

EDUCATION, HUMANITIES, AND THEOLOGY

PIRKKO POLLARI

*Vapaan sivistystyön kielten-
opettajien pedagogiset
ratkaisut ja käytänteet
teknologiaa hyödyntävässä
vieraiden kielten opetuksessa*

PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND
Dissertations in Education, Humanities, and Theology



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

PIRKKO POLLARI

*VAPAAAN SIVISTYSTYÖN KIELTENOPETTAJIEN
PEDAGOGISET RATKAISUT JA KÄYTÄNTEET
TEKNOLOGIAA HYÖDYNTÄVÄSSÄ
VIERAIDEN KIELTEN OPETUKSESSA*

Publications of the University of Eastern Finland
Dissertations in Education, Humanities, and Theology

7

University of Eastern Finland
Joensuu
2010

Kopijyvä

Joensuu, 2010

Sarjan vastaava toimittaja: Jopi Nyman

Myynti: Itä-Suomen yliopiston kirjasto

ISSN (nid.) 1798-5625

ISSN-L 1798-5625

ISBN (nid.) 978-952-61-0167-5

Pollari, Pirkko Maarit

Vapaan sivistystyön kieltenopettajien pedagogiset ratkaisut ja käytänteet teknologiaa hyödyntävässä vieraiden kielten opetuksessa

Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 2010, 259 sivua

Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 7

ISSN: 1798-5625

ISBN: 978-952-61-0167-5

Diss.

ABSTRACT: THE PEDAGOGICAL DECISIONS AND PRACTICES OF TEACHERS IMPLEMENTING TECHNOLOGY-INTEGRATED FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE CONTEXT OF NON-FORMAL ADULT EDUCATION

Language teachers in non-formal adult education were among the pioneers who, at the end of the 1990's, started to offer web-based language teaching in Finland. Since then, although technology has been combined in numerous language teaching projects, documentation of their success has been insufficient. Finland still lacks sufficient research-based knowledge on the pedagogical integration of technology in language teaching. Due to the lack of relevant literature on the subject, the framework of this study focuses on research from several fields, such as education, linguistics and ICT (information and communication technology). The theoretical framework of this study also includes research on changes which affect both teachers and organizations, as well as the teacher's professional development.

The purpose of this study is to explore language teachers' pedagogical thinking and its development in the context of non-formal adult education. Part I of this qualitative case-study focuses on an in-service training course Alternative I, which was intended for language teachers in the non-formal adult education sector. This one-year training course in 1999 aimed at enhancing the teachers' ICT knowledge, with particular emphasis on the integration of a web-based learning environment in language teaching. My study group comprised of six English language teachers who were chosen from the 20 participants on the training course. In Part I of the study, I examined the pedagogical decisions made by the teachers when planning and creating an English language course in the web-based learning environment; how the teachers justified their decision-making and how the solutions worked in practice when the courses were piloted with students. This first part also considered the organizational context in which the teachers worked during their in-service training course. Data was collected using a questionnaire and an interview. Answers to the questionnaire were categorized on the basis of their content and the grounded theory method was used in analysis of the interview data.

Results from Part I of the study revealed that when implementing a web-based learning environment on a language course, teachers' pedagogical decisions were based on four components; i.e. how do they perceive the significance of themselves as teachers, the role of their students, language learning and their learning environment. Although accepting that that they were in charge of planning and creating the web-based language

course, when on the Internet, the teachers (organizers) wanted to "step aside" and give more responsibility to their students (primary actors) whom they regarded as active and self-directed language learners. The actual web-based English language learning (action) was realized by self-study materials and tasks. The teachers were aware of the possibilities of the Internet (learning environment) and saw its potentials for collaborative work, but they felt more comfortable putting it into practice through face-to-face meetings with their students in classrooms. When making pedagogical decisions the teachers relied on their own teaching experiences and collegial discussions. Although their pedagogical decisions proved to be satisfactory, their students' self-directness was not as had been expected. On examining the teachers' organizational contexts, it became apparent that although the teachers' institutes and their in-service course educators provided the teachers with enough support and the necessary resources for planning and producing their language courses during the training course, no support was planned for the teachers after the training period was over.

Part II of the study focuses on the time span from 2000 - 2005 after the Alternative I in-service training course. The group now comprised of five teachers from the first part of the study. My aim was to examine how these teachers had used ICT in their language teaching after the training course, what kind of pedagogical practices they had created for their language teaching and how these had been realized. The teachers' organizational context and its influence on the integration of ICT were also considered. This organizational context here, comprises not only of the teacher's own institute, but also of other contexts, such as projects elsewhere. In-service teacher training courses, projects, and their influence on the teacher's professional development, were also examined in Part II. Data was collected through a questionnaire and an interview and was analyzed mainly by the grounded theory method.

The results from the second part of my research show that the teachers' ICT technical skills had developed since 1999 when they began their Alternative I in-service course, although pedagogically, the teachers still preferred to employ conventional forms of web-based language teaching such as using it to support face-to-face language classes or to promote an independent mode of study. The teachers had, however, created two types of pedagogical practices: routine-level and integration-level practices. The routine-level practices were connected to the use of CD-ROM-language programmes and their structured learning, while integration-level practices were related to language courses in web-based learning environments and the development of their pedagogical paradigm. The teachers under study implemented both types of pedagogical practices without experiencing any conflict in employing these two practices. Examination of the organizational context revealed that factors at three levels (micro, meso and macro) had been significant in enabling the teachers to use ICT in their language teaching and create pedagogical practices. In-service teacher courses and projects were examples of these "critical" organizational factors; these had offered the teachers financial and technical resources and thus supported the development of technology-integrated language teaching. In addition, this study revealed that in-service teacher training courses and programmes in particular, had developed pedagogical professional development and renewed the pedagogical thinking of three informants.

My study has both theoretical and pragmatic significance. It not only confirms previous knowledge of teachers' pedagogical thinking, but it also gives new insight into pedagogical thinking when the focus is on technology-integrated language teaching. In addition,

this study gives more perspective to all those who are involved in planning, implementing or administrating web-based language teaching. Language teachers in non-formal adult education will also have the opportunity to apply the results of this study when evaluating their own teaching processes and routines. Lastly, this study shows, from the teachers' perspective, the reality of teaching in non-formal adult education.

Keywords: foreign language teaching, information and communication technology, non-formal adult education, teacher's pedagogical thinking, teacher's professional development

ABSTRAKTI: VAPAAN SIVISTYSTYÖN KIELTENOPETTAJIEN PEDAGOGISET RATKAISUT JA KÄYTÄNTEET TEKNOLOGIAA HYÖDYNTÄVÄSSÄ VIERAIDEN KIELTEN OPETUKSESSA

Vapaan sivistystyön kieltenopettajat olivat Suomessa 1990-luvun loppupuolella ensimmäisten joukossa, jotka toteuttivat kielten verkko-opetusta. Vapaassa sivistystyössä on sittemmin toteutettu lukuisia tieto- ja viestintäteknikkaa hyödyntäviä kieltenopetuskokeiluja, mutta saatuja kokemuksia ei ole kuitenkaan dokumentoitu riittävästi. Vieraiden kielten opetuksen alalta tietämystä tieto- ja viestintäteknikan pedagogisesta hyödyntämisestä on Suomessa yleisestikin edelleen melko niukasti tarjolla. Tämän tutkimustiedon vähyyden vuoksi olen sijoittanut tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen eri tieteenaloille ja hyödynnän työssäni sekä kasvatus- että kielitieteellisiä tutkimuksia samoin kuin tutkimuksia tieto- ja viestintäteknikan alalta. Teoreettinen viitekehys sisältää myös tutkimuksia opettajien ja organisaatioiden muutoksesta sekä opettajan ammatillisesta kehitymisestä.

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata kieltenopettajan teknologian opetuskäyttöön liittyvää pedagogista ajattelua ja sen kehittymistä vapaan sivistystyön organisatorisessa kontekstissa. Tutkimuksessani, joka on luonteeltaan tapaustutkimus ja pääosin laadullinen, on kaksi osaa, joista ensimmäinen liittyy vapaan sivistystyön kieltenopettajille suunnattuun Alternative I -täydennyskoulutukseen. Vuoden 1999 kestäneessä täydennyskoulutuksessa opettajia ohjattiin hyödyntämään verkon mahdollisuuksia kieltenopetuksessa sekä käyttämään verkkopohjaista oppimisympäristösovellusta. Tutkimukseni kohderyhmänä oli kuusi täydennyskoulutukseen osallistunutta opettajaa. Heidän osaltaan tarkastelin sitä, millaisia pedagogisia ratkaisuja opettajat tekivät suunnitellessaan ja tuottaessaan englannin kielen kurssin verkkopohjaiseen oppimisympäristöön sekä miten opettajat perustelivat tekemiään ratkaisuja ja miten nämä ratkaisut toimivat varsinaisessa kurssitoteutuksessa. Lisäksi tarkastelin sitä organisatorista kontekstia, jossa opettajat toimivat koulutuksen aikana. Tarvittavan tutkimusaineiston keräsin opettajilta kyselyn ja haastattelun avulla. Kyselyllä saamani vastaukset luokittelin sisällöllisesti, ja haastattelut analysoin käyttäen grounded theory -menetelmää.

Tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa sain tuloksena neljästä tekijästä koostuvan jaottelun opettajan pedagogisista ratkaisuista, ts. miten opettaja näkee oman sekä oppijan toiminnan verkossa, millaista oppiminen on verkossa ja mikä on toimintaympäristön merkitys. Opettaja on toiminnan organisoija, joka vastaa koko verkkokurssin suunnittelusta ja tuottamisesta. Verkossa opettaja kuitenkin antaa tilaa toimijalle (oppijalle), joka opettajan näkökulmasta on aktiivinen ja itseohjautuva. Varsinaisen toiminnan eli englannin kielen opiskelun opettaja toteuttaa suurimmaksi osaksi itsenäisenä työskentelynä ja perustuen valmiisiin tehtävänantoihin. Opettajat tiedostivat toimintaympäristönä verkon mahdollisuudet yhteisölliseen toimintaan, mutta tämän toiminnan he toteuttivat kuitenkin lähityöskentelytilanteissa. Pedagogisessa päätöksenteossaan opettajat nojautuivat omaan opetuskokemukseensa ja kollegiaaliseen neuvotteluun. Pedagogiset ratkaisunsa opettajat arvioivat toimiviksi, mutta opiskelijoiden itseohjautuvuuden aste ei ollut kaikilta osin odotetun kaltainen. Opettajien organisatorisen kontekstin tarkastelussa ilmeni, että sekä opettajan oppilaitos että täydennyskoulutuksen järjestäjät tarjosivat opettajille riittävän tuen ja resurssit verkkokurssin suunnitteluun ja toteutukseen koulutuksen aikana, mutta sitä, miten opettajia tuetaan tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytössä koulutuksen päätyttyä, ei oltu systemaattisesti suunniteltu.

Tutkimukseni toinen vaihe sijoittui Alternative I -täydennyskoulutuksen jälkeiseen ajanjaksoon vuosille 2000 - 2005. Kohderyhmänäni oli viisi tutkimukseni ensimmäiseen

vaiheeseen osallistunutta vapaan sivistystyön kieltenopettajaa. Tässä toisessa vaiheessa selvitin sitä, miten opettajat olivat monimediaistaneet kieltenopetustaan täydennyskoulutuksen jälkeen sekä millaisia pedagogisia käytänteitä he olivat luoneet tieto- ja viestintätekniikan kieltenopetuskäyttöön ja miten nämä käytänteet ilmenivät käytännössä. Lisäksi tarkastelin organisatorisen kontekstin ja siihen liittyvien tekijöiden merkitystä opettajien teknologian integrointiin. Organisatorinen konteksti käsitti tässä sekä opettajan oman oppilaitoksen että sen ulkopuoliset tahot, kuten esimerkiksi hanketyöskentelyn toisessa opistossa. Hankkeiden ja täydennyskoulutusten osalta tarkastelin lisäksi niiden merkitys opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Aineistoa keräsin opettajilta kyselyllä ja haastattelulla. Kyselyjen osalta analysoin vastaukset sisällöllisesti luokittelemalla ja haastattelut grounded theory -menetelmällä.

Tutkimukseni toisen vaiheen osalta tulokset osoittivat opettajien kieltenopetuksensa monimediaistamisesta, että heidän tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttönsä oli monipuolistunut teknisesti verrattuna opettajien tilanteeseen Alternative I -täydennyskoulutuksen alkaessa, mutta pedagogisesti opettajat pitäytyivät verkko-opetuksensa osalta edelleen yleisimpiin toteutustapoihin, kuten verkon käyttöön kontaktiopiskelun tukena tai itseopiskelun välineenä. Pedagogisten käytänteiden osalta ilmeni, että opettajat olivat luoneet kahdentyyppisiä käytänteitä: rutinoituneita ja opetusta kehittäviä pedagogisia käytänteitä. Rutinoituneet käytänteet ilmenivät CD-ROM-pohjaisten opetusohjelmien ja niiden ilmentävän strukturoiden opiskelun yhteydessä. Opetusta kehittävät käytänteet puolestaan liittyivät verkkopohjaisilla oppimisympäristösovelluksilla luotuihin verkko-opetuskokonaisuuksiin ja niihin liittyvään verkkopedagogisen paradigman kehittämiseen. Opettajat hyödynsivät molempia käytännetyyppejä ilman, että he kokivat ristiriitaa siirtyessään näiden opetuskäytänteiden välillä. Organisatorisen kontekstin tarkastelun osalta ilmeni, että kolmen eri tason (mikro-, meso- ja makrotaso) tekijät olivat olleet merkityksellisiä opettajien teknologian opetuskäytössä ja nimenomaan opettajien pedagogisten käytänteiden muotoutumisen kannalta. Esimerkiksi hankkeet ja täydennyskoulutukset olivat yksi näistä organisatorisen tuen kriittisistä merkitystekijöistä, jotka olivat tarjonneet opettajille sekä taloudellisia että tieto- ja viestintätekniisiä resursseja kieltenopetuksen kehittämiseen teknologian avulla. Tämän lisäksi tutkimuksessani ilmeni, että erityisesti täydennyskoulutukset olivat tukeneet kolmen opettajan ammatillista kehittymistä ja edelleen opettajan pedagogisen ajattelun uudistumista.

Tutkimuksellani on sekä teoreettista että pragmaattista merkitystä. Tutkimukseni vahvistaa jo olemassa olevaa tietoa opettajan pedagogisesta ajattelusta, mutta samalla se myös koostaa uudenlaista näkökulmaa opettajan pedagogiseen ajatteluun silloin, kun kyse on teknologian integroinnista kieltenopetukseen. Lisäksi tutkimukseni antaa tukea kaikille niille koulutusorganisaatioissa toimijoille, joiden tehtävänä on suunnitella, toteuttaa ja hallinnoida verkon mahdollisuuksia hyödyntävää kieltenopetusta. Erityisesti vapaan sivistystyön kieltenopettajille se tarjoaa välineitä oman toiminnan arviointiin ja mahdollisen muutostarpeen tunnistamiseen sekä muutoinkin tuo esille, millaista opettajana työskentely tällä vähän tutkitulla koulutussektorilla on.

Avainsanat: opettajan ammatillinen kehittyminen, opettajan pedagoginen ajattelu, tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttö, vapaa sivistystyö, vieraiden kielten opetus

Esipuhe

Jatko-opintojen tekeminen on ollut minulle täydennyskouluttautumista parhaimmillaan. Helpompiakin vaihtoehtoja olisi varmasti löytynyt ammatillisen osaamisen päivittämiseen ja ylläpitämiseen, mutta tuskin yhtä pitkäkestoista ja haastavaa tapaa kuin väitöskirjan tekeminen. Tämän opinnäytteen laatiminen on ollut minulle sekä hyvin antoisa ja mielekäs tehtävä, mutta ajoittain myös hankala ja raskas prosessi. Antoisaksi se on tehnyt tieteen tekemiseen liittyvät henkilökohtaiset oivallukset sekä opettaja- ja tutkijakollegoiden kanssa käymäni keskustelut. Haastetta tutkimusprosessiin on tuonut muun muassa tutkimuksen tekemisen sovittaminen arkeeni. Iloitsen kuitenkin siitä, että tässä prosessissa en ole ollut yksin ja olen saanut monilta tahoilta tukea ja kannustusta tutkimukseni eri vaiheisiin. Jatko-opintoihin minua alun perin kannusti FT Taina Juurakko-Paavola ja siitä sekä koko tutkimusmatkani ajan kestäneestä ”tsemppauksesta” lämmin kiitos!

Tämän tutkimuksen aikana olen työskennellyt sekä eri koulutusorganisaatioissa että ollut kahdessa yliopistossa jatko-opiskelijana. Tästä johtuen myös työni eteenpäin viemisessä auttaneiden joukko on vähitellen kasvanut. Koska kaikkien tutkimukseeni tavalla tai toisella osallistuneiden nimeämisessä varmasti joku taho voisi epähuomiossa unohtua, katson parhaimmaksi osoittaa kollektiivisen kiitoksen kaikille siihen osallistuneille. Tämä Suurkiitos on siis osoitettu työni ohjaajille, työtäni kommentoineille opettajille, tutkijoille ja professoreille, tutkimukseeni osallistuneille opettajille ja heidän oppilaitoksilleen, jatko-opiskelijakollegoilleni, vapaan sivistystyön edustajille sekä kaikille niille, joita olen konsultoinut olipa kyse sitten tutkimuksen menetelmällisistä seikoista tai jatko-opintoihin yleensä liittyvistä asioista.

Erityisesti haluan kiittää Itä-Suomen yliopiston filosofista tiedekuntaa ja siellä sovel-tavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osastoa työni loppuunsaattamisen tukemisesta sekä professori Ritva Kantelista, jonka napakassa otteessa sain tämän tutkimukseni vihdoinkin päätökseen. Sydämellinen kiitokseni!

Lämpimät kiitokseni saavat myös työni esitarkastajat emeritusprofessori Kari E. Nurmi Lapin yliopistosta ja yliopistonlehtori Leena Kuure Oulun yliopistosta. Heidän asiantuntevan palautteensa avulla pystyin viimeistelemään tutkimukseni.

Väitöskirjani kielenhuoltoon liittyvissä kysymyksissä minua avustivat äidinkielen opettaja Päivi Björn ja lehtori Georgina Korhonen, ja siitä heitä kiitän.

Taloudellisesti tutkimustani on tukenut Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö (VSY). Järjestön antama tuki on mahdollistanut, että olen voinut irtautua opetustyöstäni kaksi kertaa useammaksi kuukaudeksi ja siten keskittyä kokopäiväisesti tutkimuksen tekemiseen. Ilman tätä panostusta tutkimukseni olisi jäänyt todennäköisesti tekemättä. Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö on myös tarjonnut foorumeita, joilla olen voinut esittää tutkimustani ja tavata muita vapaata sivistystyötä tutkivia. Arvostan tätä suuresti ja se onkin antanut lisäpotkua tutkimustyöhöni.

Kiitos myös perheelleni ja Vesalle! Heille voin nyt vihdoinkin todeta: ”Se tuli valmiiksi!”

Äänekosken Petokontu juhannusaattona 2010

Pirkko Pollari

Sisältö

Abstract	iii
Abstrakti	vi
Esipuhe	ix
Kuvio- ja taulukkuuettelo	xiv
1. Johdanto	1
1.1. Tutkimuksen taustasta	2
1.1.1. Vapaa sivistystyö kielikouluttajana	3
1.1.2. Kieltenopettajana vapaassa sivistystyössä	6
1.1.3. Alternative I -täydennyskoulutus tutkimuksen lähtökohtana	7
1.1.4. TELSIpro oppimisympäristönä	9
1.2. Tutkimuksen keskeiset käsitteet	9
1.2.1. Pedagoginen ajattelu	10
1.2.2. Oppimisympäristö	11
1.2.3. Verkkokurssi	12
1.2.4. Monimediaistaminen	12
1.3. Tutkimuksen tehtävä ja tutkimusasetelma	14
1.4. Johdanto tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen	15
2. Vapaa sivistystyö ja opettajan ammatillinen kehittyminen	17
2.1. Kieltenopettajien täydennyskoulutus	17
2.2. Kieltenopettajien tieto- ja viestintäteknisen koulutuksen kehittäminen	21
2.3. Vapaan sivistystyön kielenopetuksen tutkimus	22
3. Opettajan pedagoginen ajattelu	27
3.1. Näkökulmia opettajan pedagogisen ajattelun tutkimiseen	27
3.2. Uskomukset opettajan pedagogisessa ajattelussa	31
3.3. Pedagogiset ratkaisut	32
3.4. Pedagoginen käytänte	33
3.5. Käsitteitä kielenoppimisesta	36
3.6. Näkemyksiä kielenopetuksesta	39
3.7. Autonomia kielenoppimisessa ja -opetuksessa	41
4. Teknologian pedagoginen integrointi opetukseen	45
4.1. Tieto- ja viestintätekniiikan käyttötapoja	45
4.2. Verkko-opetuksen suunnittelu	47
4.3. Verkko-opetuksen pedagoginen suunnittelu	48
4.4. Pedagogiset mallit teknologian opetusikäytön tukena	51
4.5. Tietokoneavusteinen kielenopetus (CALL)	55
4.6. Opettaja teknologian käytön omaksujana	57

5. Teknologia organisatorisen muutoksen käynnistäjänä	61
5.1. Tieto- ja viestintäteknikka muutospaineena koulutusorganisaatiossa	61
5.2. Organisaatiomuutoksen toteutumisen edistäjiä ja estäjiä	62
5.3. Organisaatiomuutoksen hallitseminen	64
5.4. Opettajan ammatillinen kasvu organisatorisen muutoksen tukena	67
6. Täsmentynyt tutkimustehtävä	71
6.1. Tutkimuskysymykset	71
6.2. Tutkimuksen luonteesta ja tieteenfilosofisesta lähtökohdasta	74
7. Tutkimuksen toteutus	77
7.1. Tutkimukseen osallistujat	77
7.1.1. Tutkimukseen osallistujien taustat	78
7.1.2. Tutkimukseen osallistujien tieto- ja viestintätekniset taidot	80
7.2. Verkkokurssien suunnittelu ja tuottaminen	80
7.3. Verkkotuotokset	81
7.3.1. Verkkokurssi A - Ympäristöaiheinen simulaatio	82
7.3.2. Verkkokurssi B - Lontoossa kielikurssilla itsenäisesti opiskellen	82
7.3.3. Verkkokurssi C - Irlantilaista kulttuuria monimuotoisesti	83
7.4. Aineiston hankinta	84
7.4.1. Verkkotuotosten tallentaminen	85
7.4.2. Sähköpostikyselyjen laadinta	85
7.4.3. Sähköpostikyselyjen esitestaus ja toteutus	86
7.4.4. Haastattelujen laadinta ja esitestaus	88
7.4.5. Haastattelujen toteutus	90
7.5. Aineiston käsittely	91
7.5.1. Kyselyaineiston käsittely	91
7.5.2. Haastatteluaineiston käsittely	91
7.6. Aineiston analysointi	92
7.6.1. Grounded theory metodologisena ratkaisuna	92
7.6.2. Kaksi metodologista koulukuntaa	93
7.6.3. Grounded theory -tutkimuksia	95
7.6.4. Straussilainen suuntaus aineiston analyysin lähtökohtana	95
7.6.5. Analyysiväline	99
7.6.6. Haastatteluaineiston avoin koodaus	99
8. Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tulokset	103
8.1. Opettajan organisatorisen toimintakontekstin kuvaaminen	103
8.2. Täydennyskoulutukseen osallistuminen ja organisaation tuki	104
8.3. Yhteenveto opettajan organisatorisesta kontekstista	110
8.4. Verkkokurssien pedagogisten ratkaisujen kategoriat	110
8.4.1. Opettaja toiminnan organisoijana	114
8.4.2. Oppija toimijana	119
8.4.3. Toiminta	122
8.4.4. Toimintaympäristö	124

8.5. Opettajien perusteluja pedagogisille ratkaisuille	128
8.6. Opettajien näkemykset pedagogisten ratkaisujensa toimivuudesta	132
8.7. Yhteenveto opettajan pedagogisista ratkaisuista	134
9. Tutkimuksen toisen vaiheen tulokset	137
9.1. Kieltenopetuksen monimediaistaminen	137
9.1.1. Verkko-opetuskokeilut	138
9.1.2. Verkkomateriaalit	141
9.1.3. Kieltenopetusohjelmat	144
9.1.4. Yhteenveto kieltenopetuksen monimediaistamisesta	146
9.2. Opettajan pedagogiset käytänteet	147
9.2.1. Pedagogisen käytänteen sisältö	149
9.2.2. Pedagogisen käytänteen ulottuvuudet	151
9.2.3. Rutinoituneet pedagogiset käytänteet	154
9.2.4. Opetusta kehittävät pedagogiset käytänteet	156
9.2.5. Yhteenveto opettajan pedagogisista käytänleistä	160
9.3. Organisaatio opettajan tukena	160
9.3.1. Organisaation ja sen ulkopuolinen tuki opettajan teknologian kieltenopetuskäytölle	161
9.3.2. Hankkeiden ja täydennyskoulutusten merkitys ammatilliseen kehittymiseen	164
9.4. Organisatorinen tuki ehto-seuraus -paradigmalla jäsennettyinä	167
9.4.1. Organisatorisen tuen kriittiset merkitystekijät	169
9.4.2. Organisatorisen tuen tasot	181
9.4.3. Yhteenveto organisatorisen tuen kriittisten merkitystekijöiden tarkastelusta	182
9.5. Substantiivinen teoria ja pedagoginen ydin	183
10. Tutkimuksen tulosten tarkastelu	187
10.1. Opettajan pedagogiset ratkaisut verkkokurssissa	187
10.2. Yhteenveto tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tulosten tarkastelusta	189
10.3. Opettaja kieltenopetuksen monimediaistajana ja pedagogisten käytänteiden kehittäjänä teknologian kieltenopetuskäytössä	189
10.4. Organisatoriset tekijät opettajan teknologian kieltenopetuskäytössä	191
10.5. Yhteenveto tutkimuksen toisen vaiheen tulosten tarkastelusta	193
11. Pohdinta	195
11.1. Aineiston ja sen hankinnan arviointi	195
11.2. Grounded theory -menetelmän tarkastelu	196
11.3. Grounded theory -tutkimuksen arviointi	198
11.4. Eettisiä näkökohtia	201
11.5. Tutkimustulosten merkitys	202
11.6. Jatkotutkimusaiheita	203
11.7. Loppusanat	204
Lähdeluettelo	207
Liitteet	223

KUVIOT

Kuvio 1 Tutkimusasetelma	14
Kuvio 2 Pedagogisen ajattelun tasot (Kansanen ym. 2000, 25; Kansanen 1998, 49)	28
Kuvio 3 Käsitteellinen kehys innovatiivisten pedagogisten käytänteiden ominaisuuksista (Kozma 2003a, 12)	34
Kuvio 4 Kielenoppimisen ja -opettamisen integroitu malli (Littlewood 1997, 86)	38
Kuvio 5 Vapaan sivistystyön verkkopedagoginen malli (Jokinen 2004, 65)	53
Kuvio 6 CBAM-muutosmalli (Hall & Hord 2001, 208)	65
Kuvio 7 Ehtomatriisi (Strauss & Corbin 1990, 163; ks. myös Corbin & Strauss 2008, 94) ...	97
Kuvio 8 Pedagogisten ratkaisujen kategoriat	113
Kuvio 9 Vapaan sivistystyön opettajan tieto- ja viestintätekniikan kielenopetuskäyttöön liittyvät pedagogiset käytänteet ja niiden toteutumiseen vaikuttaneet organisatorisen tuen kriittiset merkitystekijät mikro-, meso- ja makrotasoilla (kuvio muotoiltu SITES-ryhmän esityksen (Kozma 2003a, 12) pohjalta)	184

TAULUKOT

Taulukko 1 Vapaan sivistystyön (tutkintoon johtamaton aikuiskoulutus) tarjoamat opetustunnit kieliaineissa vuonna 2006 (Tilastokeskus 2006b)	4
Taulukko 2 Alternative I -täydennyskoulutuksen ohjelma ja aikataulu vapaan sivistystyön kielenopettajille vuonna 1999	8
Taulukko 3 Yhteenveto CALL-ohjelmista sekä tietokoneen, opettajan ja oppijan rooleista (Taylor & Gitsaki 2004, 134)	56
Taulukko 4 Tutkimukseen osallistuneiden opettajien taustatietoja	78
Taulukko 5 Tutkimuksen aineisto ja sen hankinta	84
Taulukko 6 Ensimmäisen haastatteluaineiston avoimessa koodauksessa muodostetut kategoriat ja niiden frekvenssiltään suurimmat ja pienimmät luokat	112
Taulukko 7 Toisen haastatteluaineiston avoimessa koodauksessa muodostetut kategoriat ja niiden frekvenssiltään suurimmat ja pienimmät luokat	148
Taulukko 8 Toisen haastatteluaineiston aksiaalisessa koodauksessa muodostettu pedagoginen käytänne -kategoria määritettynä alakategorioiden ja niiden ominaisuuksien kautta	150
Taulukko 9 Valmiiden opetusohjelmien ja verkkopohjaisten oppimisympäristöjen opetuskäyttöön liittyvien käytänteiden sijoittuminen eri dimensioille pedagogista käytännettä kuvaavassa analyysiparadigmassa	152

1. Johdanto

Tieto- ja viestintäteknikan hyödyntäminen koulutuksessa on kasvanut huomattavasti viimeisen kymmenen vuoden aikana ja myös yhteiskunta on panostanut voimallisesti opettajien tieto- ja viestintäteknisten taitojen parantamiseen. Valmistuessani 1990-luvun puolivälissä kieltenopettajaksi ja aloittaessani ensimmäisessä työpaikassani Jyväskylän kaupungin työväenopistossa minulle henkilökohtaisesti vielä tuolloin riitti, että hallitsin tekstinkäsittelyohjelman, piirtoheittimen ja nauhurin käytön. Aikuisopiskelijoiltani alkoi kuitenkin vähitellen tulla hienovaraisia vihjauksia muun muassa Internetin ja sähköpostin käytön hyödyntämisestä opetuksessani. Olinkin hyvin huojentunut kun minulle, vapaan sivistystyön opettajalle, tarjottiin 2000-luvun taitteessa mahdollisuutta tutustua täydennyskoulutuksessa verkko-opetukseen ja sen välineisiin syvällisemmin – ja sain myös oman sähköpostiosoitteen! Odotukseni olivat korkealla ja teknologia näyttäytyi välineenä, jolla voisin laajentaa ja modernisoida kieltenopetustani ja osoittaa opiskelijoilleni olevani ajan hermolla. Vapaan sivistystyön kieltenopettajille tarkoitettu *Kansalais- ja työväenopistojen liiton* (KTOL) organisoima Alternative I -täydennyskoulutus, johon tuolloin osallistuin, kesti koko vuoden 1999 ja sen aikana suunnittelin, tuotin ja toteutin englannin kielen kurssin verkkopohjaiseen oppimisympäristöön yhteistyössä kollegani kanssa.

