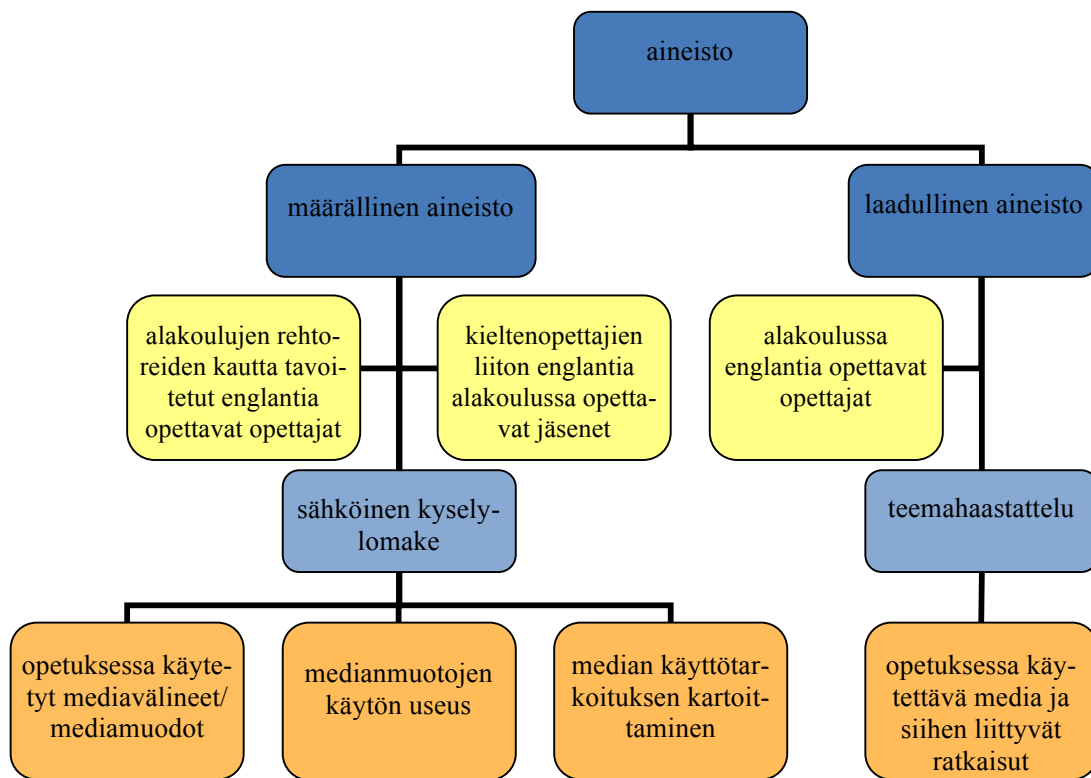
Luukan ym. (2008) tutkimuksessa kävi ilmi, että yhdeksänsillä luokilla kieltenopetuksessa kustantajan tekemä kirja oli oppimateriaalin pääosassa ja muuta mediaa käytettiin vain vähän. Pyrimme selvittämään, onko alakouluissa sama suuntaus eli onko oppikirja, jolla tarkoitamme kustantajan tuottamaa tekstikirjaa ja siihen liittyvää harjoituskirjaa, sielläkin pääasiallisena mediana. Tutkimme, miten usein ja mihin käyttötarkoituksiin oppikirjaa ja sen ohella muuta mediaa käytetään alakoulussa. Lisäksi halusimme selvittää, mitä perusteluja opettajilla on median käytölle ja mediavalinnoilleen. Tutkimuskysymyksiä, joihin vastaamme, on neljä:

1. Mitä mediaa alakoulun englannin opetuksessa käytetään?
2. Kuinka usein mediaa käytetään alakoulun englannin opetuksessa?
3. Mihin tarkoitukseen mediaa käytetään alakoulun englannin opetuksessa?
4. Mitkä tekijät vaikuttavat opettajan mediavalintoihin alakoulun englannin opetuksessa?

4.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksessamme on kaksi osiota: määrällinen ja laadullinen osio. Määrällisen osion avulla pyrimme vastaamaan kolmeen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, joilla tuotetaan tämänhetkistä tietoa alakoulun englannin opetuksesta.

Laadullisen osion tarkoitus on vastata kysymykseen, mitkä tekijät vaikuttavat opettajan mediavalintoihin englannin oppitunneilla, ja siten syventää määrällisen osion tuloksia. Laadullisen osion tarkoituksena ei ole tuottaa yleistettävää tietoa vaan pikemminkin kuvata mediavalintoja yksittäisten opettajien näkökulmasta. Selkeyden vuoksi määrällinen ja laadullinen osio on käsitelty tässä työssä erikseen (kuvio 4).



KUVIO 4 Tutkimusaineiston hankintareitit ja tutkimustavat

5 MÄÄRÄLLINEN OSIO

5.1 Sähköinen kyselytutkimus

Määrällisen osion tarkoituksena on selvittää median käyttöä alakoulun englannintunneilla. Tutkimuksemme viitekehys on empiirinen, sillä teemme tutkimuksen tuloksista havaintoja siitä, millainen rooli medialla on osana koulujen kulttuuria. Viitekehys perustuu positivistiseen ja konstruktivistiseen tiedonkäsitelyyn, jonka mukaan tieto on kokemuksiin perustuvaa ja todistettavissa olevaa, mutta dynaamista. (Patton 2002, 81–104; Patrikainen 1999, 101–107.) Koska kyse on eksploratiivisesta eli yleiskuvaa antavasta tutkimuksesta, toteutimme sen sähköisenä kyselytutkimuksena, johon määrällinen metodi sopii parhaiten (Eskola, Hälikkä & Kortet 1999, Vallin 2001, 29 mukaan).

Sähköinen kyselylomake valmistui Mr. Interview-ohjelmalla lokakuun 2012 alussa, jonka jälkeen se testattiin. Lomaketta ei ollut tarve muuttaa koeikäyttäjien palautteen perusteella. Kysely lähetettiin sähköpostitse viikoilla 44 – 49 vuonna 2012. Analyysivaihe ajoittui helmikuulle 2013.

Koska halusimme tutkia Suomen alakoulujen mediankäyttöä englannin opetuksessa, valitsimme perusjoukoksi suomenkieliset alakoulut ja niiden englantia opettavat opettajat. Ruotsinkieliset koulut jätimme tutkimuksen ulkopuolelle, koska mediavalintoihin vaikuttavat tekijät voivat olla erilaisia kielisukulaisuuden takia opetettaessa englantia ruotsin kieltä äidinkielenään puhuville. Samoin erityiskoulut ovat tämän tutkimuksen ulkopuolella.

5.2 Aineisto

Aineisto määrälliseen tutkimukseen kerättiin kahta reittiä: alakoulun rehtoreille lähetetyllä kyselyllä ja kieltenopettajien liiton jäsenille lähetetyllä kyselyllä.

Alakoulujen otokseen valikoitiin ryväsotannan ja systemaattisen otannan (Valli 2001,15–19) kautta 58 kuntaa, joista valittiin yksi alakoulu, jonka rehtorille sähköinen kysely lähetettiin. Koulu valittiin kunnan verkkosivuilta lähinnä yh-

teystietojen saatavuuden perusteella. Koska englantia alakoulussa opettavia opettajia ei ole tilastoitu, pyydettiin saatekirjeessä rehtoria välittämään kysely yhdelle englantia opettavalle opettajalle. Täten pyrittiin saamaan mahdollisimman edustava joukko englantia opettavia opettajia eri puolilta Suomea ja erikoiset kunnat edustetuiksi. Edustavan otoksen saamiseksi käytettiin Tilastokeskuksen jaottelua Suomen kuntien jaotteluun kaupunkimaisiin, taajamatyyppiin ja maaseutumaisiin kuntiin.

Jotta tutkimukseen saataisiin mahdollisimman laajasti osallistujia, on otokseen lisätty näyte eri puolilta Suomea tutkijoiden maantieteellisin perustein valitsemista kieltenopettajien liiton jäsenyhdistyksistä. Näyte lisää samalla tutkimuksen validiteettia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143). Yhdistyksistä mukana ovat Helsingin-, Savonlinnan seudun-, Keski-Suomen-, Lapin-, Pohjois-Savon ja Keski-Pohjanmaan kieltenopettajat ry:t, joista viesti on kohdennettu alakoulussa englantia opettaville opettajille.

Viikon kuluttua kyselyn lähettämisestä lähetettiin muistutusviesti rehtoreille ja samalla tätä kiitettiin yhteistyöstä (Valli 2001, 32). Toinen muistutusviesti lähetettiin kaksi viikkoa alkuperäisen viestin lähettämisestä. Kieltenopettajien jäsenliitoille lähetettiin vain kyselyviesti.

5.3 Kyselylomake

Määrällisen tutkimusosion tarkoituksena on vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitä mediaa alakoulun englannin opetuksessa käytetään?
2. Kuinka usein mediaa käytetään alakoulun englannin opetuksessa?
3. Mihin tarkoitukseen mediaa käytetään alakoulun englannin opetuksessa?

Ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen vastattiin listaamalla kolmen päämediatyypin (printtimedia, audiovisuaalinen media ja uusmedia) oppimateriaaleja ja opetusvälineitä ja pyytämällä opettajia kertomaan niiden käytöstä. Sitä, kuinka usein media on käytössä, on tutkittu Luukan ym. (2008) laatimaa mittaria muokaten. Tähän tutkimukseen on lisätty useita kertoja oppitunnin aikana käytetty media, koska siten eriteltiin paremmin eniten käytössä olevat mediavälineet. Englannin opetusta voi olla viikossa vain kaksi tuntia, joten asteikko on luotu aikamääreiltään seuraavanlaiseksi:

- Käytän mediaa X englannin opetuksessa
- useita kertoja oppitunnin aikana
 - lähes jokaisella oppitunnilla
 - usein (väliaika viikkoja)
 - harvoin (väliaika kuukausia)
 - muutamia kertoja lukuvuodessa
 - en käytä
 - media ei käytettävissä

Kysymyksissä on huomioitu, etteivät kaikki mainitut mediat ole käytettävissä ja opettaja voi ilmoittaa, ettei käytä kyseistä mediaa. Vaihtoehdoista voi valita ainoastaan yhden, joten jos vastaaja valitsee vaihtoehdon "en käytä" tulkitsimme, että media on käytettävissä, mutta vastaaja ei sitä siitä huolimatta hyödynnä. Syytä tietyn median käyttämättömyyteen ei määrällisessä osiossa selvitetä. Lomakkeessa (LIITE 1) on jätetty tilaa mahdollisille muille käytössä oleville mediamuodoille sekä niiden käytöstä kertomiselle. Listatut mediat perustuvat suurelta osin Luukan ym. (2008) tutkimuksessa käytettyihin mediavälineisiin. Listaan on lisätty uusmediaa, koska tarkoituksena on saada selville, onko uusmediaa missään muodossa käytössä suomalaisissa alakouluissa.

Kyselylomakkeen ensimmäisessä osiossa vastaajia pyydettiin merkitsemään englannin opetuksessa käyttämänsä mediavälineet annetulta listalta ja määrittelemään niiden käytön useutta tutkijoiden määrittelemän asteikon avulla. Seuraavassa osiossa opettajia pyydettiin valitsemaan käyttämälleen medialle kolme tärkeintä käyttötarkoitusta valmiiksi annetuista vaihtoehdoista. Kysely (LIITE 1) sisälsi myös avoimia kysymyksiä, joilla annettiin vastaajalle mahdollisuus kertoa muusta opetuksessa käyttämästään mediasta. Avoimet kysymykset on kuitenkin tässä tutkimuksessa jätetty raportoimatta, sillä ne eivät tuoneet tutkimuksen kannalta olennaista lisätietoa.

5.4 Analyysi

Määrällisessä eli kvantitatiivisessa osassa tuloksia voidaan tulkita tilastollisin menetelmin, jolloin tutkijan rooli säilyy objektiivisena. Luokitteluasteikot, jotka on luotu median käytön useutta varten, voidaan tulkita frekvenssianalyysillä ja ei-parametrisin testein. (Valli 2001, 27, 71.) Ei-parametristen testien käyttö on perusteltua, koska käytetty mitta-asteikko ei ole välimatka-asteikko, ja koska ryhmien koot eivät täytä parametristen testien kriteerejä (Nummenmaa 2009, 183). Määrällisen analyysin toteutti Päivi Ruutana.

Kyselylomakkeen tiedot siirrettiin SPSS-ohjelmaan, jossa tyhjät vastaukset (6 kpl) ja tutkimusluvan kieltäneet (3 kpl) on poistettu. Mukaan aineistoon on lisätty kahden testikäyttäjän vastaukset, sillä he sopivat perusjoukkoon. Lopullinen vastaajamäärä on 58 ($n = 58$). Eri mediaa tutkittaessa vastaajien määrä eroaa toisistaan, sillä vastaajat ovat käyttäneet eriävissä määrin mediaa ja siten vastauksia on saatavilla eri määrä. Myös tosiasia, että osa lomakkeista oli vain osittain täytettyjä, vaikuttaa vastanneiden lukumäärään. Silti näitä epätäydellisiä vastauksia on käytetty, sillä tutkijoina velvollisuutenamme on ottaa ne huomioon laajemman näkemyksen saamiseksi (Dörnyei 2009, 89–90.) Näitä kysymyksiä käsitellään erillisinä tai saman vastaajamäärän sisällä. Tästä syystä analyysi- ja tulosvaiheessa vastaajien määrä on näkyvillä kuvioissa merkintänä $n = x$.

Määrälliseen analyysiin käytettiin tilastollisia menetelmiä sekä Excel- että SPSS-ohjelmissa. Kyselylomakkeen tiedot on analysoitu frekvenssejä ja ristiintaulukointia käyttäen. Kokonaistuloksia on muokattu ryhmämuuttujien avulla Luukan ym. 2008 tekemää tutkimusta vastaaviksi ja tulosten vastaavuutta pe-

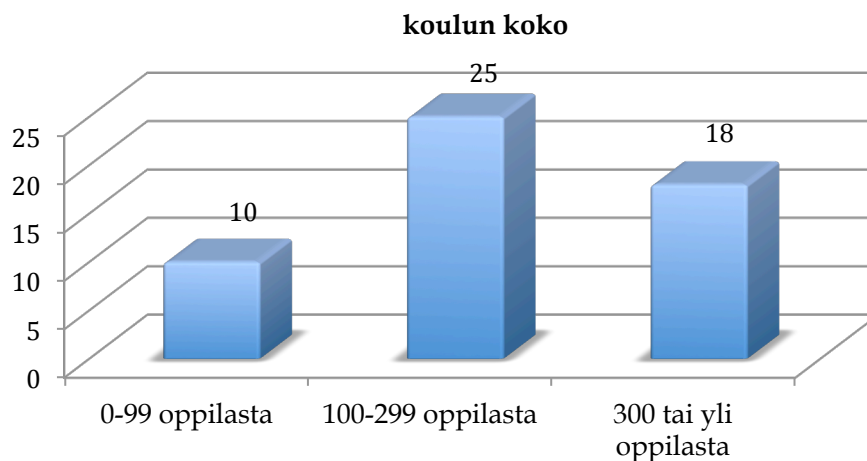
rusjoukkoon eli suomalaisiin alakoulussa englantia opettaviin opettajiin on tutkittu Khiin neliötestin (χ^2) avulla. (Nummenmaa 2009, 60–61, 305–308; Valli 2001, 72–76.)

5.5 Määrällisen osion tulokset

Aloitamme kertomalla aineiston taustatiedoista. Sen jälkeen esittelemme opettajien käyttämät mediamuodot ja niiden käytön useuden jaoteltuna printtimediaan, audiovisuaaliseen mediaan ja uusmediaan. Seuraava osa sisältää median käyttötarkoituksista saadut tiedot. Nyt saatuja tuloksia opettajien mediakäytöstä verrataan vielä lyhyesti Luukan ym. (2008) tutkimuksen tuloksiin.

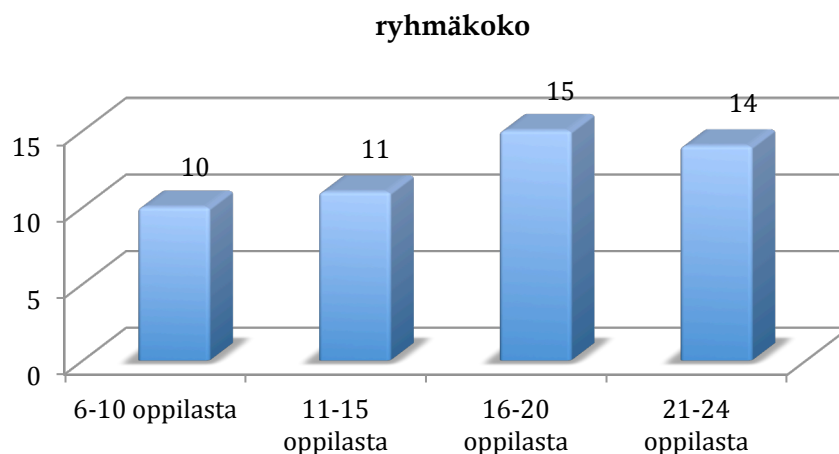
5.5.1 Taustakysymykset

Tutkimuksen taustakysymyksissä koulukokoa mittaava kysymys (kuvio 5) osoittaa, että vastausten tyyppiarvo (Nummenmaa 2009, 61) on sama (moodi= 100 – 299 oppilasta) kuin valtakunnallisessa tilastossa (SVT 2012). Pienten koulujen osuus jäi selvästi pienemmäksi ja toisaalta suurten koulujen määrä on tässä tutkimuksessa yliedustettu valtakunnalliseen tilastoon verrattuna, siksi koulukokoa ei käytetty tulosten analysointiin.



KUVIO 5 Tutkimukseen vastanneiden koulujen koko prosentteina (n = 53)

Vastanneet englanninopettajat opettavat keskimäärin 16,2 oppilaan ryhmää (kuvio 6). Tyyppiarvo 12 kertoo, että 12 oppilaan ryhmiä on määrällisesti eniten. Mediaani (Nummenmaa 2009, 61–62) eli keskimmäisen havainnon arvo ryhmäkoolle on 16,5.



KUVIO 6 Tutkimuksen ryhmäkoot oppilasmäärittäin (n = 50)

5.5.2 Printtimedia

Printtimediolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa painettua, kopioitua, itse kirjoitettua tai piirrettyä informaatiota sisältävää tuotetta. Kyselylomakkeessa printtimediaa edustaa oppikirja, työkirja, vihko, piirtoheitinkalvo, dia, itse tehty moniste, kustantajan tuottama moniste, juliste tai poster, kuva- ja sanakortit, sanoma- ja aikakauslehti sekä kirjasto (taulukko 5). Printtimedian käyttö englannin opetuksessa painottuu oppikirjan, työkirjan ja vihkon käyttöön. Seuraavaksi eniten käytetään monisteita ja kuva- tai sanakortteja. Julisteita eli postereita sekä sanoma- ja aikakauslehtiä käytetään korkeintaan harvoin. Vähintä tämän aineiston mukaan on diojen, kirjaston ja kalvojen opetuskäyttö.

Oppikirjaa ja siihen liittyvää työkirjaa opettajat käyttävät useimmin kaikista mainituista mediavälineistä. Kaikki maininnat (kuvio 7) sijoittuvat kahteen ensimmäiseen luokkaan. Työkirjaa käytetään jopa useammin kuin oppikirjaa, sillä 64 % vastanneista ilmoitti käyttävänsä sitä useita kertoja oppitunnin aikana, kun oppikirjan kohdalla vastaava luku on 48 %. Vihkoa käytetään selvästi harvemmin kuin oppikirjaa. Kuitenkin 67 % vastaajista käyttää sitä lähes jokaisella tunnilla ja 23 % vähintään usein.

Piirtoheitinkalvoja ja dioja, joilla tässä tarkoitetaan diaprojektorilla esitettäviä dioja, ei enää käyttänyt lainkaan 54 % vastaajista. Diaprojektoreja ei ole käytettävissä 10 % vastanneista. Kalvoja ilmoittaa silti käyttävänsä noin kolmannes vastaajista vähintään usein, joten piirtoheittimen aika ei ole vielä ohi.

Monisteita englannin opettajat käyttävät usein (49 % vastanneista). Kustantajan valmiita materiaaleja käytetään useammin kuin itse tehtyjä. Vain kaksi vastaajaa ilmoittaa, ettei käytä monisteita lainkaan. Noin viidennes (21 %) vastaajista ilmoittaa käyttävänsä itse tekemiään tai kustantajan tuottamia monisteita harvoin.

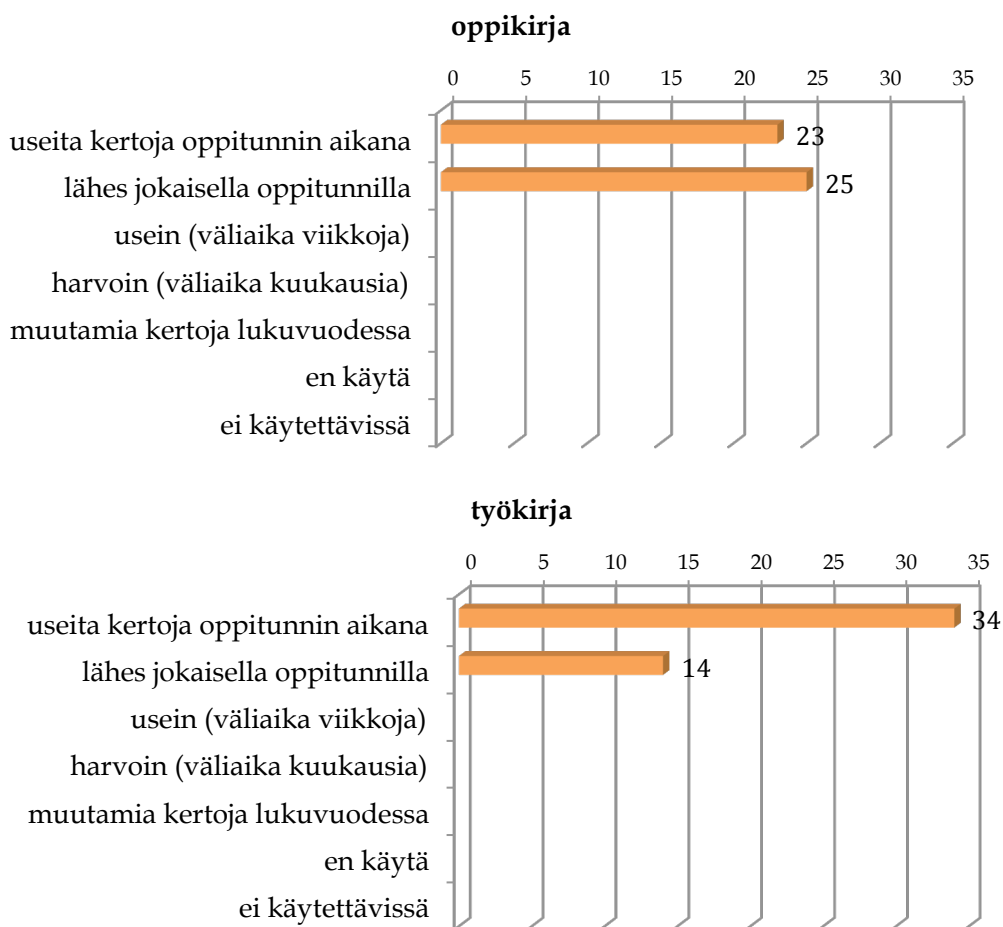
Vastaajista 31 % käyttää julisteita ja postereita muutamia kertoja vuodessa. Niitä ei käytä lainkaan 25 % opettajista. Sen sijaan kuva- ja sanakortteja opetuksessaan käyttää 47 % vähintään viikkotasolla tai sitä useammin.