Täydennyskoulutukseen osallistuminen ja verkkokurssin laatiminen saivat pohtimaan opetustyötäni laajemmin ja herättivät halun saada uusia teoreettisempia välineitä, toimintatapoja ja ymmärrystä työni tueksi kuin mitä itse opettajana hyödynsin. Hallitsin jo aikuisten kieltenopettamiseen liittyvät ”niksit”, mutta se ei enää riittänyt. Olin hieman aiemmin Alternative I -täydennyskoulutuksen alkamista aloittanut jatko-opiskelun yliopistossa ja ammentanut itseäni ajatusta tutkivasta opettajasta. Minulle tutkiva opettaja näyttäytyi opettajana, joka tarkastelee itseään, työtään ja lähestymistapojaan kriittisesti, hän tutkii omaa työtään jatkuvasti ja systemaattisesti tuottaakseen uutta tietoa sekä myös ymmärtääkseen paremmin muiden tuottamaa tutkimustietoa. Saamalla omakohtaista tietoa ja ymmärrystä työstään tutkiva opettaja pystyy kehittämään toimintaansa eteenpäin. (Tutkivasta opettajasta ks. esim. Niikko 2001; Lankshear & Knobel 2004; Mertler 2006.) Tämän tutkiva opettaja -ajattelun innoittamana löysin tutkimusaiheen osallistumastani Alternative I -täydennyskoulutuksesta. Halusin ymmärtää ja kuvata paremmin vapaata sivistystyötä, siellä toimivien kieltenopettajien työtä sekä sitä, miten opettajien täydennyskoulutus on organisoitu ja miten opettajat soveltavat koulutuksessa oppimaansa käytännössä. Odotin innolla keskusteluhetkiä koulutettavien opettajien kanssa sekä sitä, milloin pääsisin tutkijan roolissa haastattelemaan opettajia, tutustumaan heidän oppimateriaaleihinsa sekä opilaitoksiinsa ja niiden toimintaa ohjaaviin asiakirjoihin. Jälkikäteen ymmärsin, että edellä kuvaamani, ts. voimakas halu tulkita inhimillistä käyttäytymistä ja tutkia tietyn ilmiön sosiaalista luonnetta sekä saada ilmiöstä mahdollisimman paljon tietoa, ovat etnografisen tutkimusotteen piirteitä. (Etnografisesta tutkimuksesta ks. esim. O'Reilly 2005; Metsämuronen 2008.) Olin siis kiinnostunut tutkimaan ihmisiä ja pureutumaan heidän toimintaansa tietyssä sosiaalisessa kontekstissa enkä niinkään hypoteesien muodostamisesta ja niiden testaamisesta.

Alternative I -täydennyskoulutuksen päätyttyä toteutin suunnittelemani tutkimuksen ja sen tuloksena valmistui lisensiaatintutkimukseni vuonna 2002 (ks. tarkemmin Pollari 2002). Kyseisessä tutkimuksessa tarkastelin kieltenopettajien pedagogisia ratkaisuja verkopohjaisessa oppimisympäristössä. Vaikka tieto- ja viestintätekniiikan pedagogisesti innovatiivinen käyttö opetuksessa ei ole Suomessa yleisestikään edennyt huomattavista koulutusinvestoinneista huolimatta (Taalas 2007, 420), se ei ole lannistanut tutkimusvirettäni. Olen myös jo useamman vuoden ajan toiminut opettajankouluttajana, mutta valitsemani tutkimuskohde vapaassa sivistystyössä ei ole vielä kukaan menettänyt mielenkiintoani. Olen edelleen tutkiva opettaja ja jatkanut tutkimuspolkuani, josta osoituksena nyt käsillä oleva tutkimus, joka on siis jatkoa vuonna 2002 valmistuneelle tutkimukselleni (Pollari 2002). Tässä työssä tuon vielä uudelleen esille aiemman lisensiaatintutkimukseni ja sen tulokset sekä samalla raportoin sille tekemääni jatko-osaa, jossa näkökulmaa on laajennettu tutkimukseeni osallistuneiden opettajien yhdestä Alternative I -täydennyskoulutuksen aikana vuonna 1999 toteuttamasta verkkokurssista opettajien kaikkien tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöön koulutuksen jälkeen.

1.1. TUTKIMUKSEN TAUSTASTA

Käsillä olevan tutkimukseni kohteena on vapaan sivistystyön kieltenopettajien tieto- ja viestintätekniiikan pedagoginen opetuskäyttö. Koska sekä vapaata sivistystyötä että tietokoneavusteista kieltenopetusta on vähän tutkittu, ei tutkimukseni sitominen tiettyyn tieteenalaan tai tutkimukseen ollut yksiselitteistä. Tutustuminen eri alojen teoreettiseen kirjallisuuteen vahvisti ennakkokäsitystäni siitä, että useamman alan teoreettisen tietämyksen yhdistäminen palvelisi parhaiten tutkimukseni tehtävää. Tässä työssä hyödynnänkin sekä kasvatusta että kielitieteellisiä tutkimuksia, mutta myös tutkimuksia tieto- ja viestintätekniiikan alalta. Vahvimpana tieteenalana työssäni näkyy kasvatustiede johtuen siitä, että tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöä samoin kuin myös kielenoppimista ja -opiskelua koskevat tutkimukset ovat hyödyntäneet vaikutteita tältä tieteenalalta. Koska kasvatustiede on tieteenalana hyvin laaja, keskityn sen osalta lähinnä opettajan pedagogiseen ajatteluun liittyviin tutkimuksiin, koska onhan pedagoginen ajattelu tutkimukseni keskiössä. Kielenoppimista ja -opiskelua koskevasta tutkimuksesta tuon esille siellä tapahtunutta suunnanmuutosta kohti sosiaalisemman toiminnan huomioimista sekä tarkastelen aikuisten kielenoppimista ja -opettamista vapaassa sivistystyössä. Toisen kielen omaksumista koskevan tutkimuksen avulla itse asiassa uskotaan voitavan pureutua syvällisemmin teknologian kieltenopetuskäytön pedagogiseen perustaan. Tieto- ja viestintätekniiikan osalta tarkastelen myös opetuksen pedagogista suunnittelua ja malleja sekä sen opetuskäyttöön liittyviä tutkimuksia.

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys sisältää myös tutkimuksia, jotka käsittelevät opettajuuden ja organisaatioiden muutosta, opettajien ammatillista kehittymistä sekä täydennyskoulutusta. Tämä tutkimuskirjallisuus antaa tukea sille näkemykselle, että uuden teknologian hyödyntäminen opetuksessa on asettanut opettajan sekä teknisesti että myös pedagogisesti haasteellisen tehtävän eteen. Lisäksi se osoittaa, miten monet tekijät viime kädessä vaikuttavat opettajan pedagogiseen ajatteluun sekä tieto- ja viestintätekniiikan ope-

tuskäyttöön liittyvien pedagogisten käytänteiden syntyamiseen ja omaksumiseen. Opettaja ei kuitenkaan pysty opettajuuden muutokseen yksin, vaan se edellyttää myös organisaation tasolla muutosta sekä tukea opettajalle. Organisaation muutokset ovat puolestaan yhteydessä sitä ympäröivään yhteiskuntaan ja koulutuspoliittisiin linjauksiin. Opettajat toimivat siis hyvin moninaisissa ja kompleksisissa systeemeissä.

Ennen kuin esittelen tutkimukseni teoreettista viitekehystä tarkemmin, taustoitan tutkimusta ensin tässä Johdanto-luvussa kuvaamalla, millaisia piirteitä liittyy vapaan sivistystyön kielikoulutukseen sekä millaista kielenopettajan työ on yleensä vapaassa sivistystyössä. Tämän jälkeen esittelen tutkimukseen osallistuneet opettajat sekä sen täydennyskoulutus kontekstin, josta opettajat valittiin tutkimuksen kohteeksi ja joka oli myös tutkimuksen lähtökohta. Tätä esittelyä seuraa tutkimukseni keskeisimpien käsitteiden määrittely sekä tutkimustehtävän että tutkimusasetelman kuvaaminen. Ennen teoreettista osuutta kerron lyhyesti tutkimukseni teoriataustasta helpottaakseni lukijan tutustumista tutkimukseni moniulotteiseen teoreettiseen viitekehykseen. Teoreettisen tarkastelun jälkeen esittelen täsmentyneet tutkimuskysymykset yksityiskohtaisemmin. Tätä seuraa tutkimuksen toteutusta kuvaava osa, jossa esittelen muun muassa menetelmälliset ja metodologiset ratkaisut. Empiiriset tulokset esitän omassa osiossaan tuoden samalla esille haastatteluaineistoja koskevaa analyysiprosessia, joka johti saatuihin tuloksiin. Tämän jälkeen tarkastelen saatuja tuloksia peilaten niitä aiempaan tutkimus- ja teorian tietoon. Lopuksi pohdin vielä tutkimusprosessiani eri näkökulmista, arvioin tutkimustani sekä tuon esille tutkimuksen henkilökohtaisen annin itselleni tutkivana opettajana.

1.1.1. VAPAA SIVISTYSTYÖ KIELIKOULUTTAJANA

Kielikouluttajana vapaa sivistystyö on Suomessa yksi merkittävimmistä koulutuspalvelujen tarjoajista, kun kyse on nimenomaan yleissivistävästä aikuiskoulutuksesta. Vapaa sivistystyö tarjoaa koulutusta myös monilla muilla opintoaloilla, kuten musiikissa, liikunnassa ja terveydessä. Tarjotut koulutuspalvelut ovat tyypiltään joko kursseja, luentosarjoja, opintokerhoja, hankkeita tai projekteja. Koulutusta toteuttavat pääosin eri puolilla maata sijaitsevat kansalais- ja työväenopistot sekä myös kansanopistot, opintokeskukset, kesäyliopistot ja liikunnan koulutuskeskukset. Opetustarjonta on suunnattu erilaisille kohderyhmille ja siinä huomioidaan muun muassa työikäisten, maahanmuuttajien ja ikääntyvien sivistystarpeita. Vuosittain vapaan sivistystyön oppilaitoksissa opiskelee noin miljoona suomalaista ja suurin osa heistä on naisia (Tilastokeskus 2006a).

Vapaan sivistystyön opetustunneista noin puolet tarjotaan kulttuurialalla. Kulttuuri-koulutusalaan (esim. käden taidot ja musiikki) liittyvä toiminta onkin perinteisesti ollut olennainen osa vapaata sivistystyötä. Seuraavaksi eniten opetusta annetaan humanistisella ja kasvatusalalla sekä sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla. Vapaana sivistystyönä järjestetty koulutus toteutuukin pääosin näillä kolmella opetustuntimäärässä suurimmalla koulutus-alalla. Kielenopetus ja kielitiede sijoittuvat vapaan sivistystyön koulutusala jaottelussa humanistiselle ja kasvatusalalle. Muita kyseisen koulutusalan opetusaineita ovat: vapaa-aika ja nuorisotyö, historia ja arkeologia, filosofia, teologia, opetus- ja kasvatustyö sekä psykologia. Eniten oppitunteja tarjotaan nimenomaan kieliaineissa: esimerkiksi vuonna 2006 yli 400 000 tuntia (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Vapaan sivistystyön (tutkintoon johtamaton aikuiskoulutus) tarjoamat opetustunnit kieliaineissa vuonna 2006 (Tilastokeskus 2006b).

Kieliaine	Opetustunteja vuonna 2006	% opetustunneista
1. Englanti	134 522	32,2
2. Suomi	55 665	13,3
3. Espanja	52 071	12,4
4. Muut kielet	41 203	9,9
5. Venäjä	34 496	8,3
6. Ranska	27 070	6,5
7. Ruotsi	27 001	6,4
8. Italia	25 168	6,0
9. Saksa	19 381	4,6
10. Kielitiede	1 480	0,4
Yhteensä	418 057	100

Vuonna 2006 vapaan sivistystyön vieraiden kielten opetustuntimäärät olivat suurimmat englannissa, espanjassa ja venäjässä. Suomen kielen opintojen huomattavaa tuntimäärää selittävät maahanmuuttajien kielitaitotarpeet. Tilastokeskus ei ole eritellyt tarkemmin *Muut kielet* -ryhmää, mutta se sisältää kieliä, joita Suomessa harvemmin opiskellaan (esim. kreikka, portugali, arabia). Vapaassa sivistystyön kieltenopetuksessa pyritäänkin toteuttamaan monipuolista kielten opetustarjontaa ja järjestämään mahdollisuuksia kurkistaa eri kieliin ja kulttuureihin. Sartonevan (2007, 224) mukaan viimeisten kymmenen vuoden aikana vapaassa sivistystyössä suomen kielen opetus on lisääntynyt huomattavasti, mutta kielikoulutuksen kokonaistuntimäärä ei ole kuitenkaan kasvanut. Tämä on johtanut siihen, että keskeisten vieraiden kielten (englanti, saksa, ranska ja venäjä) opetusmäärät ovat laskeneet. Vieraista kielistä espanjan samoin kun *Muut kielet* -ryhmän opetustarjonta on kuitenkin lisääntynyt. (Sartoneva 2007, 224.)

Kielikurssien sisällöt ovat vapaata sivistystyötä järjestävien oppilaitosten määriteltävissä ja niissä voidaan huomioida joustavasti muun muassa paikalliset kielikoulutustarpeet sekä opiskelijaryhmien toiveet. Valtio tukee vapaan sivistystyön oppilaitoksia taloudellisesti valtionosuuksina ja -avustuksina ja antaa luvan niiden toimintaa, mutta ei siis määrää koulutuksen sisältöjä, esimerkiksi tarjoamalla opetussuunnitelmia. *Laki vapaasta sivistystyöstä* (21.8.1998/632) määrittelee vapaan sivistystyön tarkoituksen ja tavoitteet seuraavasti:

1 luku 1 §

Vapaan sivistystyön tarkoituksena on järjestää elinikäisen oppimisen periaatteen pohjalta yhteiskunnan eheyttä, tasa-arvoa ja aktiivista kansalaisuutta tukevaa koulutusta. Vapaana sivistystyönä järjestettävän koulutuksen tavoitteena on edistää ihmisten monipuolista kehittymistä, hyvinvointia sekä kansanvaltaisuuden, moniarvoisuuden, kestävän kehityksen, monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden toteutumista. Vapaassa sivistystyössä korostuu omaehtoinen oppiminen, yhteisöllisyys ja osallisuus.

Tämän pykälän tarkoituksen ja tavoitteiden perusteella vapaan sivistystyön oppilaitokset voivat muotoilla oman toiminta-ajatuksensa ja toimintansa sisällön. Vaikka vapaan sivistystyön perustehtävä on tarjota tutkintoon johtamatonta yleissivistävää aikuiskoulutusta, niin se voi myös täydentää tutkintotavoitteista koulutusjärjestelmää järjestämällä muun muassa ammatillisia opintoja, lukiokoulutusta tai perusopetusta¹ (Vapaan sivistystyön kehittämissuunnitelma 2009 - 2012: opetusministeriön asettaman valmisteluryhmän loppuraportti 2009, 19-21; ks. myös Sartoneva 2007, 221-222). Kieltenopetuksessa tätä yhteistyömahdollisuutta hyödynnetään muun muassa korkeakouluasteella: yliopiston kielikeskuksen opetustarjontaan kuuluvaa opetusta toteutetaan vapaan sivistystyön oppilaitoksissa. Tyypillinen vapaan sivistystyön kielikurssi kestää lukuvuoden (syys-huhtikuu), jonka aikana opintoryhmä kokoontuu yhden kerran viikossa 1,5 tunnin ajan. Lukuvuoden aikana kokoontumiskertoja on keskimäärin 24 - 26 ja ne ovat yleensä iltaisin. Osa vapaan sivistystyön oppilaitoksista tarjoaa myös lyhyt-, viikonloppu- ja intensiivikursseja sekä verkkovälitteistä etäopiskelua. (Ks. esim. Sartoneva 2007, 228.)

Vapaan sivistystyön kieltenopetuksessa järjestetään harrastustavoitteisen kieltenopiskelun ohella tavoitteellisempaa ja johonkin kielitutkintoon valmistavaa opetusta. Näistä valtakunnallisesti yleisin ja tunnetuin on *Yleiset kielitutkinnot* (ks. Yleiset kielitutkinnot). Yleiset kielitutkinnot (YKI) on aikuisille suunnattu kielitaidon näyttötutkinto, jonka voi suorittaa 9 eri kielessä. Testiin voi osallistua kuka tahansa ja osallistuminen ei edellytä esimerkiksi jonkin tietyn oppimäärän tai kurssin suorittamista. Osa vapaan sivistystyön oppilaitoksista järjestää kyseistä kielitutkintoa. Tutkinnon suorittamisesta annetaan virallinen todistus, jossa osaaminen kielitaidon eri osa-alueilla (tekstin ymmärtäminen, kirjoittaminen, rakenteet ja sanasto, puheen ymmärtäminen ja puhuminen) arvioidaan 6-portaisella taitotasosteikolla², joka on yhteismitallinen *Eurooppalaisen viitekehysten (EVK) taitotasosteikon*³ kanssa (ks. tarkemmin Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003). Monet vapaan sivistystyön oppilaitokset itse asiassa hyödyntävät kurssikuvauksissaan Yleisten kielitutkintojen jakoa eri tason kursseihin rinnakkain Eurooppalaisen viitekehysten kanssa. Näin pyritään ohjaamaan oppijoita arvioimaan kielitaitoaan ja asettamaan omia opinnollisia päämääriä. Tämän on erityisen tärkeää kielikursseille hakeuduttaessa, koska kurssin valinta perustuu opiskelijan omaan arvioon osaamisestaan ja tarpeistaan. Pakollisia lähtötasotestauksia kielikursseille ei juurikaan järjestetä, koska osallistumiskynnys halutaan pitää – vapaan sivistystyön periaatteiden mukaisesti – matalana.

¹ Vapaan sivistystyön järjestämästä tutkintotavoitteisesta ammatillisesta, lukio- ja peruskoulutuksesta on säädetty tarkemmin *vapaata sivistystyötä koskevassa laissa (21.8.1998/632)*.

² *Yleisten kielitutkintojen* suoritukset arvioidaan **perustasolla** asteikolla 1 tai 2, **keskitasolla** 3 tai 4 ja **ylimmällä tasolla** 4 tai 5.

³ *Eurooppalainen viitekehys* on Euroopan neuvoston kehittämä kielikoulutuksen asiakirja, jossa määritellään ja kuvataan muun muassa kielitaidon taitotasot. Viitekehysten taitotasot ovat: **perustason kielenkäyttäjät** A1 ja A2, **itsenäinen kielenkäyttäjät** B1 ja B2, **taitava kielenkäyttäjät** C1 ja C2 (ks. tarkemmin Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003).

1.1.2. KIELTENOPETTAJANA VAPAASSA SIVISTYSTYÖSSÄ

Kieltenopiskelu vapaan sivistystyön koulutussektorilla toteutetaan pääosin tuntiopettaja-voimin ja iltaopetuksena. Opettajan työlle on ominaista myös toistuvat määräaikaosuudet ja työttömyysjaksot. Koska kokopäiväinen työllistyminen ei ole useinkaan mahdollista, monella vapaan sivistystyön opettajalla on varsinainen päätoimi jollakin toisella koulutussektorilla (esim. perusopetuksessa). (Vapaan sivistystyön kehittämisohjelma 2009 - 2012: opetusministeriön asettaman valmisteluryhmän loppuraportti 2009, 43-44.) Opettajan näkökulmasta vapaan sivistystyön etuna on kuitenkin suuri vapaus toimia, koska opetusta ei ohjaa opetussuunnitelma ja toiminta on pääosin vapaatavoitteista, ts. tutkintoon johtamatonta (Sartoneva 2007, 221-225). Viimeisen kymmenen vuoden aikana vapaassa sivistystyössä ovat yleistyneet ns. suunnittelijaopettajat, jotka oman opetuksensa ohella vastaavat myös tietyn oppiaineen/-aineiden suunnittelutyöstä ja kehittämisestä. Suunnittelijaopettajien käyttö eri oppiaineissa ei useinkaan ole mahdollista esimerkiksi pienten paikkakuntien opistoissa ja siellä on tavallista, että jonkin muuan aineen opettaja tai opiston rehtori tekee kielikoulutukseen liittyvät päätökset. (Sartoneva 2007, 228-229.) Kielikurssitarjonnan ja sen sisällön suunnittelu on kuitenkin haasteellinen tehtävä, koska suunnittelusta vastaavan on kyettävä arvioimaan aikuisten kielikoulutustarpeita sekä pystyttävä sitouttamaan toimintaan myös uusia käyttäjiä. Aikuisille tarkoitettujen kielikoulutuksen osallistujat ovat yleisestikin useimmiten naisia ja korkeasti koulutettuja, kun taas miehet ja vähemmän koulutetut osallistuvat vähemmän (Blomqvist, Ruuskanen, Niemi & Nyysönen 2002).

Vapaassa sivistystyössä toimivan kielenopettajan työn haasteita ovat opetuksen suunnittelun ohella myös hyvin heterogeeniset opiskelijaryhmät. Ei ole epätavallista, että aikuisopiskelijoiden taustat, kuten koulutus ja ikä, sekä kielitaito ja tavoitteet vaihtelevat suurestikin saman opintoryhmän sisällä. Oman haasteensa opetukseen tuovat myös monet erityisryhmät ja heidän tarpeensa, kuten esimerkiksi ikääntyvät, vähemmän koulutetut ja maahanmuuttajat. (Piesanen, Kiviniemi & Valkonen 2006, 63.) Epävarmuutta työssä lisää myös se, onko kursseilla riittävästi osallistujia, koska opetukseen osallistuminen perustuu yleensä vapaaehtoisuuteen. Tuntiopettajan toimeentuloon vaikuttaa siis oleellisesti se, miten esimerkiksi lukukauden alussa alkavat opintoryhmät täyttyvät. Monissa pienissä kunnissa kielten opiskelumahdollisuudet ovat myös usein hyvin vähäiset rajoittuen vain suosituimpien kielten, yleensä englannin, alkeiskursseihin (Sartoneva 2007, 228). Tästä huolimatta osallistujien saaminen kursseille voi olla ongelmallista. Suurimmissa kaupungeissa samoin kuin alue- ja seutuopistoissa, joita on viime vuosina syntynyt erityisesti kuntaliitosten myötä, kielten koulutustarjonta on runsaampaa ja kurssien toteutuminen varmempaa. Lisäksi opettajan työllistymismahdollisuudet samoin kuin täydennyskoulutautuminen ovat niissä usein paremmat. Tosin isossa koulutusyksikössä ja monen kunnan alueella toimiminen on laajentanut opettajien toimenkuvaa ja toiminta-alueita, mutta ei ole välttämättä lisännyt opettajan saamaa rahallista korvausta. Vapaan sivistystyön opettajien palkkakehitys samoin kuin ammattiyhdistystoiminta onkin ollut hidasta. Kyseisen koulutussektorin opetushenkilöstön kelpoisuus-, koulutus- ja työsuhteasioita onkin esitetty parannettaviksi muun muassa Opetusministeriön asettaman valmisteluryhmän loppuraportissa *Vapaan sivistystyön kehittämisohjelma 2009 - 2012* (2009, 85) (ks. myös Poikela ym. 2009).

Vapaan sivistystyön kielenopettajan työ on siis moninaista riippuen muun muassa opistojen käytänteistä, toiminta-ajatuksista, toimialueesta, resursseista tai työehdoista.

Näihin kielikoulutuksen moninaisiin haasteisiin on otettu kantaa muun muassa *Kielikoulutuspoliittisen projektin (KIEPO) loppuraportissa* (Pöyhönen & Luukka 2007). Raportissa esitetään toimenpide-ehdotuksia tutkintoon johtamattoman aikuiskoulutuksen kielenopetuksen järkevöittämiseksi (ks. suositukset Sartoneva 2007, 231). Ehdotukset eivät siis ole sitovia tai velvoittavia, mutta ne ovat kuitenkin selkeä viesti eri tahoille siitä, että epäkohtiin olisi puututtava voimallisemmin. Esimerkiksi opettajankoulutuksessa olisi huomioitava paremmin vapaan sivistystyön ja yleensäkin tutkintoon johtamattoman aikuiskoulutuksen kielenopetuksen erityispiirteet. Myös opettajien tieto- ja viestintäteknistä osaamista tulisi kehittää esimerkiksi täydennyskoulutuksella, jotta opettajat pystyisivät toteuttamaan enemmän verkkovälitteistä opetusta. Monimuotoistamalla kielenopetusta voidaan edistää aikuisopiskelijoiden tasa-arvoista opiskelua (esim. syrjäseuduilla asuvat) sekä tarjota enemmän opiskelumahdollisuuksia (esim. kielen jatkokurssit). Myös paikallisten kielikoulutuksen tarjoajien olisi tiivistettävä keskinäistä yhteistyötään näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Vapaan sivistystyön kielenopetus ei saa myöskään jäädä erilliseksi saarekkeeksi muusta kielikoulutuksesta, vaan se olisi nivottava osaksi koulutusjatkumoa. Tässä integroinnissa voitaisiin hyödyntää muun muassa Eurooppalaista viitekehystä (Eurooppalainen viitekehys: kielen oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003) ja kielisalkkua (Kohonen 2005). (Sartoneva 2007.)

1.1.3. ALTERNATIVE I -TÄYDENNYSKOULUTUS TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTANA

Vapaan sivistystyön kontekstissa tämä tutkimus rajautuu ajallisesti kahteen ajanjaksoon: vuonna 1999 toteutuneeseen ja koko vuoden kestäneeseen *Alternative I* -täydennyskoulutukseen sekä koulutuksen jälkeiseen aikaan vuosina 2000 - 2005. Täydennyskoulutukseen osallistui kaksikymmentä kansalais- ja työväenopistojen kielenopettajaa yhdestätoista opistosta eri puolelta Suomea. Koulutuksen päätavoitteena oli kouluttaa opettajia hyödyntämään tietoverkkoja omassa opetuksessaan itsenäisesti ja tämä tavoite konkretisoitui kielikurssien tuottamisena verkkoon. Koulutuksessa työskenneltiin hyödyntäen *TELSI* oppimisympäristöä, joka oli Internetissä toimiva www-pohjainen palvelu. *Alternative I* -täydennyskoulutusprojektin hallinnoi *Kansalais- ja työväenopistojen liitto (KTOL)* ja rahoittivat *Opetushallitus* ja *opetusministeriö*. Opettajien koulutuksesta ja *TELSI* ympäristöistä vastasi *Oulun yliopiston koulutus- ja tutkimuspalvelut*. (*Alternative*-projektin loppuraportti 2000.)

Alternative I -täydennyskoulutus kesti vuoden 1999 (tammi-joulukuu), ja se vastasi laajuudeltaan kymmentä opintoviikkoa⁴. Koulutus koostui neljästä kaksipäiväisestä lähiseminaarista ja seminaarien välisistä etätyöskentelyjaksoista. Yhteydenpito ja ohjaus toteutettiin lähiseminaarien välillä sekä puhelinneuvotteluin että yhteisessä verkko-opiskeluympäristössä. Koulutus tarjosi osallistujilleen teknistä ja pedagogista opastusta kielikurssin tuottamisen eri vaiheisiin, kun kyseessä on nimenomaan verkkopohjainen oppimisympäristö. Koulutuksen aikana opettajat työskentelivät pareittain, ja kukin työpari tuotti yhteisen verkkokurssin haluamansa kohderyhmän tarpeisiin. (*Alternative*-projektin loppuraportti 2000.) Taulukosta 2 ilmenee kyseisen täydennyskoulutuksen ohjelman pääkohdat sekä ajallinen jaksottuminen vuodelle 1999.

⁴1 opintoviikko = 40 tuntia

Taulukko 2. *Alternative I -täydennyskoulutuksen ohjelma ja aikataulu vapaan sivistystyön kieltenopettajille vuonna 1999.*

Vuosi 1999	Alternative I -täydennyskoulutuksen ohjelma
<i>Tammikuu</i>	<i>Itsenäinen tutustuminen yhteiseen verkkoympäristöön.</i>
<i>Helmikuu</i>	<i>Verkkoympäristön käyttökoulutus ja kurssisuunnittelun käynnistäminen aloitusseminaarissa.</i>
<i>Maaliskuu</i>	<i>Kurssien rakentamisseminaarissa oman verkkoympäristön käyttöönotto ja kurssituotannon aloittaminen.</i>
<i>Huhti-toukokuu</i>	<i>Kurssien tuottaminen ohjatusti.</i>
<i>Kesäkuu</i>	<i>Kurssien työstämistä ja esittely lähiseminaarissa.</i>
<i>Heinä-elokuu</i>	<i>Verkkokurssien viimeistely tuettuna puhelinneuvotteluilla.</i>
<i>Syys-marraskuu</i>	<i>Kurssien toteutus opistoissa ja verkkopäiväkirjojen kirjoittaminen.</i>
<i>Joulukuu</i>	<i>Kurssitoteutusten arviointi yhteisessä palautesseminaarissa.</i>

Kuten taulukosta 2 käy ilmi, opettajien täydennyskoulutukseen kuului verkkokurssien suunnittelun ja tuottamisen ohella myös kurssien toteutus syksyn 1999 aikana. Kurssien toteuttamisvaiheen aikana opettajia ohjattiin pitämään vapaamuotoista päiväkirjaa oman kurssinsa tapahtumista. Saatua kokemuksia käsiteltiin yhteisesti viimeisessä seminaarissa. (Alternative-projektin loppuraportti 2000.)

Kaikkiaan Alternative I -täydennyskoulutuksessa kieltenopettajat tuottivat yksitoista kurssia seuraaviin kieliin: suomi vieraana kielenä (1), ruotsi (1), englanti (4), saksa (1), ranska (1), espanja (2) ja venäjä (1) (ks. liite 1). Opettajien laatimien kurssien toivottiin noudattavan Yleisten kielitutkintojen (YKI) taitotasomäärittäjiä (ks. Yleiset kielitutkinnot). Taustalla oli ajatuksena se, että kurseja voitaisiin tarjota laajemmin vapaan sivistystyön käyttöön ja ankkuroimalla ne Yleisiin kielitutkintoihin niistä tulisi keskenään vertailukelpoisempia. (Alternative-projektin loppuraportti 2000.)