TAULUKKO 5 Printtimedian käytön useus

Printtimedia n=48	useita kertoja oppi- tunnin aikana	lähes jokaisella oppi- tunnilla	usein (väli- aika viik- koja)	harvoin (väli- aika kuu- kausia)	muu- tamia kerto- ja lu- ku- vuo- dessa	en käytä	ei käy- tettä- vissä	Yht.
oppikirja	48 %	52 %						100 %
työkirja	71 %	29 %						100 %
vihko	8 %	67 %	23 %	2 %				100 %
kalvo	2 %	15 %	13 %	2 %	15 %	44 %	10 %	100 %
dia	2 %		6 %	2 %	4 %	65 %	21 %	100 %
moniste: itse tehty		6 %	44 %	27 %	19 %	4 %		100 %
moniste: kus- tantajan tuot- tama	2 %	17 %	54 %	17 %	6 %	4 %		100 %
juliste/ pos- teri		2 %	10 %	27 %	31 %	25 %	4 %	100 %
kuva- /sanakortit	2 %	13 %	33 %	10 %	21 %	19 %	2 %	100 %
sanoma- tai aikakauslehti			2 %	19 %	40 %	35 %	4 %	100 %
kirjasto			2 %	8 %	17 %	56 %	17 %	100 %

Vastaajista 31 % käyttää julisteita ja postereita muutamia kertoja vuodessa. Niitä ei käytä lainkaan 25 % opettajista. Sen sijaan kuva- ja sanakortteja opetuksessaan käyttää 47 % vähintään viikkotasolla tai sitä useammin.

Sanoma- ja aikakauslehtiä opettajat käyttävät harvoin (40 %) tai ei lainkaan (35 %). Samankaltainen tulos on kirjaston käytöllä; 57 % ei käytä sitä opetuksessa ja 17 %:lla vastaajista kirjastoa ei ole käytettävissä.



KUVIO 7 Oppikirjan ja työkirjan käyttö (n = 48)

5.5.3 Audiovisuaalinen media

Audiovisuaaliseen mediaan kuuluu audiovisuaalisen materiaalin tuottamiseen, jakamiseen ja tallentamiseen käytettäviä välineitä. Tässä tutkimuksessa ne ovat ääni(te), kuva, äänen ja kuvan yhdistelmä, liikkuva kuva ja ääni, äänen tallennin (nauhuri), kuvan tallennin (kamera, videokamera), oppilaan/oppilaiden tekemä AV-materiaali sekä erilaiset pelit (lautapelit, kortit) (taulukko 6). Audiovisuaalista mediaa hyödynnetään englannin opetuksessa eniten pelkän äänen ja pelkän kuvan sekä niiden yhdistelmien muodossa. Myös erilaiset pelit ovat käytössä usein. Vähintä käyttö on oppilaiden tekemän av-materiaalin sekä kuvan ja äänen tallennuksen kohdalla.

TAULUKKO 6 Audiovisuaalisen median käytön useus

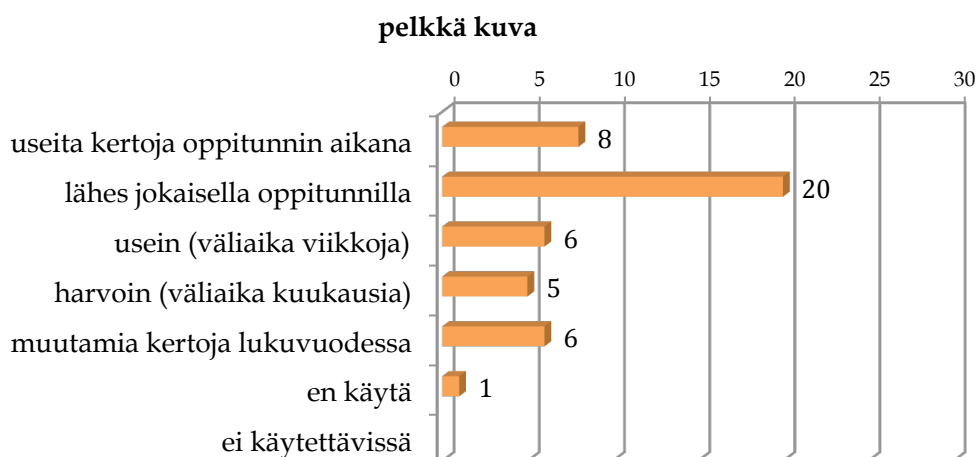
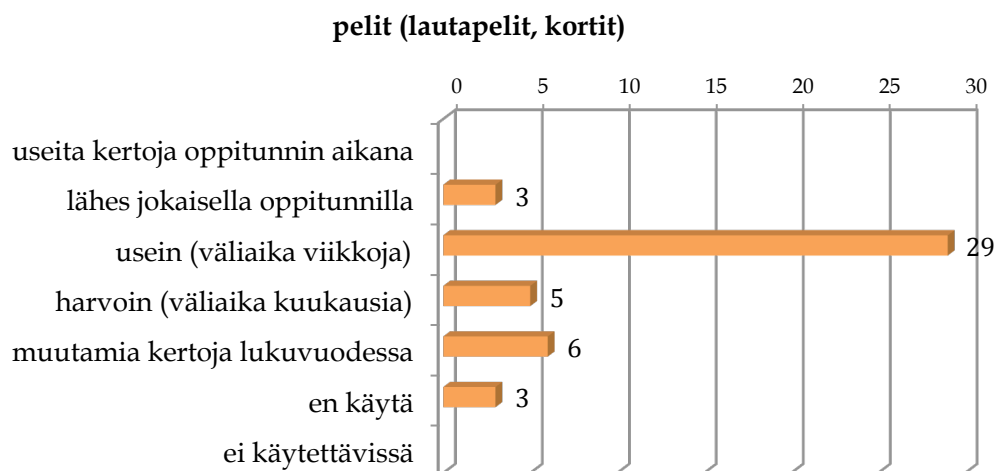
Audiovisuaalinen media n=46	useita kertoja oppitunnin aikana	lähes jokaisella oppitunnilla	usein (väli-aika viikoja)	harvoin (väli-aika kausia)	muutamia kertoja-lukuvuodessa	en käytä	ei käytettävissä	Yht.
pelkkä ääni	50 %	48 %	2 %					100 %
pelkkä kuva	17 %	44 %	13 %	11 %	13 %	2 %		100 %
ääni ja kuva	37 %	20 %	20 %	13 %	4 %	4 %	2 %	100 %
liikkuva kuva ja ääni		7 %	37 %	33 %	13 %	11 %		100 %
äänien tallennin (nauhuri)	7 %	13 %	2 %	11 %	13 %	48 %	7 %	100 %
kuvan tallennin (kamera, videokamera)	2 %			7 %	15 %	67 %	9 %	100 %
oppilaan tekemä AV-materiaali				4 %	17 %	67 %	11 %	100 %
pelit (lautapeilit, kortit)		7 %	63 %	11 %	13 %	7 %		100 %

Pelkkää ääntä mediana hyödyntää jokaisella englannintunnilla 50 % ja lähes jokaisella tunnilla 48 % vastaajista. Kuvia näyttää lähes jokaisella oppitunnilla 38 %, loppuilla käyttö jakautuu tasaisesti muihin luokkiin. Äänen ja kuvan yhdistelmää käyttää 37 % vastaajista useita kertoja jokaisella oppitunnilla ja 90 % tuo sitä oppitunneille vähintään kuukausittain. Liikkuvaa kuvaa ja ääntä näytetään harvemmin, sillä n. 70 % käyttää sitä kuukausittain tai viikoittain. Noin 10 % vastaajista ei käytä tätä mediaa.

Lähes jokaisella oppitunnilla äänen tallentamista hyödyntää 13 % opettajista, toisaalta 13 % käyttää sitä vain muutamia kertoja vuodessa. Noin puolet (48 %) vastanneista ei hyödynnä kyseistä mediaa lainkaan.

Kuvan tallentaminen on harvinaisempaa, sillä vain 21 % ilmoittaa käyttävänsä kuvan tallennusta opetuksessaan ja silloinkin enintään harvoin (19 %). Yhtä harvoin opettaja käyttää oppilaiden tekemää AV-materiaalia opetuksessa, ja noin kymmenellä prosentilla vastaajista kuvan tallentaminen tai tallenteiden käyttö ei ole käytettävissä.

Erilaisia kortti- ja lautapelejä luokkaan tuo 63 % vastaajista vähintään usein ja n. 10 % vähintään harvoin (kuvio 8).



KUVIO 8 Kuvien ja pelien käyttö (n=46)

5.5.4 Uusmedia

Uusmediasta kysyttiin kuinka usein 14:ta eri mediavälinettä käytetään opetuksessa (taulukko 7). Useimmin opettajat käyttävät näistä toimisto-ohjelmia, hakukoneita ja verkkosivuja. Tämä tulos on samankaltainen Kankaanrannan, Paolosen, Kejosen ja Ärjen (2011) tutkimustulosten kanssa. Vähimmällä käytöllä on sosiaalinen media ja erilaiset päätelaitteet kuten tabletti, pelikonsoli tai kännykkä.

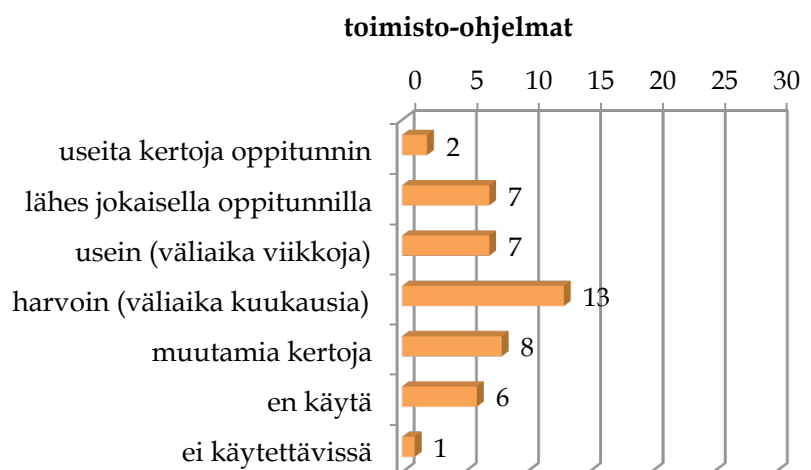
Toimisto-ohjelmia (kuvio 9), kuten Word tai Open Office, ilmoitti käyttävänsä vähintään päivä- ja viikkotasolla 36 % vastaajista. Harvemmin eli kuukausitasolla tätä mediaa käytti opetukseen 30 % vastanneista. Neljännes ei käytä toimisto-ohjelmia opetuksessa. Hakukoneita hyödyntää viikko- ja kuukausitasolla 45 % ja www-alkuisia internet-sivustoja 55 % vastanneista. Alle 10 % vastaajista ilmoitti, ettei käytä näitä medioita.

TAULUKKO 7 Uusmedian käytön useus

Uusmedia n=44	useita kertoja oppitunnin aikana	lähes jokaisella oppitunnilla	usein (väli-aika viikoja)	harvoin (väli-aika kuu-kausia)	muutamia kertoja ja lukuvuodessa	en käytä	ei käytettävissä	Yht.
toimisto-ohjelmat ja julkaisuohjelmat (esim. Open Office, Word, PowerPoint)	5 %	16 %	16 %	30 %	18 %	14 %	2 %	100 %
älytaulu	23 %		2 %	2 %	2 %	18 %	52 %	100 %
koulun / luokan verkkosivu		5 %	11 %	9 %	14 %	39 %	23 %	100 %
hakukoneet (Google, msn, Yahoo)		14 %	27 %	27 %	18 %	11 %	2 %	100 %
verkkosivut (www.....)	2 %	18 %	23 %	34 %	18 %	2 %	2 %	100 %
tietokonepelit, pelikonsolit			9 %	7 %	5 %	52 %	27 %	100 %
CD-Rom opetusohjelmat			11 %	9 %	9 %	46 %	25 %	100 %
verkkopelit		2 %	18 %	16 %	18 %	39 %	7 %	100 %
kustantajan tuotama verkkomateriaali	21 %	7 %	23 %	32 %	11 %	2 %	5 %	100 %
julkaisukanava (esim YouTube, Prezi)		2 %	30 %	18 %	16 %	25 %	9 %	100 %
sosiaalinen media (facebook, twitter, blogit, chat)			2 %	5 %	5 %	80 %	9 %	100 %
sähköposti		2 %	5 %	9 %	14 %	59 %	11 %	100 %
kännykkä			2 %	5 %	7 %	68 %	18 %	100 %
tabletti (iPad)			2 %	2 %		32 %	64 %	100 %

Koulun tai luokan verkkosivuja käyttää aktiivisesti joka oppitunnilla vain kaksi vastaajaa. Verkkosivuja ei käytä 60 % opettajista ja 23 %:lla ne eivät ole käytettävissä. (kuvio 9)

Lähes 38 % vastaajista ei hyödynnä minkäänlaisia tietokonepelejä tai opetusohjelmia englannin opetuksessa. Vastaajista 22 %:lla tietokonepelit eivät ole käytettävissä. Eniten käytetään verkkopelejä, joita 34 % vastaajista käyttää kuu-kausi- tai lukuvuosi-tasolla. Hieman yli 10 % vastaajista käyttää niitä viikoittain.



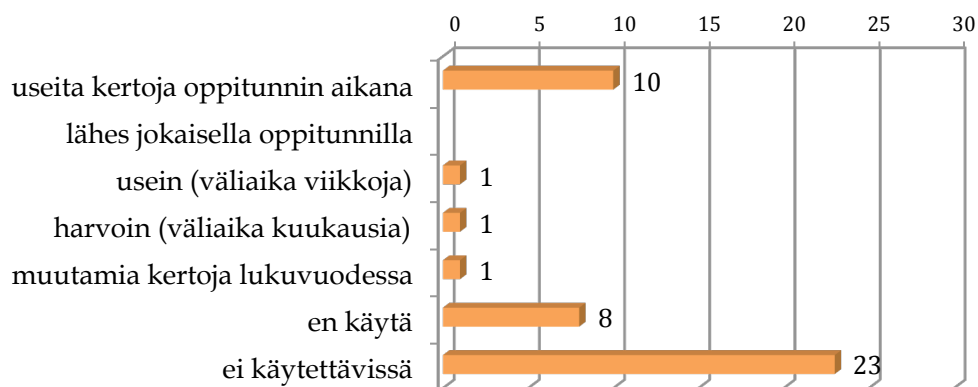
KUVIO 9 Toimisto-ohjelmien ja verkkosivujen käyttö (n = 44)

Seuraava media on älytaulu, josta käytetään myös nimityksiä aktiivitaulu, kosketustaulu, interaktiivinen kosketus-, -liitu- tai -opetustaulu (Nevala & Paananen 2012, 1). Tässä työssä käytämme nimeä älytaulu, koska älytaulu esiintyy opettajien arkisessa kielenkäytössä, vaikka Opetushallitus (OPH 2011) suosittelee termiä interaktiivinen kosketustaulu. Älytaulu on käytettävissä 48 %:lla vastaajista (kuvio 10). Määrä on suurempi kuin Kankaanrannan ym. (2011, 58) tutkimuksessa, jossa älytaulu oli käytettävissä n. 30 %:ssa tutkituista kouluista. Älytaulua käyttää useita kertoja oppitunnin aikana 22 % opettajista, mutta 18 % ilmoittaa, ettei käytä älytaulua, vaikka se olisi käytettävissä.

Kustantajan tuottamaa sähköistä materiaalia tuo usein osaksi opetusta 30 % vastaajista. Toinen kolmannes (32 %) käyttää materiaalia vähintään muutamia kertoja lukuvuodessa. Noin kymmenesosa (9 %) ei ilmoita käytössään olevan kustantajan sähköistä materiaalia ja 25 % vastaajista ei käytä sitä (kuvio 10).

Julkaisukanavan kohdalla vastaajat ovat aktiivisia, sillä YouTube'a tai

älytaulu



kustantajan tuottama verkkomateriaali



KUVIO 10 Älytaulun ja kustantajan tuottaman verkkomateriaalin käyttö (n=44)

Preziä ilmoittaa hyödyntävänsä usein 30 % vastaajista. Kuukausitasolla kanavia käyttää noin 20 % ja harvemmin 15 %. Neljännes (25 %) ei käytä julkaisukanavia.

Sosiaalisen median käytöstä opettajat ovat lähes yksimielisiä, sillä 80 % ei käytä sitä lainkaan ja 10 %:lla sosiaalinen media ei ole käytettävissä.

Sähköpostin tai kännykän käyttö opetuksessa on tämän tutkimuksen mukaan harvinaista. Noin 60 % vastaajista ei käytä kumpaakaan mediavälinettä. Eniten vastauksia on luokassa käyttää ”muutamia kertoja lukuvuodessa”, jossa vastausprosentti on noin 10. Sähköpostia ei ole käytettävissä 11 %:lla ja kännykkää 18 %:lla vastaajista. Vielä harvinaisempaa on tablettilaitteiden kuten iPad:in hyödyntäminen. Vain kaksi vastaajaa (4 %) ilmoittaa käyttävänsä tabletteja ja heidän ei viikoittain.

5.5.5 Käytetty media ja sen käyttötarkoitus

Määrällisen tutkimuksen toisessa osassa selvitimme, mihin tarkoitukseen opettajat käyttävät tiettyä mediaa. Jokaista käytettävää mediaa kysyttiin erikseen ja vain käytössä olevaan mediaan pyydettiin nimeämään valmiiksi annetusta

käyttötarkoitusten listasta (LIITE 1) kolme tärkeintä. Käyttötarkoituksen vaihtoehdot pohjautuvat tutkijoiden omiin näkemyksiin sekä POP 2004 hyviä työtapoja esittelevän kappaleeseen ja vieraan kielen oppimisen tavoitteisiin (POP 2004,19, 139–140). Käyttötarkoituksia oli valittavana 17 (LIITE 1).

Kerätty aineisto analysoitiin SPSS-ohjelmalla keräämällä jokaisen erillisen median saamat käyttötarkoituserittelyt ja tarkastelemalla niitä frekvensseinä. Mediamuodot ja niiden käyttötarkoitukset kerättiin myös Excel-taulukkoon ja analysoitiin mainintoja käytetyn median ja mainittujen käyttötarkoitusten määristä. Havaintoja tehtiin myös käyttötarkoituksen perusteella: kuinka monessa eri mediamuodossa se on mainittu. Näin pyrittiin löytämään mahdollisimman kattavasti opettajien näkemys siitä, mikä on tietyn median yleisin käyttötarkoitus ja toisaalta se, mihin tarkoitukseen mediaa käytetään, ei niinkään siihen, mikä on sen ensisijainen käyttötarkoitus. Esimerkiksi oppikirjaa käytetään erityisesti lukemisen ja kuuntelemisen harjoitteluun, kun vihkön käyttötarkoitus on enemmän kirjoittamisen, sanaston ja rakenteiden harjoittelussa. Pelejä käytetään tuomaan vaihtelua sekä niiden avulla harjoitellaan sanastoa (taulukko 8). Kun vastauksia tutkitaan sen mukaan, mitä käyttötarkoituksia medialle on mainittu, löytyvät monipuolisimmin käytetyt mediamuodot (taulukko 9). Eniten käyttötarkoituksia (16 mainintaa/17 mahdollisesta) merkittiin kuva- tai sanakorteille ja kuville (15/17).

TAULUKKO 8 Eniten käytetyn median tärkeimmät käyttötarkoitukset

media	mainintoja yhteensä	käyttötarkoitus	%:lla käyttötarkoitus oli kolmen tärkeimmän joukossa
oppikirja	108	lukeminen kuunteleminen	94 44
työkirja	108	lukeminen kuunteleminen ääntäminen	94 44 42
vihko	105	kirjoittaminen sanaston harjoittelu kielen rakenteet	89 69 46
moniste	99	kielen rakenteet sanaston harjoittelu	61 49
pelit	84	vaihtelua tuomaan sanaston harjoittelu kommunikoinnin harjoittelu	54 50 46
äänite	90	kuunteleminen ääntäminen	97 87

Monisteet ja kustantajan tuottama verkkomateriaali olivat näiden jälkeen monipuolisimmin mainintoja saaneet. Vähiten käyttötarkoituksia sai oppilaiden tekemä AV-materiaali (3 mainintaa /17 mahdollisesta). Kuvan tallentaminen ja sähköpostin käyttö saivat myös vähän käyttötarkoituksia.