Henkilökohtainen liittymäkohtani Alternative I -täydennyskoulutukseen tulee osallistumisestani koulutukseen koulutettavana opettajana. Tutkimuksen aloittamiseen minua motivoi heti koulutuksen alussa heränneet kysymykset siitä, minkä perusteella opettajat rakentavat kielikurssinsa verkkoon, millaisia käsityksiä heillä on verkkovälitteisestä oppimisesta ja opiskelusta sekä miten he käytännössä toteuttavat näitä käsityksiään verkkokurssiensa tuottamisessa. Tutkimushaasteen vastaanottamiseen minua motivoi myös se, että tätä aihepiiriä ei ollut vielä kovin laajasti tutkittu. Opettajien oppimiskäsityksistä ja pedagogisesta ajattelusta löytyi runsaasti tutkimuksia, mutta laajemmat tarkastelut puuttivat vieraiden kielten opettajien pedagogisista ratkaisuista, kun oli kyse verkkopohjaisen oppimisympäristön hyödyntämisestä kurssin tuottamisessa.

Motivoitumiseni tutkimuksen toisen vaiheen toteuttamiseen Alternative I -täydennyskoulutuksen päätyttyä syntyi useamman tekijän summana. Ensinnäkin yhteydenpitoni muutaman Alternative I -koulutukseen ja tutkimuksen ensimmäiseen vaiheeseen osallistuneen opettajan kanssa jatkui: osallistuin vierailevana kouluttajana kahden opettajan verkkokoulutushankkeeseen sekä tapasin opettajia kieltenopetukseen liittyvissä seminaareissa ja tapahtumissa. Tätä kautta sain tiedon siitä, että opettajat olivat jatkaneet täydennyskoulutuksessa tekemiensä verkkokurssiensa kehittämistä sekä myös laajentaneet

teknologian hyödyntämistä kieltenopetuksessaan. Lisäksi havaitsin opettajien kanssa käymissä epävirallisissa keskusteluissa, että opettajien puheessa oli siirrytty teknisistä seikoista yhä enemmän pedagogisiin pohdintoihin sekä myös organisaatioita (esim. oma oppilaitos, täydennyskoulutuksen järjestäjät) koskevien seikkojen tarkasteluun. Tämä herätti mielenkiintoni tarkastella sitä, mikä merkitys erilaisilla organisatorisilla tekijöillä on ollut opettajien teknologian opetuskäytön edistämiseksi. Perustetta tutkimuksen jatko-osan toteuttamiselle antoi myös ensimmäisen osan tutkimustulokset, joista ilmeni, että opettajat ovat ajatuksen tasolla omaksuneet opettajan roolin ohjaajana, mutta eivät vielä käytännössä pystyneet sitä toteuttamaan verkkokurssitoteutuksissaan. Tutkijana minua siis kiinnosti se, ovatko opettajat jatkossa mahdollisesti pystyneet toteuttamaan tätä muuttunutta käsitystä opettajan tehtävästä ja luomaan uusia teknologian tukemia pedagogisia käytänteitä vai kontrolloivatko opettajat edelleen koko opiskeluprosessia, missä teknologian rooli on vain tukea perinteisiä opetusmenetelmiä?

1.1.4. TELSIPRO OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Alternative I -täydennyskoulutuksessa hyödynnettiin *TELSIpro*-ympäristöä, joka oli Internetissä toimiva monikielinen www-pohjainen oppimisympäristö. Projektiin osallistujilla oli käytössään yksi yhteinen *TELSIpro*-ympäristö, jossa hoidettiin sekä hallinnolliset asiat että erityisesti opettajien koulutus ja ohjaus. Tämän lisäksi jokaisella opettajatyöparilla oli vielä oma erillinen ympäristönsä, jonne he tuottivat kielikurssikokonaisuutensa.

TELSIpro on laajennus *TELSI*:stä (*Telematic Environment for Language Simulations*), ja sitä on alkujaan kehitetty kielenopetusta varten EU:n *SIMULAB*- ja *TAKO*-rengas -hankkeiden yhteydessä (ks. Rousselle 2000; *SIMULAB*-projekti). *TELSIpro* on *Oulun yliopiston koulutus- ja tutkimuspalvelujen* kehittämä, ja sittemmin se on siirtynyt *Discendum Oy*:n omistukseen tuotenimellä *Discendum TELSI*. Vuonna 2002 kyseinen oppimisympäristön tarjoaja toi markkinoille uuden *Optima*-kurssiympäristön *TELSIn* tilalle ja *TELSIn* hyödyntäminen on vähitellen loppunut (ks. *Discendum Oy*). Tässä tutkimuksessa käytän *TELSIpro*-nimitystä, koska se oli ympäristön virallinen nimi vuonna 1999.

TELSIpro-ympäristön käyttö edellytti Internet-yhteyttä ja www-selainta. Ympäristöön kirjautuminen vaati asianomaisen osoitteen (URL), tunnuksen ja salasanan. Käyttäjä pystyi luomaan ja käsittelemään dokumentteja ympäristön sisäisillä työkaluilla, mutta myös tuomaan niitä ympäristön ulkopuolelta. Ympäristöstä löytyi lisäksi välineet viestintään. *TELSIpron* oma sähköpostijärjestelmä mahdollisti sekä yksityisten että julkisten viestien lähettämisen. Chat-ohjelma puolestaan tarjosi reaaliaikaisen yhteydenpitomahdollisuuden. Ympäristön eri toimintoja hallinnoi supervisor-oikeudet saanut ohjaaja, joka määrittäi toimintaoikeudet ympäristön muille käyttäjille. (*Telsipro 2 1999*.)

1.2. TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET

Seuraavassa esittelen ja määrittelen lyhyesti ne käsitteet, jotka ovat peruslähtökohtana tutkimukselleni. Kaikkein keskeisin näistä käsitteistä on opettajan *pedagoginen ajattelu* sekä siihen läheisesti liittyvät ja opettajan käytännön toiminnassa ilmentyvät *pedagogiset ratkaisut* ja *pedagogiset käytänteet*. Koska tarkastelen opettajan pedagogista ajattelua nimen-

omaan teknologian opetuskäytön yhteydessä, määrittelen myös, mitä *oppimisympäristöllä, verkkokurssilla* ja kielenopetuksen *monimediaistamisella* tutkimuksessani tarkoitan. Vaikka oppimisympäristö ja verkkokurssit -käsitteet ovat yleisesti käytettyjä, katson niiden täsmentämisen kuitenkin perustelluksi, koska ei vain niistä puhuttaessa, vaan myös niihin liittyvässä kirjallisuudessa, esiintyy eri tulkintoja ja rajauksia siitä, mitä kyseisillä termeillä tarkoitetaan.

1.2.1. PEDAGOGINEN AJATELUA

Opettajan *pedagogista ajattelua* on tutkittu etenkin kasvatustieteessä paljon ja siitä löytyy runsaasti tutkimuskirjallisuutta (ks. esim. Patrikainen 1997; Kansanen ym. 2000; Husu 2002; Aaltonen 2003). Tutkimuksia on kuitenkin niukasti, kun tarkastellaan opettajan ajattelua liittyen teknologiatuettuun kielenopiskeluun. Opettajan pedagogisen ajattelun tutkimista tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön yhteydessä pidetään kuitenkin tärkeänä, koska opettajan pedagogiset käsitykset vaikuttavat siihen, miten hän hyödyntää teknologiaa opetuksessaan (Ilomäki 2002b). Opettaja-ajattelun käsitteellistäminen ja mallintaminen on kuitenkin hyvin haastavaa, sillä opettaja pystyy harvemmin perustelemaan päätöksiään teoreettisemmalla käsitteistöllä (Kansanen 1998, 2004). Yleensä opettajat vain kuvailevat toimintaansa ja sen sisältöä. Opettaja-ajattelun mallintamista hankaloittaa myös se, että sitä voidaan lähestyä eri näkökulmien ja käsitteiden kautta (ks. esim. käyttötiedosta Clandinin & Connelly 1995 ja pedagogisesta sisältötiedosta Shulman 2004). Tässä tutkimuksessa en pyri opettaja-ajattelun yksiselitteiseen kuvaamiseen, vaan keskityn tarkastelussani teknologian opetuskäyttöön liittyviin *pedagogisiin ratkaisuihin ja pedagogisiin käytänteisiin*.

Lyhyesti kiteyttäen opettajan pedagogisessa ajattelussa on kyse siitä ajattelusta, jota opettaja ilmaisee silloin, kun hän puhuu työstään (ks. esim. Aaltonen 2003). Koska opettajan pedagoginen ajattelu sekä siihen nivoutuvat pedagogiset ratkaisut ja käytänteet ovat keskeisiä työssäni, tarkastelen näitä käsitteitä tässä ensin hyvin yleisesti ja palaan niihin vielä yksityiskohtaisemmin opettajan pedagogista ajattelua käsittelevässä luvussa. Tässä tutkimuksessa lähdän siitä, että opettajan pedagoginen ajattelu rakentuu eri osatekijöistä, ts. opettajan oppijäkäsityksestä, tiedonkäsityksestä ja oppimiskäsityksestä (Patrikainen 1997). Tätä jaotelmaa hyödynnän määrittellessäni pedagogiset ratkaisut, joissa on siis kyse siitä, miten opettaja näkee itsensä, oppijat ja oppimisen (ks. määrittelystä tarkemmin luku 3.3). Tässä tutkimuksessa opettajan tekemät pedagogiset ratkaisut, ts. opettaja-, oppija- ja oppimiskäsitys, liittyvät opettajan yhden verkkokurssin suunnittelun ja tuottamisen aikana tekemiin päätöksiin Alternative I -täydennyskoulutuksessa vuonna 1999. Pedagoginen käytänne puolestaan voidaan karkeasti määrittellä muodostuvan tavoitteista, materiaaleista, oppimistehtävistä ja ihmisistä, jotka osallistuvat oppimiseen ja opettamiseen (Kozma 2003a). Pedagogisen käytänteen määrittelyssä nivon opettaja-, oppija- ja oppimiskäsityksen (Patrikainen 1997) SITES-ryhmän (Kozma 2003a) esittämiin innovatiivisten pedagogisten käytänteiden ominaispiirteisiin (esim. käytänne on teknologian tukema) (ks. määrittelystä tarkemmin luku 3.4). Pedagogisia käytänteitä tarkastelen opettajan teknologian opetuskäytössä Alternative I -täydennyskoulutuksen jälkeisinä viitenä vuotena eli vuosina 2000 - 2005.

1.2.2. OPPIMISYMPÄRISTÖ

Oppimisympäristö on käsitteenä hyvin laaja ja sille voidaan antaa erilaisia määritelmiä käyttötarkoituksen mukaan. Suppeammasta näkökulmasta se voidaan rajata käsittämään koulutusta järjestäviä organisaatioita. Oppimisympäristö-käsite on syntynyt kuvaamaan perinteisestä opettajajohtoisesta luokkaopetuksesta poikkeavia koulutuskäytänteitä (Manninen 2000, 29). Laajemmasta näkökulmasta tarkastellen oppimisympäristö voidaan määrittää siksi kokonaisuudeksi, jossa opiskelu tapahtuu (Meisalo, Sutinen & Tarhio 2003, 77). Tällöin oppiminen ja opiskelu voivat toteutua myös oppilaitoksen ulkopuolella. Käsitteessä oppimisympäristö näin laajasti voidaan puhua myös informaaleista oppimisympäristöistä erotuksena koulutusorganisaatioiden muodostamista formaaleista oppimisympäristöistä. Verkkoympäristöstä puhuttaessa käytetään usein sellaisia käsitteitä kuin uusi, moderni tai avoin oppimisympäristö (ks. esim. Manninen ym. 2007, 15-19). Avoimeen oppimisympäristöön liitetään usein tiettyjä piirteitä, kuten ajasta ja paikasta riippumattomuus, ja se esitetään vastakkaisena suljetulle oppimisympäristölle eli opettajajohtoiselle luokkaopetukselle. Tämä vastakkainasettelu on kuitenkin hyvin keinotekoinen, sillä käytännössä verkkovälitteinen opiskelu sitoo tilaan, jossa on tietokone ja pääsy verkkoon (Huhta 2001, 14).

Tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön myötä oppimisympäristö-termi on tullut esille erityisesti virtuaalisten ja verkkopohjaisten oppimisympäristöjen yhteydessä (Manninen ym. 2007, 15). Tässä tutkimuksessa oppimisympäristöstä puhuessani viittaan lähinnä verkkopohjaisiin oppimisympäristöihin. Verkkopohjaisille oppimisympäristöille ei ole vakiintunut yhtenäistä nimitystä, vaan niihin viitataan eri käsittein, kuten verkkoperustainen, verkkovälitteinen, Internet-pohjainen, www-pohjainen tai virtuaalinen oppimisympäristö (Matikainen & Manninen 2000, 10; ks. myös Manninen ym. 2007, 17). Verkkopohjaisella oppimisympäristöllä tarkoitan tässä työssä ohjelmistoa, joka on käytettävissä www-selaimella ja josta löytyy erilaisia välineitä muun muassa vuorovaikutukseen ja materiaalien tarjoamiseen. Vaikka eri oppimisympäristöt poikkeavat ominaisuuksiltaan toisistaan, niin karkeasti yleistäen niillä voidaan todeta olevan myös tiettyjä yhtäläisyyksiä (ks. esim. Robson 1999, 274-275). Laajempia arvioita ja vertailuja oppimisympäristöistä löytyy runsaasti Internetistä (ks. esim. EduTools), ja niihin voi tutustua esimerkiksi eri yliopistojen www-sivujen kautta. Uusia oppimisympäristöjä kehitetään jatkuvasti ja arviot olemassa olevien ympäristöjen määristä vaihtelevat (ks. esim. Suoniemi-Särkijärvi & Juusola 2001; Weller 2007).

Tässä työssä käytän oppimisympäristön käsitettä myös laajemmassa merkityksessä ja silloin viittaan sillä opiskelu- tai toimintaympäristöön. Tällöin en rajaudu ainoastaan verkkoon ja teknisiin sovelluksiin, vaan katson oppimisen ulottuvan sekä muodollisiin että epämuodollisiin konteksteihin. Vapaan sivistystyön, johon tutkimukseni kohdentuu, voidaan katsoa omaavan piirteitä molemmista oppimiskonteksteista. Vapaa sivistystyö muodostaa oman koulutusorganisaationsa, mutta muihin verrattuna se pystyy tarjoamaan muodollisuuden asteeltaan vaihtelevia opiskelumahdollisuuksia joustavammin. Hirsjärvi ja Huttunen (1995, 19-20) tosin sijoittavat vapaan sivistystyön ns. nonformaalin kasvatuksen alle ja erottavat sen virallisesta opetuksesta (formaali) ja satunnaisesta oppimisesta (informaali).

1.2.3. VERKKOKURSSI

Verkkokurssi-käsitettä voidaan lähestyä tarkastelemalla ensin yleisesti, miten opetusta verkossa voidaan hahmottaa. Hein, Ihanainen ja Nieminen (2000) jaottelevat verkolle eri ulottuvuuksia sen mukaan, onko kyse tuotteesta vai prosessista ja toimitaanko vain verkossa vai onko verkko osa muuta opetusta. Verkkoon laitetut valmiit materiaalit, kuten itseopiskelupaketit, oppikirjat ja linkkilistat, ovat tuotteita, joita voidaan hyödyntää joko puhtaasti etäopetuksen keinoin tai muiden opetusmuotojen yhteydessä. Prosessimaista toimintaa verkossa edustavat muun muassa erityyppiset keskustelut, ryhmätyöt ja ohjaus. Näitä voidaan tukea lähiopetuksen avulla. Silloin kun prosessi siirtyy kokonaan verkkoon, korostuu *jaettu asiantuntijuus*,⁵ tiedon yhteinen rakentaminen ja pohdinta. Tällaisesta tilanteesta on esimerkkinä samasta aiheesta kiinnostuneiden tutkijoiden ja opettajien välinen keskustelu. (Hein ym. 2000.)

Myös Tellan, Vahtivuoren, Vuorenon, Wagerin ja Oksasen (2001) esittämään verkko-opetuksen määritelmään sisältyy ajatus verkkopohjaisen opetuksen yhdistämisestä lähiopetukseen. He viittaavat verkko-opetuksella ”opetukseen, opiskeluun ja oppimiseen, jota tuetaan tai jonka jokin osa perustuu tietoverkkojen, erityisesti Internetin kautta saataviin tai siellä oleviin aineistoihin ja palveluihin” (Tella ym. 2001, 21). Verkkopohjainen opetus integroituna kasvokkaisopetukseen nähdään siis keinona opetuksen monimuotoistamiseksi. Tella ym. (2001, 22) jatkavat verkko-opetuksen määrittelyä sijoittamalla sen laajempaan viitekehykseen: verkko-opetus on osa mediaympäristöä, ”jolle on tyypillistä eri välineiden, sovellusten, palvelujen ja ohjelmistojen sulautuminen laajaksi mediakulttuuriksi, jossa viestijät elävät ja jota he usein käyttävät jäsentymättömästi ja kokonaisvaltaisesti”.

Edellä esitetty verkko-opetuksen tarkastelu tarjoaa työvälineitä myös verkkokurssin määrittelyyn. Tässä työssä verkkokurssista puhuessani viittaan yleisesti Internetin mahdollisuuksia hyödyntävään opintokokonaisuuteen, joka toteutetaan joko täysin verkkovälitteisesti tai sitten yhdistämällä lähi- ja etäopetusta. Tämä määrittely pätee myös tutkimukseni tarkastelun kohteena oleviin yksittäisiin verkkokursseihin, jotka opettajat tuottivat Alternative I -täydennyskoulutuksen aikana. Teknisesti nämä kurssit tosin rajautuivat hyödyntämään TELSIpro-oppimisympäristöä, mutta lähi- ja etäopetuksen määrän suhteen kurssitoteutukset vaihtelivat. Kahdessa kurssissa korostui monimuoto-opetuksen toteuttamisen ajatus englannin kielen opetuksessa, kun taas kolmas kurssi painotti etäopetukseen liitettävää ajasta ja paikasta riippumatonta itseopiskelua.

1.2.4. MONIMEDIAISTAMINEN

Taalas (2007, 414) on tarkastellut *monimediaista* kieltenopetusta ja hänen mukaansa monimediaistamisella ymmärretään yleisesti erilaisten medioiden käyttöä opetuksen tukena. Näitä medioita ovat muun muassa opetusohjelmat, oppimisalustat, Internet-radio ja -tv, elokuvat ja www-sivut. Lisäksi näihin medioihin sisällytetään myös muut tietokoneen mahdollistamat aktiviteetit. Teknologian käyttöön kieltenopetuksessa liitetään usein ajatus siitä, että se käsittää vain tietokoneen ja yksittäisen ohjelman tai Internet-sivujen käytön. (Taalas 2007, 414.) Monimediaisuus on kuitenkin laajempi käsite, mikä ilmenee myös siinä,

⁵ Käytetään myös nimitystä *hajautettu asiantuntijuus*. Käsitteestä ja terminologiasta lisää ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004.

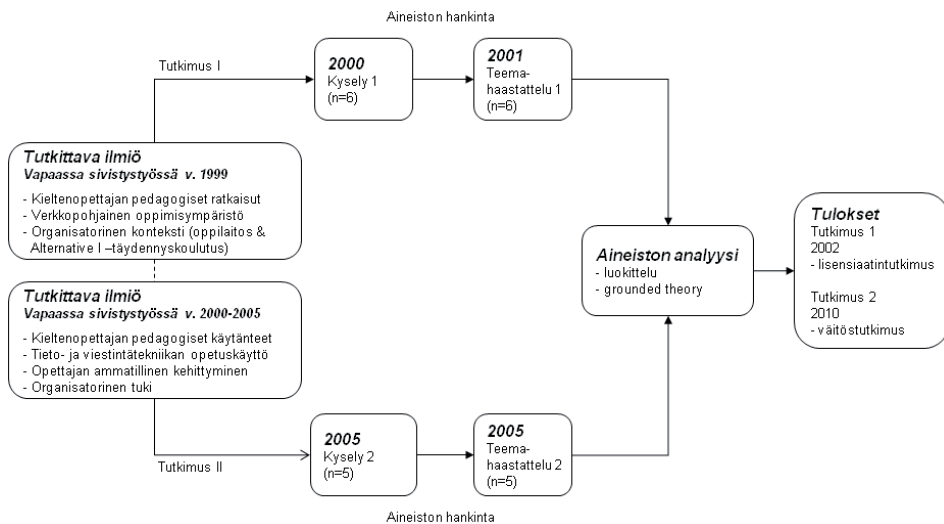
että monimediaiseen pedagogiikkaan liitetään erilaisten medioiden ja työtapojen ohella myös tieto oppilaan ohjauksesta sekä arviointiin ja palautteenantoon liittyvät käytänteet. Monimediaisuudessa on itse asiassa kyse siitä, että luodaan uudenlaisia ei-lineaarisia kurssirakenteita, joiden avulla opetusta pyritään laajentamaan monitahoisemmaksi kokonaisuudeksi. Enää ei siis esimerkiksi aseteta erilaisten medioiden käyttöä, kuten kasvokkaisopetusta ja verkko-opetusta vastakkain, vaan niitä hyödynnetään kokonaisvaltaisemmin, ja samalla pyritään tarjoamaan myös erilaisille oppijoille erityyppisiä oppimispolkuja. (Taalas 2007, 415.)

Monimediaistamisella tarkoitan tässä tutkimuksessa sitä, millaisia medioita, missä määrin, millä tavoin sekä millaisin pedagogisin perustein opettaja käyttää opetuksessaan. Tässä on siis kyse opettajan teknologian opetuskäytön kuvauksesta, johon liittyy erilaisten medioiden valinnan ja käytön ohella niiden pedagoginen ulottuvuus, ts. miten opettaja tiedostaa valitsemiensa välineiden / medioiden käyttöön liittyviä pedagogisia seikkoja. Pedagogisen näkökulman sisällyttäminen on tärkeää, koska hyödyntämällä eri medioita opetustarkoituksiin opettajalle tarjoutuu mahdollisuus arvioida aiempia rutiinejaan ja mahdollisuus kehittää uusia toimintatapoja. Tavoitteellisemmän ja monimuotoisemmän opetuskäytön kannalta välineen teknisen peruskäytön hallinta ei siis ole riittävää. Monimediaistamisen rinnalla puhun tässä työssäni myös kieltenopetuksen monimuotoistamisesta tieto- ja viestintäteknikalla. Käsitteenä se on suppeampi, mutta se voidaan nähdään myös laajemmin ja siihen voidaan liittää median valinnan ja käytön pedagoginen näkökulma, jolloin lähestytäänkin jo monimediaistamisen käsitettä. (Ks. opetuksen monimuotoistamisesta esim. Suortamo & Valli 1993; Kaartinen 1994; Lakio 1994.)

Kuten edellä on jo ilmennyt, monimediaistamiseen liittyy sekä pedagoginen että tieto- ja viestintätekninen näkökulma. Toiston välttämiseksi käytän tutkimuksessani tieto- ja viestintäteknikasta myös sen rinnakkaista termiä eli tieto- ja viestintäteknologiaa ja usein puhun vain teknologiasta. Vastaavaa käsitteiden synonyymistä käyttöä näkyy toteutettavan yleisimminkin tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöä koskevassa kirjallisuudessa (ks. esim. Järvelä, Häkkinen & Lehtinen 2006). Yleisesti tieto- ja viestintäteknikalla tarkoitetaan tietojenkäsittelyssä tarvittavia tietoteknisiä laitteita (esim. tietokone, matkapuhelin) sekä tiedonsiirtoon tarkoitettuja teknologioita (esim. Internet, mobiiliyhteydet) (ks. lisää esim. Meisalo ym. 2003). Tieto- ja viestintäteknikkaa voidaan tarkastella myös opetuskäytön kannalta ja tästä näkökulmasta sitä ovat määritelleet muun muassa Meisalo ym. (2003). He katsovat tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön koostuvan kolmesta osa-alueesta. Ensimmäinen osa-alue perustuu *tietokoneavusteisten opetusohjelmien* käyttöön. Tässä yhteydessä voidaan käyttää myös nimitystä tietokonevälitteinen opetus. Toinen osa-alue hyödyntää erilaisia *työvälineohjelmistoja*, joista osa on ns. yleiskäyttöisiä (esim. tekstinkäsittelyohjelmat) ja osa *opetuskäyttöön suunnattuja sovellusohjelmia* (esim. käsitekarttaohjelmat). Kolmas alue käsittää tietoverkkojen käytön opetuksessa ja tällöin puhutaan *verkko-opetuksesta ja -opiskelusta*. Aivan kuten monimediaistaminen painottaa eri medioiden moninaisuutta, niin myös tieto- ja viestintäteknikkakin ymmärretään tässä laajemmin käsittäen sekä teknisen laitteiston että muut resurssit, kuten esimerkiksi erilaiset ohjelmat ja verkon mahdollisuudet.

1.3. TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA TUTKIMUSASETELMA

Tutkimukseni päätehtävänä on *kuvata vapaan sivistystyön kielenopettajan pedagogista ajattelua ja sen kehittymistä tieto- ja viestintätekniikan kielenopetuskäyttöön liittyen*. Lisäksi tarkastelen tutkimuksessani *organisatorisen kontekstin merkitystä opettajan tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttöön*, ts. miten vapaan sivistystyön koulutussektori, jossa opettajan toimii, vaikuttaa opettajan teknologian kielenopetuskäyttöön. Tutkimukseni empiirinen osuus koostuu kahdesta osasta. Tutkimukseni ensimmäisessä osassa käsittelem opettajan pedagogista ajattelua (pedagogiset ratkaisut) opettajien Alternative I -täydennyskoulutuksessa vuonna 1999 tuottamien englannin kielen verkkokurssien osalta. Toisessa osassa laajennan tarkasteluni opettajan kaikkeen Alternative I -täydennyskoulutuksen jälkeiseen teknologian kielenopetuskäyttöön ja siihen liittyvään pedagogiseen ajatteluun (pedagogiset käytänteet) vuosina 2000 - 2005. Organisatoristen tekijöiden vaikutusta opettajan tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttöön tarkastelen molemmissa osioissa. Kuviossa 1 esitän tutkimusasetelmani, ts. tutkittavat ilmiöt sekä empiirisen aineiston keräämiseen ja aineiston analysoimiseen liittyvät vaiheet. Kuvioon 1 olen myös sisällyttänyt edellä mainittujen vaiheiden ajallisen sijoittumisen.



Kuvio 1. Tutkimusasetelma.

Kuten kuvioista 1 ilmenee, tutkimukseni kohteena on Alternative I -täydennyskoulutukseen osallistuneita vapaan sivistystyön kielenopettajia. Tutkimusasetelmaani liittyy useita aineistonkeruuvaiheita, joiden yhteydessä kerään opettajilta kyselyjen ja haastattelujen avulla tietoa heidän teknologian opetuskäyttöön liittyvästä pedagogisesta ajattelustaan sekä opettajien organisatorisesta kontekstista. Kuviossa 1 mainitsen myös, millä menetelmillä käsittelem kysely- ja haastatteluaineistoja. Tutkimusasetelmani on kuvaileva opettajan pedagogisen ajattelun osalta. Tarkastellessani organisatoristen tekijöiden vaikutusta opettajien teknologian opetuskäyttöön tuon esille myös yleisellä tasolla ehto-seuraus -suh-

teita, ts. millaiset organisatoriset tekijät ovat edesauttaneet opettajaa integroimaan teknologiaa kieltenopetuskäyttöön. Tutkimukseni päätehtävän tarkennan tutkimuskysymysten muotoon teoreettisen osuuden jälkeen. Tutkimusprosessiini liittyvät muut vaiheet ja niiden ajoitus ovat tarkemmin nähtävissä liitteessä 2.

1.4. JOHDANTO TUTKIMUKSEN TEOREETTISEEN VIITEKEHYKSEEN

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys on hyvin moniulotteinen johtuen tutkimustehtävästä, joka myös liittyy hyvin moninaiseen ilmiöön eli *opettajan pedagogiseen ajatteluun*. Opettajan pedagogista ajattelua tarkastelen tässä tutkimuksessa siis vapaan sivistystyön kontekstissa ja siellä nimenomaan teknologiatuetussa vieraiden kielten opetuksessa. Esittelen tutkimukseni teoreettista taustaa neljässä eri luvussa, jotka kattavat opettajan ammatillisen kehittymisen vapaassa sivistystyössä, opettajan pedagogisen ajattelun, teknologian pedagogisen integroinnin opetukseen sekä teknologian merkityksen organisatorisen muutoksen käynnistäjänä. Tässä johdannossa kiteytän siis lyhyesti tutkimukseni keskeisimmän teoreettisen annin. Tämä yhteenveto voisi olla myös teoreettisen osuuden lopussa, mutta sisällytän sen alkuun, jotta lukijalle tarjoutuisi jo alusta lähtien käsitys tutkimukseni teoreettisen viitekehysten moninaisuudesta.

Vapaan sivistystyön opettajien täydennyskoulutautumismahdollisuudet ovat niukentuneet 2000-luvun alkupuolella. Tämä koskee myös tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttöä koskevaa koulutusta. (Piesanen, Kiviniemi & Valkonen 2007.) Tämän tutkimukseni opettajat aloittivat teknologian integroinnin kieltenopetukseensa nimenomaan täydennyskoulutukseen osallistumisensa myötä. Tämä herättääkin kysymyksen siitä, mikä merkitys lisäkoulutautumisella on ollut teknologian käytön lisääntymisen myötä myös opettajan pedagogiselle ajattelulle ja toiminnalle. Koska pedagoginen ajattelu on tutkimukseni keskiössä, katson perustelluksi tarkastella sen kehittymistä täydennyskoulutukseen nivoutuen. Täydennyskoulutusta ei ole tosin kovin paljon tutkittu Suomessa, mutta sitä koskeva vähäinenkin tutkimustieto tuo kuitenkin yksiselitteisesti ilmi muun muassa sen, että vapaan sivistystyön opettajat ovat vähemmän koulutettuja (esim. opettajapätevyystaso alhaisin) ja tarvitsevat siten ammatilliseen kehittymiseensä lisäpanostusta (Piesanen ym. 2007, 45). Koska vapaan sivistystyön resurssit ovat muutoinkin niukkoja, opetukseen olisi etsittävä uusia toteutusvaihtoehtoja (Piesanen ym. 2007, 17-18). Joustavana koulutusorganisaationa vapaa sivistystyö pystyisi hyödyntämään muun muassa teknologian tarjoamia mahdollisuuksia (ks. Sartoneva 2007; Vapaan sivistystyön kehittämisohjelma 2009 - 2012: opetusministeriön asettaman valmisteluryhmän loppuraportti 2009). Opetuksen alueella pedagoginen kehittyminen on ollut yleisestikin vaatimatonta teknologian nopeasta kehityksestä ja mittavista koulutusinvestoinneista huolimatta (ks. esim. Taalas 2007, 420). Mikäli opettajien mahdollisuudet omakohtaiseen harjoitteluun niukkenevat vielä entisestään, ei teknologian pedagogisen käytön osalta ole mitään uutta odotettavissa tulevinakaan vuosina.