Käyttötarkoitusta tutkittiin myös sen mukaan, monessako mediassa ne ovat saaneet mainintoja (taulukko 9). Eniten erilaista mediaa käytettiin sanaston harjoitteluun ja vaihtelua tuomaan (molempia 23 mediassa 25:stä / mahdollisesta). Ääntäminen oli seuraavaksi yleisin käyttötarkoitus (20 mediaa / 25:stä mahdollisesta). Myös rakenteiden ja kommunikoinnin harjoittelu ovat yleisiä käyttötarkoituksia. Kaikki havainnot tukevat POP 2004 tavoitteissa mainittua monipuolisten opetusmenetelmien käyttöä. Havainnot siitä, että kulttuurin opetus ja eriyttäminen nousevat käyttötarkoituksena korkealle tukevat myös POP 2004 -linjauksia. (POPS 2004, 18, 19, 138.)

Opiskelumotivaation parantaminen oli mainittu käyttötarkoituksena lähes kaikkien muiden mediamuotojen kohdalla paitsi oppikirjan, vihkon ja äänitteen kanssa. POP 2004:ssä käsitellään opiskelustrategioiden ja omien oppimistapojen opettamista (POP 2004, 19, 139-140), jota tässä tutkimuksen osiossa tarjottiin yhdeksi vaihtoehdoksi, mutta se mainittiin harvoin kolmen tärkeimmän käyttötarkoituksen joukossa. Vain vihkon käytössä strategiat olivat saaneet 17 % maininnoista.

Tarjotusta mediasta jäi ilman mainintoja sosiaalinen media, kännykkä, tabletti, verkkopelit, kirjasto sekä sanoma- ja aikakauslehdet, jotka edellisessä tutkimusosiossa jäivät käytön useuden yhteydessä vähimmälle käytölle.

5.5.6 Saadut tulokset ja aiempi tutkimus

Nyt tehty tutkimus on osittain vertailukelpoinen Luukan ym. vuonna 2008 tekemään laaja-alaiseen tutkimukseen median käytöstä. Käytetyt luokat ovat samankaltaiset, mutta eivät samanlaiset. Vastaajakooltaan tutkimuksemme on huomattavasti pienempi ($n = 58$) kuin Luukan kieltenopettajille suunnattu tutkimuksen osuus ($n = 178$). Molemmat tekijät vaikuttavat siihen, että tilastollisesti pätevien vertailujen tekeminen on haastavaa ja tuloksiin on siksi suhtauduttava kriittisesti.

Olemme käyttäneet Khiin neliötestiä (χ^2 -testi) ristiintaulukoinnissa nyt saatujen tulosten ja Luukan ym. (2008) vertailtavissa olevien kahdeksan medianmuodon käytön useuden kesken. Koska kyselyt eivät ole identtisiä,

TAULUKKO 10 Luokkien muutos tulosten vertailua varten

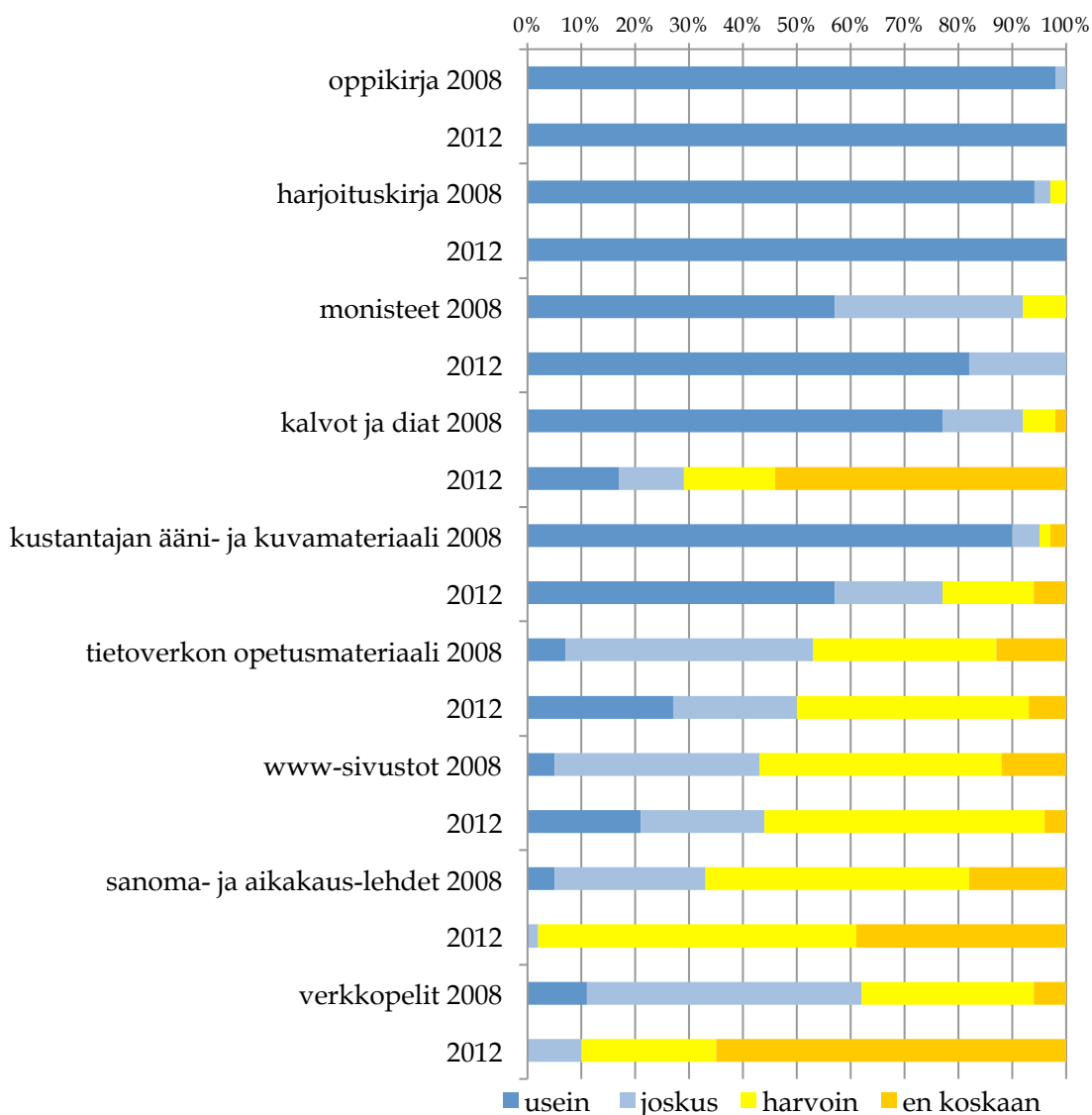
Tässä tutkimuksessa käytetty asteikko	Luukan ym. 2008 käyttämä asteikko
useita kertoja oppitunnin aikana	usein
lähes jokaisella oppitunnilla	
usein (väliaika viikkoja)	joskus
harvoin (väliaika kuukausia)	harvoin
muutamia kertoja lukuvuodessa	
en käytä	en koskaan
media ei käytettävissä	

olemme yhdistäneet omassa kyselyssämme muuttajat "itse tehdyt monisteet" ja "kustantajan tuottamat monisteet". Samoin muuttajat "tietokonepelit ja pelikonsolit" ja "verkkopelit" sekä muuttajat "kalvot" ja "diat" olemme yhdistäneet summamuuttujapareiksi SPSS-ohjelmalla. Luukan ym. (2008) tutkimuksesta vertailuun otimme sanomalehdet, vaikka omassa tutkimuksessamme muuttuja sisältää myös aikakauslehdet. Lehtien käytön numeeriset arvot ovat lähellä toisiaan, joten emme katso päätöksen vaarantavan tulkintaa.

Myös median käytön useutta mittavat luokat olemme luokitelleet summamuuttujiksi yhteensä neljään (4) luokkaan (taulukko 10), jotta vertailu Luukan ym. (2008) tuloksiin olisi mahdollista. Ristiintaulukoimalla kahdeksan yhteistä muuttujaa molemmista tutkimuksista (oppikirja, harjoituskirja, monisteet, kalvot ja diat, kustantajan tuottama ääni ja kuvamateriaali, tietoverkon opetusmateriaali, www-sivustot ja sanomalehdet) saimme χ^2 -testin tulokseksi jokaisen median kohdalla arvoksi >18.47 p-arvolla 0.001, joten H_0 -hypoteesi jää voimaan 99,9 %:n todennäköisyydellä kaikilla käytetyillä vapausasteilla ($df = 1, 2$

tai 3). Tämä tarkoittaa, että tutkimustulokset ovat tilastollisesti erittäin merkittävästi samanlaisia suhteessa perusjoukkoon.

Näissä kahdessa tutkimuksen frekvenssien eli kuvioon 11 (ks. myös LIITE 3) keräämiemme prosentuaalisten jakaumien perusteella voidaan sanoa, että oppikirjojen ja harjoituskirjojen käytön useus on hyvin samanlaista. Kalvojen ja dioiden käyttö eroaa eniten, sillä käytön useus on lähes käänteinen, vaikka tilastollista eroa ei olekaan. Tietoverkossa olevaa opetusmateriaalia käytetään nyt enemmän, samoin verkkosivuja. Tutkimuksemme mukaan alakouluissa käytetään verkkopelejä ja sanoma- ja aikakauslehtiä selvästi harvemmin kuin yläkouluissa. (ks. Luukka 2008, 44.)



KUVIO 11 Tässä tutkimuksessa ja Luukan ym. (2008) tutkimuksessa oleva vertailukelpoinen median käyttö.

6 LAADULLINEN OSIO

Laadullisen osion tarkoitus tässä tutkimuksessa on selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat opettajien mediavalintoihin ja siten syventää määrällisen osion tuloksia. Laadullinen osio on toteutettu haastattelututkimuksena. Haastattelun käytö menetelmänä on perustelua, sillä haluttiin saada selville opettajien mediavalinnoilleen antamia merkityksiä sekä heidän kokemuksiaan eri mediamuotojen käytöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75; Hirsjärvi & Hurme 2010, 41). Haastattelu mahdollisti sen, että tutkijat pystyivät haastattelutilanteessa esittämään tarkentavia kysymyksiä ja tutkittavat kertomaan vapaasti omia ajatuksiaan.

Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan rooli eroaa suuressi määrällisestä tutkimuksesta. Määrällisessä eli kvantitatiivisesta tutkimuksessa tutkimuksen kohde ei ole riippuvainen tutkijasta, kun taas laadullisessa tutkimuksessa tutkija ja kohde ovat vuorovaikutuksessa. Tutkijat ovat mukana luomassa tutkimaansa kohdetta ja haastattelu on haastattelijan ja haastateltavan yhteistyön tulosta (Patton 2002, 260–262).

Laadullisessa tutkimuksessa tietoa ei nähdä objektiivisena, vaan todellisuus on sosiaalisesti konstruoitu. Tällöin tutkittava nähdään subjektina, jonka kokemukset ja niistä luomat merkitykset sekä tulkinnat ovat arvokkaita. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 23, 35.) Fenomenologis-hermeneuttisen suuntauksen mukaan tutkimuksemme kohteena on ihmisen suhde omaan elämistodellisuuteensa. Suuntaus korostaa tulkinnan tarvetta. Ymmärtäminen on aina tulkintaa ja kaiken ymmärtämisen pohjana on se, miten kohde ymmärtää kokemaansa elämistodellisuutta (hermeneuttinen kehä). (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.)

6.1 Aineisto

Laadullisessa osiossa emme pyri tilastolliseen yleistykseseen, vaan kuvaamaan ja ymmärtämään opettajien mediavalintoja. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että henkilöt joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon, joten näyte on valittu harkitusti ja tarkoituksenmukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Laadullisessa osiossamme näyte on valittu mukavuusotannalla sen mukaan, miten tutkimuskohteet ovat olleet tavoitettavissa.

Haastateltavia on valittu kuusi (n=6) ja he ovat yhtä lukuun ottamatta naisia. Opettajia valittaessa on pyritty siihen, että näyte olisi mahdollisimman monipuolinen ja valitut opettajat olisivat erityyppisissä kouluissa ja eri vaiheessa urallaan. Haastateltavista on käytetty anonymiteetin varmistamiseksi pseudonymejä ja taulukkoon 11 on koottu yhteenveto heidän taustatiedoistaan.

TAULUKKO 11 Haastateltavien taustatiedot

Nimi	ikä	opettajakokemus (vuosina)	nykyisen koulun koko (oppilasmäärä)	pätevyys
Marja	43	7	390	kielten aineenopettaja
Helmi	24	0,25	600	kielten aineenopettaja
Kaisa	50	14	300	luokanopettaja, ei erillispätevyyttä kieliin
Pentti	41	15	265	luokanopettaja englanti sivuaineena
Tellervo	56	15	35	englanninkielisten kerhojen ohjaaja, ei opettajan pätevyyttä
Kerttu	53	30	250	luokanopettaja, erikoistunut englannin kieleen

6.2 Haastattelu

Sanan *haastattelu* englanninkielinen vastine on *interview*, jonka perustana on ranskankielinen sana *entrevue*, joka taas tulee verbistä *entrevoir* ”nähdä epätäydellisesti” tai ”nähdä vilaukselta”. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 23, 35.) Tässä tutkimuksessa laadullisen osion tarkoituksena onkin tarjota vilaus opettajien kokemusmaailmaan ja heijastaa sitä määrällisen osion havaintoihin.

Haastattelutyyppinä on olemassa kolme: *strukturoidu haastattelu* (the standardized open-ended interview), *teemahaastattelu* (the general interview guide approach) sekä *syvähaastattelu* (the informal conversational interview). Haastattelutyyppit, varsinkin teemahaastattelu, määritellään kuitenkin usealla eri tavalla. (ks. esim. Eskola & Vastamäki 2010, 26–29; Patton 2002, 342–344.)

Strukturoidussa haastattelussa kysymysten muotoilu ja järjestys on jokaisessa haastattelussa sama. Usein myös vastausvaihtoehdot ovat valmiina. Puo-

listrukturoitu haastattelu eroaa strukturoidusta haastattelusta siten, että siinä ei ole valmiita vastausvaihtoehtoja. (Eskola & Vastamäki 2010, 26–29.) Toisaalta puolistrukturoitu haastattelu voidaan määrittää myös väljemmin, jolloin puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, mutta niiden järjestystä voidaan vaihtaa.

Monet tutkijat määrittelevät teemahaastattelun synonyymiksi puolistrukturoidulle haastattelulle (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 75; Patton 2002, 342–344). Hirsjärven ja Hurmeen (2010) mukaan teemahaastattelu on kuitenkin vain eräs puolistrukturoidusta haastattelumenetelmästä (Hirsjärvi & Hurme 2010, 47–48). Teemahaastattelussa aihepiirit eli teema-alueet on etukäteen määrittänyt ja haastattelu etenee näiden teemojen sekä tarkentavien kysymysten varassa. Kysymyksillä ei ole tarkkaa sanamuotoa tai järjestystä vaan haastattelijalla on tukilista käsiteltävistä asioista. Tukilistassa ei kuitenkaan ole valmiita kysymyksiä. (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 75; Patton 2002, 342–344; Eskola & Vastamäki 2010, 26–29).

Metodologisesti teemahaastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja, heidän asioille antamia merkityksiä sekä sitä, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa tutkijan kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Haastateltavat tuovat haastattelutilanteeseen omat kokemuksensa, joihin suhteutettuna haastattelu tulkitaan. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 41).

Tämän tutkimuksen laadullisessa osiossa menetelmänä oli teemahaastattelu. Haastattelijoilla oli käytettävissään haastattelurunko (LIITE 4), jossa oli teemoittain jaoteltuna haastattelukysymyksiä sekä tukisanoja. Haastattelijat kuitenkin esittivät kysymykset vaihtelevassa järjestyksessä ja vapaasti muotoilemassaan sanamuodossa. Lisäksi etukäteen suunniteltujen kysymysten lisäksi haastattelijat saattoivat esittää tarkentavia kysymyksiä. Haastateltavat saivat pyydettyä etukäteen tutustua haastattelurunkoon (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

Haastattelussa oli taustakysymysten (ikä, koulun koko, opetuskokemus, englannin opettajaksi päätyminen) lisäksi kuusi teemaa: 1) mitä haastateltava pitää tärkeänä englannin opetuksessa, 2) mitä mediaa hän käyttää englannin opetuksessa ja miksi, 3) mitkä tekijät tuntien suunnittelussa vaikuttavat median valintaan, 4) miten oppilaiden median käyttö vapaa-ajalla vaikuttaa opettajan tunnilla käyttämään mediaan, 5) mitä medioita haastateltava käyttäisi tai ei käyttäisi, jos mitkään tekijät eivät rajoittaisi hänen mediavalintaansa ja 6) miten haastateltavan omat koulukokemukset ja henkilökohtainen median käyttö vaikuttavat häneen opettajana. Haastattelurungosta olleista teemoista kaksi: 4) ja 6), on jätetty raportoimatta, koska huomattiin, ettei niistä saatu aineisto vastannut tutkimuskysymyksiin.

Haastattelut toteutettiin marras-joulukuussa 2013 ja litteroitiin joulukuussa 2013. Molemmat tutkijat haastattelivat kolme haastateltavaa. Haastattelut nauhoitettiin ja Janni Poikonen litteroi ne.

Kuten aiemmin mainittiin, laadullisessa haastattelussa haastateltava ja haastattelija ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja rakentavat yhdessä haastattelun. Koska haastattelut on tehnyt kaksi eri haastattelijaa, on täysin luonnollista, että haastattelut poikkeavat sisällöltään jonkin verran toisistaan, koska molemmat tutkijat ovat tehneet omia tulkintojaan haastattelun kuluessa. Haastatte-

lut pyrittiin kuitenkin toteuttamaan mahdollisimman yhtäläisinä tarkan suunnittelun ja haastattelurungon avulla.

6.3 Analyysi

Tässä tutkimuksessa laadullisen osion analysoitiin on käytetty aineistolähtöistä analyysia. Koska aineiston analyysitapa on aineistolähtöinen, on analysointi pyritty irrottamaan teoriataustasta niin, että teoriaa ei ole käytetty pohjana analyysivaiheessa. Vasta myöhemmin tuloksia on verrattu aiempiin tutkimuksiin ja teoriataustaan. Täysin puhtaita havaintoja ei kuitenkaan aineistosta ole ollut mahdollista tehdä, vaan teoria on saattanut vaikuttaa analyysiyksiköiden valintaan. Lisäksi tutkijan omat ennakkokäsitykset vaikuttavat analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–99.)

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa olemme induktiivisesti muodostaneet haastateltavien vastauksista haastattelurungon teemoista alateemoja. Lisäksi kunkin alateeman esiintymistä eri vastaajilla on vertailtu. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–94.) . Ensin molemmat tutkijat muodostivat käsityksensä erillään ja sen jälkeen niistä koottiin yhteinen näkemys. Myöhemmin aineiston tarkistuksessa käytimme hyväksi deduktiivista päättelyä kun tutkimme, ettei aineistosta ole jäänyt mitään tutkimuskysymysten ulkopuolelle. (Patton 2002, 453–454).

Haastattelut analysoitiin ensin merkitysanalyysilla, jossa haastateltavien esiintuomat merkitykset pyrittiin tiivistämään ja lisäksi tutkijat loivat omia tulkintojaan näistä merkityksistä. Merkitysanalyysin tuloksista on tulososioon koottu haastateltavien tarinat. Tarinoissa on ensin esitelty opettajan pedagogisia näkemyksiä sekä ajatuksia opettamisesta. Sen jälkeen on paneuduttu tarkemmin opettajan käyttämään mediaan. Tarinoiden tarkoituksena on kuvata sitä, mitkä tekijät vaikuttavat yksittäisen opettajan mediavalintoihin ja tuoda opettajien oma ääni kuuluviin.

Merkitysanalyysin avulla on selvitetty, mitkä tekijät vaikuttavat opettajan median käyttöön alakoulun englannin opetuksessa. Sen lisäksi halusimme vielä tarkemmin perehtyä haastatteluista nousseisiin teemoihin, joilla on yhteys opettajan pedagogiikkaan. Näitä teemoja on analysoitu teemoittelun kautta ja tulokset on esitelty tämän työn luvussa 6.4.2.

6.4 Tulokset

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksessa saamiemme tuloksia opettajien mediankäytöstä ja siitä, mitkä tekijät vaikuttavat heidän mediavalintoihinsa. Luvussa on ensin esitelty opettajien mediankäyttöä englannin opetuksessa tarinoiden avulla. Tämän jälkeen tarinoissa esiin tulleet tekijät, jotka vaikuttavat mediavalintoihin, on vielä koottu tiiviisti. Sen lisäksi tuloksissa on tuotu esiin mainintoja pedagogiikkaan ja mediavalintoihin liittyen. Meitä tutkijoina kiinnostaa se, onko mediavalinta pedagoginen päätös vai vaikuttavatko muut tekijät median valintaan.

6.4.1 Merkitysanalyysi: Opettajien tarinat

6.4.1.1 Marjan tarina: Pedagogiikka edellä mediavalinnoissa

Marja on 43-vuotias kielten aineenopettaja. Ennen opetusuralle päätymistä Marja kouluttautui muille aloille. Kielet ovat aina kiinnostaneet Marjaa, mutta opettajan urasta hän ei haaveillut. Marja löysi kuitenkin itsensä kieliopintojen ohessa opettajan opinnoista ja nykyään hän opettaa kieliä 390 oppilaan alakoulussa.

Marja pitää englannin opetuksessa tärkeänä sitä, että lapset oppisivat laajan sanavaraston ja saisivat rohkeutta käyttää kieltä. Marja näkee vaivaa saada kseen opetuksensa mukautettua lapsille sopivaksi. Lisäksi hän pyrkii aktiivisuuteen lapsia mahdollisimman paljon.

...sellainen rohkeus käyttää sitä kieltä jopa sen uhalla että se ei oo täysin kieliopillisesti oikein niin mun mielestä on hyvin tärkeää

...yritän että ne [oppilaat] ois aktiivisessa roolissa...että mahdollisimman moni lapsi joutuu käyttämään omaa päätään sillä kielellä sen neljänkymmenenviiden minuutin aikana (Marja)

Marja käyttää omien sanojensa mukaan kaikkea mahdollista mediaa opetuksessaan. Mediavalinnan hän tekee sen mukaan, mikä media on tarkoituksenmukaisin kulloisenkin opetustavoitteen saavuttamiseksi. Myös opetusryhmä vaikuttaa siihen, minkä median Marja valitsee. Eri ryhmillä toimivat eri mediat ja Marja muokkaa käyttämäänsä mediaa sopimaan ryhmän tarpeisiin.