Pedagoginen ajattelu pohjaa tässä työssä teoreettiseen näkemykseen siitä, että ajattelu koostuu eri elementeistä, ts. *opettajan oppijäkäsityksestä, tiedonkäsityksestä ja oppimiskäsityksestä* (ks. esim. Patrikainen 1997). Tätä ajattelua olen soveltanut työn keskeisten käsitteiden eli pedagogisten ratkaisujen ja pedagogisten käytänteiden määrittelyssä. Pedagogisen käytänteen ominaispiirteiden määrittelyssä olen lisäksi hyödyntänyt *SITES*-ryhmän (Kozma

2003a) *innovatiivisten pedagogisten käytänteiden kehikkoa*. Kyseinen malli on samansuuntainen opettajan pedagogisen ajattelun elementtien osalta siinä, mitä ulottuvuuksia se sisällyttää opettajan toimintaan luokkahuoneessa (mikrotaso). Olennaista kehikossa on tämän työn kannalta myös se, että opettajan luomiin mikrotason käytänteisiin on sisällytetty teknologian käyttö. Kehikon meso- ja makrotason nivoutuvat tutkimukseen siten, että tutkimuksessa tarkastellaan myös organisatoristen tekijöiden merkitystä, ts. oppilaitoksen tuen vaikutusta opettajan toimintaan (mesotaso) sekä muiden ulkopuolisten tahojen merkitystä (makrotaso). Mitä tulee pedagogisten käytänteiden innovatiivisuuteen, niin tässä työssä katson, että käytänteet voivat olla innovatiivisuuden osalta eriasteisia. Hallin ja Hordin (2001, 236-237) esitys innovaatioiden omaksumisen eri asteista ja vaiheista tarjoaa tähän teoreettista pohjaa.

Opettajan pedagogiseen ajatteluun nivoutuu myös olennaisesti käsitys kielen oppimisesta ja opettamisesta. Teknologian kielenopetuskäytön osalta onkin esitetty, että sen pedagogisen perustan määrittelyssä tulisi edetä toisen kielen oppimista koskevan tutkimuksen kautta (ks. esim. Beatty 2003). Tehtävä on kuitenkin hyvin haasteellinen, koska se vaatii opettajalta hyvää tuntemusta alan teoreettisesta kirjallisuudesta ja viimeisimmästä tutkimuksesta. Mitä tulee vapaan sivistystyön kielenopetukseen ja siellä aikuisten kielenoppimiseen, kuvannee tilannetta ehkä parhaiten Littlewoodin (1997) kielenoppimisen ja -opettamisen integroitu malli. Malli on kuitenkin yleisluonteinen ja siinä ei huomioida esimerkiksi teknologian käyttöä. Teknologian pedagogiseen integrointiin on tosin tällä hetkellä tarjolla erilaisia listauksia ja ohjeita sekä myös teoriasidonnaisempia jäsennyksiä, kuten esimerkiksi erilaisia *pedagogisia malleja*. Vapaan sivistystyön verkko-opetusta varten on toistaiseksi kehitetty yksi mallisovellus *DIANA*-mallin pohjalta (ks. Jokinen 2004). Tutkimuksia teknologian integroinnista aikuisten kielenopetukseen ja yleensäkin kielenopetuksesta on kuitenkin vähän vapaan sivistystyön alueelta ja siten sen tarjoama teoreettinen kehys tälle tutkimukselle jää niukaksi. Myös tieto- ja viestintäteknikkaan liittyvät opetuskokeilut ovat jääneet usein yhden yksittäisen opettajan vastuulle ja voimavaroja ei ole riittänyt enää raportointiin tai sitten raportoinnit ovat jääneet epävirallisiksi.

Olipa opettajan pedagoginen ajattelu sitten minkä mallin tai näkökulman mukaista tahansa, niin opettaja ei toimi tyhjiössä, vaan tietyssä organisatorisessa kontekstissa, jonka toimintatavat ja -kulttuuri väistämättä heijastuvat opettajan toimintaan. Teknologian opetuskäyttöä koskevassa teoreettisessa kirjallisuudessa toistuu usein ja yksiselitteisesti se, että tieto- ja viestintäteknikan mielekäs hyödyntäminen haastaa koko organisaation muutokseen ja ilman systemaattista yhteistyötä teknologian opetuskäyttö jää vain yksittäisten opettajien satunnaisten opetuskokeilujen varaan (ks. esim. Kontturi & Niemi 2003; Fullan 2007). Muutoksen keskiössä on kuitenkin opettaja, joka tarvitsee muutoksen tueksi mahdollisuuden ammatilliseen kehittymiseen sosiaalisessa kontekstissa ja kollegiaalisena yhteistyönä sekä lisäksi erilaisten organisatoristen tekijöiden tukea (esim. toimiva tietotekninen infrastruktuuri). Ilman opettajaa muutos ei toteudu (Fullan 2007). Myös tässä tutkimuksessa opettajan pedagoginen ajattelu nivoutuu muutokseen, jossa keskeinen muutos-paine on ollut teknologian käyttöönotto ja sen integrointi opetuskäyttöön.

2. Vapaa sivistystyö ja opettajien ammatillinen kehittyminen

Johdanto-luvussa taustoitin tutkimukseni vapaan sivistystyön kontekstia kuvaamalla, millaisia piirteitä tämän koulutusalueen kielikoulutukseen liittyy sekä millaista kieltenopettajan työ on vapaassa sivistystyössä. Tässä teoriaosuuden aloittavassa osassa tarkastelen edelleen vapaata sivistystyötä, mutta nyt näkökulmana on opettajien täydennyskouluttautuminen ja siinä tapahtuneet muutokset viime vuosina. Tutkimukseni opettajathan osallistuivat 2000-luvun vaihteessa vuoden kestävään verkkopohjaisten oppimisympäristöjen opetuskäyttöön liittyvään Alternative I -täydennyskoulutukseen, jolla mitä ilmeisimmin on ollut vaikutusta opettajien tieto- ja viestintätekniiikan käytön jatkumiseen ja opettajan pedagogisen ajattelun kehittymiseen. Uusimpien tutkimustulosten mukaan opettajien mahdollisuudet täydennyskouluttautumiseen ja siten myös omaan ammatilliseen kehittymiseen ovat viime vuosina kuitenkin kaventuneet (Piesanen ym. 2006, 2007). Vapaassa sivistystyössä on kuitenkin ollut jonkin verran tarjolla erilaisia tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön kehittämishankkeita kohdentuen myös kieltenopetukseen ja ne ovat tarjonneet kieltenopettajille mahdollisuuden ammatilliseen kehittymiseen. Näihin liittyvä tutkimustoiminta samoin kuin tutkimus yleensäkin tällä koulutusalueella on ollut niukkaa ja opettajat ovat tutkineet omaa työtänsä vain satunnaisesti.

2.1. KIELTENOPETTAJIEN TÄYDENNYSKOULUTUS

Vapaan sivistystyön oppilaitosten koulutustarjonnan monipuolisuus ja laatu ovat hyvin riippuvaisia siitä, millaisia tuntiopettajia saadaan rekrytoitua ja sitoutettua toimintaan (Sartoneva 2007, 229). Yksi keskeisimmistä kielikoulutuksen laatuun vaikuttavista tekijöistä on se, miten opettajien täydennyskouluttautumisesta on huolehdittu. Vapaan sivistystyön opettajien ammatillisesta osaamisesta huolehtiminen on erityisen tärkeää, koska opettajankoulutuksessa kieltenopettajien peruskoulutusvaihe keskittyy edelleen lähinnä perusopetukseen ja lukiokoulutukseen liittyviin kysymyksiin aikuiskoulutuksen jäädessä vähemmälle. Tosin opettajankoulutus ei voi tarjota kaikkea sitä osaamista, jota opettaja tarvitsee työuransa aikana (Piesanen ym. 2006, 116). Peruskoulutus ja täydennyskoulutus olisivatkin nivellettävä toisiinsa kiinteämmin ja niiden välille olisi luotava mielekäs jatkumo (ks. Taalas & Aalto 2007). Täydennyskoulutuksen merkitys opettajan ammatillisen identiteetin kehittymiselle ja laadukkaalle opetustyölle on joka tapauksessa kiistaton. Ammatillisen osaamisen päivittämisestä on tullut yhä tärkeämpi osa opettajan tehtävää kaikilla koulutussektoreilla, koska opettajien työnkuva on muuttunut voimakkaasti viime vuosina. Varsinaisen substanssiosaamisen ohella opettajille asetetaan jatkuvasti uusia osaamistarpeita, jotka ovat heijastumia yhteiskunnan nopeasta muuttumisesta sekä uudistuvista koulutuspoliittisista linjauksista. (Piesanen ym. 2006, 116.)

Vapaan sivistystyön koulutusalueella opetushenkilöstön suunnitelmallisen täydennyskoulutuksen järjestäminen on kuitenkin hyvin haasteellista toiminnan organisoinnin kirjon vuoksi: koulutusta tarjoavat erityyppiset oppilaitokset, koulutustarjonta on moninaista ja vaihtelevaa, paikalliset koulutustarpeet huomioidaan eri tavoin, suunnitteluun ja toteutukseen käytettävät resurssit vaihtelevat. (Piesanen ym. 2006, 63.) Haastetta tuo myös täydennyskoulutusta koskevan tutkimustiedon niukkuus, mikä koskettaa itse asiassa kaikkia koulutussektoreita koko valtakunnan tasolla: koulutustarpeita ei tunneta riittävästi ja täten myös täydennyskoulutusta koskevat strategiset linjaukset tai suunnitelmat ovat puutteellisia tai niitä ei ole laadittu ollenkaan (Piesanen ym. 2006, 90, 128). Vaikka täydennyskoulutuksen merkitys on korostunut viime vuosia, niin sen toteuttamiselle luo uhkakuvia muun muassa kuntien heikentynyt taloudellinen tilanne, ja vapaan sivistystyön osalta tämä tarkoittaa sitä, että on jatkuvasti etsittävä uusia malleja toiminnan ylläpitämiseen (Piesanen ym. 2007, 17-18).

Uusimmat tutkimustulokset suomalaisesta opettajien täydennyskoulutuksesta ja vapaasta sivistystyöstä on julkaistu Piesanen, Kiviniemen ja Valkosen (2006, 2007) kahdessa tutkimusraportissa⁶ (ks. myös *Opettajankoulutus - tietoa, taitoa, tulevaisuutta: opettajankoulutuksen kehittämisohjelman 2001 - 2005 loppuraportti* (2006)). Esittelen seuraavassa tutkimuksen tuloksia yksityiskohtaisemmin ja tätä esittelyä puoltaa sen ajankohtaisuus sekä täydennyskoulutuksessa viimeisen 10 vuoden aikana tapahtuneet muutokset. Myös tässä tutkimuksessa täydennyskoulutuksen merkitys opettajan työssä näyttäytyy pidempänä ajanjaksona eli vuoden 1999 Alternative I -täydennyskoulutuksena sekä sitä seuranneena jaksona vuoteen 2005 asti, jolloin opettajilta kerättiin jälleen tutkimusaineistoa. Koska tarkastelen opettajien organisatorisen kontekstin merkitystä opettajan pedagogiseen ajatteluun ja sen kehittymiseen, on mielestäni oleellista selvittää organisatorisista tekijöistä myös opettajien täydennyskouluttautumista ja sen merkitystä opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Tällä täydennyskoulutukseen liittyvällä taustoituksella päästään siis yksityiskohtaisemmin pureutumaan siihen, millaisissa täydennyskoulutusolosuhteissa vapaan sivistystyön opettajat toimivat.

Vapaan sivistystyön kieltenopettajien täydennyskoulutukseen osallistuminen on varsin voimakkaasti vähentynyt viime vuosina: koulutuspäiviä oli opettajaa kohden keskimäärin 46 vuonna 1998 ja 19 vuonna 2005. Tätä muutosta selittää ainakin osittain se, että täydennyskoulutusta järjestävät tahot ovat viime vuosina supistaneet koulutustarjontaansa muun muassa taloudellisista syistä. Koulutuspäivien vähenemisen myötä myös koulutukseen osallistuvien määrä on pienentynyt: koulutukseen osallistumattomien määrä oli 6 % vuonna 1998 ja 18 % vuonna 2005. (Piesanen ym. 2007, 128.) Syyt osallistumattomuuteen ovat hyvin moninaiset, kuten sijaisten palkkaus, koulutustarjonnan ajankohtaisuus ja koulutuksen saavutettavuus (Piesanen ym. 2007, 49-51; ks. myös Piesanen ym. 2006, 100-101). Vapaan sivistystyön opettajien kouluttautuminen olisi kuitenkin tärkeää, koska tällä ryhmällä on alhaisin koulutustaso muihin opettajiin verrattuna: vuonna 2005 vain noin 60 prosentilla opettajista oli ylempi korkeakoulututkinto ja 14 prosentilla ei ollut ollenkaan

⁶ Raportit pohjautuvat opetusministeriön laatiman *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman* (2001) valtakunnallisen seuranta- ja arviointihankkeen opettajien täydennyskoulutusta koskevan osuuden tuloksiin. Arvioinnin toteutti Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos vuonna 2005. Seurantaosuudessa hyödynnettiin Opetushallituksen toteuttaman täydennyskoulutustutkimuksen vuoden 1998 aineistoa (ks. tarkemmin Jaku-Sihvonen & Rusanen 1999).

opettajan pätevyyttä (Piesanen ym. 2007, 45). Alhaiseen koulutustasoon lienee osittain syytä se, että tuntiopettajien pätevyysvaatimuksista on joustettu, koska koulutuskaan ei ole tutkintotavoitteista.

Vapaan sivistystyön opettajat saavat täydennyskoulutuksensa edelleen yleisimmin muutaman päivän kestoisilla lyhytkursseilla. Lyhytkurssien ohella opettajat päivittävät osaamistaan tutustumalla itsenäisesti omaan alaan liittyvän ammattikirjallisuuden sekä osallistumalla asiantuntijavierailuille. (Piesanen ym. 2007, 103-105.) Opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta pidempikestoisen koulutuksen on kuitenkin yleisesti arvioitu olevan hyödyllisempää. Verkkovälitteinen täydennyskouluttautuminen voisi olla tähän yksi vaihtoehto, mutta tämä koulutusmuoto sai opettajilta vähiten kannatusta (Piesanen ym. 2007, 227). Täydennyskoulutustarpeiden osalta opettajat olivat edelleen kiinnostuneita omaan aineeseen tai alaan liittyvästä koulutuksesta, opetussuunnitelmista samoin kuin tieto- ja viestintäteknisestä osaamisesta (Piesanen ym. 2007, 96-99; Piesanen ym. 2006, 59). Tieto- ja viestintäteknikkaan liittyvään koulutukseen osallistuminen on tosin vähentynyt kaikilla koulutusalueilla (vain ammatillisessa koulutuksessa lisääntynyt). Lisäksi yksittäisten oppiaineiden koulutustarjonnasta kielten osuus oli vähäistä. (Piesanen ym. 2007.)

Täydennyskoulutustutkimuksessa (Piesanen ym. 2006, 2007) opettajat arvioivat vuonna 2005 myös *Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmassa* (2001, 17-18) esitettyjen täydennyskoulutussuosituksen toteutumista liittyen nimenomaan opettajakuntaan, työhön, oppilaitokseen ja koulutuksen tarjontaan. Tiivistäen suositukset ovat seuraavanlaiset (Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 2001, 17-18):

- täydennyskoulutusta kehitetään suunnitelmallisesti (henkilökohtaiset, oppilaitoskohtaiset ja kuntatason täydennyskoulutussuunnitelmat),
- kunnat ja muut oppilaitosten ylläpitäjät suuntaavat täydennyskoulutukseen riittävät resurssit,
- huomioidaan opettajan koulutustarpeet uran eri vaiheissa (esim. työhöntulo-ohjaus, työssä jaksaminen),
- siirrytään lyhytkursseista työyhteisökoulutukseen ja tuetaan oppilaitosten kehittämistyötä monipuolisesti,
- huolehditaan yhtäläisistä mahdollisuuksista osallistua täydennyskoulutukseen (eri oppilaitokset ja opettajaryhmät maan eri osissa) ja tästä ensisijainen vastuu on työantajalla,
- lähennetään täydennyskoulutusta peruskoulutukseen ja sovitaan koulutusten luontevimmista sisällöistä,
- kehitetään perus- ja täydennyskoulutuksen välille jatkumoa tiivistämällä yhteistyötä eri oppilaitos-, korkeakoulu- ja kuntatahojen kanssa,
- valtion rahoittaman täydennyskoulutuksen painopiste on ajankohtaisissa aihealueissa (esim. tieto- ja viestintäteknikan pedagogisen käytön ajankohtainen kehittäminen, maahanmuuttajaopetus) ja uudistusten ennakoinnissa,
- oppilaitosjohdon koulutusta kehitetään valtakunnallisesti,
- valtion rahoittamalla täydennyskoulutuksella koulutetaan vuosittain vähintään 22 000 opettajaa ja koulutustarjonnassa huomioidaan opettajan ja oppilaitoksen koulutustarpeet sekä perus- ja täydennyskoulutuksen jatkumon muodostuminen.

Edellä esitettyjen täydennyskoulutussuositusten (Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2001, 17-18) toteutumisen arviointi täydennyskoulutustutkimuksessa (Piesanen ym. 2006, 2007) osoitti, että vapaan sivistystyön opettajat ovat motivoituneita kehittämään työtänsä täydennyskoulutuksella ja että täydennyskoulutus on tärkeää ammattitaidon päivittämisen ja työssä jaksamisen vuoksi. He myös katsoivat, että opettajien peruskoulutuksesta huolehtivien tahojen tulisi osaltaan huolehtia opettajien täydennyskoulutuksestakin. Muut suositukset olivat toteutuneet heikommin ja erityisesti oppilaitokseen liittyvät seikat, kuten täydennyskoulutuksen suunnitelmallisuus, (esim. työhöntulo-ohjaus, oppilaitoksen kehittämissuunnitelmat) olivat puutteellisia. Lisäksi opettajat arvioivat, että heillä ei ole tasavertaisia mahdollisuuksia osallistua täydennyskoulutukseen maan eri osissa. Muiden oppilaitosmuotojen opettajien osalta tulokset olivat vastaavanlaiset. (Piesanen ym. 2007, 107-117.)

Vapaan sivistystyön opettajien täydennyskoulutustilanteen heikentyminen ilmeni myös koulutukseen panostetussa rahoituksessa, ja esimerkiksi kalliimpien koulutusten määrä on pienentynyt (Piesanen ym. 2007, 148-149). Lisäksi opettajien omarahoitteinen kouluttautuminen on lisääntynyt ja eniten omaan kouluttautumistaan rahoittivat nimenomaan kansalais- ja työväenopistojen opettajat: heistä noin kolmannes oli käyttänyt keskimäärin 100 - 200 euroa täydennyskoulutukseen seurantajaksona 2003 - 2005 (Piesanen ym. 2007, 85-86, 88). Myös valtion myöntämien täydennyskoulutustukien⁷ määrä vapaalle sivistystyölle on viime vuosina vähentynyt. Opetusministeriössä⁸ on tilanteesta huolestuttu ja siellä on otettu kantaa määrärahan nostamiseen. Tätä puoltaa muun muassa se, että koulutuksen tehtävät ja laatuvaatimukset ovat kasvaneet. Myös opetusalan henkilöstön osaamisen kehittämiseen on panostettava voimallisemmin, koska täydennyskoulutukseen osallistuminen on selvästi heikentynyt viime vuosina. Erityisesti sivutoimisten ja tuntiopettajien, joita on runsaasti nimenomaan vapaassa sivistystyössä, täydennyskouluttautumiseen on kiinnitettävä huomiota (Piesanen ym. 2007, 98). Koulutuksen nykyinen rahoitus- ja järjestämistapa ei myöskään ota riittävästi huomioon kysyntää ja osaamistarpeita, mikä johtaa muun muassa koulutustarjonnan sirpaleisuuteen (Valtion rahoittaman opetustoimen henkilöstökoulutuksen kehittäminen: opetusministeriön asettaman valmisteluryhmän ehdotus toimenpideohjelmaksi 2007).

⁷ Vuosina 2003 - 2005 valtionhallinnon opetustoimen henkilöstökoulutuksen määrärahan suuruus on ollut vuodessa noin 10 miljoonaa euroa, josta ammatillista aikuiskoulutusta sekä vapaan sivistystyön opetus- ja muun henkilöstön lisäkouluttautumista on tuettu vuosittain noin 2 miljoonalla eurolla. Vuonna 2008 aikuiskoulutukseen niitä suunnattiin noin 1,1 miljoonaa euroa.

⁸ Opetusministeriön asettama valmisteluryhmä valtion rahoittaman opetustoimen henkilöstökoulutuksen kehittämiseksi on ottanut vuoden 2007 raportissaan kantaa henkilöstökoulutuksen määrärahojen niukkuuteen ja esittänyt, että vuoteen 2010 mennessä rahoituksen kokonaismäärä nostettaisiin valtion talousarviossa 15 miljoonaan euroon ja myöhemmin vielä 20 miljoonaan euroon. (Valtion rahoittaman opetustoimen henkilöstökoulutuksen kehittäminen: opetusministeriön asettaman valmisteluryhmän ehdotus toimenpideohjelmaksi 2007.)

2.2. KIELTENOPETTAJIEN TIETO- JA VIESTINTÄTEKNISEN KOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN

Kuten edellä on ilmennyt, vapaan sivistystyön kieltenopettajien täydennyskoulutuksesta, ammatillista osaamista kehittävät koulutusmahdollisuudet ovat heikentyneet 2000-luvun alkupuolella, mikä ilmenee muun muassa siinä, että koulutukseen osallistuminen on kaventunut samoin kuin tarjolla olevat koulutussisällöt. Opettajien ammatillisen kehityksen tukeminen on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää ja asia on huomioitu ainakin eri asiakirjoissa, raporteissa ja selvityksissä. EU:n alueella opettajan ammattiaitoa painotetaan muun muassa Euroopan komission kehittämissasiakirjassa *Improving the Quality of Teacher Education* (2007). Myös *Koulutus ja tutkimus vuosina 2007 - 2012: kehittämissuunnitelmaan* (2008, 53) on kirjattu, että koulutuksen järjestäjälle asetetaan velvoite henkilöstön säännöllisen ammatillisen osaamisen parantamiseen täydennyskoulutuksella. Tämä on tulossa lainsäädännöllä koulutuksen järjestäjien velvollisuudeksi, mutta velvoittava laki on kuitenkin toistaiseksi säätämättä. Koulutuksen sisältöjen osalta asiakirjassa painotetaan muun muassa verkko-opetustaitojen kehittämistä, valmiuksia kohdata erilaisia oppijoita sekä maahanmuuttajien opetusta. Nämä aihealueet, kuten erityisryhmien opettaminen, ovat keskeisiä myös vapaassa sivistystyössä.

Muita opettajien täydennyskoulutukseen liittyviä valtakunnallisia kehittämistoimia on kirjattu muun muassa *Kielikoulutuspoliittisen projektin (KIEPO) loppuraporttiin* (Pöyhönen & Luukka 2007) sekä opetusministeriön *Opettajankoulutus 2020 -selvitykseen* (2007). Molemmissa raporteissa painotetaan, että opettajien täydennyskoulutuksen tulisi olla suunnitelmallista, pitkäkestoista ja perustua systemaattisiin tarvekartoituksiin. Täydennyskoulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa opettajankoulutusta järjestäville yliopistoille tulisi antaa laajempi vastuu, jotta opettajien peruskoulutuksesta ja ammattitaidon jatkuvasta kehittämisestä kehittyisi mielekäs kokonaisuus. Myös mentorointia olisi kehitettävä osaksi täydennyskoulutusprosessia. Tämän toimintamuodon on katsottu olevan merkityksellistä nimenomaan opettajan uran alkuvaiheessa (ns. induktiovaihe). Tehokas mentorointi voi esimerkiksi vähentää opettajien siirtymistä muihin koulutusalan ulkopuolisiin tehtäviin. KIEPO-projektiin (Pöyhönen & Luukka 2007) suosituksissa painotetaan myös seikkaa, joka usein unohtuu: opettajan kielitaito ei ole pysyvä ja sitä on jatkuvasti ylläpidettävä ja kehitettävä. Etenkään vapaan sivistystyön kielitentuntiopettajalla ei ole usein mahdollista matkustaa ulkomaille ylläpitämään kielitaitoaan omarahoitteisesti. Tämän, kuten muidenkin täydennyskoulutussuosituksen, toteuttaminen on haasteellinen tehtävä ja se vaatii pitkäjännitteistä yhteis- ja kehittämistyötä sekä vapaan sivistystyön että muiden koulutusta järjestävien tahojen kesken.

Tämän tutkimuksen näkökulmasta yksi keskeisistä täydennyskoulutuksen haasteista liittyy teknologian opetuskäytön koulutukseen. Kuten aiemmin on jo todettu, siihen osallistuminen on vähentynyt viime vuosina. Mikäli opettajia ei saada tutustutettua tieto- ja viestintäteknikan käytön mahdollisuuksiin ja tarjottua omakohtaisia harjoittelumahdollisuuksia, ei kieltenopetuksen alueella teknologian nopeasta kehityksestä huolimatta ole odotettavissa erityistä pedagogista kehitystä tieto- ja viestintäteknikan käytön osalta. Tämä ongelma ei kosketa ainoastaan Suomea, vaan on maailmanlaajuinen. Esimerkiksi Hubbard ja Levy (2006a, ix) ovat tarkastellessaan eri maiden opettajille tarjottavaa tieto- ja viestintäteknistä koulutusta havainneet, että se on ainakin toistaiseksi ollut hyvin sirpa-

leista, vaikka tarjontaa on paljon, ja vain muutamat tahot ovat olleet sen kehittämistä kiinnostuneita (esim. CALICO = Computer-Assisted Language Instruction Consortium). Myös tähän tematiikkaan liittyvä kirjallisuus on jäänyt niukaksi ja yritykset kuvata, millaisia tietoja tai taitoja opettajalla pitäisi olla teknologian mielekkään opetuskäytön suhteen, eivät ole olleet erityisen onnistuneita (Hubbard & Levy 2006a, ix).

Opettajien koulutuksen hajanaisuuden ja sirpaleisuuden vuoksi Hubbard ja Levy (2006b) ovat määritelleet niitä yleisiä osa-alueita, joita opettajien koulutuksessa olisi huomioitava ja kehitettävä maailmanlaajuisesti. Opettajille on tuotettava tietokoneavusteisen kieltenopetuksen käyttöön liittyviä harjoittelu- ja tukimateriaaleja sekä lisättävä alan tutkimus- ja opetuskokeiluraportointia. Lisäksi on kehitettävä teoreettisia viitekehyksiä määrittelemään tietokoneavusteista kieltenopetusta hyödyntäen niitä kielenopetuksen näkemyksiä, jotka pohjaavat toisen kielen omaksumisen tutkimuksiin. Opettajien koulutuksessa on myös tarjottava osallistujille omakohtaisia teknologian käyttömahdollisuuksia hyödyntäen erityisesti yhteisöllisen oppimisen muotoja. Hubbard ja Levy (2006b) esittävät myös, että tietokoneavusteista kieltenopetusta koskevaa koulutusta olisi lähestyttävä tunnistamalla, millaisia rooleja opettajalla voi olla suhteessa omaan toimintaansa (funktionaaliset roolit) että organisaatioonsa (institutionaaliset roolit). Nämä roolien määrittelyt auttavat muun muassa koulutuksen suunnittelussa että opettajan oman osaamisen tunnistamisessa. Lisäksi he tuovat esille, että opettajan toimintaa rajoittavat tekijöitä on aina olemassa ja ne on huomioitava koulutuksessa, mutta myös opettajia on ohjattava hyväksymään ne. Kaiken kaikkiaan Hubbardin ja Levyn (2006b) ehdotukset ovat realistisia, mutta vastausta tai ehdotuksia siihen, miten saada varsinaiset koulutusta järjestävät tahot sitoutettua näihin kehitysehdotuksiin, jää kuitenkin antamatta. Tosin ehdotukset ovat yleisluontoisia ja niitä ei ole suunnattu erityisesti mihinkään tiettyyn koulutuskontekstiin tai -kulttuuriin (ks. Hubbard & Levy 2006b, 5).

2.3. VAPAAN SIVISTYSTYÖN KIELTENOPETUKSEN TUTKIMUS

Vapaan sivistystyön kielikoulutusta koskeva tutkimustoiminta on ollut melko niukkaa ja kieltenopetuksen tarkastelu on lähinnä motivoinut opinnäytteiden tekijöitä (ks. esim. Tuukiainen 2003; Ainonen 2004; Venäläinen 2004). Tutkimuksen niukkuuteen lienee syynä se, että vapaan sivistystyön järjestämä koulutus on pääosin tutkintoon johtamatonta ja täten harrastusmaista opiskelua ei ole koettu tärkeäksi tutkimuskohteeksi. Tosin tutkimuksesta kiinnostuneitakin löytyy tältä koulutussektorilta ja esimerkiksi Aino Jaatinen (2006) Porvoon kansalaisopistosta on kehittänyt 1990-luvun alusta asti *Kultaisten Muistojen Hotelli* -kieltenopetusmenetelmää⁹ ja myös laatinut siitä lisensiaatintutkimuksensa. Jaatisen menetelmä on suunnattu nimenomaan ikäihmisten kieltenopetuksen tueksi ja se perustuu muun muassa suggestopediaan sekä muistelutyön menetelmiin. Opetus rakentuu opiskelijoiden luoman hotellin ympärille, jonka puitteissa luodaan tarinoita sekä hyödynnettään osallistujien kokemuksia ja muistoja. Jaatisen (2006) toimintatutkimus osoitti, että

⁹ *Kultaisten Muistojen Hotellille (The Golden Memories Hotel)* myönnettiin *European Label* -kieltenopetuksen eurooppalainen laatuleima vuonna 2004. Ks. tarkemmin vuoden 2004 kieltenopetuksen laatuleimapalkinnoista <http://www.oph.fi/prime147/prime120.aspx>.

iäkkäiden opiskelijoiden erityisvahvuutena kieltenopiskelussa on oma elämänkokemus ja sille tulisi antaa tilaa luomalla mahdollisimman autenttisia vuorovaikutustilanteita. Tämä kuvitteellisen tilanteen luominen ja autenttisuuteen pyrkiminen ilmenevät myös käsillä olevan tutkimuksen opettajien puheessa. (Ks. myös Jääskeläinen 2003.)