...vaikka käytetään laitetta niin se pitää mennä pedagogiikka edellä. Opettajan pitää miettiä mitä tästä opitaan ei vaan niin et sul on laite ja mennään tekemään jotakin vaan et opettaja on miettiny mihin mennään, mitä tehdään, mistä etitään tietoa ja antaa ne välineet oppilaalle jotta se on tarkoituksen mukasta ja jotta se oppii sen asian mitä minä haluan sen oppivan siitä asiasta

...se on minusta epäselvä sihe.sille ryhmälle, esimerkiks mä tajuan että siellä on mulla tosi heikkoja oppilaita et jos mä esitän asian näin niin ne ei hiffaa niin sillon mä modifioin sitä (Marja)

Myös Marjan halu aktivoida oppilaita vaikuttaa hänen mediavalintoihinsa. Esimerkiksi pelejä hän käyttää opetuksessaan paljon, koska kokee niiden käytön aktivoivan oppilaita. Aktivoimisen lisäksi Marja näkee median käytöllä olevan yhteisöllistävä vaikutus.

...siinä (pelatessa) oppilas parhaimmillaan joutuu käyttämään sitä kieltä...se pakottaa käyttämään sitä opeteltua asiaa oikealla tavalla

Niitten on pakko osallistua. Elikkä mä aktivoin siinä kaikki ja se siinä yhteisöllisyys oikeesti näkyy ku sit ruvetaan miettimään yhes et hei mitkä tääl on oikein, mikä tääl on väärin (Marja)

Marja käyttää myös paljon oppikirjaa. Marja pitää oppikirjaa hyvänä, sillä se on valmis johdonmukaisesti etenevä materiaalikokonaisuus, joka on suunniteltu

opetettavaa asiaa silmällä pitäen. Oppikirja on myös Marjan mielestä hyvä keino taata opetuksen taso maanlaajuisesti. Perinteisessä oppikirjamallissa Marja ei kuitenkaan mielellään pitäydy, vaan toivoo oppikirjojen sähköistyvän. Sähköinen kirja tarjoaa hänen mielestään samat edut kuin painettukin versio ja on lisäksi kätevämpi käytännössä.

...siel on ihanat valmiit materiaalit, jotka on suunniteltu siihen kielioppi.opetettavaan kielioppiin

Siinä vaiheessa ku luovutaan oppikirjasta niin että sitä ei käytetä niin me ei voida enää mitenkään taata sitä tasoa

Jos kaikilla ois oma laite.päätelaita johon pystyttäs lataamaan se oppikirja ja se pystyttäs avaamaan sieltä, sitä ei tarviis raahata sitä erikseen sitä työkirjaa ja lukukirjaa vaan se ois se päätelaite ja siellä ois edelleen ne hyvä oppimateriaalit (Marja)

Opetuksessaan Marja käyttää monipuolisesti mediaa. Eniten hänen tekemiinsä mediavalintoihin vaikuttaa opetukselle asetetut tavoitteet, halu aktivoida oppilaita sekä opetettava ryhmä.

6.4.1.2 Helmin tarina: Uuden opettajan mediakäyttö hakee uomaansa

Helmi on 24-vuotias vastavalmistunut aineenopettaja. Hän on juuri aloittanut opettajan uransa n. 600 oppilaan koulussa. Innostus opettamiseen sai Helmillä alkunsa jo lapsena, kun hän seurasi veljensä koulunkäyntiä. Myöhemmin kielten opiskelu veti puoleensa ja Helmi lähti opiskelemaan englannin ja saksan opettajaksi.

Englannin opetuksessa Helmi pitää tärkeänä lasten motivoimista kielen opiskeluun. Hän korostaa sitä, että lasten tulisi nähdä englannin opiskelu mielekkäänä. Sanaston ja kieliopin harjoittamisen lisäksi Helmi pitää tärkeänä sitä, että lapset saisivat kokemusta englannin käyttämisestä.

Tärkeätä ois myös just että rohkenis niin ku puhua englantia...ehkä myös ihan ylipäätään tollanen niin ku parityöt ja se englannin käyttäminen (Helmi)

Mediasta eniten Helmi käyttää tällä hetkellä oppikirjaa, joka toimii hänen opetuksensa pohjana. Kirja tarjoaa lapsille hyvän konkreettisen materiaalin ja sen avulla eriyttäminen on helppoa. Lisäksi kirja on luotettava vaihtoehto siinä vaiheessa, kun esimerkiksi tietoverkossa olevan median käytössä on ongelmia. Orjallisesti Helmi ei kuitenkaan seuraa kirjaa. Jos hän kokee toisen median edistävän paremmin opetuksen tavoitteita, hän käyttää sitä, vaikka sen käyttäminen veisikin enemmän aikaa.

...se [oppikirja] kuiteski antaa niille oppilaille sellasen niin ku jollain tavalla sellasen materiaalipankin mistä ne saa niin ku tai niil on jotain konkreettista niin ku ittellään

Melkeen joka tunnin lähtökohtana on kyllä se kirja...katon että mitä siellä on niin ku luvassa että millasia tehtäviä ja jos en tykkää niistä tehtävistä niin sit katon ett oisko jotain vaihtoehtosia...ei sillonkaan varmaan sen enempää aikaa ollu mut on vaan tuntunu et ne on pakko niin ku tehdä joten sit on niin ku tullu ne tehtyä (Helmi)

Erityisesti uutena opettajana Helmi kokee, että tarvitsee oppikirjaa tuekseen. Tulevaisuudessa Helmi kuitenkin tahtois irrottautua enemmän kirjasta ja käyttää monipuolisemmin mediaa. Tällä hetkellä Helmi käyttää opetuksessaan jonkin verran pelejä, tietotekniikkaa sekä kuvia. Varsinkin kuvia Helmi toivoisi voivansa hyödyntää enemmän, mutta kokee, etteivät hänen omat voimavaransa riitä tällä hetkellä kuvien etsimiseen. Myös äänitteitä Helmi käyttää paljon opetuksessaan, sillä ne tarjoavat oppilaille natiivipuhujan sekä erilaisten aksenttien mallin.

...on kyllä oppikirjat tosi hyödyllisiä ku on vielä vähä hakusessa sinällään tämä opettaminen ja opettajana oleminen mut kyllä mua ehkä tulevaisuudessa kiinnostais jotenkin jollain tapaa ehkä irtautua niistä mutta en niin ku ei kyllä tällä hetkellä rahkeet riittäis siihen.

Nekin [kuvat] ois tai aattelisin kyllä et ois siis hyviä mutta ei oo ehkä rahkeet riittäny että etsis (Helmi)

Monenlaista aksenttia mitä siellä puhutaan ei oo vaan britti tai amerikan enkkua et kaikkee muutakin että siis hyvä että totuttautuu että on monenlaista enkun puhujaa (Helmi)

Helmillekin on tärkeää, että hänen käyttämänsä media edistää oppimistavoitteita. Esimerkiksi sosiaalista mediaa Helmi ei käytä, koska hän ei ole keksinyt sille hyvää käyttötarkoitusta. Haittapuolena esimerkiksi pelien käytölle Helmi näkee kontrollin menetyksen. Hän kokee, ettei pysty valvomaan oppilaiden toimintaa tehokkaasti. Muutenkin Helmi haluaisi irrottautua tiettyjen mediamuotojen käytöstä, sillä hän kokee niiden rajoittavan omaa tapaansa opettaa sekä, toisin kuin Marja, syövän luokan yhteisöllisyyttä.

Nois peleissä on ehkä se huonopuoli että sitten ei pysty niin ku kontrolloimaan niin tarkkaan että onko se asia niin ku ymmärretty ja pelataanko sitä oikeesti niin ku oikein

Välillä tuntuu niin ku et on jotenkin tosi naimisissa sen tietokoneen tai jonkun dokumenttikameran kanssa...jotenkin ois kiva silleen et pystys vaikka oleen keskellä luokkaa välillä eikä aina vaan siellä edessä tai niin ku koneen takana...ois kiva laajentaa sitä reviiriä...et pelkästään niin ku noitten niin ku tietokonevälineiden siellä jotenkin armoilla (Helmi)

Tällä hetkellä Helmin opetus pohjautuu paljolti oppikirjaan. Hän haluaisi käyttää opetuksessa monipuolisemmin mediaa, mutta kokee, etteivät voimavarat tällä hetkellä riitä. Tulevaisuudessa Helmi haluaisi kuitenkin käyttää enemmän oman pedagogiikkansa mukaista mediaa.

6.4.1.3 Kaisan tarina: Mediavalinta on muutakin kuin pedagogiikkaa

Kaisa on 50-vuotias luokanopettaja. Hän on opettanut 14 vuotta ja tällä hetkellä hän opettaa n. 300 oppilaan koulussa. Kaisa ei ole erikoistunut englannin opetukseen, mutta on opettanut englantia rehtorin pyynnöstä. Hän on kiinnostunut englannin kielestä ja olikin lähtenyt mielellään opettamaan englantia.

Kaisan mielestä tärkeitä tavoitteita alakoulun englannin opetukselle ovat sanaston kehittäminen sekä puhumisen taidot. Lisäksi tärkeitä taitoja ovat kir-

jallinen ilmaisu ja lausuminen. Kaisa mielestä tärkeintä kielten opiskelussa on kommunikointivalmiuksien saaminen ja rohkeus käyttää vierasta kieltä.

PR: Mikä on sun mielestä se kaikkein tärkein asia siinä englannin opettamisessa?

Kaisa: Se on kaksjakonena asia siinä mielessä et toisaalta siin on hirveen tärkeitä sanasto, tää tylsä tavallinen sanaston tankkaaminen, koska ilman sanoja on hirveen vaikea puhua ja toinen puoli on se, että...pitäs löytää semmonen ööm puhumisen taito ja nimenomaan puhumisen rohkeus

Mistä se löytyis se puhumisen rohkeus, koska se on se käytännön taito, mitä sitten oikeesti tarvitsee. Mietti sitä, missä sitä englantia tarvii no sitähan tarvii sitähan tarvii just siinä jos tapaa jonkun vieraskielisen, että pystyis toimimaan. (Kaisa)

Muista haastatelluista poiketen Kaisa mainitsi tärkeäksi myös oppilaiden kielellisen tajun kehittämisen. Kaisan puheesta tuli kuitenkin ilmi, että hän piti kielellisen tajun saavuttamista liian haastavana tehtävänä alakoululaiselle.

Tietysti nyt kun puhutaan ala-asteen kielestä niin nää on liian isoja käsitteitä...ehkä se on isompia asia mut kai siihen voi pyrkiä myös pienempien kanssa. (Kaisa)

Vaikka Kaisa pitää alakoulun englannin opetuksessa tärkeänä nimenomaan puhumisen taitoja ja rohkeutta sekä kielellisen tajun kehittymistä, ei tämä näy suoraan Kaisan tekemissä mediavalinnoissa. Kaisa käyttää mediasta eniten oppikirjaa opetuksessaan, vaikka kokeekin, ettei oppikirjan tarjoama materiaali tue puhumisen taitojen eikä kielellisen tajun kehittymistä hänen haluamallaan tavalla.

Tarttis...sellasta materiaali.materiaalia, jota oikeesti vois käyttää...koska ne on monisti vähän joissakin kirjasarjoissa tai sit mä oon käyttäny vaa huonoja kirjasarjoja ne on vähän semmosii kökköjä jotkut nää harjotukset (Kaisa)

Kiire tuntuu olevan päätekijä sille, miksi Kaisa käyttää opetuksessaan pääasiasa vain oppikirjaa. Kaisan puheesta käy ilmi, että hän kokee oppikirjan sanelevan englannin opetuksen asiasisällön. Hänestä sisältö on niin laaja, ettei muun median käytölle ole tilaa. Kaisa kertoo, ettei hänellä ole mitään esimerkiksi uusmedian käyttöä vastaan, mutta koska aikaa on niin rajoitetusti, pitäisi median käytölle olla hyvät perusteet. Kaisa kaipaakin ulkopuolista apua ja neuvoa erilaisen median hyödyntämiseen.

On koko ajan semmonen tunne, että mihinkään ylimääräiseen sinäänsä mukavaan ei olis aikaa et jos olis hirveen hyvä ja pätevä ohje ja vinkki et mitä oppimisenaluetta tämmönen ylimääräinen toiminta palvelee niin totta kai mulla ei oo niin ku mitään sitä vastaan mut et siihen pitäs olla tosi hyvä peruste. (Kaisa)

Kaisa pitää median käyttöä perusteltuna, jos käyttö tukee tuntien rennon ilma-
piirin luomista. Kaisan mielestä englannin tuntien tulee olla tunnelmaltaan mukavia ja huumoriakin tulisi tunneilla olla. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi hän käyttää erilaista mediaa esimerkiksi YouTube:a, josta tunneilla kuunnellaan musiikkia. Lisäksi internetistä Kaisa hakee ajankohtaisia ja oppilaita kiinnostavia asioita ylimääräiseksi aktiviteetiksi tunneille.

Me ollaan etsitty [internetistä] jollekin vaikka jollekin Halloweenille jotain öö selitystä...tai sit me on saatetty kattoo joku karttakuva jostain paikasta jossa.josta on puhuttu englannin kielellä se.sielleä kirjassa.

...että huumoriakin olis kuvassa mukana niin sen takia just se että mä etsin tietokoneelta jotain [yhityeen nimi poistettu] musiikkia (Kaisa)

Pelejä Kaisa käyttää opetuksessaan jonkin verran, mutta kertoo ryhmän vaikuttavan paljon siihen, voiko tunneilla pelata. Jos ryhmä on levoton, Kaisa kokee, että hän menettää helposti ryhmän hallinnan, eikä siksi käytä opetuksessaan pelejä, vaikka kokeekin pelien edistävän oppimista.

Meillä on sellanen pieni hengähdys tauko niin siinä voi ottaa sitten siinä voi ottaa pelejä...parhaimmillaan tapahtuu että oppilaat toisilleen neuvoo ja sanoo ja ja vinkkaa jostainasioista ja m.useinkäy niin että et kun toinen neuvoo eikä opettaja toinen oppilas neuvoo niin aisa menee paljon paremmin perille (Kaisa)

Sosiaalista mediaa Kaisa ei ole halukas käyttämään opetuksessaan. Hänen mukaansa sosiaalinen media kuuluu vahvasti oppilaiden vapaa-aikaan. Kaisa pohdii, pitäisikö koulun ottaa vastuuta mediakasvatuksesta sosiaalisen median osalta. Tähän tehtävään hän kuitenkin on haluton ryhtymään.

Kaisa: En mä lähtis facebookkiin englannin opetuksessa.

PR: Voitsä perustella?

Kaisa: Voin. Mun mielestä se on kuitenkin semmonen semmonen juttu, jota hei voisivat kyllä tehdä omalla ajallaan...toisaalta jos ruvetaan miettimään, että pitäskö meidän sitten niin kun opettaa heitä kuinka siellä ollaan ja pitäskö meidän koulusa antaa siihen vähän vinkkejä...mennäänkö me myös sille alueelle, onks se koulun tehtävä

Kaisan mediakäyttö englannin oppitunneilla heijastelee rutinoitumista ja oppikirjaa käytetään paljon huolimatta siitä, ettei sen käyttö vastaa hänen pedagogisia näkemyksiään. Erityisesti kiire ja opetusryhmä sanelevat Kaisan mediavalintoja enemmän kuin hänen pedagogiikkansa.

6.4.1.4 Pentin tarina: Kielellä kommunikointi riittää perusteluksi median käytölle

Pentti on 41-vuotias luokanopettaja, jolla on takanaan 15 vuoden opettajakokemus. Opiskeluaikana Pentti luki englantia sivuaineena ja onkin omasta toivomuksestaan opettanut koko uransa ajan englantia. Kipinän englannin opettamiseen Pentti sai jo omina kouluvuosinaan, jolloin englanti oli hänellä mieluisin oppiaine.

Kaisan tapaan Pentti pitää tärkeänä englannin opetuksessa puhumisen taitoja, erityisesti käytännön arkielämässä. Lisäksi hän korostaa laajan sanavaraston tärkeyttä. Pentti pitää myös tärkeänä, että lapsille muodostuu kokonaiskuva englannista ja käsitys englannin jokapäiväisestä läsnäolosta elämässä.

PR: Mitä sä haluaisit lasten oppivat?

Pentti: No tietenkin mahdollisimman laaja sanavarasto ja sitten sen käyttäminen, että uskaltaa käyttää englantia...semmonen jokapäiväisyys, että se on joka paikassa läsnä niin semmonen

Kyllä ne [oppilaat] kuulee englantia tuolla joka välineestä, mutta että niin ne vielä siitä niin ku innostus innostus opiskelemaan ja oppimaan kanssa paljon (Pentti)

Pentti käyttää opetuksessaan monipuolisesti eri mediaa, mutta eniten oppikirjoja. Myös oppikirjasarjojen CD:t, pelit sekä erilaiset videot ovat vahvasti mukana Pentin opetuksessa. Oppikirja toimii Pentille ikään kuin opetussuunnitelmana ja oppitunnit etenevät oppikirjan mukaan. Pentti pitää tätä perusteltuna, sillä oppikirjat tarjoavat loogisesti etenevän kokonaisuuden. Lisäksi kirjoista oppilaat saavat itselleen materiaalia, jonka avulla opittua voi harjoitella ja asioihin palata.

PR: Onks se asia sitten se kirjan järjestys vai joku muu järjestys?

Pentti: No kirjan järjestys, että turhapa sitä on ruveta sekottamaan kun kuitenkin kirjat on mitkä on tarkotettu siihen, että mukautuis sille niin ku mitä ne sitten kotona tekis jos täällä ihan muuta tehtäs vaan ku ja ei kirjaa käytettäs ollenkaan.

Pentille on tärkeää, että englannin tunnit ovat monipuolisia ja siksi hän käyttää paljon erilaista mediaa. Vaihtelua hän tuo opetukseen käyttämällä esimerkiksi lehtiä, DVD:tä sekä multimediaa internetistä.

Koitan, että ei joku tunti olis samanlainen, että eri eri tavalla tehtäis kuitenkin, että samoja asioita

...joskus aina on jotain lehtiä luetaan englannin kielisiä...niin niitä tämmösenä välipalana luetaan aina välillä (Pentti)

Aiemmin mainitun median lisäksi Pentti haluaisi käyttää opetuksessaan muutakin mediaa, erityisesti tietotekniikkaa. Hän kuitenkin kokee, ettei koululla oleva vanhentunut ja epäluotettava välineistö mahdollista tietotekniikan käyttöä.

Pentti: [Käytän] niukasti erilaisia medioita, koska niin meillä on tuolla tietokone-luokka, mutta ne välineet on aika vanhat...ne on kohta kymmenen vuotta vanhaa tietokoneromua, että on hyvin hankala tai hankala, mutta pystys käyttämään, mutta niin ei tee mieli käyttää ku ne on niin huonossa.huonossa kunnossa

PR: Onks niitten luotettavuus sitten että ne toimii vai?

Pentti: Joo ja nopeus ne on semmosia ei oo tätä päätä vastaa.

PR: Käytätsä mielestäs enemmän vai vähemmän jotain tiettyä välinettä?

Pentti: En käytä sen enempää ku muutkaan.

PR: Hyvin pitkälti resursseista kiinni?

Pentti: Resursseista lähinnä...se on aina meillä luokissa ei oo koneita niin se on aina semmonen operaatio, jos tänne koneelle mennään

Tietotekniikan lisäksi Pentti suhtautuu avoimesti muuhunkin mediaan kuten sosiaaliseen mediaan. Hän ei näe mitään estettä käyttää mediaa englannin opetuksessa niin kauan kuin käyttö edistää vieraalla kielellä kommunikointia. Pentille mediakäytön pedagogiseksi perusteluksi riittää kielellä altistuminen.

PR: No näätä niitten tämmöstä pedagogokista syytä miks käyttää tiettyjä asioita, onksun mielestä helppo löytää perusteluja?

Pentti: No se kielen käyttö kommunikointi eri kielellä niin

Pentti käyttää monipuolisesti mediaa opetuksessaan sekä oppimisen edistämiseksi että vaihtelun tuomiseksi. Hänestä median käyttö on perusteltua kun se edistää kielellä kommunikointia. Pentti käyttäisi mielellään nykyistä enemmänkin mediaa opetuksessaan, mutta koulun resurssien puute rajoittaa hänen mediakäyttöään.

6.4.1.5 Tellervon tarina: Median avulla hauskuutta opetukseen

Tellervo on toiminut opettajana 15 vuotta. Koulutusta opettajan ammattiin hänellä ei ole. Tellervo koulutautui englanninkielisten kerhojen ohjaajaksi, kun kiinnostus englanninkieleen heräsi oman pojan kautta. Kerhoista elämä vei hänet opettajaksi ja nykyään hän opettaa 35 oppilaan koulussa. Ikää Tellervolla on 56 vuotta.

Tellervolle tärkeintä englannin opetuksessa on hauskuus. Lisäksi Tellervo korostaa sitä, että opettajan täytyy itse olla innostunut. Tellervo kokee, että lapsi innostuu asioista, joista opettaja on innostunut. Hauskuuden ja innostuneisuuden lisäksi Tellervo pitää tärkeänä sitä, että lapsilla olisi positiivinen asenne kielen oppimiseen.

Sen täytyy olla hauskaa. Se on ihan ykkösasia se, että ja se et opettajan täytyy olla ite innostunu...laps innostuu siitä, mistä sä oot innostunu...jos sä istut siellä vaan ja tehkää se tehkää tää enkku on tosi kurjaa et heti ku sä oot mukana siin itte

Asenne on mun mielestä se tärkeä, että lapsi on saanu sen positiivinen asenteen...et se asenne on se jo siihen enkkuun että mä osaan ja mä pystyn (Tellervo)

Myös sanavaraston kartuttaminen on Tellervon mielestä tärkeää alakoulun englannin opetuksessa. Tellervon uskoo, että lapsi pystyy oppimaan vierasta kieltä ja erityisesti sanastoa nopeasti. Tellervo puhuukin lapsille englannin tunneilla paljon englantia jo heti 1. luokasta alkaen. Ymmärtämisen tukena hän käyttää kuvia. Uuden sanaston Tellervo opettaa useimmiten kuvien tai musiikin kautta tukeakseen näin erilaisia oppijoita.

Mä voin puhua englantia koko ajan lapsi oppii sun täytyy luottaa niin ku siihen, et laps oppii niin ku se se ymmärtää se pystyy ymmärtämään kuvista, ilmeistä emm.m mo.monta kertaa kuvat niin ku mukana

Ne rupee ite niin ku koplään niin ku päässä sen, että yhdistelee niit juttuja ja ...sit mä esimerkiks kerron kertomuksia ja näytän kuvakirjasta yksinkertasia lauseita ja näytän niitä. Ne [oppilaat] nauraa, ne ymmärtää sen sen kuvan kautta

...on kans tärkeetä se, että koska jokanen oppii eri tavalla, joku tekemällä joku kuumalla niin mä käytän niitä paljon niin ku tunneilla näit kaikkii (Tellervo)

Kuvien ja musiikin lisäksi pelit ja leikit ovat olennaisessa osassa Tellervon opetuksessa varsinkin alaluokilla. Hän perustelee pelien käyttöä sillä, että niiden kautta lapset aktivoituvat ajattelemaan. Tärkeintä peleissä on kuitenkin Tellervon mielestä lasten motivointi ja hauskuus. Pelien avulla lapset innostuvat englanninkielestä oppiaineena ja oppiminen on heille mielekästä.

...niin ku sen [lapsen] aivoissa tapahtuu koko ajan jotakin [pelatessa]

Se on aika tärkeetä se pelaaminen, koska se antaa niin ku lapselle jotain semmosta just se on kivaa. Se tunne niin ku et enkku on kivaa. (Tellervo)

Vaikka peleillä ja kuvilla on suuri osuus Tellervon opetuksessa, pohjautuu hänen opetuksensa varsinkin isommille oppilaille oppikirjoihin. Alaluokkalaisille hän tekee itse materiaalin, koska oppikirjoja ei ole, mutta ylemmille luokille opettaessaan Tellervo käyttää paljon oppikirjaa. Hän pitää oppikirjaa parempana ja kätevämpänä vaihtoehtona kuin itse tehtyä materiaalia. Sen lisäksi, että valmis materiaali säästää opettajalta vaivaa, pitää Tellervo oppikirjaa luotettavana.

Et nyt kun mä vertaan niin ku et mä joudun niin ku ku mä teen itte ohjelmia niin mä joudun niin ku miettimään että se vie ihan älyttömästi aikaa...se on ihan sairas työ. Et et kyl mä niin ku oppikirjat on ihan mahtavia sillä tavalla et niin ku se on siinä ja sä voit luottaa siihen

Mä luulen, että koska se materiaali on mulle viel niin uus tavallaan ku mä ekaa vuotta niin mä en pysty niin laajasti sitä käyttään ku ois varmaan mahdollista. (Tellervo)

Täysin omia materiaaleja Tellervo ei ole kuitenkaan hylännyt. Hän kertoo käyttävänsä itse tehtyjä monisteita kertaukseen ja lisämateriaalin opettamiseen. Moniste tehdään itse kiireestä huolimatta, jos opettaja kokee sen tarpeelliseksi.

...et kun huomaa, että sitä materi.sitä ei löydy esimerkiks enkun kirjasta niin mä teen sen ite sitten ja ja sitten niin ku vahvistetaan sitä, mitä ne [oppilaat] haluaa

Kyl se aika paljon menee kirjapainotteiseksi just sen takii ku aikaa on nii vähän mut jos tulee tai kotona joku idea niin tottakai sen sitte ottaa ja käyttää (Tellervo)

Tellervo kokee tiettyjen mediavälineiden, kuten verkkopelien, käytön vähentävän sosiaalista vuorovaikutusta, eikä siksi mielellään käytä niitä. Tellervo tuo myös esiin sen, kuinka välineiden epäluotettavuus ja hänen omien taitojensa vajavaisuus vähentävät hänen tietoverkossa olevan median käyttöään. Lisäksi Tellervo pelkää digitaalisen median heikentävän hänen kontrolliaan ryhmästä.

En mä tiedä, mä vaan itte on niin sosiaalinen. Mä tykkään siitä ihmiskontaktista ja koska sitä paljon sitä tarjontaa sitä sähköistä tarjontaa ja ollaan jossain virtuaalimaailmassa niin mä en en tiä...kyllä mä niin ku huomaa sen, että jos ihminen itse esiintyy ja ollaan yhdessä siinä niin silloin sä saat sen ryhmän huomion

Koulus on pikkasen ollu hankaluuksia tota saada toi internetti toimimaan kunnolla...se vähän niin ku tekee kans sillai et hei voinko mä luottaa tähän että se meneekin pipariksi se tunti, jos mä oon suunnitellu niin ku sen varaan

...jos mä haluun ykkös-kakkosille mä en viel siinä vaiheessa ottais kyllä [läppäreitä]. Se hajottaa liian paljon. (Tellervo)

Tellervon toive siitä, että englannin opetus olisi hauskaa, heijastuu hänen teke miinsä mediavalintoihin samoin kuin käsitys siitä, miten lapsi oppii. Tellervo arvostaa oppikirjaa sillä sen käyttö on helppoa ja säästää aikaa sekä vaivaa. Toisaalta oppikirja on myös luotettava. Tietoverkossa olevan median epäluotettavuus vaikuttaa siihen, ettei Tellervo mielellään käytä sitä englannin opetuksessa.

6.4.1.6 Kertun tarina: Mediavalinnat oman pedagogisen näkemyksen tukena

Kerttu on 53-vuotias luokanopettaja. Hän oli kiinnostunut kielistä ja kieltenopettamisesta jo opiskeluaikoinaan ja erikoistui luokanopettajaopintojen ohella englannin opetukseen. Kerttu on opettanut 30 vuotta ja tällä hetkellä hän opettaa n. 250 oppilaan koulussa.

Kertun mielestä kieltä ja sen rakenteita oppii parhaiten puhumalla. Kerttu pyrkii rakentamaan opetuksensa niin, että lapset keskustelisivat mahdollisimman paljon englanniksi oppituntien aikana. Tämä näkyy hänen käyttämässään mediassa. Kerttu käyttää opetuksessaan paljon kuvia sekä oppikirjaa, joiden avulla hän aktivoi lapset käyttämään kieltä.

Nykyäänhän nää oppimateriaalit on aivan mahtavat elikkä meillä on esimerkiksi valmiina jo niin kun työkirjoissa on olemassa valmiita harjoituksia missä ne lapset sitten niin kun niissä tulee keskusteluja ja haastatteluja ja tämmösiä...sitte mulla saattaa olla kuvia ja tämmösiä mistä mie laitan sitten ne niin ku keskustelemaan siitä asiasta mitä mä yritän opettaa niille (Kerttu)

Kerttu pitää oppikirjaa arvossa ja nykyisin kirja on hänen itse tekemänsä materiaalin tilalla. Oppikirjan käyttäminen säästää aikaa ja sen materiaali on ikäryhmälle sopivaa. Lisäksi oppikirja tarjoaa lapsille materiaalin, josta heidän on hyvä opiskella.

Aina kun mä haen jotakin muuta niin mä joudun niin kun etsimään sitä mikä sitten soveltuu juuri tän ikäselle lapsille...kun joku on tehny sen mulle valmiiks niin se on musta tosi ihanaa ja kun mä opetan muutakin kun englanita mä opetan kaikkia oppiaineita niin jos mä alan kaikkeen itse rakentaa sen materiaalin niin se niin ku aika ja voimat ei riitä semmoseen

Lapset tarttee sen minkä avulla ne opiskelee niitä asioita, jotka täytyy olla päässä...täytyy olla jok.se kirja josta sää sitte niin ku opiskelet niitä asioita(Kerttu)

Oppikirjan ja kuvien lisäksi Kerttu käyttää mediasta pelejä, videoita ja äänitteitä. Niiden käytön tulee kuitenkin aina tukea opetuksen tavoitteita. Esimerkiksi Kerttu ei käytä sosiaalista mediaa, koska ei keksi sille Helmin tavoin perusteltua käyttötarkoitusta. Myös opetusryhmä vaikuttaa paljon siihen, minkä median Kerttu valitsee.

Mä oon opettaja elikkä kyllähän mä vali[tsen median]. Että ne on semmosia jotta harjotellaan jotakin asiaa

Sosiaalinen media tuntuu nyt tässä vaiheessa että mä en tiä niin kun kielen opetukseen että mm mä en tällä hetkellä pysty keksimään että mitä mä sieltä niin kun vois ottaa tai miten sitä vois hyödyntää

...mitkä näyttää sillä ryhmällä toimivan hyvin niin se sitten vaikuttaa kanssa...vaik on kuinka hieno systeemi jos se ei sovi sille ryhmälle niin turhaan semmosta rekeä yrittää vetää (Kerttu)

Kerttu haluaisi käyttää opetuksessaan enemmänkin mediaa, mutta koulun resurssien vähyys rajoittaa hänen mediakäyttöään. Erityisesti kustantajan tarjoama verkkomateriaali ja internet olisivat Kertulle mieluisia, mutta koulu ei pysty tarjoamaan niiden käyttöä.

Tähän meiän materiaaliinkin liittyis aivan mahtava nettimateriaali mutta tuota meillä ei koululla ole resursseja että ei pystytä tai en pysty sitä sillä tavalla hyödyntämään (Kerttu)

Kertun oma pedagoginen näkemys vaikuttaa siihen, mitä mediaa hän opetuksessaan käyttää. Myös opetusryhmällä on merkitystä. Koulun resurssien puute estää Kerttua käyttämästä mediaa niin laajasti kuin hän haluaisi.

6.4.2 Merkitykselliset tekijät opettajien mediakäytössä

Saamiemme tulosten mukaan opettajien mediankäyttöön englannin opetuksessa vaikuttavat monet eri tekijät. Lähtökohtana opettajan mediavalinnalle on se, miten kukin mediamuoto edistää opetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Opettajat valitsivat opetukseensa median, jonka he kokivat olevan oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisin ja palvelevan omaa pedagogista näkemystään. Mediaa ei käytetty vain median itsensä vuoksi vaan opettajille oli tärkeää, että medialle oli pedagoginen perustelu.

Opetusryhmän tarpeet ja osaaminen sekä ryhmädynamiikka vaikuttivat myös mediavalintaan. Erilaisten ryhmien kanssa opettajat käyttivät eri mediamuotoja sen mukaan, miten media edisti ryhmän oppimista. Myös eriyttämisen tarve sekä ryhmän sisällä että yksilötasolla vaikutti. Mediavalinta oli yllättäen myös kontrollisidonnainen asia. Opettajat kokivat kontrollinsa kärsivän, jos he käyttivät opetuksessa tiettyä mediaa. Opettajien näkemykset siitä, mitkä mediamuodot heikensivät heidän kontrolliaan, olivat kuitenkin ristiriitaisia.

Koulun resurssit ja käytettävissä oleva aika olivat myös vaikuttavia tekijöitä. Erityisesti tietoverkossa olevan median luotettavuus ja saatavuus vaikuttivat siihen, käyttivätkö opettajat sitä. Opettajat tukeutuivat niihin mediamuotoihin, joiden käyttö oli perustelua, helppoa, varmaa ja ei vienyt paljon aikaa. Kuitenkin jos tietyn mediamuodon käyttö oli opettajista pedagogisesti perustelua, he käyttivät kyseistä mediamuotoa vaikka se vaatisi aikaa ja vaivannäköä.

6.4.3 Pedagogiikka mediavalinnoissa

Mediavalintoihin vaikuttavista tekijöistä on tässä luvussa koottu lähempään tarkasteluun ne tekijät, jotka liittyvät opettajien pedagogiikkaan. Koemme, että

saamme vahvistusta omalle pedagogikallamme tutkimalla jo työssä olevien opettajien näkemyksiä mediavalinnoista. Siksi tässä luvussa on vielä paneuduttu siihen, miten opettajien pedagogiikka vaikuttaa heidän tekemiinsä mediavalintoihin.

Haastatteluaineistosta etsittiin teemoittelun avulla mainintoja opettajan pedagogiikkaan liittyen. Nämä maininnat tiivistimme neljään pedagogiikkaan liittyvään pääteemaan, jotka ovat samansuuntaisia luvussa 3.3 esiteltyjen Haswehin ja Cogill'n määritelmien kanssa. Pääteemoja ovat: 1) opetuksen tavoitteet ja niiden saavuttaminen, 2) opettajan oma toiminta, 3) ryhmä ja erilaiset oppijat sekä 4) opettajan mediakäsitys. Nämä neljä pääteemaa on lisäksi jaettu alateemoihin (ks. taulukko 12).

TAULUKKO 12 Teemat, jotka vaikuttavat opettajan mediavalintoihin ja ovat yhteydessä pedagogiikkaan.

Pääteema	Alateema
opetuksen tavoitteet ja niiden saavuttaminen	opetussuunnitelma oppikirja on opetuksen perusta kommunikatiivisuus ja autenttisuus opetuksen suunnittelu median monipuolinen käyttö
opettajan oma toiminta	opettajan rooli oma jaksaminen itse tehty materiaali kontrolli
ryhmä ja erilaiset oppijat	tarpeet ja eriyttäminen vaihtelu rutiinit ja ennakoitavuus monikanavainen oppiminen oppilaiden kokemusmaailma oppilaan rooli luokan ilmapiiri hauskuus
opettajan mediakäsitys	näkemyks mediasta koulussa halu monipuoliseen mediakäyttöön (media)laitteiden käyttö yhteisöllistä (media)laitteiden käyttö eristää

6.4.3.1 Opetuksen tavoitteet

Kaikki kuusi haastateltavaa pitivät oppikirjaa tavoitteiden pohjana ja opetuksen perustana. Oppikirjan koettiin olevan valmis kokonaisuus, joka etenee kronologisesti ja loogisesti. Opettajat kokivat sen käytön olevan pedagogisesti perustellua, sillä oppikirjan nähtiin tarjoavan valmiin opetusohjelman, joka vastaa opetussuunnitelmaa. Oppikirjan materiaalin koetaan olevan tasalaatuista ja valmiiksi mietittyä sekä vähentävän opettajan tarvetta opetukseen soveltuvan materiaalin etsimiselle. Vaikka opettajat valitsivat käyttäen oppikirjaa pääasiallisena medianaan, ei sitä seurattu orjallisesti.

Sieltä [oppikirjasta] löytyy kaikki perusjutut. Niin kun mitä mä aattelen, että mitkä on hyvä ja sitten ne on tehty silleen, että ne on niin kun näin näin tän ikäsille lapsille tehtyjä. Että aina kun mä haen jotakin muuta, niin mä joudun niin kun etsimään sitä, mikä sitten soveltuu juuri tän ikäselle lapsille tälle porukalle ja näin. Ja kun joku on tehnyt sen mulle valmiiksi, niin se on musta tosi ihanaa ja kun mä opetan muutakin kun englantia... mä opetan kaikkia oppiaineita niin jos mä alan kaikkeen itse rakentaa sen materiaalin, niin se niin ku aika ja voimat ei riitä semmoseen. (Kerttu)

Kustantajan oppimateriaali oli pääosassa opetuksen suunnittelussa, mutta kaikissa haastatteluissa tuli ilmi, että opetettava asia on etusijalla. Se, miten asia opetetaan, riippuu kustantajan tarjoaman oppimateriaalin soveltamisesta juuri kyseiselle ryhmälle. Jos kustantajan materiaali on ryhmälle sopivaa, sitä käytetään, mutta jos opettaja kokee materiaalin epäsopivaksi, hän käyttää muuta mediaa. Tässä opettajan pedagoginen näkemys vaikuttaa median valintaan.

Englannin opetuksessa tärkeäksi opettajat näkivät kommunikaatiotaitojen kehittämisen sekä oppilailla käytössä olevan materiaalin autenttisuuden (ks. tämä työ luku 3.1). Opettajat valitsivat käyttämänsä median niin, että se tuki näitä tavoitteita. Samaa englannin kielen osa-aluetta harjoittamaan käytettiin eri mediaa, mikä tuli ilmi myös määrällisen osion tuloksissa (ks. tämä työ luku 5.5.5). Monipuolinen mediakäyttö toi tunneille vaihtelua ja motivoi oppilaita.

6.4.3.2 Opettajan oma toiminta

Opetuksen tavoitteiden lisäksi opettajan oma toiminta ja hänen omaksumansa rooli vaikutti opetuksessa käytettävään mediaan. Omaa opettajan rooliaan pohdi mm. Marja ja Helmi, jotka halusivat tehdä itsestään enemmänkin sivusta ohjaajan ja oppilaista aktiivisia toimijoita. Omia näkemyksiään oppimisesta ja oman motivaatiotason vaikutuksesta oppilaisiin toi ilmi erityisesti neljä haastattavaa. Opettajat kokivat, että oma innostus jotakin mediaa kohtaan tarttui myös oppilaisiin.

...mun mielestä [oppilaat] mieluummin niin ku aktiivisia, koska mä uskon, et jos ne niin ku ite tekee, niin sitten ne oppii hyvin, että mieluummin ite opettajana oisin ehkä että niin ku ohjailisin sitä tilannetta. (Helmi)

Omasta jaksamisesta mainittiin erityisesti opetuksen suunnittelun ja oppimateriaalin tekemisen yhteydessä. Erityisesti Helmi koki valmiin opetusmateriaalin helpottavan omaa jaksamistaan, ja pohti haluaan tulevaisuudessa panostaa enemmän oman materiaalin ja erilaisen median käyttöön.

Itse tehty materiaali tuli esiin kaikissa haastatteluissa. Opettajat tekevät omaa materiaalia tai muokkaavat sitä aina tarpeen mukaan. Aina kustantajan materiaali ei sovi ryhmän ja yksilöiden tarpeisiin tai eriyttämiseen tarvitaan tietynlaista materiaalia. Materiaalin tekemiseen käytettiin aikaa, jos sille oli opettajan pedagogiikkaan liittyvä peruste.

Niin että mä tota välillä teen itte, mä teen paljon noihin kerhoihinkin omia monisteita oli *activity sheet* ja mä oon nyt sit tehny noille vitos-kutosillekin vähän ja anna niitten välillä. Et.et kun huomaa, että sitä materi.sitä ei löydy esimerkiks enkun kirjasta niin mä teen sen ite sitten ja ja sitten niin ku vahvistetaan sitä mitä ne on haluaa. (Teller-vo)

Kontrolli tuli esiin kaksijakoisena: Esiin tuli kaksi vastakkaista näkemystä verkopohjaisten oppimisalustojen ja pelien käytölle. Toisaalta ne koettiin hyödyllisinä, koska palaute on välitöntä ja "kone ei väsy drillaamaan", mutta toisaalta ilmeni huoli siitä, tekevätkö oppilaat juuri sitä, mitä on tarkoitus vai onko harjoituksen tekeminen näennäistä. Mediavalinnoillaan opettajat pystyivät vaikuttamaan kontrollin ylläpitämiseen.

6.4.3.3 Ryhmä ja erilaiset oppijat

Kaikki opettajat mainitsivat haastatteluissaan sen, kuinka tärkeää on ottaa huomioon opetusryhmä ja sen tarpeet. Eriyttäminen sekä ylös- että alaspäin löytyi kaikista haastatteluista. Koska oppilasryhmät ovat hyvin heterogeenisia, on pedagogisilla ratkaisuilla ja niihin liittyvillä mediavalinnoilla otettava huo-

mioon erilaisten oppijoiden tarpeet. Yksittäisen oppilaan tarpeiden lisäksi on huomioitava koko ryhmän tarpeet. Ryhmästä riippuen opettaja voi käyttää erilaista mediaa mm. ryhmän sosiaalisuuden mukaan tai ryhmän taitotason mukaan.

No kyllä sekin tietenkin vaikuttaa ku on eri eri tasosia ryhmiä ja joinakin vuosina on ihan tehty tämmösiä piilotasoryhmiä... ja taas sekin vaikuttaa... että jonkun huippuryhmän kanssa niin voidaan mennä ihan eri fääreissä ku heikon ryhmän kanssa. (Pentti)

Varsinkin heikommat oppilaat kaipaavat struktuuria oppitunteihin, mutta enakoitavuus ei ollut osa kaikkien opettajien pedagogiikkaa. Monipuolisen median käytön koettiin tuovan vaihtelua tunteihin. Erilaista mediaa käyttämällä haluttiin tuoda taukoja ja kevennystä oppitunteihin, jolla on erityisesti motivoitua nostava vaikutus. Sama tulee esiin määrällisessä osiossa, jossa vaihtelu mainittiin käyttötarkoituksena 15 medialle. Samoin motivointi mainittiin 9 median kohdalla. (ks. tämä työ luku 5.P.5)

Joo vaihtelu virkistämiseksi ja no sit. no kaikista tietenkin on se oppiminen se perustalähtökohta ... (Pentti).

...ja pelit niin kun katkasee hyvin sitä semmosta jos on välillä ollu semmosta tiukkaa kielitiedon asiaa tullu vaikka, ni heti kun lähetään pelaamaan niin se niin kun se vaan niin ku sitoo sen lapselle paremmin mieleen plus että sitte se katkasee sen semmosen liian pitkän pätkän ku ei tän ikäset jaksa vielä keskittyä pitkään. (Marja)

Monikanavainen oppiminen, erityisesti kuvien ja äänitteiden käyttö on osa opettajien pedagogiikkaa. Viisi opettajaa mainitsee niistä suoraa ja kuvaa niiden käyttötarkoituksia. Erilaista mediaa käyttämällä luodaan yhteyksiä aiemmin opitun ja oppilaan kokemusmaailman välille. Samalla huomioidaan erilaisia oppijoita.