Toinen tarkasteltava tutkimus liittyy teknologian opetuskäyttöön ja verkkopedagogiikan kehittämistä koskevaan *ESOP*-hankkeessa¹⁰, jonka Etelä-Suomen kansalaisopistot ja Hämeen kesäyliopisto toteuttivat vuosina 2002 - 2003. Hankkeessa sovellettiin ammatillisen koulutuksen alueelle kehitettyä *Dialogical Authentic Netlearning Activity (DIANA)* -toimintamallia, jonka Hämeen ammattikorkeakoulun tutkijayliopettajat FT Helena Aarnio ja FT Jouni Enqvist (2001, 2002, 2004) ovat kehittäneet. Malliin perustuen opettajat suunnittelivat ja tuottivat verkkopohjaiseen oppimisympäristöön kursseja eri oppiaineisiin. Vieraiden kielten aineryhmä valmisti kursseja muun muassa Englantiin ja Ranskaan. Hankkeeseen nivoutuen Vantaan aikuisopiston johtava rehtori FT Jyrki Jokinen toteutti toimintatutkimuksen, jonka päätavoitteena oli kehittää DIANA-mallin pohjalta verkkopedagoginen sovellus vapaaseen sivistystyöhön. Hankkeen sekä myös tutkimuksen lähtökohtana oli opettajien kokemus siitä, että verkko-opetukseen ei ollut tarjolla sopivaa pedagogista mallia. (Jokinen 2004.)

Toimintatutkimuksessa (Jokinen 2004; ks. myös Aarnio & Enqvist 2004, 35-36) ilmeni, että uuteen pedagogiseen paradigmaan siirtyminen oli opettajille haasteellinen tehtävä. Ongelmia aiheutti dialogin toteuttaminen sekä mallin tulkitseminen lineaarisiksi, ts. peräkkäisistä vaiheista koostuvaksi järjestelmäksi. Myös mallin soveltaminen jäi usein takalalle, koska opettajien mielenkiinto kohdistui enemmän kurssin tuottamiseen liittyviin kysymyksiin. Parhaiten mallin kulmakivistä onnistuttiin autenttisuuden toteuttamisessa Osallistujista kesäyliopiston opettajat samoin kuin kieltenopettajat omaksuivat mallin helpoimmin, kun taas muun muassa taito- ja taideaineiden opettajat kokivat haasteelliseksi toteuttaa käytännön töitä virtuaalisesti. Kieltenopettajista tosin monet olivat jo aiemmin osallistuneet verkkokoulutushankkeisiin, joten se osittain selittää DIANA-mallin periaatteiden omaksumista. Kieltenopetuksen tuotetut kurssit laadittiin kielten aineryhmän kehittämän yhteisen aihion pohjalta. Aihiossa määriteltiin lähi- ja etätyöskentelyjaksojen määrät ja sijoittuminen kurssilla sekä yleisellä tasolla kurssin teemat ja sisällöt. Toteutustavoiltaan ja teemoiltaan (matkailu, kulttuuri) kurssit olivat hyvin pitkälle vastaavanlaisia kuin tämän tutkimuksen opettajien tuottamat. Myös käsillä olevan tutkimuksen opettajien kurssitoteutuksissa ilmenee autenttisuuteen pyrkiminen, vaikka heitä ei ole täydennyskoulutettu käyttämään jotain tiettyä verkkopedagogista paradigmaa.

Etelä-Suomen opistojen verkko-opetushanke (ESOP) on jatkunut ensimmäisen toteutuskauden (vuodet 2002 - 2003) jälkeen ja jatkuu ainakin vuoden 2009 loppuun asti. Jatko-hankkeissa on tuotettu verkkopohjaisiin oppimisympäristöihin kurssikokonaisuuksia DIANA-toimintamallin periaatteiden mukaisesti korostaen oppimisen autenttisuutta ja dialogisuutta. Mallin käyttöä on pyritty syventämään ja edistämään vapaassa sivistystyössä täydennyskouluttamalla opettajia sen soveltamiseen. Jatko-hankkeissa on myös edelleen tiivistetty eri oppilaitosten ja opettajien keskinäistä yhteistyötä ja resursseja suunnittele-malla ja tuottamalla yhteisiä verkkokursseja. Kurssien jakelua ja markkinointia varten

¹⁰ *ESOP*-hanke oli Opetushallituksen tukema ja asiantuntijatahona toimi Hämeen ammattikorkeakoulu. Hanke on myös saanut jatkohankkeita. Ks. tarkemmin *ESOP*-hankkeista <https://www.verkko-opisto.net/mod/book/view.php?id=4881> ja <http://www.vanajavedenopisto.fi/verkko-opisto>.

on lisäksi kehitetty vapaan sivistystyön verkkokurssiportaalia. Kielikursseja on jokaisella hankekaudella tuotettu useita ja kurseissa ovat vakiintuneet lähi- ja etäopiskelujaksoista koostuvat toteutusmallit. Tutkimustoimintaa jatkohankkeiden osalta ei ole toteutettu, joten esimerkiksi DIANA-mallin muotoutumisen yksityiskohdat vapaan sivistystyön tarpeisiin jäivät raportoimatta. (ESOP-hanke; Kirsi Lindfors ja Pirkko Tanskanen, henkilökohtaiset tiedonannot 26.1.2009.)

Systemaattisesti opetusteknologian käyttöä vapaan sivistystyön kielten opetuksessa on tuettu ja kehitetty ns. virtuaalikouluhankkeissa. Virtuaalikoulun kehittäminen oli osa valtakunnallista tietoyhteiskuntaohjelmaa¹¹, jossa verkko-opetusta ja -opiskelua kehitettiin paikallisissa, alueellisissa ja valtakunnallisissa virtuaalikouluhankkeissa 2000-luvun alkupuolella. Vapaan sivistystyön hankkeet jakautuivat tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöä koskeviin hankkeisiin sekä kansalaisopistojen tietoyhteiskunnan koulutushankkeisiin. Virtuaalikouluhankkeiden tavoitteena oli kehittää uuden teknologian avulla tuotettuja toimintatapoja, malleja ja palveluita. Kielten aineryhmän osalta etusijalla olivat sellaiset hankkeet, joissa kehitettiin nimenomaan virtuaalisten oppimisympäristöjen opetuskäyttöä. Seuraavassa on koottuna vuosina 2000 - 2004 toteutuneita kansalais- ja työväenopistojen kieltenopetukseen painottuneita virtuaalikouluhankkeita (Verkko-opetuksen kehittäminen ja vakiinnuttaminen lukiokoulutuksessa, ammatillisessa peruskoulutuksessa ja aikuiskoulutuksessa sekä vapaassa sivistystyössä 2005, 53, 59-60):

- SETKA-hanke venäjän kielen opiskelun edistämiseksi / Varsinais-Suomen opistoverkko ja Turun suomenkielinen työväenopisto,
- Kansalaisopistojen kieltenopetuksen verkkoympäristö / Kuopion kansalaisopisto,
- Kyrönmaan virtuaaliopetus kieli-, yrittäjäys- ja viestintätaloilla /Kyrönmaan opisto,
- Tieto- ja viestintäteknikan kehittäminen kieltenopetuksessa /Lieksan kansalaisopisto,
- Education-hanke (vaihe II) verkko-opetuksen toimintamallin kehittämiseksi / Linnalan kansalaisopisto,
- WWW-pohjainen verkkokoulutus / Jyväskylän maalaiskunnan kansalaisopisto,
- Språk på nätet / Helsingin, Vaasan ja Loviisan työväenopistot.

Edellä mainituista hankkeista esimerkiksi *Språk på nätet* -hanke arvioitiin onnistuneeksi, koska siinä pystyttiin luomaan eri oppilaitosten ja opettajien välistä yhteistyöverkostoa sekä kehittämään verkkovälitteistä kieltenopiskelua ja verkkokursseja, joita voitiin levittää *Ope.fi* -koulutusten¹² avulla. (Verkko-opetuksen kehittäminen ja vakiinnuttaminen lukio-

¹¹ Opetusministeriö on ohjannut strategiatasolla tietoyhteiskunnan kehittämistä omalla hallinnonalallaan vuodesta 1995, jolloin ensimmäinen *Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia* (1995) julkaistiin. Strategiakautta 1995 - 1999 seurasi *Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000 - 2004* (1999), joka sai vielä jatko-ohjelman *Koulutuksen ja tutkimuksen tietoyhteiskuntaohjelma 2004 - 2006* (2004).

¹² *Ope.fi* oli opettajille ja opetushallinnon henkilöstölle suunnattu täydennyskoulutusohjelma, jonka tarkoituksena oli antaa valmiuksia tieto- ja viestintäteknikan käyttöön. Opetusministeriö käynnisti hankkeen 2000-luvun alussa liittyen *Koulutuksen ja tutkimuksen tietoyhteiskuntaohjelmaan 2004 - 2006* (2004). Opetushallitus rahoitti vuosittain eri täydennyskoulutusorganisaatioiden suunnittelemaa ja organisoimaa *Ope.fi* -koulutusta (ks. *Ope.fi*-koulutuksista Opetushallituksen työryhmän vuonna 2005 antamaa raporttia Tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön täydennyskoulutuksesta).

koulutuksessa, ammatillisessa peruskoulutuksessa ja aikuiskoulutuksessa sekä vapaassa sivistystyössä 2005, 26.) Yhteenvedona hankeraportoinneista on kuitenkin todettava, että ne ovat pääsääntöisesti melko yleisluonteisia. Tutkimuksellisen näkökulman liittäminen osaksi hanketyöskentelyä varmasti lisäisi hankkeiden annin laajempaa hyödyntämistä ja levittämistä sekä uusien pedagogisten toimintamallien kehittämistä.

Vapaan sivistystyön alueella muu tutkimuksellinen toiminta kuin kieltenopetukseen liittyvä on ollut aktiivisempaa, mutta ei kuitenkaan runsasta. Tutkimuksen niukkuuteen on puututtu muun muassa vapaata sivistystyötä ohjaavissa asiakirjoissa, ja esimerkiksi *Vapaan sivistystyön visiossa 2005* (Niemelä 2000, 5) esitetään tutkimuksen lisäämistä. Lisäksi ehdotetaan, että Suomeen olisi perustettava vapaan sivistystyön tutkimuksen ja kehittämisen keskus (Niemelä 2000, 21). Konkreettisesti tutkimuksen tekemistä on edistetty 2000-luvun aikana muun muassa VSOP-ohjelman¹³ avulla, joka on vapaan sivistystyön kehittämisohjelma (ks. VSOP-ohjelma; Vapaan sivistystyön yhteisjärjestön VSY-visio 2010 (2005)), sekä *Vapaan sivistystyön yhteisjärjestön (VSY) jakamalla tutkimusapurahoilla*. Myös uusimassa visioehdotuksessa, *Vapaan sivistystyön visio 2015: visiotyön tulokset ja strategiaprosessin kulku* (2005), painotetaan tutkimuksen ja kehitystyön jatkuvuutta ja systemaattisuutta sekä konkreettisina toimenpiteinä suositellaan analyysin tekemistä vapaan sivistystyön tilasta ja merkityksestä eri väestöryhmissä. Opetusministeriön *Koulutus ja tutkimus vuosina 2007 - 2012: kehittämissuunnitelmassa* (2008) vapaa sivistystyö on jätetty niukalle huomiolle, mutta suunnitelman ehdotuksen mukaisesti on kuitenkin asetettu erillinen työryhmän, joka laatii vapaan sivistystyön kehittämisohjelman vuosille 2008 - 2012 (Koulutus ja tutkimus vuosina 2007 - 2012: kehittämissuunnitelma 2008; Vapaan sivistystyön kehittämisohjelman valmisteluryhmän asettaminen 1.2.2008).

Äskettäin valmistunut *Vapaan sivistystyön kehittämisohjelma 2009 - 2012: opetusministeriön asettaman valmisteluryhmän loppuraportti* (2009) vahvistaa osaltaan, miten marginaalisen osuuden suomalaisesta tutkimuksesta vapaan sivistystyön tutkimus muodostaa: väitöskirjoja vapaasta sivistystyöstä on tehty reilun viimeisen kymmenen vuoden ajalta alle kymmenen ja tiedartikkelien osuus *Aikuiskasvat*-lehdessä on ollut 2000-luvulla vain muutama prosentti. 1990-luvulla julkaistujen tiedartikkelien perusteella on tunnistettavissa kaksi keskeistä tutkimuksellista kohdetta, joista toinen sijoittuu lähinnä vapaan sivistystyön organisaatioiden tarkasteluun (mm. arvot, tehtävät, asema, rooli) muuttuvassa suomalaisessa yhteiskunnassa (ks. esim. Sihvonen 1996; Koskinen 2003) ja toinen työ-/toimintamenetelmiin, kuten vuorovaikutukseen ja yhteisökasvatukseen, (ks. esim. Lappalainen 2005) sekä yleensä opiskeluun esimerkiksi kansalaisopistossa (ks. esim. Leistevuo 1998; Manninen & Luukannel 2008). Vapaan sivistystyön tutkimustoiminnan vahvistamiseksi kehittämisohjelmassa esitetään muun muassa monitieteisen tutkimusohjelman käynnistämistä Suomen Akatemian kanssa. Mitä tulee kieltenopetukseen, niin siinä painopisteenä on kielitutkintojen ja niihin valmistavan koulutuksen kehittäminen, jotta voitaisiin vastata paremmin maahanmuuttajien kielitaitotarpeisiin suomen ja ruotsin kielten osalta. Tieto- ja viestintätekniiikan osalta pyritään kehittämisohjelmaan, jossa pyritään muun muassa uuden teknologian käyttöön liittyvän pedagogiikan uudistamiseen.

¹³ *Vapaan sivistystyön osaaminen ja pätevyys (VSOP)* -kehittämisohjelmassa edistetään alan yhteisiä hankkeita, koulutetaan henkilöstöä sekä tuetaan alan tutkimusta (ks. <http://www.vsop-ohjelma.fi/index.php?k=2741>). Ohjelmaa koordinoi *Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö (VSY)* (ks. <http://www.vsy.fi>).

3. Opettajan pedagoginen ajattelu

Tutkimukseni keskeisimpiä käsitteitä ovat opettajan *pedagoginen ajattelu* sekä siihen läheisesti nivoutuvat *pedagogiset ratkaisut* ja *pedagogiset käytänteet*, jotka ilmestyvät opettajan käytännön toiminnassa. Opettajan pedagogisen ajattelun tutkiminen on tieto- ja viestintätekniiikan käytön kannalta oleellista, koska opettajan pedagogiset käsitykset vaikuttavat siihen, mitä hän ajattelee teknologian mahdollisuuksista, millaista teknologiaa hän haluaa käyttää sekä millaisia käytäntöjä hän haluaa kehittää opetuksessaan (Ilomäki 2002a, 70). Opettajien pedagogisesta ajattelusta on kasvatustieteessä runsaasti tutkimuksia (ks. esim. Patrikainen 1997, 1999; Hakkarainen, Ilomäki, Lipponen & Lehtinen 1998; Kansanen ym. 2000; Aaltonen 2003), mutta silloin kun tutkimusnäkökulma rajautuu vapaaseen sivistystyöhön, verkkopohjaiseen oppimisympäristöön ja vieraan kielen opiskeluun siellä, niin tutkimusten määrä on edelleenkin melko niukka. Syynä lienee muun muassa se, että verkkopohjaisia sovelluksia on vasta viime vuosina ryhdytty intensiivisemmin käyttämään opetuksen tarpeisiin.

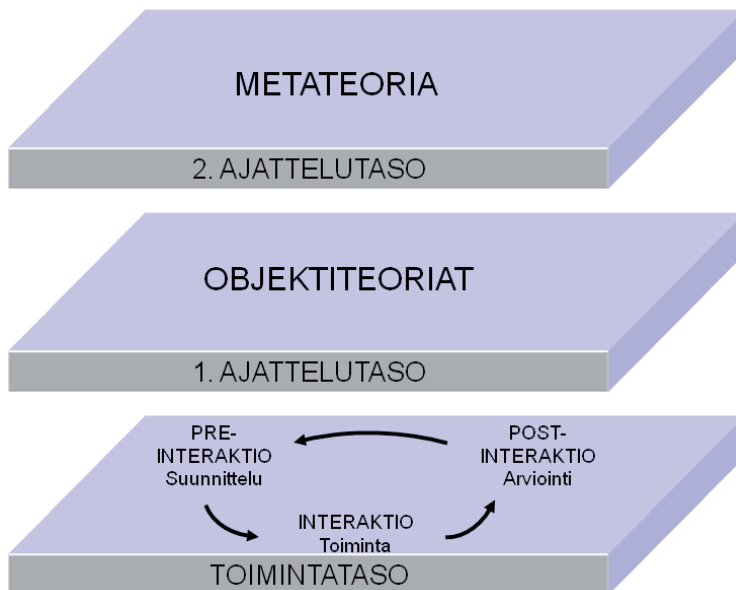
Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni ei ole kuvata opettajien pedagogista ajattelua yksiselitteisesti ja tyhjentävästi, vaan pyrin tarkastelemaan tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöön liittyviä ratkaisuja ja käytänteitä. Pedagogisilla ratkaisuilla viitataan siis vapaan sivistystyön opettajan yhden verkkokurssin suunnittelun ja tuottamisen aikana tekemiin päätöksiin Alternative 1 -täydennyskoulutuksen aikana vuonna 1999. Pedagogisilla käytänteillä puolestaan kuvaan opettajan toimintaa edellä mainitun täydennyskoulutuksen jälkeisenä ajanjaksona, ts. vuosina 2000 - 2005. Pedagogisten ratkaisujen samoin kuin käytänteiden määrittelyssä nojaudun kuitenkin siihen, mitä pedagogisesta ajattelusta yleisesti todetaan. Liitän tässä luvussa opettajan pedagogisen ajattelun tarkasteluun myös opettajan käsityksen oppimisesta ja nimenomaan kielenoppimisesta. Opettajan kielenoppimis- ja myös kielenopetusnäkemysten tunnistaminen on oleellista, koska opetuksessa ne tulevat esille erilaisina pedagogisina ratkaisuina ja käytänteinä. Tämän vuoksi esittelen muutamia näkemyksiä siitä, miten kieltä opitaan ja opetetaan. Tarkasteluun antaa perusteita myös se, että teknologian avulla katsotaan jossain määrin voitavan tukea kielenoppimisprosessia, kuten esimerkiksi nopeuttaa oppijan etenemistä välikielen eri vaiheesta toiseen (Conacher, Taalas & Vogel 2004). Lisäksi kielenoppimis- ja opettamiskäsitykset heijastuvat siihen, miten teknologiaa käytetään, vaikka opettaja ei osaisi eksplisiittisesti kertoa käsityksistään tai niiden vaikutuksista (Levy 1997).

3.1. NÄKÖKULMIA OPETTAJAN PEDAGOGISEN AJATTELUN TUTKIMISEEN

Opettajan pedagogista ajattelua voidaan lähestyä eri näkökulmista. Esimerkiksi Kansasen mukaan (2004, 88) opettajan pedagogisen ajattelun tutkimisessa on kyse opettajan normatiivisen näkökulman tarkastelusta. Kiinnostuksen kohteena on nimenomaan se, miten

ajattelu siirtyy deskriptiivisestä normatiiviseen. Pedagogisen ajattelun normatiivisuudessa on kyse tiettyjen arvojen mukaisesta ajattelusta. Opettaja joutuu jatkuvasti tekemään päätöksiä, joihin voidaan etsiä perusteluja. Perustelut voivat olla joko tiedostettuja tai tiedostamattomia, mutta niiden pohjana on kuitenkin tiettyjä arvoja. Opettajan pedagoginen ajattelu perustuu siis hänen henkilökohtaiseen uskomusjärjestelmäänsä, ja tästä riippuu, miten hän perustelee tekemiään ratkaisuja. (Kansanen 2004, 88; ks. myös Kansanen 1998, 46 ja Kansanen ym. 2000, 2-3.)

Kansanen (esim. 1993, 1998; ks. myös Kansanen ym. 2000) on käsitteellistänyt opettajan pedagogista ajattelua esittämällä siitä yleisluonteisen tasomallin. Mallissa on kolme hierarkkista tasoa: toimintataso ja kaksi ajattelutasoa. Tarkastelun kohteena ovat eri tekijöiden väliset suhteet, ja siinä hyödynnetään Königin (Kansanen 1998) ideaa objekti- ja metateorioista. König kutsuu objektiteoriaa teoriaksi opetuksen käytännöstä ja metateoriaa teoriaksi kasvatustieteestä tieteenalana (Kansanen 1998, 49).



Kuvio 2. Pedagogisen ajattelun tasot (Kansanen ym. 2000, 25; Kansanen 1998, 49).

Toimintatasolla on kyse opetusprosessista ja sen eri vaiheista, kuten suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista sekä niiden välisestä vuorovaikutuksesta. Tällä tasolla opettaja tekee ratkaisuja paljon tilannekohtaisesti nojautuen opetuksensa perustaitoihin. Toimintatasolla tapahtuva opettajien pedagogisten perusteluiden erottaminen arkiajattelusta on kuitenkin haasteellista, koska niihin vaikuttavat useat tekijät, kuten opettajan ihmiskäsitys, uskomukset ja koulutustausta (ks. esim. Talvio 2005). Seuraavalla eli ensimmäisellä ajattelutasolla tarkastellaan toimintatasoa ja rakennetaan sen toiminnasta malleja, joita kutsutaan objektiteorioiksi. Ne käsitetään usein vastaaviksi kuin opettajien praktiset teoriat tai käyttöteoriat, jotka ovat muotoutuneet aikaisempien kokemusten kautta (Kansanen ym. 2000). Mitä laajemmin opettaja tuntee opetuksen liittyvää tutkimusta, sitä paremmin hän voi strukturoida toimintatason tapahtumia. Ylimmällä eli toisella ajattelutasolla ob-

jektiteorioista muodostetaan kehykset mahdolliselle metateorialle. Tämä tarkoittaa sitä, että opettaja reflektoi toimintatason vuorovaikutusta metateoreettisesti eli opettaja analysoi objektiteorioitaan, niiden taustoja ja perusteluja. Tällä tasolla pohditaan muun muassa kasvatukseen liittyviä arvokysymyksiä ja etsitään arvojen lähtökohtia esimerkiksi koulutuspoliittisten ratkaisujen taustoista. (Kansanen 2004.)

Kansanen malli tarjoaa selkeän esityksen opettaja-ajattelun eri tasoista, mutta mallin visualisointi voi jättää epäselväksi esimerkiksi sen, mikä on tasojen todellinen hierarkkinen suhde. Kansanen ym. (2000) tosin huomauttavatkin, että tasot eivät ole toisistaan irrallisia ja aidosti hierarkkisia, vaan jatkuvasti vuorovaikutuksessa, jolloin teoria ja käytäntö integroituvat. Malli joka tapauksessa osoittaa sen, että opettajan pedagoginen päätöksenteko perustuu sekä kokemukselliseen että teoreettiseen tietoon (ks. esim. Jyrhämä 2005). Opettajat kuitenkin harvemmin perustelevat toimintaansa teoreettisin käsittein. Oman toiminnan perustelemiseen ja käsitteellistämiseen on harjaannuttava, koska se auttaa jäsentämään tiedostamatonta tietoa ja kehittää siten opettajan pedagogista ajattelua (ks. esim. Haverinen & Martikainen 2005). Opettaja-ajattelun käsitteellistämisen problematiikka haastaa myös käsillä olevan tutkimuksen etsimään ne keinot, joilla tukea opettajia pedagogisen ajattelunsa jäsentämisessä.

Myös Patrikainen (1997) on tarkastellut opettajan pedagogista ajattelua. Vaikka hänen tutkimuksensa on jo 1990-luvulta, niin se tarjoaa edelleen selkeän esimerkin opettaja-ajattelun tulkinnasta. Patrikainen (1997) lähestyi väitöskirjassaan luokanopettajien pedagogisen ajattelun problematiikkaa analysoimalla opettajien käsityksiä oppilaasta, tiedosta ja oppimisesta. Analysoinnin tuloksena opettajille saatiin muodostettua tapauskohtaisesti profiilit ja yhdistämällä ne saatiin neljä erilaista opettajuuden luokkaa. *Opetuksen suorittaja* -opettajuusluokassa painottuu opettaja tiedonsiirtäjänä ja kontrolloijana. Toiminta on opettaja- ja oppikirjakeskeistä ja siinä korostuu tehtävien suorittaminen ja yksittäisten tietojen opettelu. *Tiedonsiirtäjä ja oppimisen kontrolloija* -opettajuudessa puolestaan ilmenee ajattelu oppimisesta sekä suorituksena että prosessina. Opettaja on tiedonsiirtäjä ja kontrolloija, mutta samalla hän pyrkii myös ohjaamaan oppilasta oma-aloitteisuuteen. *Oppimaan ja kasvamaan saattaja* -näkemys koostuu kahdenlaisesta ajattelusta: opettaja on sekä tiedonsiirtäjä ja opitun kontrolloija, mutta samalla myös oppimisen ohjaaja ja tukija. Patrikaisen (1997) mukaan ongelmana tätä näkemystä edustavilla opettajilla oli se, että heiltä jostain syystä puuttui kyky toteuttaa oppimisen ohjaaja -ajatteluaan käytännössä. Opettajien toiminta oli suorituspainotteista, mutta ajattelu kuitenkin ilmensi selkeästi konstruktivistisia näkemyksiä. Neljäs opettajaluokka, *kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja*, korostaa opettajaa oppimisprosessin ohjaajana ja tukijana. Opettaja luo vuorovaikutteisen ja oppijaa aktivoivan opiskeluympäristöstä, jossa oppiminen perustuu sisäiseen motivaatioon ja sitoutumiseen.

Tarkasteltaessa tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön näkökulmasta Patrikaisen väitöskirjassaan (1997) esittämiä tuloksia opettajuudesta huomio kiinnittyy tietotekniikan käytöstä tehtyihin mainintoihin. *Opetuksen suorittaja* -opettajuudesta edettäessä kohti *kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja* -opettajuutta tietotekniikan hyödyntämisessä näyttää tapahtuvan muutos. *Tiedonjakaja ja kontrolloija* -ajattelua edustavat opettajat käyttivät Patrikaisen (1997) mukaan tietostrategioita passiivisesti ja tietokonetta ulkoisen motivaation välineenä. *Oppimisprosessin ohjaaja* -ajattelun kasvaessa tietostrategiavälineistö tuli käyttöön. Havaintoon lienee syytä kuitenkin suhtautua varauksella, sillä tietostrategiavälineistöä ei määritellä tarkemmin ja sen käsittely eri opettajuusluokkien kohdalla jää lähinnä vain

maininnan tasolle. Karkeasti yleistäen Patrikaisen (1997) tutkimus antaa viitteitä siitä, että opettajien käsitykset omasta opettajuudesta heijastuvat myös tietotekniikan hyödyntämiseen. Vastaavasti Hakkaraisen ym. (1998) tutkimus Helsingin kaupungin opettajille osoitti, että aktiivisesti tietotekniikkaa hyödyntävien opettajien näkemykset edustivat kehittyneempää pedagogista ajattelua. Tämä ilmeni muun muassa siinä, että opettajat korostivat tietotekniikan käytössä yhteisöllistä oppimista ja oppijan aktiivista tiedon muodostamista. Jatkotutkimuksissa koskien edelleen tietotekniikan käyttöä pääkaupunkiseudulla on tosin myös ilmennyt, että opettajien käsitykset oppimisesta ja teknologian käytöstä ovat kehittyneemmät, kuin itse käytännön toteutus. Ajattelun suuntaaminen käytännön toimiksi on siis haasteellista. (Ilomäki & Lakkala 2006, 185; ks. myös Ilomäki 2002b.)

Patrikaisen (1997) opettajien pedagogiseen ajatteluun liittyvä tutkimus on vain yksi esimerkki opettajuuteen liittyvistä käsityksistä ja se osaltaan osoittaa, miten monimuotoista opettajuus voi olla ja miten muutos kohti oppimisen ohjaajaa etenee. Esimerkkinä laajemmasta, mutta myös opettajuuden huomioivasta, tutkimuksesta mainittakoon Uljensin (1997) esittämä kouludidaktiikan kokonaismalli. Siinä pedagogiselle toiminnalle määritellään eri tasoja ja muotoja. Toiminnan tasot käsittävät sekä kollektiivisen tason että myös opettaja-, opiskelija- ja vuorovaikutustason. Pedagogisen toiminnan muodot jakaantuvat suunnitteluun, luokassa tapahtuvaan opetukseen, opiskeluun ja oppimiseen sekä arviointiin. Vaikka malli on kouludidaktinen, niin siitä löytyy yhtymäkohtia myös vapaan sivistystyön kielenopetukseen, jossa myös on huomioitava muun muassa opettajan ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus. Uudemmassa opettajan pedagogista ajattelua koskevasta tutkimuksista mainittakoon esimerkkinä Aaltosen (2003) tutkimus, jossa hän on tarkastellut opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhdetta. Tutkimuksessa ilmeni muun muassa, että opettajan käyttötieto ja pedagogisen tieto ovat laadullisesti erilaista tietoa, mutta niiden välillä on kuitenkin vuorovaikutussuhde, jossa käyttötieto näkemyksellisenä viitekehyksenä heijastuu pedagogisen sisältötiedon pedagogisiin perusteluihin.