...koulussakin niin mä voin puhua englantia koko ajan (JP: mmm) lapsi oppii sun täytyy luottaa niin ku siihen et laps oppii niin ku se se ymmärtää se pystyy ymmärtämään kuvista, ilmeistä emmm mo.monta kertaa kuvat niin ku mukana. (Tellervo)

...sitte mulla saattaa olla kuvia ja tämmösiä mistä mie laitan sitten ne niin kun keskustelemaan siitä asiasta mitä mä yritän opettaa niille.(Kerttu)

Kaikissa haastatteluissa tuli esiin oppimistilanteen ilmapiiri ja sen luominen erilaisen median avulla. Esimerkiksi opettajat käyttivät lauluja ja videoita ilmapiirin luomiseen. Erityisesti Kaisa ja Tellervo korostivat sallivan ilmapiirin luomista, jossa virheiden tekemistä ei tarvitse pelätä. Virheistä oppimisesta mainitsee myös Helmi. Oppimisen tulisi olla hauskaa ja motivoivaa, ei pelkkää puurtamista ja ulkoa oppimista, vaan huumorilla ja vertaisten tuella tehtyä "aivojen rassaamista". Opettaja voi omilla mediavalinnoillaan tukea näitä piirteitä oppitunneilla.

...mä mielelläni pyrkisin siihen että kaikilla tunneilla kuten myös englannin tunneilla tunnelma olis hyvä ja semmonen mukava ja et että huumoriakin olis kuvassa mukana niin sen takia just se että mä etsin tietokoneelta jotain [yhtyeen nimi] musiikkia (Kaisa)

Opettajat kokivat, että englannin opetuksessa käytettävän median tuli tukea oppilaiden aktiivista roolia oppimisessa. He valitsivat käyttämänsä median siten, että oppilaat joutuivat mahdollisimman paljon tekemään itse ja käyttämään oppimiaan tietoja ja taitoja.

6.4.3.4 Opettajan mediakäsitys

Opettajan käsitys mediasta on osa hänen pedagogiikkaansa ja vaikuttaa hänen näkemykseensä median käytöstä opetuksessa. Kaikki haastattemamme opettajat mainitsevat halun käyttää teknologiaa ja suhtautuivat siihen myönteisesti. Heidän mediavalinnoissaan painottuu informaatio- ja kommunikaatioteknologian käyttö, eikä esimerkiksi sisältöjen analysointi tai kriittinen suhtautuminen mediaan (Kotilainen ja Sintonen 2005, 74–75). Uusmedian käytön yhteydessä verkkoturvallisuudella oli merkitystä mediavalintaa tehtäessä.

...mää uskon kyllä rajotuksiin että lapsia niitten pi.pitää valvoo mitä ne tekee tietokoneella ja näin mutta tuota mutta sehän pätee melkeen niin ku mihin tahansa asiaan että ne on lapsia ja niitä ohjataan ja valvotaan ja näin mutta että e.en niin kun ei se niin ku millään tavalla e.en pidä uhkana sitä (Kerttu)

Viisi vastaaja ilmoitti halukkuutensa nykyistä monipuolisempaan mediakäyttöön. Pentti piti koulun resursseja suurimpana esteenä monipuolisempaan mediakäyttöön, mutta näköpiirissä on jo parempaa.

Kaikki haastatellut suhtautuivat erilaisen median käyttöön positiivisesti, vaikka epäilyksiä erityisesti sosiaalisen median suhteen olikin. Opettajat kaipaavat muilta saatuja pedagogisia perusteluja, joihin pohjata omat näkemyksensä (ks. myös OPTEK-hanke, Kankaanranta ym. 2011). Perusteluja ja esimerkkejä erilaisten mediavälineiden ja sovellusten käytölle kaipasivat varsinkin Kaisa ja Helmi.

Mennäänkö me myös sille [sosiaalisen median] alueelle...onks se koulun tehtävä ... en lähtis alakoululaisten kanssa en lähtis facebookkiin enkä lähtis twitteriin. (Kaisa)

No voishan tosta [kannettavien tietokoneiden käytöstä opetuksessa]niin ku testeiluja tehdä et vaikee just tietää että miten se käytännössä sujuis mutta voishan sitä niin ku testata jos ois mahdollisuus. (Helmi)

Opettajien pedagoginen näkemys yhdessä tekemisen ja yksin työskentelyn eduista vaihteli. Selvimmin erot näkyvät Marjan ja Tellervon vastauksissa. Marja pitää tietotekniikkaa ja sen tarjoamia sovelluksia mahdollisuutena tarjota räätälöityä oppilaan tarpeisiin suunnattua oppimismateriaalia, kun taas Tellervo on huolissaan tietokoneruudun ääressä vietetyn ajan olevan pois sosiaalisesta kanssakäymisestä, jota hän pitää tärkeänä osana omaa pedagogiikkaansa.

Havaittavissa oli, että opettajat liittävät sanan media voimakkaasti tietotekniikkaan, vaikka media määriteltiin laajemmin haastattelujen yhteydessä. Vaikka asia ei suoranaisesti tule ilmi, on tulkittavissa, että printtimediaa eli oppikirjoja ja muuta kustantajan materiaalia ei pidetä mediana, vaan media on videoita, internet-materiaalia ja uusimman teknologian laitteita.

Tässä luvussa esitellyt teemat ovat vahvistaneet omaa pedagogiikkaamme. Koemme, että olemme saaneet varmuutta käyttää erilaista mediaa opetuk-

sessä, sillä haastattelut osoittavat, että monipuoliselle ja vaihtelevalle median käytölle on perusteluja. Vaikka opettajat käyttävät monipuolisesti mediaa, oppikirja on silti opetuksen perusta ja sitä arvostetaan. Opettajalta vaaditaan kriittisyyttä mediaa kohtaan ja halua kehittää opetuksessa käyttämäänsä mediaa yhteiskunnan visioita seuraten, johon meidän tulevina luokanopettajina on kiinnitettävä erityistä huomiota. Vaikka oppikirja on hyvä pohja vieraan kielen opetukselle, ei sen käyttö sulje pois muun median käyttöä.

7 POHDINTA

7.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa eksploratiivista tietoa siitä, mitä mediaa, miten usein ja mihin käyttötarkoitukseen sitä alakoulun englannin opetuksessa käytetään. Lisäksi halusimme selvittää mitkä tekijät vaikuttavat siihen, mitä mediaa opettajat käyttävät. Luukan ym. (2008) tutkimustuloksista tuli ilmi se, että oppikirjan asema yläkoulun englannin opetuksessa on vahva.

Määrällisessä osiossa saamamme tulokset osoittivat, että oppikirjan asema on myös alakoulussa vahva, vaikka muutakin mediaa käytetään monipuolisesti. Tutkimuksemme laadullisessa osiossa syvensimme määrällisessä osiossa saamiemme tietoja ja selvitimme, mitä perusteluja opettajilla on median käytölle ja mediavalinnoilleen. Olimme kiinnostuneita siitä, onko oppikirjan käytölle pedagogisia perusteita vai käytetäänkö kirjaa, jostain muusta syystä. Lisäksi meitä kiinnosti myös muu opettajien käyttämä media sekä mediamuotojen käyttöön vaikuttavat tekijät.

Tutkimuksemme päätuloksena on, että alakoulun englannin opetuksessa käytetään monipuolisesti mediaa. Useimmin käytetty media on oppikirja ja siihen liittyvä työkirja. Mediaa käytetään useimmin kielen eri osa-alueiden harjoittamiseen (ks. tämä työ luku 3.1) sekä oppilaiden motivointiin, mutta jokaiselle mediamuodolle mainitaan useita muitakin käyttötarkoituksia. Uusmedian käyttö on vielä vähäistä, vaikka opettajat ovat kiinnostuneita uusien mediamuotojen käytöstä. Haastattelemamme opettajat kaipaavatkin uusmedialle pedagogisia perusteluja. Mediavalintoihin vaikuttavat opetuksen tavoitteet, opettavan ryhmän tarpeet, opettajan pedagogiset näkemykset sekä koulun tarjoamat resurssit.

Tutkimuksemme määrällisen osion mukaan alakoulussa käytetään monipuolisesti mediaa, mutta eniten käytetty media oli oppikirja. Kaikki tutkimuskohteena ollutta 33 mediamuotoa oli käytössä, mutta selkeästi useimmin käytetty media alakoulussa on oppikirja ja siihen liittyvä työkirja. Kaikki oppikirjan käyttöön vastanneet opettajat kertoivat käyttävänsä oppikirjaa ja siihen liittyvää

työkirjaa lähes jokaisella englannintunnilla ja useimmiten useita kertoja tunnin aikana.

Tutkimuksessamme oppikirjoja käytettiin pääasiassa luetun ymmärtämisen harjoitteluun. Mielenkiintoista kuitenkin oli, että kuuntelu oli toiseksi suosituin käyttötarkoitus oppikirjalle. Tulkitsemme, että tällä tarkoitetaan kuuntelun tukena olevaa oppikirjan tekstiä.

Laadullisen osion mukaan oppikirjaa pidettiin opetuksen perustana ja tavoitteiden pohjana. Sen koettiin olevan valmis kokonaisuus, joka etenee kronologisesti ja loogisesti. Opettajat kokivat sen käytön olevan pedagogisesti perusteltua, sillä oppikirjan nähtiin tarjoavan valmiin opetusohjelman, joka vastaa opetussuunnitelmaa. Oppikirjan materiaalia pidettiin tasalaatuisena ja ammattilaisten valmiiksi miettimänä. Lisäksi sen käyttö vähensi opettajan tarvetta opetukseen soveltuvan materiaalin etsimiselle. Opettajat pitivät oppikirjan käyttöä pedagogisesti perusteltuna, mutta myös muut tekijät, kuten käytettävissä oleva aika, vaikuttivat oppikirjan käyttöön.

Äänite oli käytössä lähes kaikilla (98 %) kyselytutkimukseemme vastanneista vähintään kerran jokaisella oppitunnilla, mikä kertoo mielestämme opetuksen voimakkaasta kielelle altistamisesta (input) (ks. tämä työ luku 3.1). Äänitteitä käytettiin lähinnä kuuntelun ja ääntämisen harjoitteluun. Haastatellut opettajat perustelivat äänitteiden käyttöä sillä, että ne tarjosivat oppilaille autenttisen mallin ja eri variaatioita kielestä.

Lähes joka oppitunnilla opetuksessaan kuvia käytti noin puolet (44 %) opettajista ja kuvat olivat monipuolisimmin käytetty media. Kuvien merkitystä korostivat myös haastattelemamme opettajat. He pitivät kuvaa hyvänä ymmärtämisen tukena sekä keinona välittää kulttuuria. Saadut tulokset ovat linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa, sillä Luukan ym. (2008) tutkimuksen mukaan lähes kaikki (90 %) yläkoulun opettajista käyttävät ääni- ja kuvamateriaalia usein.

Pelien käyttö tuli esiin sekä tutkimuksemme määrällisessä että laadullisessa osiossa. Yli puolet (63 %) kyselyyn vastanneista opettajista käytti pelejä viikoittain. Pelejä käytettiin useimmiten vaihtelua tuomaan, palkkiona tehdystä työstä sekä sanaston ja kommunikoinnin harjoittelussa. Opettajat perustelivat pelien käyttöä sillä, että ne tarjoavat oppilaille hengähdystauon ja toisaalta pelien avulla tuetaan rakenteiden ja sanaston autenttista käyttöä.

Myös monisteita käytettiin englannin tunneilla viikoittain (49 %). Monisteita käytettiin monipuolisesti eri käyttötarkoituksiin. Pääasiallinen käyttötarkoitus oli kielen rakenteiden ja sanaston harjoittelu. Perusteluina monisteiden käytölle oli lisämateriaalin tarjoaminen ja opitun vahvistaminen.

Edellä mainittujen käyttötarkoitusten lisäksi yhtenä useimmin mainittuna käyttötarkoituksena useassa eri mediassa oli oppilaan motivaation parantaminen. Vain oppikirjoissa, vihkossa ja äänitteissä oppilaiden motivointia ei mainittu. Tulos on merkittävä, sillä kielenoppimiseen vaikuttaa oppijan motivaatio sekä asenteet kielenoppimista kohtaan (ks. tämä työ luku 3.1). Näemmekin, että opettajat vahvistavat oppilaidensa motivaatiota tekemiensä mediavalintojen kautta. Mielenkiintoista on, että sanaston harjoitteluun käytettiin monipuolisimmin eri mediaa. Monipuolisen median käyttö tehostaakin muistamista sekä mieleen palauttamista, mikä on olennaista sanastonhallinnan kannalta (ks. tämä työ luku 3.2).

Mediamuodoista älytaulut, tabletit ja CD-rom:it olivat harvimmin opettajien käytettävissä. Otoksessamme älytaulu oli käytettävissä noin puolella opettajista (48 %), joka on huomattavasti enemmän kuin vuonna 2011 julkaistussa tutkimuksessa (Kankaanranta ym. 2011, 58). Viidesosa (19 %) tutkimuksemme opettajista ei käyttänyt älytaulua, vaikka se olisi ollut käytettävissä. Sama ilmiö on havaittavissa kustantajan tuottaman sähköisen materiaalin kanssa. Vaikka sähköinen materiaali oli useimmilla opettajilla käytettävissä (90 %), neljännes heistä ei käytä sitä opetuksessaan. Tämä ilmiö voisi olla selitettävissä opettajien epävarmuudella omista teknisistä kyvyistään (Kankaanranta ym. 2011, 58). Toisaalta ilmiötä voi selittää se, että opettajat pitävät pedagogisesti perustellumpaan käyttää perinteisempää opetusmediaa (ks. Hughes, 2005). Haastattelemamme opettajat kaipasivat perusteluja ja käyttötapoja uudelle medialle.

Sosiaalinen media ei tutkimustulostemme mukaan ole vielä saanut jalansijaa alakoulun englannin opetuksessa. Suurin osa (80 %) opettajista ei käytä sosiaalista mediaa lainkaan opetuksessaan. Kuitenkin vain murto-osalla (10 %) opettajista sosiaalinen media ei ole käytettävissä. Syitä sosiaalisen median käyttämättömyydelle tuli ilmi haastatteluista. Osa haastattelemistamme opettajista oli sitä mieltä, ettei sosiaalinen media kuulu kouluun eikä opettajien tehtävä ole opettaa sen käyttöä. Opettajat eivät myöskään pitäneet sosiaalisen median käyttöä pedagogisesti perusteltuna englannin opetuksessa.

Laadullisen osion merkittävänä tuloksena olivat mediavalintaan vaikuttavat tekijät. Käytettävän median valintaan vaikuttavat keskeisimpinä tekijöinä oppimisen tavoite, opettajan omat pedagogiset näkemykset, opetettava ryhmä, koulun resurssit ja käytettävissä oleva aika. Opetuksessa käytettävä media valitaan ensisijaisesti oppimisen tavoitteiden saavuttamiseksi siten, että se tukee opettajan omaa pedagogista näkemystä. Lisäksi eriyttämisen tarve ryhmä- ja yksilötasolla vaikuttaa mediavalintaan. Mielenkiintoista oli, että opettajat eivät valinneet käyttämäänsä mediaa sen helppouden tai käytettävissä olevan ajan vuoksi vaan median käytölle löytyi pedagoginen peruste. Mediaa ei käytetty, ellei sen avulla edistetty opetuksen tavoitteita.

7.2 Huomioita tutkimuksen toteutuksesta

Vaikka tutkimustuloksemme kuvaavat hyvin alakoulun englannin opetuksen mediakenttää, on tuloksiin suhtauduttava varauksella, sillä kouluissa käytettävä media muuttuu ja laajentuu ja erityisesti uusmedian käyttö lisääntyy. Tutkimus-tuloksemme antavat kuvan mediankäytöstä nykyhetkellä, mutta mediakentän muuttuessa ne voivat vanhentua nopeasti. (Livingstone 2009, 1–2.) Vaikka oma tutkimuksemme on toteutettu 6 vuotta myöhemmin kuin Luukan ym. (2008) tutkimus, ovat saadut tulokset silti hyvin samankaltaisia oppikirjan osalta eli muutoksia ei tältä osin ole tapahtunut. Toisaalta digitaalista mediaa on käytettävissä enemmän kuin vuonna 2010 toteutetun OPTEK-hankkeen aineistossa (Kankaanranta ym. 2011).

Tutkimuksemme määrällisen osion tulokset ovat varauksellisesti yleistettäviä. Otoskoon pienuus ja aineiston eriävät hankintareitit heikentävät tulosten yleistettävyyttä, koska emme voi olla varmoja, että kaikki sähköiseen kyselyyn

vastanneet ovat olleet alakoulun englannin opettajia. Määrällisessä osiossa saamamme tutkimustulokset ovat tilastollisesti merkitsevästi samankaltaisia kuin Luukan ym. (2008) saamat tulokset, mutta tässäkin vaikuttaa otoskoon pienuus, mikä mielestämme heikentää vertailukelpoisuutta. Laadullisen osion tulosten tarkoitus ei ole antaa yleistettävää tietoa, vaan sillä pyritään kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä ja tulkitsemaan määrällisen tutkimusosion tuloksia.

Määrällisessä osion tavoite oli tuottaa mahdollisimman objektiivista tietoa median käytöstä. Tällöin tutkijan roolina on olla ulkopuolinen tarkkailija. Tämä toteutui hyvin, sillä määrällinen osio toteutettiin kyselytutkimuksena, jolloin tutkijat eivät olleet suorassa kontaktissa tutkimuskohteisiin. Tällöin myös tutkimuskysymykset on esitetty täsmälleen samoin kaikille tutkittaville, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Yksi syy sähköpostikyselylle oli opettajien kiireiset aikataulut. Kun kysely vastaanotettiin sähköpostilla, saivat opettajat itse valita vastaamisajankohdan. Toinen syy oli käytettävissä olevat resurssit. Näin toteutettuna otanta kattoi maantieteellisesti huomattavasti laajemman alueen kuin muilla metodeille toteutettu tutkimus. (Valli 2001, 30–31.)

Laadullisessa osassa ei haastattelututkimuksen luonteen vuoksi ole mahdollista eikä tarkoituksenmukaista saavuttaa objektiivista tietoa. Haastattelussa tutkijat ja haastateltavat ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja tekevät toisistaan tulkintoja (Patton 2002, 260–262). Teemahaastattelussa kysymysten asettelu ei ole strukturoitua, joten haastattelukysymykset poikkesivat hieman toisistaan eri haastatteluissa, vaikka tutkijat käyttivätkin melko tarkasti jäsenneltyä haastattelurunkoa. Emme näe haastattelujen poikkeavuutta kuitenkaan ongelmana. Haastateltavat tavoitettiin mukavuusotannalla, jolloin otanta ei ole maantieteellisesti kattava. Pyrimme kuitenkin kutsumaan haastateltaviksi mahdollisimman erilaisia opettajia.

Laadullisen osion tulokset ovat tutkijoiden tulkintaa, mutta niissäkin on pyritty minimoimaan tutkijoiden subjektiivisuutta. Molemmat tutkijat tutustuivat ensin aineistoon itsenäisesti, jonka jälkeen tutkijat vertailivat keskenään analyysituloksiaan ja näiden pohjalta luotiin yhteinen tulkinta. Näin toteutettuna tulokset eivät pohjaudu vain yhden ihmisen näkemyksiin. Kaikissa tulkinnoissaan tutkijat eivät aluksi olleet yksimielisiä vaan tulkintoja piti tarkentaa ja tarkistaa aineistosta yhteisen tulkinnan muodostamiseksi.

Sekä tutkimuksen määrällisessä että laadullisessa osiossa on kiinnitetty erityistä huomiota siihen, että vastaajien anonymiteetti ja oikeudet toteutuvat. Kaikista tutkimuksen osista on kerätty tutkimusluvut. Kolme määrälliseen kyselyyn vastanneista ei antanut tutkimuslupaa, joten heidän vastauksensa poistettiin (Dörnyei 2009, 80). Lisäksi kuuden henkilön vastaukset poistettiin, koska he olivat vastanneet vain muutamana kysymykseen. Kyselyn avaaminen ja kesken jättäminen on yleistä verkkokyselyissä (Rahkonen, 18.2.2013). Aineistoja on käsitelty nimettöminä tai pseudonyymejä käyttäen, joten yksittäisen vastaajan henkilöllisyyttä on mahdotonta selvittää. (Dörnyei 2009, 80–81.) Kaikki maininnat kouluista, paikkakunnista tai kustantajien oppikirjoista on poistettu. Haastatelluille opettajille tarjottiin mahdollisuus tarkistaa litterointi. Tätä mahdollisuutta ei kuitenkaan kukaan hyödyntänyt.

Uhkana tutkimuksen toteutukselle oli, ettei englannin opettajia tavoiteta. Mahdollisuutena oli, että koulujen rehtorit eivät välittäisi sähköistä kyselyä eteenpäin. Tätä mahdollisuutta silmällä pitäen määrällisen tutkimusosion otok-

seksi valittiin 58 kuntaa ja kieltenopettajien liiton jäseniä. Toisaalta uhkana oli myös, että yhteyshenkilöt välittäisivät kyselyn suunniteltua suuremmalle joukolle, kuten yhdessä tapauksessa tapahtuikin. Tämä vaarantaa otoksen edustavuuden. Koska suora yhteistieto tutkittaviin puuttuu, on yleistykset perusjoukkoon tehtävä varauksella. Lisäksi yleistystä vaarantaa se, että aineiston vastausprosenttia ei pystytty laskemaan, mutta tutkijat arvioivat sen olevan noin 30 %.

Tutkimuksemme haastatteluosiossa uhkana oli opettajien haastattelujen totuudenmukaisuus. Haastatteluissa haastateltavat kertovat aina subjektiivisista kokemuksistaan ja mahdollisuutena oli, että opettajat eivät olisi totuudenmukaisia. Emme kuitenkaan pidä tätä todennäköisenä, koska heillä ei ollut syytä muunnella totuutta. Toisena uhkana oli, että haastattelurunko ei toimisi suhteessa tutkimuskysymyksiin ja vastaukset jäisivät pinnallisiksi. Tämän välttämiseksi haastattelurungosta pyydettiin palautetta tutkimuksen ohjaajilta, minkä jälkeen sitä muokattiin. Muokattu haastattelurunko toimi hyvin, vaikka se osoittautui liiankin laajaksi.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa triangulaatio (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143). Olemme tutkineet median käyttöä sekä määrällisesti että laadullisesti eri metodeilla ja saatuja tuloksia olemme verranneet aiempaan tutkimukseen. Määrällisen osan tuloksia olemme lisäksi syventäneet laadullisessa osassa paremman ymmärryksen tuottamiseksi ilmiöstä.