Useat tutkijat (esim. Patrikainen 1997; Kansanen ym. 2000) ovat esittäneet opettajan pedagogisesta ajattelusta näkemystä, jossa sen katsotaan muodostuvan eri osatekijöistä, kuten opettajan näkemyksistä oppimisesta. Oppimiskäsitys puolestaan koostuu hyvin erilaisista aineksista, ja se muotoutuu yksilöllisen kehittelyprosessin kautta. Teoreettisesta näkökulmasta tarkastellen oppimiskäsitysten kirjo on hyvin laaja ja kukin näkemys tarkastelee oppimista omasta lähtökohdastaan ja nojautuu tiettyihin perusoletuksiin. Oppimiskäsitysten perusoletusten taustalta löytyy erilaisia filosofisia tietoteoreettisia näkemyksiä. Käsityksiä oppimisesta voidaan luokitella eri tavoin, ja yksi yleisimmistä on jako empiristis-behavioristisiin ja kognitiivis-konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin. Tätä dikotomiaa luonnehditaan myös viittaamalla behavioristisiin ja kognitiivisiin käsityksiin. Näiden rinnalla mainitaan kolmantena usein myös humanistinen oppimiskäsitys, jota sovelletaan etenkin aikuiskasvatuksessa. (Lehtinen ym. 1990; Rauste-von Wright 1997.) Se, millainen käsitys opettajalla on itsestään opettajana, ilmenee myös opettajan pedagogisessa ajattelussa. Tässäkin erilaiset oppimisteoreettiset näkökulmat tarjoavat välineitä tarkastella opettajan käsityksiä omasta toiminnastaan. Nykyisin korostetaan opettajakäsitystä, jonka mukaan opettaja ei ole enää niinkään tiedonjakaja, vaan ennemminkin ohjaaja ja oppimisen tukija. Myös opettajan näkemyksillä oppijasta ja tiedosta on merkitystä, sillä nämäkin käsitykset vaikuttavat osaltaan opetusta koskeviin ratkaisuihin.

3.2. USKOMUKSET OPETTAJAN PEDAGOGISESSA AJATTELUSSA

Edellä on tullut esille, että opettajan pedagogiseen ajatteluun vaikuttavat opettajan käsitteet oppimisesta, tiedosta, oppijoista ja omasta roolista (ks. esim. Patrikainen 1997). Tätä pedagogisen ajattelun rakentumista eri osatekijöistä hyödynnän käsillä olevassa tutkimuksessa. Tässä yhteydessä on kuitenkin syytä painottaa, että myös opetusta ja oppimista koskevat uskomukset heijastuvat osaltaan opettajan ajatteluun ja työskentelyyn. Opettajan uskomusjärjestelmä, ts. uskomukset, asenteet ja arvot¹⁴, vaikuttavat muun muassa siihen, miten opettaja tulkitsee havaitsemiaan ilmiöitä tai suhtautuu opetuksen uudistamiseen. Uskomukset ohjaavat opettajaa tehtävien ja toimintojen määrittelyssä sekä niihin liittyvien kognitiivisten strategioiden valinnassa. Uskomuksiin liittyy lisäksi affektiiviset ja emotionaaliset osa-alueet, jotka vaikuttavat muistin prosesseihin, ts. siihen, miten opettaja oppii ja käyttää oppimaansa työtehtävissään. Uskomukset ovat erityisen tärkeitä silloin, kun opettaja kohtaa tilanteita, jotka ovat hänelle jäsentymättömiä tai vaikeasti ymmärrettäviä. Opettajan kehittämisessä on siis oleellista, että opettaja tiedostaa uskomusten vaikuttavat siihen, mitä hän pitää tärkeänä. (Nespor 1987; Sahlberg 1998, 138-142.) Opettajien uskomuksia ja niiden muuttumista voidaan analysoida muun muassa metaorientaatioiden kautta. Metaorientaatiot ovat orientaatioista muodostuvia kokonaisuuksia ja orientaatiot puolestaan koostuvat yksilön maailmankuvaan sisältyvistä uskomuksista, käsityksistä ja arvostuksista (ks. esim. Miller & Seller 1985 sekä Sahlberg 1998).

Vaikka tässä tutkimuksessa rajaan opettajauskomusten tarkastelun pois, se ei tarkoita sitä, että opettajauskomusten merkitys pedagogiselle ajattelulle olisi vähäinen (ks. suomalaisesta uskomustutkimuksesta esim. Kalaja, Dufva & Alanen 2005; Dufva, Kalaja & Alanen 2007). Esimerkiksi Warschauer (2000) on esittänyt, että opettajan asenteet ja uskomukset olisi otettava huomioon verkkopohjaista opetusta järjestettäessä. Opettajauskomustutkimusta on tosin tehty melko vähän, mutta uskomusten tarkasteluun olisi jatkossa panostettava voimallisemmin, koska tutkimustiedolle löytyisi käyttöalueita muun muassa opettajien täydennyskoulutuksissa, joissa erilaisia uskomusjärjestelmiä omaavat opettajat kohtaavat. Myös koulutusorganisaatioissa toteutettavien uudistusten yhteydessä olisi kiinnitettävä enemmän huomiota siellä vallitseviin uskomuksiin. Tutkimuksissa on nimittäin havaittu, että suurin osa opettajien opettamisesta ja oppimista koskevista uskomuksista on peräisin opettajien omilta kouluajoilta. Uskomusten varhaisesta syntymisestä on seurauksena se, että opettajien näkemykset opettamisesta ovat hyvin pysyviä ja vaikeasti muutettavia. Monet uudistuspyrkimykset eivät ole siis toteutuneet, koska ne eivät ole sopineet yhteen opettajan tai oppilaitoksen uskomuskulttuuriin kanssa. Näiden muutosta jarruttavien uskomusten muokkaaminen onkin haaste koulun uudistamis- ja kehittämisspyrkimyksille. (Pajares 1992; Sahlberg 1998.) Opettajan pedagoginen ajattelu ja uskomukset nivoutuvat siis kiinteästi toisiinsa.

Yhteenvetona on todettavissa, että opettajan ajattelun tutkiminen on kaiken kaikkiaan haasteellinen tehtävä. Opettajat esittävät perusteluja toiminnalleen hyvin harvoin ja taval-

¹⁴ Jotkut tutkijat määrittelevät *uskomuksen* eräänlaiseksi tiedoksi ja toiset puolestaan katsovat sen olevan yksi uskomuksen osa-alue. *Asenteet* voidaan määritellä joukoksi uskomuksia, jotka kohdistuvat johonkin tilanteeseen sekä yksilön taipumukseen toimia tietyllä tavalla. Uskomuksesta voi myös muodostua *arvo*, joka korvaa tottumuksen ja saa yksilön toimimaan arvon sisällön mukaisesti. (Sahlberg 1998, 138; ks. myös Pajares 1992.)

lisesti he vain kuvailevat toimintansa sisältöä ja tilannetta (Kansanen 2004, 93). Teoreettisen mallin muodostaminen opettajan ajattelusta on siis ongelmallista. Opettajan ajattelun hahmottamiseksi onkin kehitetty erilaisia lähestymistapoja. Raportointeja löytyy esimerkiksi mielikuvien ja ohjeiden käytöstä. Yhtä yhtenäistä ja toimivinta tapaa ei kuitenkaan ole. (Kansanen 2004, 93-95; ks. myös Kansanen 1998, 48-49 ja Kansanen ym. 2000, 6.) Myöskään käsitteenä pedagoginen ajattelu ei ole yksiselitteinen, sillä siitä puhuttaessa voidaan myös käyttää didaktisen ajattelun käsitettä (ks. esim. Uusikylä & Atjonen 2000). Näitä kahta käsitettä pidetään usein toistensa synonyymeinä. Tämän lisäksi opettajan ajatteluun voidaan viitata myös *reflektio*-käsitteellä. (Kansanen 1999, 45-46; ks. myös esim. Kari 1996; Schön 1987; Ojanen 1998.) Opettajan ajattelun ”paljastaminen” onkin huomattava metodologinen haaste, ja opettaja-ajattelun käsitteellistäminen on usein enemmän tutkijan tuottamaa kuin opettajan oma teoriarakennelma (Kansanen 2004, 99).

Opettajan ajattelun tutkimisen haasteellisuutta lisää myös se, että opettajan huomio voi kiinnittyä tietotekniikan käytön aiheuttamiin ongelmiin ja hän keskittyy tällöin vähemmän opetuksen sisällön ja menetelmien pedagogiseen kehittämiseen. Tilanne voi olla myös päinvastainen. Opettajalla saattaa olla laajakin pedagoginen tietämys, mutta se ei ole siirtynyt tietotekniikan hyödyntämiseen. Opettajan pedagoginen ajattelu ja tietotekninen asiantuntijuus ovat siis vain osittain riippuvaisia toisistaan. (Hakkarainen ym. 1998.) Tämä on tutkimukseni kannalta oleellinen tieto ja se on huomioitava läpi koko tutkimusprosessin etenkin tutkimustuloksiani tarkasteltaessa. Opettajan tieto- ja viestintätekniikan käyttöön liittyvä pedagoginen toiminta on voinut kehittyä hitaasti, koska opettajan ajan on vienyt esimerkiksi tietotekniikan opettelu. Toisaalta opettaja on voinut kehittää innovatiivisia pedagogisia ratkaisuja ja käytänteitä tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämiseen, mutta hän ei ole esimerkiksi riittämättömän korvauksen vuoksi niitä käytännössä toteuttanut, vaikka teknisesti pystyisikin.

3.3. PEDAGOGISET RATKAISUT

Tässä tutkimuksessa viiataan pedagogisilla ratkaisuilla vapaan sivistystyön kieltenopettajien Alternative I -täydennyskoulutuksessa vuonna 1999 tuottamien verkkokurssien laadintaan liittyvään päätöksen tekoon. Pedagogisten ratkaisujen määrittelyssä lähdetään siitä, että verkkopohjaiseen oppimisympäristöön liittyvät tekniset valinnat (esim. käytettävät välineet) ovat erillään pedagogisista valinnoista. Pedagogisia ratkaisuja ovat muun muassa vuorovaikutukseen liittyvät päätökset, esimerkiksi keiden välillä on viestintää kurssiympäristössä. Tekninen valinta puolestaan liittyy siihen, mitä välineitä viestintään käytetään, esimerkiksi käytetäänkö sähköpostia vai reaaliaikaisen keskustelun mahdollistavaa chat-ohjelmaa. Teknisten valintojen merkitystä suunniteltaessa opetusta verkkopohjaiseen oppimisympäristöön ei tosin tule vähätellä, koska opettajan on väistämättä tehtävä päätöksiä siitä, mitä ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia hän hyödyntää opetuksessaan. Sitä, että opettajan tekemiin teknisiin ratkaisuihin ei liittyisi myös pedagogisempia lähtökohtia, ei tosin voida täysin sulkea pois. Rajaana tässä työssä tekniset ratkaisut kuitenkin sivummalle, koska haluan tarkastella yleisemmällä tasolla sitä, millaiseksi opettaja suunnittelee toiminnan verkossa. Lisäksi tutkimukseni tulokset ovat laajemmin hyödynnettävissä, kun vältän

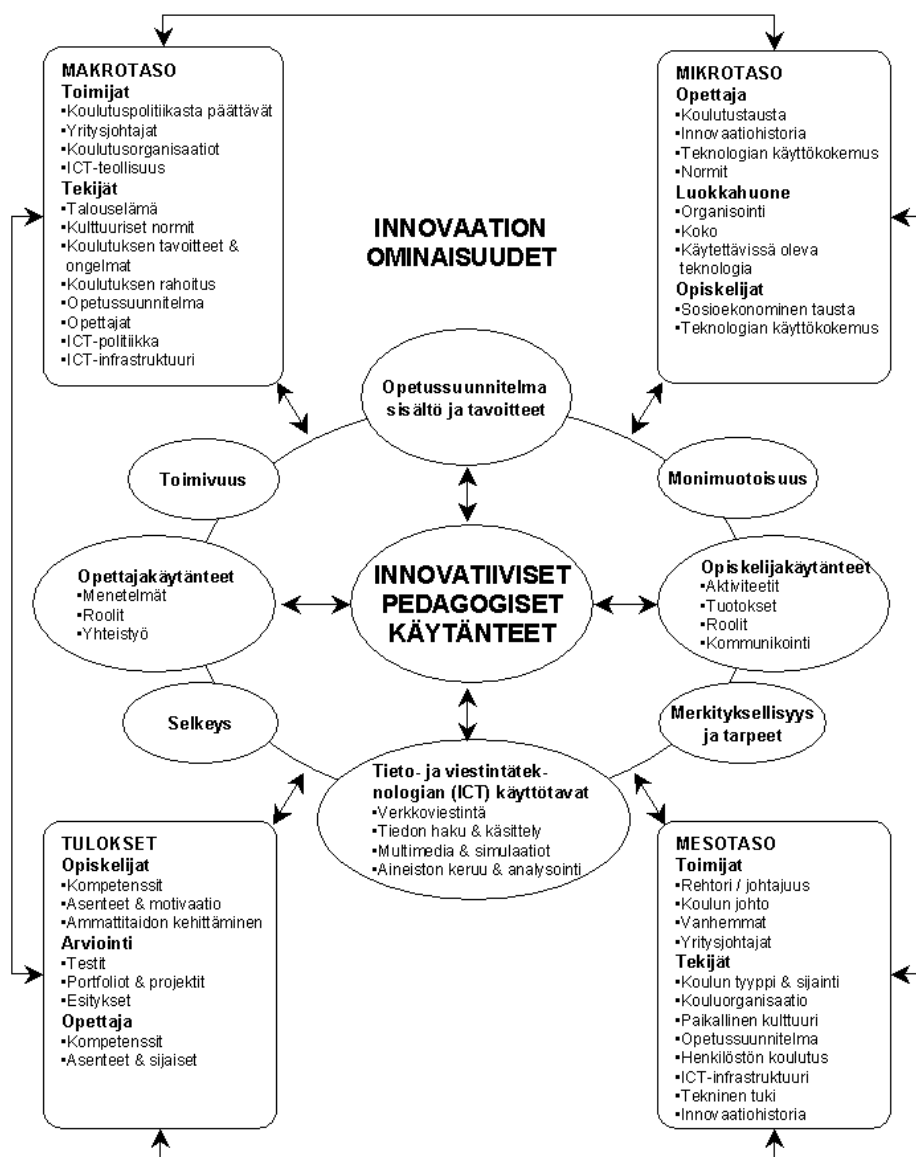
liian tiukkaa rajautumista vain yhden oppimisympäristösovelluksen teknisiin erityispiirteisiin.

Toisena ohjaavana ajatuksena opettajien pedagogisten ratkaisujen tarkastelussa hyödynnän näkemystä, jossa korostetaan pedagogisen ajattelun rakentumista opettajan oppijakäsityksestä, tiedonkäsityksestä ja oppimiskäsityksestä (ks. Patrikainen 1997). Korpi, Niemi, Ovaskainen, Siekkinen ja Junntila (2000, 13) ovat korostaneet näiden kolmen tekijän huomioimista suunniteltaessa toimintaa verkkopohjaiseen oppimisympäristöön. Tässä työssä käsityksiä oppijasta, tiedosta ja oppimisesta sovellean siten, että tarkasteluni lähtökohtana on, miten opettaja näkee itsensä, opiskelijan ja oppimisen verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Koska opettajakäsitykset ovat tutkimukseni ytimenä, sisällytän pedagogisiin ratkaisuihin myös opettajan käsityksen omasta tehtävästään verkkoympäristössä. Tiedonkäsityksen liitän oppimiskäsityksen alle, koska katson sen läheisesti liittyvän käsitykseen oppimisesta ja ilmentyvän myös tätä kautta. En pyri yksiselitteisesti kategorisoimaan ja nimeämään opettajan käsityksiä oppimisteoreettisilla yläkäsitteillä, vaan tavoitteenani on lähinnä kuvata, millaisia piirteitä tai tyyppittelyjä voidaan kuhunkin käsitykseen liittää. Menettelen näin siksi, että yhteen verkkokurssitoteutukseen liittyvä tapaustutkimus ei anna riittävästi perusteita määritellä suunnittelijansa koko pedagogista ajattelua. Opettajaan, oppijaan ja oppimiseen liittyvien käsitteiden osalta nojaudun siihen, mitä oppimisesta verkkoympäristössä yleensä todetaan.

3.4. PEDAGOGINEN KÄYTÄNNE

Pedagogisten käytänteiden avulla pyrin tässä tutkimuksessa kuvaamaan vapaan sivistystyön kielenopettajien tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttöön liittyvässä pedagogisessa ajattelussa tapahtuneita muutoksia Alternative I -täydennyskoulutuksen jälkeisenä ajanjaksona eli vuosina 2000 - 2005. Karkeasti määritellen pedagoginen käytänne muodostuu tavoitteista, materiaaleista, oppimistehtävistä ja ihmisistä, jotka osallistuvat oppimiseen ja opettamiseen (Kozma 2003a). Kyseisestä määritelmää hyödyntäen IEA:n *SITES*-tutkimusryhmä¹⁵ (Kozma 2003a) on esittänyt käsitteellisen kehyyksen innovatiivisten pedagogisten käytänteiden ominaisuuksista (ks. kuvio 3).

¹⁵ *IEA (the International Association for the Evaluation of Educational Achievement)* on kasvatustieteellisten tutkimuslaitosten kansainvälinen, tieteellinen yhteistyöjärjestö. Järjestö on toteuttanut tietotekniikan opetuskäytön *SITES (Second Information Technology in Education Study)* -tutkimushanketta vuodesta 1997. Hankkeen toinen vaihe (2000 - 2002) keskittyi innovatiivisiin opetuskäytänteisiin. (Kozma 2003a; ks. myös *SITES* 2006.)



Kuvio 3. Käsitteellinen kehys innovatiivisten pedagogisten käytänteiden ominaisuuksista (Kozma 2003a, 12).

Kuvion 3 mallissa kuvataan, miten käytännöt ovat yhteydessä eri tekijöihin ja tasoihin, ts. miten eri asiat vaikuttavat innovatiivisten käytänteiden toteutumiseen. *Luokkahuone- eli mikrotaso* käsittää opettajan, opiskelijan, opetussuunnitelman (sisältö + tavoitteet) sekä tieto- ja viestintäteknikan. *Mesotaso* koostuu kouluorganisaatiosta ja siitä ympäristöstä (kunta / kaupunki), jossa oppilaitos sijaitsee. *Makrotaso* puolestaan viittaa koulutusta koskeviin

kansallisiin koulutuspoliittisiin linjauksiin sekä kansainvälisiin trendeihin, kuten telekommunikaation kehittämiseen. Eri tekijöiden välillä ei ole yksiselitteistä syy-seuraus -suhdetta, vaan innovaatioiden toteutuminen riippuu siitä, miten eri tasot ja niiden tekijät toimivat keskenään ja vahvistavat toisiaan. Tämä eri tasojen ja tekijöiden välinen vuorovaikutus on puolestaan sidoksissa tiettyyn aikaan ja tilanteeseen.

Tässä tutkimuksessa sovellan pedagogisen käytänteen ominaispiirteiden määrittelyssä edellä esitettyä SITES-ryhmän (Kozma 2003a) innovatiivisten pedagogisten käytänteiden kehikkoa sekä sitä, mitä pedagogisesta ajattelusta todetaan (ks. esim. Patrikainen 1997; Schön 1987; Uljens 1997; Kansanen 1993, 1998, 2004; Kansanen ym. 2000). Pedagoginen käytänteen -käsitteen liitän kiinteästi opettajan pedagogisen ajattelun elementteihin eli opettajan käsitykseen oppijasta, tiedosta ja oppimisesta. Edellä mainittua kolmijakoa sovellan siten, että tarkastelun lähtökohtana on, miten opettaja näkee itsensä, aikuisopiskelijan ja oppimisen silloin, kun opetuksessa hyödynnetään uutta teknologiaa. Opettajan oman näkemyksen itsestään sisällytän mukaan, koska opettajan näkemykset teknologian pedagogisesta opetuskäytöstä ovat koko tutkimuksen keskiössä. Käsitteen tiedosta liitän oppimiskäsityksen alle, koska katson sen ilmenevän myös tätä kautta. Oppimiskäsityksen yhteyteen sijoittuu myös SITES-kehikon mikrotason opetussuunnitelma-osa, josta tässä yhteydessä olisi pikemminkin puhuttava opetuksen tavoitteina ja sisältöinä. Näin siksi, että vapaan sivistystyön tutkimus johtamatonta koulutustarjontaa ei ohjata virallisilla opetussuunnitelmilla, vaan oppilaitokset ja opettajat voivat joustavasti päättää opetuksensa tavoitteista ja sisällöistä (ks. esim. Vapaan sivistystyön kehittämisohjelma 2009 - 2012: opetusministeriön asettaman valmisteluryhmän loppuraportti 2009, 13). Muita tutkimukseni pedagogisen käytänteen ominaispiirteitä on myös se, että käytänteen on oltava tieto- ja viestintätekniikan tukema, ts. käytänteen toteuttamisessa hyödynnetään tieto- ja viestintätekniikkaa. Lisäksi rajaudun tarkastelussa mikrotason käytänteisiin, ts. opettajan luomiin toimintatapoihin. Mallin meso- ja makrotason huomioin siten, että tarkastelen tutkimuksessani myös oppilaitoksen tuen vaikutusta opettajan toimintaan (mesotaso) sekä muiden ulkopuolisten tahojen, kuten täydennyskoulutuksen, merkitystä (makrotaso).

Se, onko jostakin pedagogisesta tavasta toimia tullut käytänteen, perustuu tutkimuksessani opettajan kertomaan siitä, miten hänen ajattelunsa on siirtynyt deskriptiivisestä normatiiviseksi. Käytänteisiin liittyy siis väistämättä myös muutos, joka voi tapahtua opettajan tai oppijan rooleissa tai oppimisessa. Oppimisessa tapahtunut muutos voi liittyä muun muassa tavoitteisiin, materiaaleihin, oppimistehtäviin, ohjaukseen, arviointiin tai palautteeseen. Tämä muutoselementti katsottiin myös SITES-tutkimushankkeessa yhdeksi keskeiseksi pedagogisen käytänteen innovatiivisuuden kriteeriksi (Kankaanranta 2004). Muutoksesta oli tosin löydettävä merkkejä luokahuonekontekstin ohella myös muusta infrastruktuurista. Lisäksi teknologian oli todella vaikuttava muutokseen eikä vain mekaanisesti korvattava aiempia toimintatapoja ilman, että sillä olisi lisäarvoa pedagogiselle käytänteelle. Innovatiivisen pedagogisen käytänteen katsottiin vaikuttavan myös myönteisesti oppimistuloksiin sekä sillä oli oltava perusteita pysyvyydelle ja siirrettävyydelle. Innovatiivisuudessa huomioitiin myös sen merkitys kansallisella ja paikallisella tasolla. (Kankaanranta 2004.)

Tässä tutkimuksessa pedagogisen käytänteen ominaispiirteisiin 1) *en liitä ehdotonta vaatimusta siitä, että käytänteen olisi täytettävä tietyt innovatiivisuuden kriteerit, kuten siirrettävyys (toinen opettaja tai oppilaitos ottaa innovaation käyttöönsä) tai pysyvyys (innovaatioissa ei*

kyse kertaluonteisesta kokeilusta). Tässä lisäksi hyväksyn sen, että 2) *käytänteet voivat olla "innovatiivisuudessaan" eriasteisia* johtuen muun muassa käytetystä teknologiasta tai paikallisista olosuhteista. Tiettyjä lisäehtoja asetan kuitenkin käytänteelle sen lisäksi, että 3) *siihen liittyy muutosta joko opettajan tai oppijan toiminnassa tai oppimisessa* ja että 4) *siihen nivoutuu tieto- ja viestintäteknologian käyttöä*. Ensinnäkin yksittäinen opetuskokeilu ei ole käytänne, vaan 5) *opettaja on vakiinnuttamassa sitä tai on jo luonut toimintaansa uusia toimintatapoja teknologian avulla*. Opettaja siis tunnistaa ja pystyy raportoimaan käytänteen syntymiseen liittyvää prosessia. Lisäksi 6) *käytännön toteutumista ei tueta jatkuvasti erityisresurssein*, kuten erillisellä hankerahoituksella. Tämän ohella 7) *opettaja kokee käytännön merkitykselliseksi toimintakontekstissaan ja katsoo sen tuovan jotain sellaista lisäarvoa kielten opiskeluun, mitä muutoin ei voisi saavuttaa*. (Vrt. Kankaanranta 2004.)

3.5. KÄSITYKSIÄ KIELENOPPIMISESTA

Edellä olen käsitellyt opettajan pedagogista ajattelua kasvatustieteen näkökulmasta ja olen tuonut esille, että yksi opettajan pedagogisen ajattelun elementti on käsitys oppimisesta. Seuraavassa rajaudun näihin käsityksiin oppimisesta ja nimenomaan kielenoppimiskäsityksiin, koska käsillä oleva tutkimuksenikin keskittyy kielenoppimiseen ja -opetukseen. Tutkimuskirjallisuudesta löytyy runsaasti esityksiä siitä, miten kielenoppiminen ajatellaan tapahtuvan ja näitä näkemyksiä on myös koottu eri teoksiin (ks. esim. Cook 2001; Brown 2007). Tämä tutkimus rajautuu teknologian kielenopetuskäyttöön ja sen osalta Beatty (2003) on esittänyt, että analysoimalla toisen kielen omaksumista (SLA = second language acquisition) koskevaa tutkimusta, voitaisiin syvällisemmin pureutua teknologian kielenopetuskäytön pedagogiseen perustaan. Haasteena on kuitenkin se, että käsitykset toisen kielen ja vieraan kielen oppimisesta ja omaksumisesta vaihtelevat huomattavasti ja niistä on olemassa erilaisia malleja ja teorioita. Vaihtelevuutta on myös varsinaisten termien määrittelyssä. Sekä suomen että englannin kielessä *omaksuminen* (acquisition) ja *oppiminen* (learning) -termejä käytetään usein toistensa synonyymeinä. Toisinaan omaksuminen rajataan luonnollisessa kielenkäyttöympäristössä tapahtuvaan kielenoppimiseen ja oppimisen katsotaan edellyttävän muodollista ohjausta. Sama määrittelyongelma koskee myös toista ja vierasta kieltä, joiden välille tehdään joko selvä ero riippuen siitä, puhutaanko kieltä käyttökielenä oppijan ympäristössä vai ei. Joskus toisena kielenä pidetään kaikkia äidinkielen jälkeen opittuja kieliä. (Sajavaara 1999, 75.) Tässä tutkimuksessa toisen kielen omaksumisella tarkoitetaan sitä prosessia, jonka myötä omaksutaan uusi kieli (Beatty 2003, 78). Toiston välttämiseksi käytän toisesta kielestä synonyyminä vierasta kieltä ja omaksumisesta oppimista.

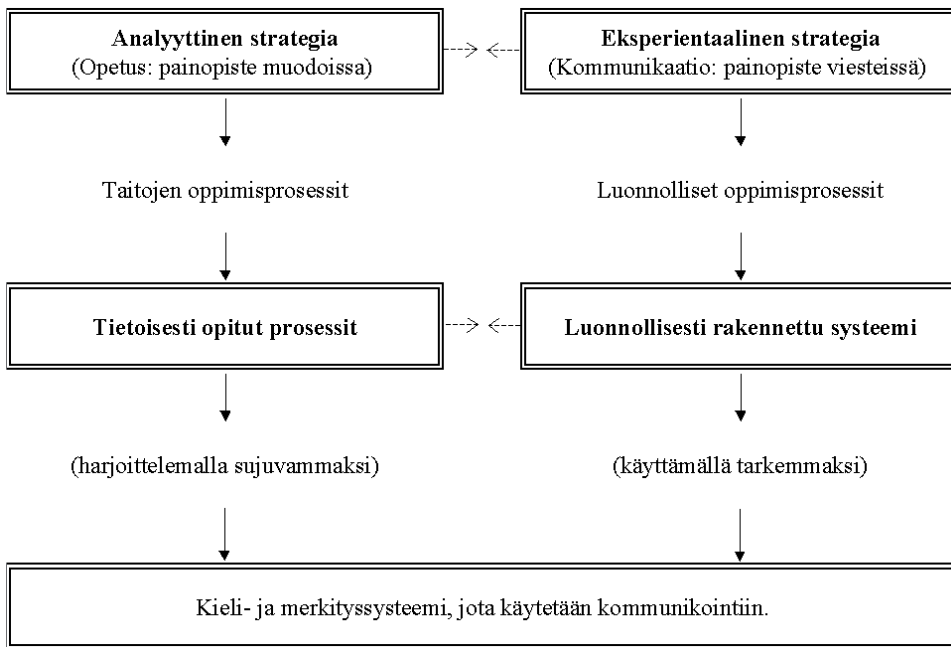
Tutkimuksia, joissa tarkastellaan toisen kielen oppimista ja tieto- ja viestintäteknikkaa, on nykyisin saatavilla jo enemmän, mutta pedagogiset tarkastelut ovat niissä edelleen niukkoja (ks. esim. Fotos & Browne 2004). Näkemyksiä kielenoppimisesta uuden teknologian hyödyntämisen kannalta ryhdyttiin laajemmin tarkastelemaan vasta viimeisen kymmenen vuoden aikana. Esimerkiksi Little (1998) on korostanut kielenoppimiskäsityksien tuntemusta, kun ryhdytään soveltamaan tieto- ja viestintäteknikkaa kielten opiskeluun. Aikaisempien tutkimusten pohjalta Little (1998) esittää, miten sekä äidinkielen, toisen kielen

että vieraan kielen oppimisessa¹⁶ pätevät hyvin yhteneväiset periaatteet. Samaa äidinkieltä omaksuvat lapset käyvät läpi tietyt kehitysasteet ja kieli omaksutaan kommunikoimalla. Toisen ja vieraan kielen luonnollinen, ilman muodollista opetusta tapahtuva oppiminen etenee kuten äidinkielen omaksuminen eli tiettyjen kehitysvaiheiden kautta. Nämä vaiheet määräytyvät kohdekielen, ei siis äidinkielen, perusteella. Lisäksi verrattaessa luokkahuonepainotteista ja spontaania toisen kielen oppimista toisiinsa on omaksumisprosessien havaittu olevan vastaavanlaiset oppimiskontekstista riippumatta. Näihin havaintoihin perustuen Little (1998) painottaa kielenopetuksessa kielen kommunikatiivista käyttöä jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

Toisin kuin Little (1998), Beatty (2003) ei ole pitäytynyt vain yhteen käsitykseen kielenoppimisesta, vaan on tarkastellut eri näkemysten antia teknologian kieltenopetuskäyttöön. Hän on muun muassa pohtinut sitä, miten Krashenin *ymmärrettävää input -hypoteesia* (comprehensible input hypothesis) (ks. esim. Krashen 1981) voitaisiin hyödyntää kielenopetusohjelmissa ja miten esimerkiksi tietokoneohjelma voisi huomioida oppijan kielellisen tason, ts. "input" ei ole liian helppo tai vaikea. Tähän hän ehdottaa eri ratkaisuja, kuten adaptiiviset (oppijan kielitaidon tason mukaan mukautuvat) testiohjelmat. Useat tutkijat ovat argumentoineet Krashenin näkemystä vastaan ja esittäneet, että oppijan *ymmärrettävä output* (comprehensible output) edistää välikielen kehittymistä ja siksi kieltä olisi myös käytettävä. Beatty (2003) tuo esille nämä molemmat näkökulmat ja myöntää opetusohjelmien rajoitukset esimerkiksi virheiden korjaamisessa. Hän myös esittää, että huonon opetusohjelman käyttö voi aktivoida oppijat kommunikoimaan ja näin edistää merkityksistä neuvottelua. Beatty (2003) itse asiassa ehdottaa myös, että yhden yleisen näkemyksen puuttuessa toisen kielen oppimisesta, eri näkemyksiä olisi lähestyttävä merkityksestä neuvottelun avulla.