7.3 Tutkimuksen merkitys

Tutkimuksemme merkittävimpänä päätuloksena pidämme sitä, että oppikirjat olivat edelleen eniten käytetty mediamuoto englannin opetuksessa. Haastattelemlillamme opettajilla oli selkeät perusteet oppikirjojen käytölle ja he pitivät niitä arvossa. Opettajat kokivat, että oppikirjat tarjosivat valmiiksi suunnitellun loogisesti etenevän materiaalikokonaisuuden, jonka varaan opetus oli hyvä rakentaa. Oppikirjojen käytön paljous on merkittävä tulos, sillä nykyhetken suuntaus on kohti entistä teknologisempaa koulua.

Tiedotusvälineissä koulujen teknologisoituminen ja uusmedian käyttö opetuksessa on saanut paljon huomiota (mm. Uusikylä 2014; Smith, 2014; Niskanen & Karvonen 2014; OKM 2013). Kouluja digitalisoidaan tuomalla opetukseen älytaulut, iPad:it ja muut nykyteknologian opetusvälineet. Kuitenkin saamiemme tulosten mukaan englannin opettajat eivät aina edes käytä näitä välineitä, vaikka ne olisivat käytettävissä, vaan pitäytyvät vanhassa mediassa. Lisäksi opettajilla on selkeät perusteet sille, miksi he edelleen käyttävät vanhaa mediaa.

Haastattelujen perusteella voimme tehdä tulkinnan, jonka mukaan oppikirjan käyttö pääasiallisena medianäkökulmana vähenee opettajan koulutuksen ja kokemuksen myötä. Uran alkutaipaleella oppikirja on turva, johon tukeutua, mutta kokemuksen lisääntyessä siitä on yhä helpompi irrottautua ja käyttää muuta mediaa omaa pedagogiikkaa tukemaan. Samoin vieraan kielen opetukseen liittyvä koulutus antaa näkemystä siirtyä oppikirjan ulkopuolelle. Silti kokeneetkin opettajat käyttävät oppikirjaa ja kokevat sen tärkeäksi myös oppilaille.

Mediamaisema on jatkuvan muutoksen kohteena ja siksi on tuotava selkeästi esiin, miten uusi media tukee oppimista. Tutkimuksemme opettajat olivat kyllä kiinnostuneita uusienkin laitteiden käytöstä, mutta he kokevat, että uudelle medialle tulee olla pedagoginen perustelu, ennen kuin median voi tuoda osaksi opetusta. Haastatteluista tuli esiin opettajien ajatus siitä, että opetuksessa ei tulisi käyttää mediaa median itsensä vuoksi vaan on mentävä ”pedagogiikka edellä” eli median käytön tulee edistää kielen oppimista.

Tämän tutkimuksen merkitys on tuoda esiin tämänhetkinen tilanne alakoulun englannin opetuksessa käytettävästä mediasta. Se antaa kohdennetun näkökulman siihen, mitä mediaa käytetään ja mikä on sen käyttötarkoitus. Tätä tietoa voidaan hyödyntää kielen opetuksen kehittämisessä ja tulevaisuuden visioiden rakentamisessa. Esimerkiksi rehtorit voivat käyttää nyt tuotettua tietoa suunnitellessaan koulujen mediahankintoja. Kun uutta mediaa ollaan valitsemassa, olisi opettajien ammattitaidon sivuuttamista tuoda uusi media käyttöön ilman dialogia opettajien ja media tuottavien tahojen kanssa. Jos media tuodaan käyttöön ilman pedagogista perustelua, se jää helposti käyttämättä. Kuitenkin opettajat ovat halukkaita pysymään mukana teknologian ja median kehityksessä. Keino tukea median käyttöönottoa on tarjota malleja median käytölle opetuksessa ja vertaiskäyttäjien palautetta.

Mielestämme opettajille tulee tulevaisuudessakin antaa vapaus käyttää mediaa oman pedagogiikkansa konkretisoimiseen. Keräämässämme aineistossa ei ollut yhtään opettajaa, joka olisi käyttänyt vain oppikirjaa opetuksessaan, mutta aineistosta erottui selvästi ne koulut, joissa mediavalikoima oli suppea. Median käyttö kertoo myös päättäjien halusta tuottaa kouluun mediaresursseja, mutta lopullisen päätöksen median käytöstä tekee opettaja. Median käyttöönotossa on huomioitava, että median toimivuuden tulee olla mahdollisimman luotettavaa ja ylläpitoon sekä opetuskäytön käytänteisiin tulee kiinnittää erityistä huomiota.

Tutkimusprosessin aikana oma pedagogiikkamme on muokkaantunut ja vahvistunut, kun perehdyimme opettajien mediavalintoihin vaikuttaviin tekijöihin. Koemme, että olemme saaneet varmuutta käyttää erilaista mediaa opetuksessa. Määrällisestä aineistosta olemme saaneet esimerkkejä siitä, kuinka opettajat käyttävät monipuolisesti mediaa eri käyttötarkoituksiin. Tulkitsemme haastatteluista, että mediaa ei tule käyttää ilman, että se edistää oppimisen tavoitteita ja on pedagogisesti perusteltua.

7.4 Jatkotutkimus

Olimme pääosin tyytyväisiä tutkimuksemme kattavuuteen ja sen tarjoamaan tutkimustietoon. Työskentelyn aikana meille heräsi kuitenkin ajatuksia mielenkiintoisista lisätutkimuskohteista.

Tässä tutkimuksessa opettajuus nähtiin pedagogiikan yläkäsitteenä, joten opettajan emotionaalisuus ja ammatillisen kasvun vaikutus jäivät tutkimuksen ulkopuolelle. Opettajan mediankäyttöä opetuksessa voisi tutkia ammatillisen kasvun ja opettajuuden kehittymisen näkökulmasta. Esimerkiksi haastatteluaineistossamme nuori opettaja toi esiin, että hänen mediankäyttönsä ei ole vielä

vakiintunut, vaan hän haluaisi käyttää monipuolisemmin mediaa heti, kun häneltä liikenisi siihen resursseja. Hän koki, että kokemuksen puute sai aikaan sen, että hän turvautui tuttuun mediaan eikä kokeillut uusia medimuotoja.

Tulevaisuudessa voisi tutkia median käyttöä opetuksessa mediakasvatuksen näkökulmasta. Mielenkiintoista olisi selvittää, miten eri mediaheimoihin (ks. Kotilainen ja Sintonen 2005, 74–75). kuuluvat opettajat tekevät pedagogisia ratkaisuja mediaa valitessaan. Tässä tutkimuksessa mediaheimoista näkyvimmissä roolissa oli teknologian heimo, mutta myös suojelevaa roolia oli havaittavissa, vaikka varsinaisesti opettajia ei jaoteltukaan eri heimoihin. Tutkimusta voisi laajentaa siten, että päästäisiin vertailemaan eri heimojen pedagogiikkaa.

Haastatteluaineistossamme tuli ilmi, että opettajat kokivat rasitteena teknologisten laitteiden kuljettamisen, ylläpidon ja niissä ilmenevien ongelmien selvittämisen. Lisätutkimusta tarvittaisiin siitä, lisääntyisikö opettajien teknologian käyttö, jos heidän ei tarvitsisi itse olla vastuussa laitteiden toimivuudesta. Media-assistentin tuominen alakouluihin voisi helpottaa opettajien taakkaa ja toisaalta lisätä uusien mediamuotojen käyttöä, kun opettajien voimavarat suuntautuisivat välineiden pedagogisten käyttötarkoitusten suunnittelemiseen.

Tutkimustulostemme mukaan on suuri joukko opettajia, jotka eivät käytä älytaulua, kännyköitä ja sähköistä opetusmateriaalia, vaikka ne olisivat käytettävissä. Lisätutkimusta tarvitaan mediamuotojen käyttämättömyyden selvittämiseksi. Mielenkiintoista olisi selvittää, voisiko käyttämättömyys johtua aineistossammekin esiin tulleesta ajatuksesta pedagogisten mallien puutteesta ja huolesta siitä, että teknologia on liian monimutkaista käyttää.

Vaikka suurin osa opettajista ei käytä mediaa opetuksessa yhtä laajasti kuin se olisi heille mahdollista, on opettajissa joukko niitä, jotka ottavat innokkaasti käyttöön uusia mediamuotoja ja keksivät niille pedagogisesti perusteltua käyttöä. Näemmekin, että media voi tuoda alakoulun englannin opetukseen tarkoituksenmukaisesti käytettynä paljon monipuolisuutta ja mahdollisuuksia.

No jos ois kaikki valta ja kaikki raha maailmassa niin tietystihän mulla ois kaikki maailman härpäkkeet täällä (Marja)

LÄHTEET

- Antikainen, A. 1990. Koulu ja tieto. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Brandsford, J., Brown, A., Gelman, R., Glaser, R., Greenough, W., Ladson-Billings G., Means, B.M., Mestre, J., Nathan, L., Pea, R.D., Peterson, P.L., Rogoff, B., Romberg, T.A. & Wineburg, S.S. (toim.) ja Bransford, J., Pellegrino, J., Berliner, D., Cooney, M., Eisenkraft, A., Ginsburg, H., Goren, P., Mestre, J., Palincsar, A. & Pea, R. (toim.). 2004. Miten opimme: aivot, mieli, kokemus ja koulu /How people learn: brain, mind, experience and school. Committee on Developments in the Science of Learning, Committee on Learning Research and Educational Practice. Suomentaja Ari Penttilä. Helsinki: WSOY.
- Buckingham, D. 2008. Youth, identity, and digital media. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research. London & Philadelphia: The Falmer Press.
- Chan, W.M., Chin, K.N., Nagami, M. & Suthiwan, T. (toim.). 2011. Media in Foreign Language Teaching and learning. Studies in Second and Foreign Language Education 5, 1–22. Boston: De Gruyter Mouton.
- Chapelle, C. A. 2004. Technology and second language learning: expanding methods and agendas 4 (32), 593–601. [Verkkojulkaisu]. Viitattu 12.1.2013. Saatavissa:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X0400082X>
- Chomsky, N. 1986. Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use. Westport: Praeger Publishers.
- Chomsky, N. 2002. On Nature and Language. Cambridge University Press. [Verkkojulkaisu]. Viitattu 12.4.2014. Saatavissa:
<http://ematos.info/public/linguistica/Noam%20Chomsky%20-%20On%20Nature%20and%20Language.pdf>
- CEF= The Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. 2001. Council of Europe, Modern Languages Division, Strasbourg. Cambridge University Press. [Verkkojulkaisu]. Viitattu 12.9.2013. http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf
- Cogill, J. 2008. Primary teachers' interactive whiteboard practice across one year: Changes in pedagogy and influencing factors. King's College University of London. [Verkkojulkaisu]. Viitattu 12.11.2011. Saatavissa:
http://www.juliecogill.com/Chapter_2.pdf
- Cosbie, V. 2002. What is new media? Academia edu. [Verkkojulkaisu]. Viitattu 10.3.2013. Saatavissa:
http://www.academia.edu/1054828/What_is_new_media
- Dörnyei, Z. 2009. Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing. 2. painos. New York, London: Routledge. [Verkkojulkaisu]. Viitattu 12.3.2013. Saatavissa:
<http://www.dawsonera.com/depp/reader/protected/external/EBookView/S9780203864739/S103>
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa: I. J. Aaltola. & R. Valli. (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Me-

- todin valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalla. 26–44. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Förnäs, J. 1998. Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia. Tampere: Vastapaino.
- Giroux, H. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Hamilton, D. 2009. Blurred in translation: reflections on pedagogy in public education. *Pedagogy, Culture & Society* 1 (17), 5–16. [Verkkójulkaisu]. Viitattu 10.1.2014. Saatavissa: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14681360902742829#.UwxdvvM8K70>
- Hankala, M. 2011. Sanomalehdellä aktiiviseksi kansalaiseksi? Näkökulmia nuorten sanomalehtien lukijuuteen ja koulun sanomalehtiopetukseen. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Humanities* 148. [Verkkójulkaisu]. Viitattu 21.8.2012. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/25804>
- Hargraves, A. & Dawe, R. 1990. Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education* 6 (3), 227–241. [Verkkójulkaisu]. Viitattu 5.1.2014. Saatavissa: <https://valerievacchio.files.wordpress.com/2011/10/paths-of-professional-development.pdf>
- Harmer, J. 2007. *The Practice of English Language Teaching*. 4. painos. Harlow: Pearson Longman.
- Hashweh, M. Z. 2005. Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: theory and practice* 3 (11), 273–292. [Verkkójulkaisu]. Viitattu 5.1.2014. Saatavissa: http://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fpublication%2F233204463_Teacher_pedagogical_constructions_a_reconfiguration_of_pedagogical_content_knowledge%2Ffile%2Fd912f5131e3872e81c.pdf&ei=C5heUvCsDqHG4gTA8IF4&usq=AFQjCNGxW1tpheK6562WfUblwPIuoMllig&bvm=bv.54176721,d.bGE
- Hinchliffe, G. 2001. Education or Pedagogy? *Journal of Philosophy of Education* 35 (1), 31–45. [Verkkójulkaisu]. Viitattu 10.2.2014. Saatavissa: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9752.00208/pdf>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Houghton, S. 2011. Silence in language education: Face-to-face and computer-mediated communication in the Japanese context. Teoksessa W.M. Chan, K.N. Chin, M. Nagami, & T. Suthiwan. (toim.) 2011. *Media in Foreign Language Teaching and learning*. *Studies in Second and Foreign Language Education* 5, 269–294. Boston: De Gruyter Mouton.
- Hughes, Joan. 2005. The role of teacher knowledge and learning experiences in forming technology-integrated pedagogy. *Journal of Technology and Teacher Education*. Jun 22, 2005. [Verkkójulkaisu]. Viitattu 22.9.2013. Saatavissa: <http://www.thefreelibrary.com/The+role+of+teacher+knowledge+and+learning+experiences+in+forming...-a0132711919>>The role of teacher knowledge and learning experiences in forming technology-integrated pedagogy.

- Hurme, R., Pesonen, M. & Syväoja, O. 1990. Englanti-suomi suur-sanakirja. 14. painos. Juva: WSOY.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J. & Weigel, M. 2009. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. MIT Press. [Verkkójulkaisu]. Viitattu 12.4.2014. Saatavissa: http://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf
- Johnson, K. 2008. An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching. 2. painos. Harlow: Pearson Education Limited.
- Kainulainen, J. 2011. Tekstikäytänteet, tekstimaisemat ja kolmannet tilat koulu-puheen rakentajina. Teoksessa A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen. (toim.) Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1304, 428–462. Helsinki: SKS.
- Kalliala, E. & Toikkanen, T. 2012. Sosiaalinen media opetuksessa. 2. uudistettu painos. Helsinki: Finn Lectura.
- Kallioniemi, A. & Virta, A. (toim.) 2012. Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kankaanranta, M. 2004. Tietotekniikan opetuskäyttö kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa K. Leimu. (toim.) Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomikuvaa luomassa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 335–358.
- Kankaanranta, M. & Puhakka, E. 2008. Kohti innovatiivista tietotekniikan opetuskäyttöä. Kansainvälisen SITES 2006 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 47–76. [Verkkójulkaisu]. Viitattu 20.8.2012. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/37476>
- Kankaanranta, M., Palonen, T., Kejonen, T. & Ärje, J. 2011. Tieto- ja viestintäteknikan merkitys ja käyttömahdollisuudet koulujen arjessa. Teoksessa M. Kankaanranta. (toim.) 2011. Opetusteknologia koulun arjessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. [Verkkójulkaisu]. Viitattu 7.3.2013. Saatavissa: http://ktl.jyu.fi/img/portal/19717/D094_netti.pdf
- Kari, J. (toim.), Koro, J., Lahdes, E. & Nöjd, O. 1994. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY.
- Kirkorian, H.L., Wartella, E. A., & Anderson, D. L. 2008. Media and Young Children's Learning. The Future of Children 1 (18), 39–61. [Verkkójulkaisu]. Viitattu 10.2.2014. Saatavissa: http://futureofchildren.org/futureofchildren/publications/docs/18_01_03.pdf
- Kontturi, J., 2009. Niukkuuden pedagogiikka: Perusasioita opettamisen puolesta, Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kotilainen, S. & Sintonen, S. (toim.) 2005. Mediakasvatus 2005: kansalliset kehittämistarpeet. Oikeusministeriö. Helsinki. [Verkkójulkaisu]. Viitattu 2.7.2012. Saatavissa: http://www.om.fi/Satellite?blobtable=MungoBlobs&blobcol=urldata&SSURIappty-pe=BlobServer&SSURIcontainer=Default&SSURIsession=false&blobkey=id&blobheadervalue1=inline;filename=12dem5qkpwn9_1.pdf&SSURIsscontext=Satellite

- Kovalainen, M. 2013. The social construction of learning and teaching in a classroom community of inquiry. Oulun yliopisto. [Verkkojulkaisu]. Viitattu 2.3.2014. Saatavissa: <http://herkules.oulu.fi/isbn9789526202020/isbn9789526202020.pdf>
- Krashen, Stephen D. 1982. Principles and practice in second language acquisition. Language teaching methodology series. Oxford : Pergamon Press.
- Laru, Jari. 2012. Scaffolding learning activities with collaborative scripts and mobile devices. University of Oulu, Faculty of Education, Finland. Acta Univ. Oulu. E 125, 2012. [Verkkojulkaisu]. Viitattu 20.12.2013. Saatavissa: <http://herkules.oulu.fi/isbn9789514299407/isbn9789514299407.pdf>
- Lehtinen, E. 1989. Oppimiskäsitys. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY oppimateriaalit.
- Leimu, K. (toim.) 2004. Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lipponen, L. 2011. Lapset ja uusmedia. Opetushallitus. Konferenssien aineistoa. Virtuaaliopetuksen päivät. Valtakunnalliset virtuaaliopetuksen päivät 07.12.2011. Viitattu 7.5.2014. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/137955_A1_Lipponen.pdf
- Livingstone, S. & Haddon, L. 2009. Conclusion. Teoksessa: S. Livingstone ja L. Haddon. (toim.) Kids online: opportunities and risks for children. Bristol, UK: The Policy Press, 241–252. [Verkkojulkaisu]. Viitattu 26.2.2014. Saatavissa: http://eprints.lse.ac.uk/30131/1/Kids_online_conclusion_%28LSERO%29.pdf
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta A., Taalas, P., Tarnanen M. & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Maijala, M. 2009. Opiskelijoiden käsityksiä kieliopin opettamisesta ja oppimisesta. Teoksessa: M. Maijala, T. Hulkko & J. Honka. (toim.) 2009. Näkökulmia kielen oppimisen käytäntöihin. Turun yliopiston kielikeskus 30 vuotta. [Verkkojulkaisu]. Viitattu 6.8.2012. Saatavissa: <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/45100/Nakokulmia15052009.pdf?sequence=1>
- Manovich, L. 2001. The Language of New Media. Cambridge, MA : MIT Press. Viitattu 7.5.2014. Saatavilla: <http://www.manovich.net/LNM/Manovich.pdf>
- Moate, J. 2013. Reconceptualising Teacherhood through the Lens of Foreign-language Mediation. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 456. University of Jyväskylä.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2011. Pedagogical Love and Good Teacherhood In Education. In education 2 (17), 29–41. [Verkkojulkaisu]. Viitattu 14.12.2013. Saatavilla: <http://ineducation.ca/index.php/ineducation/article/view/81>
- Nation, I.S.P. 2008. Teaching ESL/EFL reading and writing. New York : Routledge.

- Nevala, J. & Paananen, H. 2012. Aktiivitaulun käyttö toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa. Jyväskylän yliopisto. Tilastotieteen laitos. Pro gradu -tutkielma. [Verkkojulkaisu]. Viitattu 12.3. 2013. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40718/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201301171074.pdf?sequence=1>
- Niskanen, A.-M. & Karvonen, M. 2014. Teknologia mullistaa ja haastaa koko opetuksen. YLE Uutiset. Kotimaa. Viitattu 7.5.2014. Saatavissa: http://yle.fi/uutiset/teknologia_mullistaa_ja_haastaa_koko_opetuksen/7184763
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät.2. painos. Helsinki: Tammi.
- OKM 2013= Opetusministeri Krista Kiuru: Digitaalisista oppimisympäristöistä ja pilvipalveluista täysi ilo irti! Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedotteita. 01-07-2013. Viitattu 7.5.2014. Saatavissa: http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2013/07/kiuru_digitaaliset_oppimisymparistot.html?lang=fi
- OPH 2011= Opetushallitus, 2011. Tieto- ja viestintäteknikka opetuskäytössä -välineet, vaikuttavuus ja hyödyt, tilannekatsaus toukokuu 2011. [Verkkojulkaisu]. Viitattu 12.3.2013. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/132877_Tieto-ja_viestintateknikka_opetuskaytossa.pdf
- Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. 2010. 8.painos. New York: Oxford University Press.
- Pahl, K. & Rowsell, J. 2005. Literacy and education : understanding the new literacy studies in the classroom. London: Chapman.
Saatavissa: <https://jykdok.linneanet.fi/vwebv/holdingsInfo?bibId=1051514>
- Palmer, P. J. 2007. The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Patrikainen, R., 1999. Opettajuuden laatu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3. painos. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Piaget, J. 1975. The Origins of Intelligence in Children. 6. painos. Kääntäjä Margaret Cook. New York: International Universities Press.
- Pihko, M.-K. 2007. Minä, koulu ja englantia. Vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englanninopetuksen affektiivisista tuloksista. Tutkimuksia / Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä.
- POP 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. [Verkkojulkaisu]. Viitattu 6.9.2012. Saatavissa: http://opetushallitus.fi/download/139848_POP_web.pdf
- Ponnikas, J., Korhonen, S., Manninen, V., Ålander, T. & Sillanpää, K. 2013. Valtakunnallisen ammatillisten osaamistarpeidenennakointi (VOSE) -projektin arviointi sekä tutkimus ennakointitiedon käytöstä tutkintojen suunnittelussa. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2013:4. [Verkkojulkaisu]. Viitattu 24.2.2014. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/148235_Tulevaisuuden_tyoelamassa_tarvittavan_osaamisen_jaljilla.pdf
- Prashnig, B. 2008. The Power of Diversity. New ways of Learning and Teaching through Learning Styles. 3. painos. Stafford: Network Educational Press.