Tarkasteltaessa kielenoppimista yleisimmin ja nimenomaan tämän tutkimuksen kontekstissa soveltuu vapaassa sivistystyössä tapahtuvaa kielenoppimista ja -opetusta kuvaamaan Littlewoodin esittämä malli (1997, 84-87), vaikka hän on esittänyt sen jo yli kymmenen vuotta sitten. Mallissa kielenoppiminen nähdään usein opiskeltavana taitona, joka koostuu eri osataidoista, kuten esimerkiksi äänneiden hallinnasta ja rakenteiden muodostamisesta ja näiden taitojen erillisestä harjaannuttamisesta. Tämä käsitys kielenoppimisesta on yleinen niillä, jotka ovat opiskelleet kieltä luokkahuonekontekstissa. Kielen eri osaitoja painottavaa opetusta on kutsuttu *analyttiseksi kielenopetusstrategiaksi* (ks. Stern 1990). *Eksperientaalinen strategia* puolestaan pohjaa ajatukseen kielen luonnollisesta oppimisesta samalla tavoin kuin lapsikin oppii äidinkielen. Opetuksessa tämä pyritään huomioimaan järjestämällä todellisia kielenkäyttötilanteita (ks. Stern 1990). Näitä erilaisia käsityksiä kielen oppimisesta ja opetuksesta ei tule nähdä keskenään ristiriidassa, vaan toistensa täydentäjinä. Littlewood (1997) yhdistääkin nämä näkemykset kielenoppimisen ja -opettamisen mallissaan (ks. kuvio 4).

¹⁶ Tässä kielen oppimisella Little viittaa ensisijaisesti suullisen kielitaidon omaksumiseen (Little 1998, 8).



Kuvio 4. Kielenoppimisen ja -opettamisen integroitu malli (Littlewood 1997, 86).

Mallin vasen puoli kuvaa tilanteita, joissa oppija on tietoinen oppimisprosessistaan. Oppiminen tapahtuu harjoittelun kautta kielenkäytön vähitellen automatisoituessa. Oikea puoli sen sijaan viittaa tilanteisiin, joissa kielenoppiminen on luonnollista omaksumista ja oppijan huomio keskittyy varsinaiseen kommunikaatioon ja viesteihin. Mallin puolet voidaan nimetä myös toisin. Analyttisessä on kyse oppimisesta (learning), jolla siis tarkoitetaan kielen tietoista sisäistämistä opetuksen avulla. Eksperientaalisuus on käsitteellistettävissä omaksumiseksi (acquisition). Kielen omaksumisprosessit ovat tiedostamattomia, ja ne tapahtuvat käytettäessä kieltä luonnollisesti. (Littlewood 1997, 85-86.)

Vapaan sivistystyön kieltenopetuksessa on nähtävissä hyvin Littlewoodin mallin analyttisen ja eksperientaalisen strategian välinen vuorovaikutussuhde. Kielikoulutukseen hakeutuva aikuisopiskelija on usein kohdannut omassa tai muussa ympäristössä tilanteita (esim. työ, opiskelu, matkailu), joissa on kommunikoitava vieraalla kielellä. Selvitäkseen vuorovaikutustilanteesta aikuinen on usein tiedostamattaan kehittänyt joko erilaisia selviytymisstrategioita (esim. elekieli, tilanteiden välttäminen, sanakirjan käyttö) tai on omaksunut uutta kieltä (eksperientaalinen strategia). Muodolliseen koulutukseen hakeudutaan usein silloin, kun tilanteista ei selvitä riittävän hyvin, omaehtoinen itseopiskelu on hankalaa (esim. ei ymmärretä oppikirjojen kielioppitermejä) tai kielenopiskelusta halutaan virallinen todistus. Aikuisilla on usein aiempaa kokemusta muodollisesta kieltenopiskelusta luokkahuonekontekstissa ja he ovat tietoisia kielen muotojen ja osataitojen opetteluun tärkeydestä. Tässä on siis nähtävissä kielenoppimisen analyttinen strategia, ts. kielen oppiminen on tietoinen prosessi. Vastaavasti aikuisopiskelija voi hakea tukea muodollisesta opiskelusta etukäteen, jotta pystyisi kommunikoimaan tulevissa vieraan kielen käyttötilanteissa.

Uusimmat käsitykset toisen kielen kehityksestä ja oppimisesta painottavat sosiokulttuurisen teorian merkitystä (ks. esim. Lantolf & Thorne 2006). Tämän sosiaalisemman näkemyksen puolestapuhujina ovat toimineet mm. Firth ja Wagner (1997, 2007; ks. myös Block 2003), jotka 1990-luvun lopulla ilmestyneessään artikkelissaan ottivat kantaa toisen kielen oppimisen tutkimukseen ja esittivät sen uudistamista. Firthin ja Wagnerin (1997) pääsanomana oli, että kieltä ei tulisi tarkastella vain ainoastaan kognitiivisena ilmiönä ilman kontekstin vaikutusta, vaan myös sosiaalisena ilmiönä – kieltä siis omaksutaan ja käytetään erilaisissa konteksteissa ja erilaisiin tarkoituksiin. Kieltenopetuksessa kognitiivinen käsitys ilmenee mm. siten, että opetuksessa tavoitellaan natiivin osaamistasoa, oppiminen rajoittuu vain luokkahuoneeseen ja kielenoppijan kielellisen kompetenssin arvioinnissa painottuu kieliopillinen osaaminen. Firthin ja Wagnerin (1997) artikkeli herätti kiihkeän tieteellisen keskustelun, jota kirjoittajat ovat sittemmin kommentoineet sekä myös arvioineet toisen kielen oppimisen tutkimuksen kehittymistä (ks. Firth & Wagner 2007). Firthin ja Wagnerin (2007) mukaan kognitiivinen ote on säilynyt viimeisen kymmenen vuoden aikana (vuosina 1997 - 2007) edelleen pääsuuntauksena toisen kielen oppimisen tutkimuksessa, mutta muutosta on kuitenkin tapahtunut ja yhä useampi tutkija on hyväksynyt sosiaalisemman tai sosiokulttuurisen näkemyksen kielen oppimisesta.

Sosiokulttuurinen näkemys vieraan kielen oppimisesta voidaan luonnehtia holistiseksi, toiminnalliseksi ja kommunikaatiota painottavaksi. Oppimisessa huomioidaan lisäksi kognitiivisia, affektiivisia ja sosiaalisia tekijöitä. Kielen oppiminen on välitteistä ja se tapahtuu sekä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa että yksityisessä puheessa. Toistaiseksi yksi parhaiten sosiokulttuurista teoriaa huomioiva kielenomaksumisen malli on Tomasellon (2003) esittämä. Koska mallin katsotaan soveltuvan kuvaamaan myös aikuisten toisen kielen omaksumista, voisi se tulevaisuudessa tukea myös vapaan sivistystyön kielikoulutuksen kehittämistarpeita. Mallin testaaminen käytäntöön on kuitenkin vasta alussa, joten käytännön toteutuksista ei ole juurikaan vielä raportoitavaa. Mallin perusajatuksena on se, että kielen oppiminen ja kielen käyttö eivät tapahdu erillään toisistaan, vaan nämä prosessit kietoutuvat toisiinsa. Nämä kielen käyttöä korostavat mallit ja näkemykset (usage-based theories)¹⁷ ovat myös alusta asti saneet kritiikkiä siitä, että ne eivät huomioi kieltä riittävästi formaalina systeeminä (ks. esim. Mitchell & Myles 2004). Lantolf (2006) on kuitenkin argumentoinut sosiokulttuurien teorian puolesta sillä, että se tarjoaa mahdollisuuden lähentää toisen kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyviä erilaisia dikotomioita (esim. kieli vs. kulttuuri, eksplisiittinen vs. implisiittinen tieto kielestä ja opettamisesta).

3.6. NÄKEMYKSIÄ KIELENOPETUKSESTA

Kuten olen jo edellä todennut, toisen kielen oppimista koskevaa tutkimustietoa on ehdotettu pedagogiseksi perustaksi ryhdyttäessä hyödyntämään teknologiaa kieltenopetuksessa. Tämä on opettajalle kuitenkin haastava tehtävä ja sitä ei helpota myöskään se, että kieltenopetuksen alueella on runsaasti erilaisia vaihtoehtoja opetuksen toteuttamiseen. Lisäksi kieltenopetus on viime vuosikymmeninä hyödyntänyt yhä enemmän muiden tie-

¹⁷ Ks. tarkemmin Barlow & Kemmer (2000).

teenalojen kehitystä (esim. psykologia) ja tämä näkyy nykyisin siinä, että on kiinnostuttu muun muassa oppimisen yhteisöllisyydestä, erilaisista strategioista, sosiokulttuurisesta ajattelusta, merkityksen rakentamisesta ja kielen käytön kommunikatiivisuudesta. Kuten muillakin tieteenaloilla, niin myös kieltenopetuksessa eri trendit ja näkemykset ovat vaihtuneet – usein jopa ääripäästä toiseen (esim. kielen osa-alueiden erillinen opettelu vs. osa-alueiden integrointi). Näitä näkemyksiä kuvataan usein seuraavan kolmijaon avulla: *kielioppi-käännös menetelmä* (GTM = grammar translation method), *audiolingvaalinen menetelmä* (ATM = audiolingual method) ja *kommunikatiivinen kieltenopetus* (CLT = communicative language teaching). (Brown 2007.) Kielioppi-käännös menetelmä lähestyy kieltä rakenteina ja muotoina, joita harjoitellaan kielioppi- ja käännöspainotteisten tehtävien avulla. Audiolingvaalinen menetelmä korostaa opetuksessa kuuntelua ja puhumista ja pitää kielenoppimista ehdollistamisen tuloksena. Kommunikatiivinen lähestymistapa puolestaan mieltää kielen kommunikaation välineeksi ja painottaa suullisen kielitaidon harjoittelua. (Ks. esim. Little 1998; Brown 2007.)

Vapaan sivistystyön kieltenopetuksessa edellä esitellyt kieltenopetuksen kolme pääsuuntausta ovat edelleen hyvin havaittavissa. Tämä johtuu siitä, että aikuisopiskelijoiden ikäjakauma on suuri ja opistojen kielikurssitarjonnassa pyritään huomioimaan erilaisten ryhmien tarpeita ja kieltenopiskelumieltymyksiä. Vanhimmat senioriopiskelijat, mikäli ovat opiskelleet jotain vierasta kieltä, ovat tottuneet koulussa tai ammattiin opiskellessaan kielioppi-käännös menetelmään. Heidän osaltaan on usein havaittavissa, että opiskelu ilman kyseiseen menetelmään liittyviä piirteitä, kuten sanaston ulkoa opettelua, käännöstehtävien tekemistä, tekstien sanatarkkaa kääntämistä ja kieliopillista analysointia, ei ole heille ”oikea” tapa opiskella. Joidenkin aikuisopiskelijoiden kieliopinnot ovat sen sijaan sijoittuneet aikaan, jolloin hyödynnettiin aktiivisesti kielistudiota ja suullisia drilliharjoituksia. Nämä aikuiset ovat usein mieltyneet hyvin behavioristispainotteiseen kieltenopiskeluun, kuten toistamiseen ja välittömään palautteeseen. Suullista kielitaitoa, kommunikointia ja kielen autenttista käyttöä painottavat kurssit sen sijaan saavat osallistujikseen usein nuoria aikuisia, jotka orientoituvat kielen opiskeluun tavoitteellisesti (esim. työelämän tarpeet) ja joille kielen muotojen ja rakenteiden tarkastelu ei ole kielenoppimisessa olennaisinta.

Yleisesti hyväksytty kieltenopetuksen paradigma on edelleenkin konstruktivistispainotteinen, mikä puolestaan on heijastumaa modernista oppimisteoreettisesta ajattelusta (ks. esim. Kohonen 2004). Esimerkiksi Kaikkonen ja Kohonen (2000, 7-9) esittivät jo 2000-luvun alussa tavoitteiston kieltenopetuksen uudistamiselle tämän modernin oppimisteoreettisen ajattelun hengessä, ts. mitä muutoksia vieraan kielen opetus kohtaa ja mitä uudistavia pyrkimyksiä siitä on kieltenopetukselle. Kaikkosen ja Kohosen (2000, 7-9) tavoitteisto tuo esiin sekä tietyn käsityksen vieraan kielen oppimisesta, ts. kielenoppimisprosessi tapahtuu eri kehitysvaiheiden kautta, että tietyn käsityksen kielen opetuksesta, jossa painottuvat nimenomaan kielen kommunikatiivinen käyttö ja kulttuurienvälinen oppiminen.

Edellä mainitulle konstruktivistispainotteiselle paradigmalle on ominaista muun muassa se, että opettaja nähdään opiskelun ohjaajana. Näkemys oppijasta on aktiivinen, ts. oppija ei ole vain passiivinen vastaanottaja, vaan hän ottaa enemmän vastuuta omasta oppimisestaan, esimerkiksi arvioimalla itse omaa osaamistaan ja kehittymistään. Arviointi keskittyy muutoinkin oppimisprosessiin eikä vain tuotoksiin, kuten koetuloksiin. Kielen näkökulmasta rakenteiden ja muotojen tarkastelusta on siirrytty kohti kielen viestinnälli-

sempää käyttöä ja opiskelussa painotetaan suullisen kielitaidon merkitystä. Varsinaisten oppimistilanteiden osalta korostetaan yhä enemmän sekä tilanteiden että myös opettajan ja oppijan autenttisuutta. (Ks. esim. Kaikkonen & Kohonen 2000; Brown 2007.) Tällä hetkellä vieraan kielen opetuksen katsotaan laajentuneen koskettamaan jo koko ihmistä ja hänen kieliään, ja siten modernin kielenopetuksen tavoitteeksi tulisikin asettaa *kielikasvatus* (ks. Kaikkonen 2004; Kohonen 2004; Kohonen 2009a).

Konstruktivistipainotteinen tavoitteisto tarjoaa mahdollisuuden myös teknologian integroinnin päämäärille (esim. vuorovaikutteisuuden lisääminen). On kuitenkin syytä vielä painottaa, että niin kielenopettamisesta kuin kielenoppimisestakin on olemassa eri näkemyksiä, ja nämä näkemykset ovat muokkautuneet muun muassa eri aikakausina vallitsevien oppimiseen yleisesti liittyvien käsitysten vaikutuksesta. Opettajan näkökulmasta oleellista on, että hän on tietoinen tai ainakin pyrkii tiedostamaan henkilökohtaisia käsityksiään ja näkemyksiään kielenoppimisesta ja -opetuksesta. Nämä näkemykset heijastuvat opetuksen toteutukseen, kuten siihen, miten tarkoituksenmukaisesti opettaja integroi teknologiaa opetuksessaan.

Kaiken kaikkiaan kieltenopetus kohtaa nykyisin muutoksia ja muutospaineita yhä nopeammassa tahdissa ja tästä seuraa jatkuvasti myös uudistuspyrkimyksiä. Esimerkiksi Brown (2007) on huomionnut tämän ja katsoo, että yksittäiset menetelmät eivät ole enää riittäviä vastaamaan tämän päivän kielenoppijoiden tarpeisiin, vaan opettajan olisi määritettävä oma näkemyksensä (approach), johon opettaja perustaa opetuksensa eri konteksteissa ja tilanteissa. Tämän oman teorian luomisen perustana on hyödynnettävä toisen kielen oppimiseen ja opetukseen liittyviä periaatteita. Opettajalta ei siis edellytetä tiukasti tietyn metodin tai mallin noudattamista, vaan oman teoreettisen perustan muodostamista nojautuen olemassa oleviin teorioihin kielenoppimisesta ja -opettamisesta. Opettajalle tämä on vaativa tehtävä johtuen muun muassa näkemysten runsaudesta. Myös Bailin (1995) on pohtinut teorioiden moninaisuutta liittyen toisen kielen oppimiseen ja esittänyt, että yksi yleinen toisen kielen oppimiseen liittyvä teoria on periaatteessa mahdollista. Teoria olisi todennäköisesti kuitenkin niin yleisluonteinen, että siitä ei olisi juurikaan käytännön hyötyä (esim. opettajalle). Täten on siis parempi, että ei tavoitellakaan yhtä mallia, vaan hyödynnetään ja sovelletaan jo olemassa olevaa toisen kielen oppimiseen liittyvää teoriapohjaa oman pedagogisen ajattelun osana. (Bailin 1995.)

3.7. AUTONOMIA KIELENOPPIMISESSA JA -OPETUKSESSA

Toisen ja vieraan kielen opetuksen päämääränä on yleisesti ollut, että kielenoppija pystyy tavalla tai toisella hyödyntämään opiskelemaansa kieltä. Jotta oppijasta tulisi tehokas kielenkäyttäjä, hänen on oltava tiettyssä määrin autonominen. Oppijan autonomia on ollut keskeinen teema viime vuosikymmeninä aikuiskasvatuksessa, ja sieltä tämä ajattelu on siirtynyt myös muun muassa kieltenopetukseen (ks. esim. Little 2004). Kieltenopetuksessa nimenomaan oppijakeskeisen kieltenopetuksen kannattajat ovat omaksuneet autonomia-ajattelua. Autonomiassa ei ole varsinaisesti kyse kielenopetuksen metodista, vaan se liitetään lähinnä oppijana kehittymisen osa-alueisiin (Brown 2007, 130-131). Autonomian merkitys on myös havaittu teknologian opetuskäytössä: teknologia tarjoaa uusia mahdolli-

suuksia oppijan autonomian edistämiseen ja tukemiseen (ks. esim. Beatty 2003; Little 2004). Koska autonomia näyttäytyy näin selkeästi sekä aikuisten kieltenoppimisessa ja -opetuksessa että teknologian opetuskäytössä, tarkastelen sitä tarkemmin seuraavassa.

Käsitteenä autonomia ei ole täysin yksiselitteinen, ja se voidaan helposti tulkita virheellisesti vastaamaan *itseopiskelun* (self-instruction) käsitettä (ks. esim. Little 2004, 15). Yleisesti katsotaan, että keskustelun autonomiasta kielenoppimisessa aloitti Holec (1980) Euroopan Neuvoston julkaisussa *Autonomy and foreign language learning*. Holec määrittelee autonomian kyvyksi ottaa vastuun omasta kielen oppimisestaan ja kaikesta siihen liittyvästä, ts. kielenoppija määrittää tavoitteet, sisällöt ja etenemisen, valitsee käytettävät menetelmät ja tekniikat sekä monitoroi oppimisen edistymistä ja arvioi oppimaansa (Holec 1980, 3-4). Autonomiiaa on lähestytty myös vaihtoehtoisista näkökulmista (ks. esim. Kohonen 2009b) ja painotettu muun muassa kulttuurisen kontekstin huomioon ottamista kielenoppimisessa. Esimerkiksi Brown (2007, 130-131) tuo esiin erilaisin tutkimusesimerkein, että autonomiiaa ei pidä ymmärtää universaalina ilmiönä, vaan se on enemmän länsimaiseen kulttuuriin liittyvä ilmiö, jota ei välttämättä ymmärretä – tai se tulkitaan toisin – jossakin toisessa kulttuurissa. Autonomia-ajattelun kulttuurisensitiivisestä soveltamisesta on kuitenkin olemassa onnistuneita kokeiluja, joita on myös raportoitu (ks. esim. Palfreyman & Smith 2003; Schmenk 2005).

Bensonin (1997, 18-34; vrt. myös Benson 2001) näkemys autonomiasta kielenoppimisessa käsittää kolme ulottuvuutta: *teknisen, psykologisen ja poliittisen*. Teoreettisesti Benson (1997, 18-34) ankkuroi nämä kolme aluetta eri oppimis- ja tietokäsityksiin. Teknisessä autonomiassa on kyse kyvystä toteuttaa omaehtoista oppimista. Tämä oppiminen tapahtuu ilman muodollisen opetuksen tukea. Psykologinen ulottuvuus viittaa sisäiseen psykologiseen kykyyn ohjata omaa oppimista. Poliittinen autonomia on oman oppimisen sisällön ja prosessien tarkkailua. Bensonin (1997, 18-34) jaotteluun perustuen Conacher ym. (2004) ovat tarkastelleet, miten sovittaa tieto- ja viestintätekniikkaa autonomiseen kielenoppimiseen. Esimerkiksi psykologisen autonomian soveltaminen merkitsee, että jokainen kielenoppija huomioidaan yksilönä ja jokaisen kielenoppijan kyvyt hyödyntää tai valita tarjolla olevaa teknologiaa omiin tarpeisiin arvioidaan. Oppijatuntemus (esim. asenteet kohdekieleen ja sen kulttuuriin) tarjoaa opettajalle monipuolisempia välineitä tukea oppijan psykologista oppimisympäristöä, siis oppijan oppimista.

Myös Little (2004, 21-23) on tarkastellut autonomiia kielenoppimisessa ja hän on muotoillut sille kolme pedagogista pääperiaatetta: *oppijan voimaantuminen, oppijareflectio ja sopiva kohdekielen käyttö*, jotka ovat sovellettavissa formaaliin kielenoppimiseen universaalisti. Näitä periaatteita toteutettaessa on tosin huomioitava kyseessä olevan toteutus kontekstin ominaispiirteet. Universaalisuudestaan johtuen nämä autonomian pedagogiset periaatteet soveltuvat myös aikuisten kieltenopetukseen vapaassa sivistystyössä. *Oppijan voimaantumisella* (learner empowerment) Little (2004) viittaa siihen, että oppija ottaa vastuun oppimisestaan ja tässä voimaantumisprosessissa opettajalla on keskeinen rooli. Opettajan on järjestettävä vuorovaikutteisia työskentelytilanteita, jotka edesauttavat oppijaa tunnistamaan uusia oppimistavoitteita, materiaaleja ja vastuualueita. *Oppijareflectiossa* (learner reflection) on kyse siitä, että oppija reflektoi oppimaansa eri tasoilla, kuten oppimistehtävänsä onnistumista (mikrotaso) ja mitä on saavuttanut lukuvuoden aikana (makrotaso). Reflektointi, kuten voimaantuminenkin, ovat jatkuvia ja interaktiivisia prosesseja, joita opettajan tulee jatkuvasti tukea. Opettajan on myös alusta asti tuettava oppijoita *käyttämään kohdekieltä tar-*

koituksenmukaisesti, ts. aitoihin kommunikatiivisiin tarkoituksiin (appropriate target language use). Yksi tapa toteuttaa tätä periaatetta on, että oppijat laativat ja muokkaavat tekstejä yhdessä (collaborative writing). (Little 2004, 21-23.)

Edellä esitettyjen Littlen (2004, 21-23) autonomian pedagogisten periaatteiden toteuttaminen edellyttää opettajalta aktiivista roolia oppijan autonomian kasvun tukemisessa. Tämä siis tarkoittaa sitä, että opettajan on myös kehityttävä autonomiseksi, jotta kielenoppijasta ja kielenopiskelusta voisi tulla autonominen (Little 2004, 23-24). Tämä sama havainto on myös tuotu esille aiemmissa autonomiaa käsittelevissä kirjoituksissa, ja esimerkiksi Voller (1997, 98-113) on jo 1990-luvulla pohtinut opettajan roolia autonomisessa kielenoppimisessa. Hän hyväksyy ajatuksen, että autonominen oppiminen edellyttää opettajan kontrollin vähittäistä siirtämistä oppijoille ja oppijan tietoisuuden kasvattamista oppimisprosessista. Tämä toiminta ei kuitenkaan ole tehokasta, ellei myös oppijaa saada omakohtaisen kriittisen pohdinnan kautta tietoiseksi vallitsevista oppimis- ja opetuskäytänteistä. Opettajan keskeisin tehtävä autonomisessa kielenopetuksessa on toimia neuvottelijana: opetussuunnitelmasta – ja myös merkityksistä – neuvotellaan yhteisesti eri osapuolten kanssa. Tätä toisista riippuvuutta (interdependence) pidetään oleellisena tekijänä autonomian kehittymisessä. Jotta yhteistyö olisi myös tuloksekasta, opettajien on pohdittava käsityksiään kielestä, oppimisesta ja siitä opetuskulttuurista, jossa he toimivat. Usein oppijoilla, kuten opettajillakaan, ei ole riittäviä valmiuksia autonomian tehokkaaseen soveltamiseen kielenoppimisessa. (Voller 1997, 98-113.)

Benson ja Huang (2008) ovat itse asiassa esittäneet, että oppija- ja opettaja-autonomia kielenopetuksessa ja -oppimisessa eivät ole toisilleen vastakkaisia ilmiöitä, vaan kyse on autonomian eri piirteistä. Autonomia voidaan siis nähdä jatkumona, jossa autonomisesta kielenoppijasta kehittyy autonominen kielenopettaja. Tämän kehitysprosessin toteuttamista pitäisi tukea voimallisemmin jo tulevien kielenopettajien peruskoulutusvaiheessa. Tosin siihen, miten tätä autonomiseksi oppijaksi ja opettajaksi kasvua olisi tuettava, ei ole tutkimuskirjallisuudessakaan valmista vastausta. Opettaja-autonomiaa käsittelevät julkaisut liittyvät pääasiassa jo kentällä toimiviin opettajiin ja heidän kokemuksiinsa. (Benson & Huang 2008; ks. oppija-opettaja-autonomiasta myös Lamb & Reinders 2008.) Autonomian tukeminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa olisi kuitenkin tärkeää, koska se kytkeytyy läheisesti opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Tämä ammatillinen kehittyminen on puolestaan tärkeää, jotta opettaja selviytyy professionissaan jatkuvasti tapahtuvista muutoksista (ks. esim. Fullan 2007). Tässä tutkimuksessa muutos liittyy teknologian integrointiin aikuisten kielenopetuksessa. Se asettaa haasteen sekä opettajan tieto- ja viestintäteknisille taidoille että pedagogiselle ajattelulle, kuten myös opettajan kyvyille toimia kollegiaalisessa yhteistyössä (ks. kollegiaalisuudesta esim. Donaldson 2006, 30-31).

4. Teknologian pedagoginen integrointi opetukseen

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää vapaan sivistystyön opettajan teknologian opetuskäyttöön liittyvää pedagogista ajattelua ja sen kehittymistä, ts. millaisia pedagogisia ratkaisuja ja käytänteitä opettajan on luonut kielenopetukseen sekä miten nämä ilmenevät käytännössä. Tutkimustehtävääni liittyy siis useita eri näkökulmia, kuten opettajan ammattillinen kehittyminen, opettajan pedagoginen ajattelu, vieraan kielen oppiminen ja opetus. Olen käsitellyt näitä aiemmissa luvuissa, ja tässä luvussa keskityn tarkemmin teknologian opetuskäytön suunnitteluun ja toteutukseen sekä teknologian opetuskäytön pedagogiikkaan. Tarkastelen lähinnä verkko-opetukseen liittyviä erilaisia malleja ja jäsennyksiä, koska tutkimukseni opettajkin suunnittelivat ensimmäiset teknologiaa hyödyntävät kurssinsa verkkopohjaiseen oppimisympäristöön ja ovat sittemmin myös jatkaneet verkon käyttöä kielenopetuksessaan. Tässä teknologian integroinnissa opettajien on täytynyt teknisten ratkaisujen ohella väistämättä pohtia myös pedagogista perustaa opetukselleen. Tässä luvussa määrittelen lisäksi, mitä tietokoneavusteinen kielenopetus on, sekä tuon esille, miten opettaja tutkimustiedon mukaan omaksuu ja integroi teknologiaa opetuksensa.

4.1. TIETO- JA VIESTINTÄTEKNIIKAN KÄYTTÖTAPOJA

Teknologian opetuskäytön suunnitteluun liittyy olennaisesti se, millaisia käyttöfunktioita tieto- ja viestintäteknikalla ja verkkoympäristöllä katsotaan olevan opetus- ja opiskelutilanteissa. Opetusta suunniteltaessa on siis jäsennettävä opetukseen ja opiskeluun liittyviä tilanteita, hahmotettava erilaisia teknologian käyttötapoja ja pohdittava toimintaympäristöön liittyviä kysymyksiä. Esimerkiksi Goldsworthy (1999) on tarkastellut, miten eri tavoin teknologiaa voidaan käyttää oppimisen tukena (ks. myös Vahtivuori 2001; Vahtivuori-Hänninen ym. 2004). Hänen lähestymistapansa lähtökohtana on se, miten teknologia on oppimistilanteessa mukana. Teknologia voi toimia sekä sisältöjen ja taitojen opettajana että myös apuvälineenä, joka mahdollistaa erityyppistä toimintaa aina tekstinkäsittelystä ja multimedian laatisesta oppijoiden keskinäiseen viestintään, jossa oppijoiden katsotaan oppivan jo enemmän vuorovaikutuksesta kuin teknologiasta. Goldsworthy (1999) katsoo myös, että oppimista voidaan tukea erilaisilla hallinnointi- ja arviointivälineillä. Teknologian käyttökehityksensä merkitystä hän perustelee sillä, että se tehostaa opetuksen suunnittelua ja samalla myös tekee teknologian valinnasta opetuskäyttöön tiedostetun prosessin. Lisäksi hän painottaa, että teknologian eri käyttötavat esiintyvät nykyään yhä useammin samassa opetustilanteessa.