- Pönkä, H., Impiö, N., Vallivaara, V., (toim.) Järvelä, S., Kuure, L., Liikanen, E., Lukkarinen, H., Kääriäinen, M. & Laru, J. 2012. Sosiaalisen median opetuskäyttö : oppimisen teoriaa ja kokemuksia DevelOPE-hankkeesta. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. [Verkkojulkaisu]. Viitattu 24.2.2014. Saatavissa: <http://herkules.oulu.fi/isbn9789514298233/isbn9789514298233.pdf>
- Rahkonen, P. 18.2.2013. Suullinen tiedonanto. Tilastoneuvonta. Jyväskylän yliopisto.
- Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Juva: PS-kustannus.
- Salminen A. 2003. Digitaalinen media: tietoyhteiskunnan merkitysten luoja. Puheenvuoro tulevaisuusvaliokunnan 10-vuotisjuhlaistunnossa. Eduskunnassa 5.11.2003. Viitattu 7.5.2014. Saatavissa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40482/Puheenvuoro_Tulevaisuusvaltiokunta_05112003_.pdf?sequence=1
- Salonen, A. (toim.) 1988. Ala-asteen opetuksen ja oppimisen eheyttäminen: ala-asteen eheyttämisprojektin seminaariraportti. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Segall, A. 2004. Revisiting pedagogical content knowledge: the pedagogy of content/the content of pedagogy. *Teaching and Teacher Education* 5 (20), 489–504. [Verkkojulkaisu]. Viitattu: 20.3.2013. Saatavissa:<http://course.zjnu.cn/kcjh/uploadfile/2008123223914983.pdf>
- Shaw, G. B. 1903. *Man and Superman: A Comedy and a Philosophy*. Cambridge, Mass.: University Press.
- Shulman, L.S.1986. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* 2 (15), 4–14. [Verkkojulkaisu]. Viitattu 14.2.2014. Saatavissa: http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf
- Smith, B. 2014. Suomi voi vielä kehittyä koulutuksen mallimaana Helsingin Sanomat. Vieraskynä. Pääkirjoitus. 30.4.2014. [Verkkojulkaisu]. Viitattu 7.5.2014. Saatavissa: <http://www.hs.fi/paakirjoitukset/Suomi+voi+viel%C3%A4+kehitty%C3%A4+koulutuksen+mallimaana/a1398747139979>
- Sparks, R. L., Artzer, M., Patton, J., Ganschow, L., Miller, K., Hordubay, D.J. & Walsh, G. 1998. Benefits of multisensory structured language instruction for at-risk foreign language learners: A comparison study of high school Spanish students. *Annals of Dyslexia* 1 (48), 239–270. [Verkkojulkaisu]. Viitattu 27.1.2014. Saatavissa: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=search.displayRecord&UID=1999-10406-010>
- Stepp-Greany, J. 2002. Student Perceptions on Language Learning in a Technological Environment: Implications for the New Millennium. *Language Learning & Technology* 1 (6), 165–180. [Verkkojulkaisu]. Viitattu 20.9.2013. Saatavissa: <http://www.llt.msu.edu/vol6num1/pdf/steppgreany.pdf>
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset Helsinki: Tilastokeskus. [Verkkojulkaisu]. Viitattu: 21.8.2012. Saatavissa: <http://www.tilastokeskus.fi/til/kjarj/tau.html> ja <http://pxweb2.stat.fi/Dialog/SaveShow.asp>

- Suoninen, A. 2004. Media kielitaidon jäljillä. Lapset ja nuoret valikoivina mediakäyttäjinä. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 81.
- Säljö, R. 2004. Oppimiskäytännöt – Sosiaalikulttuurinen näkökulma. Juva: WSOY.
- Taalas, P. 2005. Change in the making: strategic and pedagogical aspects of technology integration in language teaching: towards multimodal language learning environments. Centre for Applied Language Studies. Jyväskylä. [Verkkojulkaisu]. Viitattu 4.12.2012. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3420-0>
- ThinkExist.com Quotations. 1999-2014. Viitattu 24.2.2014. Saatavissa: http://thinkexist.com/quotation/those_that_know-do-those_that_understand-teach/10325.html
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Umino, T. 2011. Learning how to learn with media: A case of L2 group self-instruction. Teoksessa W.M. Chan, K.N. Chin, M. Nagami, & T. Suthiwan. (toim.) 2011. Media in Foreign Language Teaching and learning. Studies in Second and Foreign Language Education 5, 189–216. Boston: De Gruyter Mouton.
- Uusikylä, K. 2014. Peruskoulun tehtäviä pitää pohtia huolellisesti. Helsingin Sanomat. Pääkirjoitus. Vieraskynä. 7.4.2014. Viitattu 7.5.2014. Saatavissa: <http://www.hs.fi/paakirjoitukset/Peruskoulun+teht%C3%A4vi%C3%A4+pit%C3%A4%C3%A4+pohtia+huolellisesti/a1396756814654>
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- van Manen, M. 1991. The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness. London: Althouse Press.
- Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1992. Tiedonkäsitys. 6. painos. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Vygotsky, L. 1978. Mind and society. Cambridge: Harvard University Press.
- Ylä-Kotola, M. & Arai, M. 2000. Uusmediatieteen perusteet. Helsinki: Edita.

LIITE 1 Kyselylomake

MrInterview-ohjelmalla toteutettu kysely. [Kysymyksen numero ei näy vastaajalle.]

Tervetuloa vastaamaan kyselyyn! Voit siirtyä eteenpäin alla olevista nuolinäppäimistä.

Tätä kyselyä varten toivon sinun ajattelevan **yhtä ryhmää**, jolle opetat englantia.

1. Koulussa, jossa opetan englantia on:

- 0-49 oppilasta

- 50-99 oppilasta

- 100-299 oppilasta

- 300 tai yli oppilasta

2. Kuinka monta oppilasta ryhmässä on?

Seuraavassa osiossa pyrin saamaan selville mitä erilaisia opetusvälineitä (jotka kaikki edustavat erilaisia medioita) käytät englannin opetuksessa sekä kuinka usein niitä käytät. Valitse sopivin vaihtoehto jokaiselta riviltä.

3. Tässä kysymyksessä selvitetään **mitä erilaisia opetusvälineitä** (jotka kaikki edustavat erilaisia medioita) käytät englannin opetuksessa sekä **kuinka usein** niitä käytät. Valitse sopivin vaihtoehto jokaiselta riviltä.

	useita kertoja oppitunnin ai- kana	lähes jokaisella oppitunnilla	usein (väliaika viikkoja)	harvoin (väli- aika kuukau- sia)	muutamia ker- toja lukukau- dessa	en koskaan	ei käytettä- vissä
printtimedia							
oppikirja							
työkirja							
vihko							
kalvo							
dia							
moniste: itse tehty							
moniste: kustantajan tuottama							
juliste/ posterit							
kuva/ sanakortit							
sanoma-/ aikakauslehti							
kirjasto							
audiovisuaalinen media							
pelkkä ääni							
pelkkä kuva							
ääni ja kuva							
liikkuva kuva ja ääni							
äänen tallennin (nauhuri)							
kuvan tallennin (kamera, vi- deokamera)							
oppilaan/ oppilaiden tekemä AV-materiaali							
pelit (lautapelit, kortit)							

useita kertoja oppitunnin aikana	lähes jokaisella oppitunnilla	usein (väliaika viikkoja)	harvoin (väliaika kuukausia)	muutamia kertoja lukukaudessa	en koskaan	ei käytettävissä
----------------------------------	-------------------------------	---------------------------	------------------------------	-------------------------------	------------	------------------

uusmedia

toimisto-ohjelmat ja julkaisuohjelmat (esim. Open Office, Word, PowerPoint)

älytaulu

koulun / luokan verkkosivu hakukoneet (Google, msn, Yahoo)

verkkosivut (www.....)

tietokonepelit, pelikonsolit

CD-Rom opetusohjelmat

verkkopelit

kustantajan tuottama verkkomateriaali

julkaisukanava (esim. you tube, Prezi)

sosiaalinen media (facebook, twitter, blogit, chat)

sähköposti

kännykkä

tabletti (iPad)

4. Käytätkö jotain muita opetusvälineitä opettaessasi englantia? Mitä?

Seuraavassa osiossa kysyn mihin tarkoitukseen käytät erilaisia opetusvälineitä eli medioita.

Kaikissa kysymyksissä vaihtoehdot ovat samat, vain kysytty media vaihtuu. Kysymyksiä on useita, joten älä anna periksi.

[Osio on toteutettu siten, että vastaajalle esitetään kysymys "Käytätkö mediaa X?". Jos hän vastaa EI, siirretään hänet suoraan seuraavaan mediaan. Jos hän vastaa KYLLÄ, siirretään hänet käyttötarkoitusta tarkemmin selvittävään kysymykseen.]

[Luettelo medioista, jota kysytään yksitellen:]

printtimedia

5 oppikirja

6 työkirja

7 vihko

8 kalvo

9 dia

10 moniste: itse tehty

11 moniste: kustantajan tuottama

12 juliste/ poster

13 kuva/ sanakortit

14 sanoma-/ aikakauslehti

15 kirjasto

audiovisuaalinen media

16 pelkkä ääni

17 pelkkä kuva

18 ääni ja kuva

19 liikkuva kuva ja ääni

20 äänen tallennin (nauhuri)

21 kuvan tallennin (kamera, videokamera)

22 oppilaan/ oppilaiden tekemä AV-materiaali

23 pelit (lautapelit, kortit)

uusmedia

24 toimisto-ohjelmat ja julkaisuohjelmat (esim. Open Office, Word, PowerPoint)

25 älytaulu

26 koulun / luokan verkkosivu

27 hakukoneet (Google, msn, Yahoo)

28 verkkosivut (www.....)

29 tietokonepelit, pelikonsolit

30 CD-Rom opetusohjelmat

31 verkkopelit

32 kustantajan tuottama verkkomateriaali

33 julkaisukanava (esim. You Tube, Prezi)

Vielä muutama kysymys

34 sosiaalinen media (facebook, twitter, blogit, chat)

35 sähköposti

36 kännykkä

37 tabletti (iPad)

[Kysymys, johon siirrytään KYLLÄ-vastauksen perusteella] Mihin tarkoitukseen käytät mediaa X?

	tärkein käyttö- tarkoitus	toiseksi tärkein käyttötarkoitus	kolmanneksi tärkein käyttö- tarkoitus
kuuntelu			
lukeminen			
kirjoittaminen			
ääntäminen			
sanaston harjoittelu			
oppimisen testaaminen ja ha- vainnointi (opettajan työkalu)			
oppimisen testaaminen ja ha- vainnointi (oppilaan työkalu)			
kielen rakenteet			
kommunikoinnin harjoittelu			
itseilmaisuuun			
kulttuurin oppiminen			
omien opiskelutapojen/- strategioiden oppiminen			
opiskelumotivaation paranta- miseen			
yhteistoiminnan taitojen kehit- tämiseen			
palkkiona tehdystä työstä			
vaihtelua tuomaan			
eriyttävänä työkaluna			

Nyt pääsit tämän osion loppuun. Jäljellä on kolme kysymystä.

38 Mitä muuta haluaisit kertoa englanninopetuksestasi ja käyttämistäsi opetusvälineistä?

Tässä vaiheessa pyydän lupaasi käyttää antamiasi vastauksia tutkimuksessani ja mahdollisessa jatkotutkimuksessa. Vastauksiasi käytetään täysin luottamuksellisesti ja nimettöminä vain minun ja ohjaajieni toimesta.

39 Rastita sopiva vaihtoehto

Annan tutkimusluvan

En anna tutkimuslupaa

40 Voit antaa sähköpostiosoitteesi mahdollista jatkotutkimusta varten. Osoitetietoja ei käytetä tämän tutkimuksen analyysivaiheessa.

Kiitos vastauksistasi ja kiitos osallistumisesta!

LIITE2 Taulukko medioiden käytöstä

Printtimedia		useita kertoja oppitunnin aikana	lähes jokaisella oppitunnilla	usein (väliaika viikkoja)	harvoin (väliaika kuukausia)	muutamia kertoja lukuvuodessa	en käytä	ei käytettävissä	Yhteensä
oppikirja	Lkm	23	25						48
	%	47,90 %	52,10 %						100,00 %
työkirja	Lkm	34	14						48
	%	70,80 %	29,20 %						100,00 %
vihko	Lkm	4	32	11	1				48
	%	8,30 %	66,70 %	22,90 %	2,10 %				100,00 %
kalvo	Lkm	1	7	6	1	7	21	5	48
	%	2,10 %	14,60 %	12,50 %	2,10 %	14,60 %	43,80 %	10,40 %	100,00 %
dia	Lkm	1		3	1	2	31	10	48
	%	2,10 %		6,20 %	2,10 %	4,20 %	64,60 %	20,80 %	100,00 %
moniste: itse tehty	Lkm		3	21	13	9	2		48
	%		6,20 %	43,80 %	27,10 %	18,80 %	4,20 %		100,00 %
moniste: kustantajan tuottama	Lkm	1	8	26	8	3	2		48
	%	2,10 %	16,70 %	54,20 %	16,70 %	6,20 %	4,20 %		100,00 %
juliste/ posterit	Lkm		1	5	13	15	12	2	48
	%		2,10 %	10,40 %	27,10 %	31,20 %	25,00 %	4,20 %	100,00 %
kuva/sanakortit	Lkm	1	6	16	5	10	9	1	48
	%	2,10 %	12,50 %	33,30 %	10,40 %	20,80 %	18,80 %	2,10 %	100,00 %
sanoma-/aikakauslehti	Lkm			1	9	19	17	2	48
	%			2,10 %	18,80 %	39,60 %	35,40 %	4,20 %	100,00 %
kirjasto	Lkm			1	4	8	27	8	48
	%			2,10 %	8,30 %	16,70 %	56,20 %	16,70 %	100,00 %

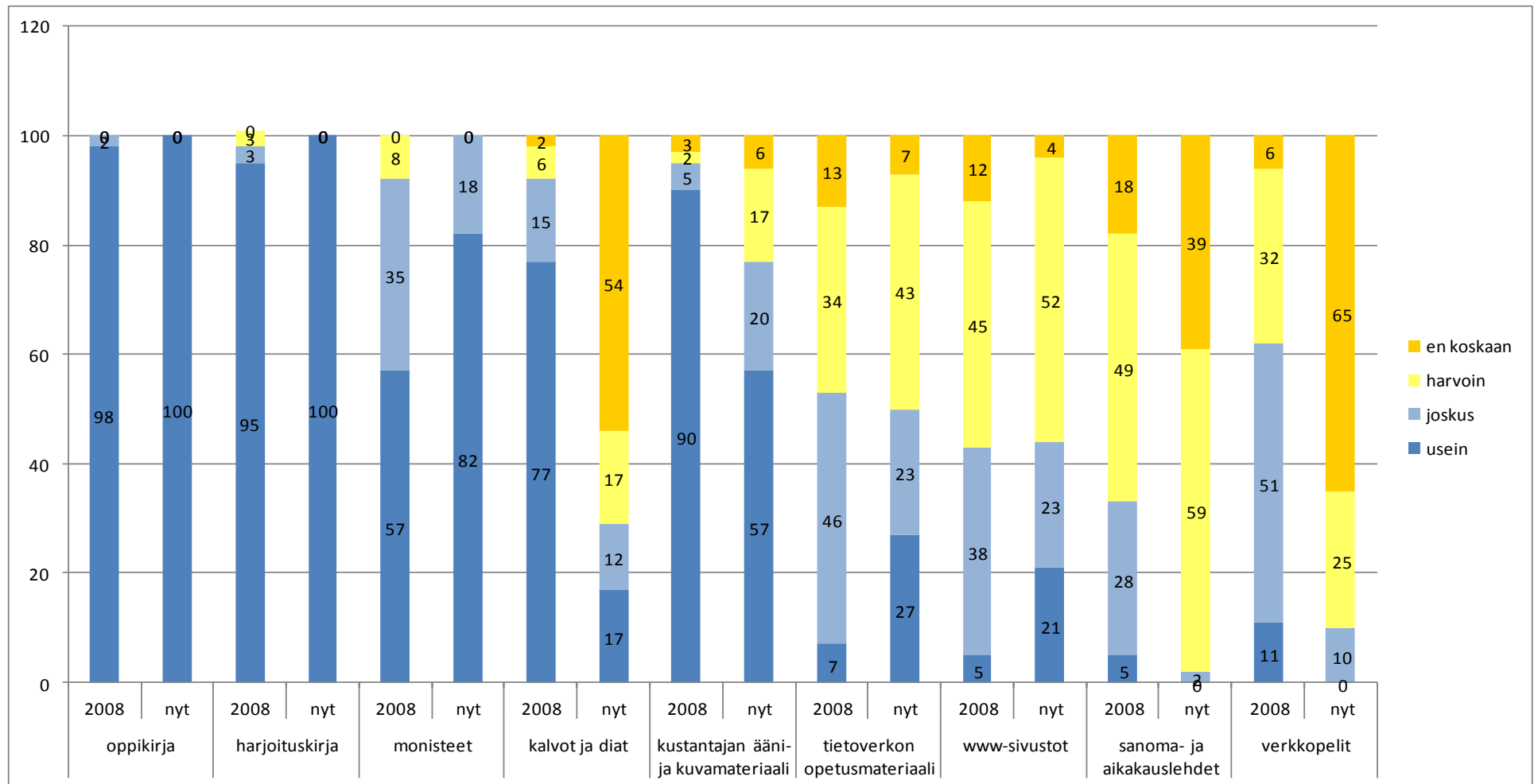
LIITE2 Taulukko medioiden käytöstä

Audiovisuaalinen media		useita kertoja oppitunnin aikana	lähes jokaisella oppitunnilla	usein (väliaika viikkoja)	harvoin (väliaika kuukausia)	muutamia kertoja lukuvuodessa	en käytä	ei käytettävissä	Yhteensä
pelkkä ääni	Lkm	23	22	1					46
	%	50,00 %	47,80 %	2,20 %					100,00 %
pelkkä kuva	Lkm	8	20	6	5	6	1		46
	%	17,40 %	43,50 %	13,00 %	10,90 %	13,00 %	2,20 %		100,00 %
ääni ja kuva	Lkm	17	9	9	6	2	2	1	46
	%	37,00 %	19,60 %	19,60 %	13,00 %	4,30 %	4,30 %	2,20 %	100,00 %
liikkuva kuva ja ääni	Lkm		3	17	15	6	5		46
	%		6,50 %	37,00 %	32,60 %	13,00 %	10,90 %		100,00 %
äänen tallennin (nauhuri)	Lkm	3	6	1	5	6	22	3	46
	%	6,50 %	13,00 %	2,20 %	10,90 %	13,00 %	47,80 %	6,50 %	100,00 %
kuvan tallennin (kamera, videokamera)	Lkm	1			3	7	31	4	46
	%	2,20 %			6,50 %	15,20 %	67,40 %	8,70 %	100,00 %
oppilaan/oppilaiden tekemä AV-materiaali	Lkm				2	8	31	5	46
	%				4,30 %	17,40 %	67,40 %	10,90 %	100,00 %
pelit (lautapelit, kortit)	Lkm		3	29	5	6	3		46
	%		6,50 %	63,00 %	10,90 %	13,00 %	6,50 %		100,00 %

LIITE2 Taulukko medioiden käytöstä

Uusmedia 2/2		useita kertoja oppitunnin aikana	lähes jokaisella oppitunnilla	usein (väliaika viikkoja)	harvoin (väliaika kuukausia)	muutamia kertoja lukuvuodessa	ei käytä	ei käytettävissä	Yhteensä
sosiaalinen media (facebook, twitter, blogit, chat)	Lkm			1	2	2	35	4	44
	%			2,30 %	4,50 %	4,50 %	79,50 %	9,10 %	100,00 %
sähköposti	Lkm		1	2	4	6	26	5	44
	%		2,30 %	4,50 %	9,10 %	13,60 %	59,10 %	11,40 %	100,00 %
kännykkä	Lkm			1	2	3	30	8	44
	%			2,30 %	4,50 %	6,80 %	68,20 %	18,20 %	100,00 %
tabletti (iPad)	Lkm			1	1		14	28	44
	%			2,30 %	2,30 %		31,80 %	63,60 %	100,00 %

LIITE 3 Tämän tutkimuksen tulosten vertailu Luukka ym. (2008) tutkimukseen. Median käyttö on ilmoitettu prosentteina.



LIITE 4 Haastattelurunko

Haastattelurunko _____

1.1 Ikäsi: 1.2 Kauanko olet opettanut? 1.3 Kuinka paljon koulussasi on oppilaita?

2.1 Miten olet päätynyt opettamaan englantia?

2.2 Mikä on mielestäsi tärkeää englannin opetuksessa?

Tutkimuksessamme mediallyä käsitetään lähinnä väline, jolla informaatiota voidaan jakaa tai siirtää. Määritelmä on silti hyvin laaja ja se sisältää kaiken painetuista teksteistä, kuvista, videoista aina facebookiin ja pelikonsoleihin saakka. Esimerkiksi oppikirjat, äänitteet ja lautapelit ovat mediaa.

3.1 Mitä mediaa eli opetusvälineitä käytät englannin tunneilla ja mihin tarkoitukseen? Voitko perustella miksi käytät näitä opetusvälineitä.

4 Kun suunnittelet oppitunteja mitkä tekijät vaikuttavat opetusvälineen valintaan?

4.1 Oppilaat käyttävät paljon erilaista mediaa. Huomioitko tätä jotenkin opetuksessasi? Jos kyllä, niin miten?

5.1 Mitä mediaa käyttäisit jos mitään rajoitteita ei olisi?

5.2 Mitä mediaa et mielelläsi käyttäisi? Miksi et?

6 Mitä mediaa käytettiin englannin tunneilla kun itse olit oppilas? Käytätkö samoja menetelmiä opettajana? Miksi käytät tai et käytä? Millainen olet itse muuten median käyttäjänä (työssä ja vapaa-aikana)?