Teknologian ja nimenomaan verkon opetuskäytön lisääntymisen myötä on esitetty yhä enemmän erilaisia jaotteluja ja näkemyksiä verkon käytön mahdollisuuksista (ks. esim. Korhonen 2004, 185-186). Yksinkertaisin tapa toteuttaa verkko-opetusta on verkon käyttäminen *informaation* (esim. oppimateriaalit) *jakelukanavana* tai *informaation lähteenä* (esim.

linkkikokoelmat). Opetuksen toteutuksen kannalta tämä käytötapa ei vaadi huomattavia resursseja. Oppimisen näkökulmasta tällaisen käytön taustalla on käsitys siitä, että informaatio on sinänsä tietoa ja sen saatavuus tukee oppimista. Verkkoa voidaan käyttää myös *viestintäkanavana*, jolloin korostuu reaaliaikaisen informaation saatavuus. Opetuksen suunnittelussa painottuu tällöin erilaisten keskustelu- ja yhteydenpitokanavien käyttö sekä opiskelun ohjaus. Verkko voidaan hyödyntää lisäksi *opiskelua ja oppimista ohjaavana rakenteena*, jossa linkkien ja rakenteiden avulla toteutetaan itseopiskeluun tarkoitettuja ohjaita materiaaleja. Tämä toteutustapa muistuttaa väljästi ohjelmoidun opetuksen ajattelumallia. Mikäli materiaaliin tuotetut rakenteet perustuvat kognitiiviseen oppimiskäsitykseen, voidaan näiden kognitiivisten työkalujen avulla kehittää oppimisen kohdeilmistöön liittyvää ymmärrystä ja ajattelua. Erilaisilla kehittyneillä teknisillä ratkaisulla voidaan tuottaa myös *virtuaalisia luokkahuoneita* tai *kursseja*, joissa voidaan toteuttaa muun muassa tutkiva yhteisö -tyyppistä toimintaa. Monien oppimisalustojen avulla on mahdollista toteuttaa myös ns. *virtuaalioppilaitos*, jossa on muun muassa oppilashallintojärjestelmät. (Manninen 2000, 36-39; Tervola 2003, 11-13.)

Verkon opetus käytön mahdollisuuksia voidaan havainnollistaa myös seuraavasti (muokattu Korhosen 2004, 185-186 esityksestä):

1. Kontaktiopetusta tukeva verkko-oppimisympäristö

- verkko tukee lähiopetusta (esim. oppimateriaalien välitys, tehtävien anto)
- keskeistä joustavuuden lisääntyminen tiedonhankinnan tavoissa

2. Itseopiskelua tukeva verkko-ympäristö

- verkko toimii opetuksen eriyttämisen tai itseopiskelun välineenä
- opiskelu on organisoitu verkkoon (mm. kaikki tarvittava materiaali on verkossa)
- opiskelijat toimivat itsenäisesti
- tukea on tarjolla rajoitetusti

3. Opiskelun ja oppimisen ohjaamiseen suuntautuva verkkokurssi

- verkko toimii oppimisen ohjauksen välineenä ja mahdollistaa vuorovaikutuksen (mm. keskustelut oppimisyhteisön kanssa)
- opetuksesta vastaavilla on ohjaajan rooli
- tuetaan mm. oppijoiden osallistumista vuorovaikutukseen

4. Tiedon rakentelua tukevat ympäristöt

- verkko-ympäristöt toimivat asiantuntijuuden jakajina ja ymmärryksen kehittäjinä
- verkko tukee oppijoiden yhteistoimintaa (esim. toimii kollektiivisena muistina)
- verkon käyttöön voi liittyä pedagogisia menetelmiä (esim. projektioppiminen, tutkiva oppiminen, ongelmaperustainen oppiminen)

5. Reflektiota ja asiantuntijuuden kehittymistä tukevat ympäristöt

- verkko toimii kokonaisvaltaisesti opiskelun ja asiantuntijuuden kehittämisen ja arvioinnin välineenä

- tavoitteena tukea oppijan sitoutumista, oppimisen hallintaa, itseohjautuvuutta sekä edistää yhteistoimintaa ja kehittää palaute-, ohjaus- ja arviointiprosessia
- parhaimmillaan verkkoympäristöt tukevat syväoppimista, oppimaan oppimista, vuorovaikutusta, identiteetin ja oppijayhteisön rakentumista sekä edesauttavat sisältöjen integrointia näihin päämääriin

Edellä oleva verkko-opetuksen jaottelu kuvaa verkon käytön mahdollisuuksia enemmän oppimisen näkökulmasta. Samalla sen voidaan katsoa kuvaavan myös verkko-opetukseen liittyviä kehitysvaiheita. Tutkimukset, joissa on tarkasteltu yliopisto-opettajien verkon käyttötapoja, osoittavat, että yleisimmin opetusta toteutetaan kohtien 1 - 3 mukaisesti eli verkkoympäristöä käytetään kontaktiopetuksen tukemiseen, itseopiskeluun sekä opiskelun ja oppimisen ohjaamiseen (ks. esim. Korhonen & Pantzar 2004; Lindberg 2004). Verkko-opetusta käsittelevissä tutkimuksissa suositellaan kuitenkin enemmän kohtien 4 - 5 tyyppistä verkko-opiskelua eli keskittymistä oppimiseen ja kehittymiseen liittyvän pedagogisen toiminnan mielekkääseen integrointiin teknologiaan. (Korhonen 2004.) Syyt verkko-opetuksen painottumiselle kolmeen ensimmäiseen toteutustapaan ovat varmasti moninaiset. Ovatko ne kenties ajallisesti, hallinnollisesti, teknisesti ja/tai pedagogisesti helppoja ratkaisuja toteuttaa? Kohtien 4 ja 5 mukainen toiminta asettaa jo enemmän haasteita teknisten ratkaisujen (esim. verkkopohjaiset oppimisympäristöt) suunnittelulle, jotta opetukselliset tavoitteet tulisivat riittävästi huomioitua. Opettajien haasteena on puolestaan se, miten tukea pedagogisilla ratkaisuilla oppijoiden yhteistoimintaa, oppimaan oppimisen valmiuksia ja asiantuntijuuden kehittymistä.

4.2. VERKKO-OPETUKSEN SUUNNITTELU

Teknologian eri käyttötapatarkastelujen ohella kirjallisuudesta löytyy lukuisia malleja ja esityksiä siitä, miten teknologiatuettua opetusta tulisi järjestää (ks. esim. Törmälä ym. 2003; Kähkönen & Karjalainen 2004). Verkko- ja etäopetuksen järjestämiseen liittyvien mallien näkökulma on yleensä organisatorinen ja niissä tarkastelleen yleisellä tasolla tekijöitä, joita olisi huomioitava verkkovälitteistä koulutusta suunniteltaessa ja tarjottaessa. Yksi tunnetuimmista etäopetusta jäsentävistä esityksistä on Mooren ja Kearsleyn (1996) etäopetuksen systeeminen malli, jota monet verkko-opetusta suunnittelevat ja toteuttavat ovat hyödynäneet sekä muokanneet sen pohjalta omia mallisovelluksiaan (ks. esim. Manninen & Brax 1999a). Malli on hyvin yleisluonteinen, ja sen tarkoituksena onkin ilmentää, mitä etäopetukseen yleisesti kuuluu. Malli jakaantuu viiteen osatekijään (lähteet, suunnittelu, jakaminen, vuorovaikutus ja oppimisympäristö) ja niiden alakohtiin. Moore ja Kearsley (1996) korostavat, että etäopetuksessa eri vaiheet seuraavat toisiaan (ks. myös Manninen & Brax 1999b). Käytännössä tilanne on vaiheiden osalta harvemmin näin, sillä verkkokoulutuksen organisointi on usein prosessi, jossa eri vaiheet limittyvät ja kulkevat rinnakkain. Yleisesti organisatorispainotteisista malleista on todettavissa, että ne ovat melko yhteneväisiä sisältäen keskenään samoja elementtejä - tosin eri painotuksin. Vaikka ne tarjoavat näkökulman

verkko-opetuksen moninaisuuteen, niin yksittäisen opettajan näkökulmasta ne eivät juuri vastaa opetuksen järjestämiseen ja pedagogiseen suunnitteluun liittyviin kysymyksiin.

Myös yksittäisten verkkokurssien rakentamiseen ja erityisesti verkkomateriaalien tuottamiseen liittyvää kirjallisuutta on saatavilla runsaasti (ks. esim. Hatva 1998; Harrison & Bergen 2000; Lindh & Parkkonen 2000; Nielsen 2000; Pesonen, Pilli-Sihvola & Tiihonen 2000; Törmälä ym. 2003; Kähkönen & Karjalainen 2004; Ojala 2004). Näkökulmat niissä vaihtelevat tuotantoprosessin ohjeellisesta kuvailusta teknisiin ratkaisuihin ja suosituksiin. Pedagogiset tarkastelut jäävät niissä kuitenkin vähemmälle. Tämä pedagogisen näkökulman ohueksi jättäminen on osin myös tarkoituksellista. Esimerkiksi Pesonen ym. (2000) tuovat esille verkkokurssin tuotantoprosessin kuvauksessaan, että verkkokurssi ilmentää sisällön asiantuntijan opetuksellisia näkemyksiä ja siksi sisällöstä vastaava on usein paras valinta myös kurssin opettajaksi tai ohjaajaksi. Tosin he myös katsovat, että kurssin suunnittelu ja tuottaminen tulisi toteuttaa useamman asiantuntijan tiimityönä eikä jättää yksittäisen opettajan vastuulle. Materiaalin tuottaminen ja ympäristöön vieminen on usein kurssin rakentamisessa raskain vaihe ja yhden opettajan tehtävänä se on pidemmällä aikavälillä mahdotonta (Korpi ym. 2000). Kirjallisuudessa tulee myös toistuvasti esille, että lähiopetuksen mallin siirtäminen verkko-opetukseen ei ole perusteltua, vaan suunnittelussa olisi huomioitava verkko-opiskelun ominaispiirteet (Kiviniemi 2000). Teknologiaa voidaan toki soveltaa perinteisestikin eli aikaisempia opetuskäytänteitä tai toimintamalleja ei juurikaan muuteta (Tervola 2003).

Verkkokurssien sekä myös tietokoneavusteisten opetusohjelmien muistilistatyyppisten laatumisohjeiden ja tuottamisprosessien mallintamisen ohella on ryhdytty kiinnittämään yhä enemmän huomiota ohjelmien ja materiaalien laatuun (ks. esim. verkko-opetuksen laatutyöstä Lehto, Lehto & Vaara-Sjöblom 2005). Laadun määrittämiseen kehitettyjen arviointimallien sisällöissä näkyy samansuuntainen painotus kuin tieto- ja viestintätekniiikan suunnittelumalleissakin: teknistä toteutusta varten on luotu runsaasti mittareita, mutta pedagogisen laadun arviointiin vähemmän. Arviointimalleja voidaan tosin varsinaisen arvioinnin ohella hyödyntää myös teknologian opetuskäytön suunnittelun ja tuottamisen apuna, koska ne antavat suuntaa siitä, mitä tunnusmerkkejä liitetään verkko-opetukseen tai yleensäkin tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöön (ks. esim. Peltonen 2003 sekä myös Verkkoo-oppimateriaalin laatukriteerit 2006). Pyrkimällä luomaan yhtenäisiä verkko-opetukseen standardeja voidaan parantaa muun muassa materiaalien käytettävyyttä ja esteettömyyttä, mutta vastaavasti liian yksipuoliset oppimiseen liittyvät linjaukset voivat kaventaa opettajan pedagogista toimintavapautta (Peltonen 2003, 94).

4.3. VERKKO-OPETUKSEN PEDAGOGINEN SUUNNITTELU

Verkko-opetuksen yksi haasteellisimmista vaiheista on pedagoginen suunnittelu. Kiviniemen (2000, 8) mukaan pedagogiset ratkaisut riippuvat viime kädessä suunnittelijan näkemyksistä, opiskelijoista, tavoitteista ja toteutus kontekstista. Hän myös korostaa, että verkko-opetusta suunniteltaessa on pysähdyttävä pohtimaan, millaisia pedagogisia vaihtoehtoja tehty ratkaisut saavat aikaan, millaista oppimista halutaan edistää ja miten tätä pyrkimystä voitaisiin tukea. Varsinaisen pedagogisen päävastuun verkko-opetuksen, ku-

ten yleensä muunkin opetuksen, järjestämisestä katsotaan kuuluvan opettajalle. Verkko-opetuksessa opettaja kohtaa vastaavanlaisia tilanteita kuin kontaktiopetuksessakin, mutta verkkoon liittyy myös sellaisia ominaispiirteitä, jotka haastavat opettajan pohtimaan toimintaansa. Tästä esimerkkinä opettajan ja opiskelijan välisen epäsuoran vuorovaikutuksen lisääntyminen, mihin voi kulua eniten aikaa koko opetuksessa (Nevgi & Tirri 2003, 51). Epäsuorassa vuorovaikutuksessa on kyse muun muassa niistä opetusta edeltävistä ja seuraavista vaiheista, joita opettaja ja opiskelijat tarvitsevat, kun he valmistautuvat seuraavaan opetustapahtumaan (esim. opiskelijoiden oppimishistorian selvittäminen, ajankäytön suunnittelu) (Kansanen 1999; Nevgi & Tirri 2003, 50).

Verkon katsotaan tarjoavan toimintaympäristön, jossa opettajalla on tilaa soveltaa erilaisia pedagogisia näkemyksiä. Verkko-opetuksen käyttötavoista tutkijat suosittavat, että opetuksessa olisi hyödynnettävä yhä enemmän sellaisia verkon käyttötapoja, joissa painottuu yhteisöllisyys, jaettu asiantuntijuus, dialoginen vuorovaikutus sekä oppimaan oppimisen valmiudet (ks. esim. Kozma 2003b). Opiskelijalta tämä edellyttää itseohjautuvampaa ja autonomisempaa opiskeluotetta. Verkko-opiskeluun liitetään lisäarvoina myös muun muassa autenttisuus, elämyksellisyys ja kokemuksellisuus. Nämä verkko-opetukseen liittyvät piirteet eivät ole kuitenkaan uusia, vaan niiden taustalta löytyy erilaisia pedagogisia menettelytapoja ja näkemyksiä, kuten konstruktivismi, andragogiikka, reflektiivisyys, humanistinen ihmiskäsitys, itseohjautuvuus, kokemuksellinen oppiminen, yhteistoiminnallinen ja yhteisöllinen oppiminen (ks. esim. Kiviniemi 2000, 85). Esimerkiksi itseohjautuvuuden perusta löytyy Knowlesin andragogiikasta (Knowles 1975), yhteisöllisyyden ja yhteistoiminnallisuus taustalla on Vygotskyn (1978) kulttuurihistoriallinen suuntaus, ja kokemuksellisen oppimisen juuret ovat puolestaan humanistisessa psykologiassa (ks. esim. Kolb 1984). Kielten verkko-opetuksen ja -materiaalien osalta Taalas (2007, 416-417) on korostanut joustavuuden merkitystä.

Konstruktivististen näkemysten soveltaminen opetukseen verkkopohjaisissa oppimisympäristöissä saa yleisesti tukea kirjallisuudessa (ks. esim. Bonk & Dennen 1999). Perusteluina tähän esitetään, että ympäristöjen tarjoamat välineet oikein hyödynnettyinä mahdollistavat muun muassa oppijälhtöisemmän ja vuorovaikutteisemmän oppimisen. Konstruktivistisen näkökulman soveltamista pidetään kuitenkin hyvin haasteellisena, sillä se ei sinänsä tarjoa konkreettisia ohjeita oppimistilanteiden suunnitteluun. Lisäksi tämä ajattelutapa edellyttää opettajalta usein aivan toisenlaisten opetuskäytänteiden omaksumista kuin mihin hän on aiemmin tottunut. Verkkoon tuotettuja kursseja kritisoidaan siitä, että ne monesti toistavat vain perinteisen luokkahuoneopetuksen traditiota eivätkä hyödynnä riittävästi uuden teknologian tarjoamia mahdollisuuksia. (Oliver & McLoughlin 1999.) Hyvin yksityiskohtainen esitys opetuksen järjestämisestä verkkopohjaisessa oppimisympäristössä konstruktivistisen ajattelun pohjalta löytyy esimerkiksi Hungilta (2001), joka nojaa tarkastelussaan mm. vygotskilaiseen ajatteluun lähikehityksen vyöhykkeestä (ks. esim. Vygotsky 1978). Hungin (2001) mukaan verkko-oppimisessa on huomioitava muun muassa sekä oppijan yksilölliset tarpeet että oppimisen sosiaalinen luonne (esim. tiedon yhteinen rakentaminen, kommunikointi, yhteistoiminnallisuus). Verkossa tapahtuvaa vuorovaikutusta on myös tuettava muilla tavoin, kuten kasvokkaisuopetuksella. Hungin (2001) verkko-opetuksen pedagoginen perusta on teoreettisesti hyvin perusteltu, mutta hän myös tuo esille, että teorian ja käytännön yhdistäminen on haasteellista ja toimivat käytännöt syntyvät usein vasta innovatiivisten kokeilujen kautta.

Verkko-opetuksessa katsotaan tällä hetkellä erityisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen olevan keskeisessä asemassa, koska sen avulla voidaan edistää ns. uudenlaista oppimiskulttuuria. Myös monet tutkimukset tukevat käsitystä, että tieto- ja viestintäteknikkaa hyödyntämällä voidaan tukea muun muassa vuorovaikutusta ja yhteistä tiedonrakentamista (Hakkarainen ym. 1998). Verkko tarjoaakin hyvin monipuolisia mahdollisuuksia yhteisölliseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen¹⁸. *Kollaboratiivista* (collaborative learning) oppimista teknologiaa hyödyntävissä ympäristöissä ovat tarkastelleet muun muassa Häkkinen ja Arvaja (1999) (ks. myös Dillenbourg 1999b) sekä teknologiatuetun kieltenopetuksen osalta Dooly (2008). Kollaboratiivisessa oppimisessä on kyse vuorovaikutuksesta ja sosiaalisista merkitysneuvotteluista, joiden kautta syntyy perusta yhteiselle päämäärälle ja tekemiselle. Häkkinen ja Arvaja (1999) katsovat, että tietotekniikalla on huomattava merkitys yhteisöllisen työskentelyn tukemisessa. Teknologia tarjoaa välineitä, joilla voidaan edistää yhteistä ongelmanratkaisua, ajattelun läpinäkyvyyttä ja keskustelukulttuurin luomista. Myös verkkopohjaiset oppimisympäristöt antavat mahdollisuuksia tukea tiedon sosiaalista rakentamista eri tavoin. Lisäksi verkkopohjaisissa ympäristöissä työskentelyn katsotaan edistävän aitoa yhteisöllisyyttä. Näiden ympäristöjen optimaalisen hyödyntämisen lähtökohtana onkin usein ajatus yhteisestä toimimisesta. Yhteisöllisen toiminnan luominen verkkoon on kuitenkin haastava tehtävä, koska uusien toimintatapojen kehittäminen vaatii aikaa. (Häkkinen & Arvaja 1999.)

Verkon opetuskäytön yleistymisen myötä myös pedagogisen toiminnan mallintaminen on vähitellen kehittynyt. Yhtenäistä kuvausta siitä, miten opetus olisi verkossa järjestettävä, ei ole, mutta yhtenäisen toimintamallin etsimistä verkko-opetukseen ei edes pidetä kovin perusteltuna (Kiviniemi 2000, 8). Ne pedagogiset mallit tai ratkaisut, joita viime vuosina on hyödynnetty, ovat pohjautuneet pääasiassa sosiokonstruktivistiseen tai sosiokulttuuriin oppimiskäsitykseen (Vahtivuori-Hänninen ym. 2004, 19-20). Lisäksi on muistettava, että verkkopohjainen oppimisympäristö, vaikka se edustaisikin jotain tiettyä pedagogista näkemystä tai sisältäisi runsaasti työkaluja, tarjoaa vain tietyn kehyksen toiminnalle. Pelkkä väline ei sinällään takaa pedagogista onnistumista, vaikka tämänsuuntainen käsitys saattaakin välittyä muun muassa verkko-oppimiseen liittyvistä käsikirjoista (Kähkönen & Karjalainen 2004, 171). Verkko-opetuksen pedagogisessa suunnittelussa tekniset ratkaisut eivät ole kuitenkaan merkityksettömiä ja opettajan suositellaan osallistuvan teknisen välineen tai oppimisovelluksen valintaprosessiin. Käytännössä valinnassa painottuvat kuitenkin usein muut kriteerit kuin pedagogiset tekijät (Robson 1999, 276).

¹⁸ *Yhteistoiminnallisella oppimisella (co-operative learning)* tarkoitetaan yleensä työmuotoa, jossa toimitaan pienryhmissä ja jokaisella ryhmällä ja ryhmän jäsenellä on tehtävä suoritettavanaan. *Yhteisöllinen oppiminen (collaborative learning)* käsittää usein myös yhteistoiminnallisen oppimisen muodot ja lähtökohtana siinä on yhteiseen päämäärään pyrkiminen ilman ennakkoon määrättyä tarkkaa työnjakoa. Ks. tarkemmin käsitteistä ja niihin liittyvistä eroavaisuuksista esim. Hakkarainen ym. 1998; Dillenbourg 1999a; Häkkinen & Arvaja 1999; Arvaja & Mäkitalo-Siegel 2006; Dooly 2008.

4.4. PEDAGOGISET MALLIT TEKNOLOGIAN OPETUSKÄYTÖN TUKENA

Verkko-opetuksen järjestämistä koskevat jäsentelyt ja mallit olivat vielä hyvin yleisluonteisia ja ohjeellisia, kun tämän tutkimuksen opettajat tutustuivat ensimmäistä kertaa verkkopohjaisen oppimisympäristön käyttöön vuonna 1999 Alternative I -täydennyskoulutuksessa (ks. esim. Harrison & Bergen 2000; Lindh & Parkkonen 2000; Pesonen ym. 2000). Verkko-opetuksen suunnittelumalleissa opettajan rooli ja tehtävät samoin kuin pedagogiset kysymykset eivät saaneet paljontaan tilaa. Sittenmin malleissa on vähitellen ryhdytty huomioimaan muun muassa suunnitteluprosessin vaiheiden kehämäisyys sekä opetusmateriaalin laatu. Edistystä on myös tapahtunut sen suhteen, että tieto- ja viestintätekniiikan kehittymisen ja erilaisten teknisten innovaatioiden myötä on ryhdytty yhdistämään aiempia toimintamalleja teknologiaan sekä kehittämään uusia malleja (ks. Leigh 1999). On tosin syytä huomata, että tämä kehitys ei sinällään ole mitään uutta tai ainutlaatuista, koska opetuksen suunnitteluun liittyviä malleja on jo toki ollut aiemmin. Esimerkiksi Enkenberg (2000) on tarkastellut tietoon ja oppimiseen liittyviä käsityksiä ja teorioita sekä niiden pohjalta luotuja erilaisia opetusmalleja. Tosin tässä yhteydessä on tarkennettava, että tietokonepohjaisten opetusohjelmien suunnittelun mallintamisella¹⁹ on jo pitkät perinteet ja vasta viime vuosina on voimistunut verkko-opetuksen pedagoginen mallintaminen.

Pedagogisia malleja voidaan luonnehtia verkko-opetuksen suunnittelun ja toteutuksen välineiksi, jotka perustuvat oppimisteoreettisiin näkemyksiin. Näiden pedagogisten suunnittelumallien kehittymiseen ovat vaikuttaneet sekä kiinnostus verkkopohjaiseen oppimiseen että viimeaikainen oppimistutkimus ja oppimiskäsitysten muutos (Hämäläinen & Häkkinen 2006, 232). Näillä malleilla luodaan opetukselle kehys ja jäsennetään oppimisprosessi eri vaiheisiin. Pedagogisista malleista esiintyy kirjallisuudessa erilaisia luokitteita, mutta esimerkiksi seuraavat mallit mainitaan usein: ongelmalähtöinen oppiminen (ks. esim. Boud & Feletti 2001), tutkiva oppiminen (ks. esim. Hakkarainen ym. 2004), caseperustainen oppiminen (Silander 2003), vastavuoroinen opettaminen (ks. esim. Palinscar & Brown 1984) sekä projektiperustainen oppiminen (ks. esim. Lifländer 2003). Verkkopohjaisen opetuksen yleistymisen myötä on myös sille kehitetty omia pedagogisia malleja, kuten dialogipohjainen verkko-oppiminen eli DIANA-malli (ks. esim. Aarnio & Enqvist 2002).

Pedagogiset mallit soveltuvat monenlaisiin opetustilanteisiin. Niitä voidaan hyödyntää myös silloin, kun opetusta toteutetaan monimuotoisesti (esim. opetus koostuu luokahuoneesta tapahtuvalla lähityöskentelystä ja verkkokoksoista). Lisäksi useimmilla malleilla on keskenään yhteisiä piirteitä. Esimerkiksi ongelmalähtöisen mallin piirteitä esiintyy muissakin malleissa, kuten tutkivan oppimisen mallissa. Myös jaetun asiantuntijuuden piirre ilmenee monissa malleissa. Vaikka malleissa on toki eroja, niin yksi yhteinen ominaisuus niissä on kuitenkin havaittavissa: *opiskelijakeskeisyys*. Tämä näkökulma korostaa muun muassa ryhmässä toimimista ja yhteisen päämäärän (esim. ongelman ratkaisu) eteen työskentelyä (ks. Enkenberg 2004, 16). Seuraavassa esittelen lyhyesti esimerkkinä, miten ongelmaperustaista ja tutkivan oppimista on sovellettu teknologian opetuskäytössä. Olen valinnut nämä pedagogiset mallit, koska niihin viitataan usein teknologiatuetun

¹⁹ Ks. erilaisia tietokonepohjaiseen opiskeluun liittyviä suunnittelumalleja esim. Alessi & Trollip 1985; Crossley & Green 1987; Spiro & Jehng 1990; Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson 1991a, 1991b; Soloway ym. 1996; Dick, Carey & Carey 2005.

opetuksen yhteydessä ja myös teknologian opetuskäyttöä koskevissa hankkeissa niiden avulla on saatu muutoksia aikaan opettajan toimintatavoissa (ks. esim. Kozma 2003b). Lisäksi tarkastelen lähemmin DIANA-mallia, koska siitä johdettu verkkopedagoginen sovellus vapaaseen sivistystyöhön on toistaiseksi ainoa tämän koulutussektorin verkko-opetukseen laadittu pedagoginen malli. Lopuksi esittelen, mitä skriptit (käsikirjoitukset) tarjoavat verkko-opetuksen suunnitteluun.

*Ongelmaperustaista oppimista (problem-based learning)*²⁰ on alkujaan käytetty lääketieteen opetukseen, mutta nykyisin sitä sovelletaan myös muun muassa kouluopetuksessa (ks. esim. Saarenkunnas, Kuure & Salovaara 2000). Ongelmalähtöisen opiskelun lähtökohdina ovat ns. aidot kysymykset, joiden avulla ongelma pyritään yhteisesti ratkaisemaan (Hakkarainen ym. 2004, 288-294). Näiden tosielämään liittyvien ongelmien ratkaisun avulla katsotaan voivan edistää muun muassa itsesäätelyä, oman oppimisen suunnittelua ja asiantuntijatyöskentelytaitojen kehittymistä. Verkkoympäristössä ongelma-keskeistä työskentelytapaa on sovellettu esimerkiksi Tampereen yliopistossa *PBL-IT - Tietoverkot ja ongelmaperustainen oppiminen* -projektissa vuosina 2004 - 2006 (Portimojärvi 2006) sekä opettajankoulutuksessa Jyväskylän ja Oulun yliopistoissa (ks. Kuure, Saarenkunnas & Taalas 2000) (ks. ongelmanratkaisusta verkkoympäristössä myös Kiviniemi 2005, 30-32). Opettajaksi opiskelevat tuottivat verkkoon omissa oppimis- tai opettamistilanteissa syntyneitä ongelmia, joita kehiteltiin yhteisen keskustelun avulla. Esitettiin ongelmiin tuli muun muassa ehdottaa ratkaisuja, pyytää tarkennuksia, antaa tukea ja esittää muita näkökulmia. Ongelman esittänyt laati keskustelusta lopuksi yhteenvedon pohtien esimerkiksi omien käsitystensä muuttumista ja oman ajattelun liittymistä teoreettisempaan viitekehykseen. (Saarenkunnas ym. 2000, 7.) Teknologia voi siis tukea ongelma-keskeistä työskentelyä tarjoamalla esimerkiksi työvälineitä ratkaisuprosessin eri vaiheisiin.

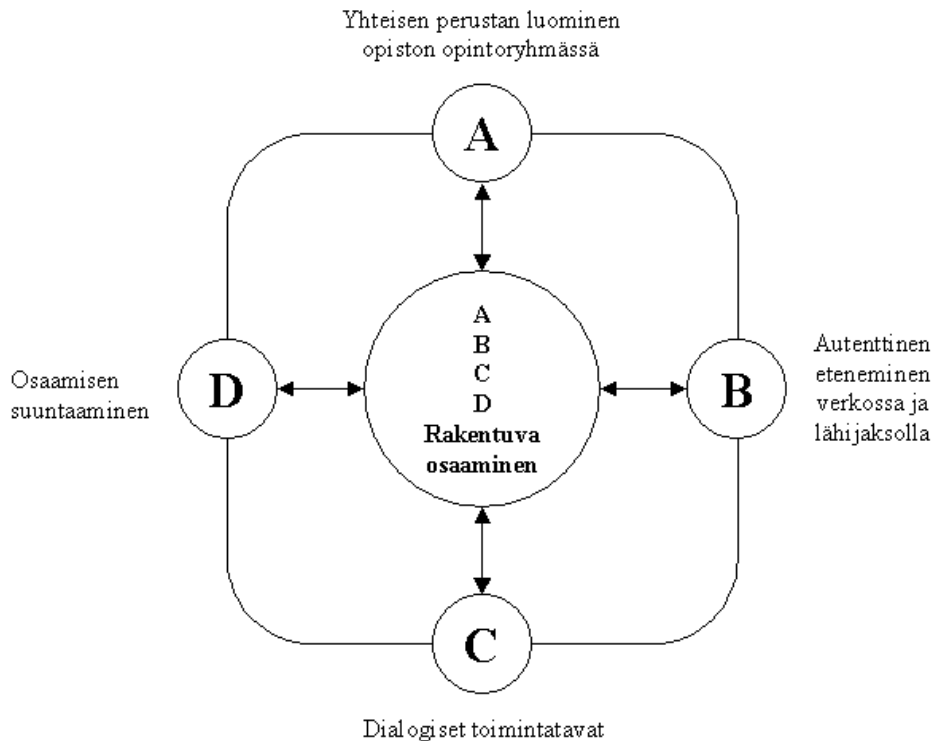
Yhteisöllisessä oppimisessa oppijoiden kognitiivisten resurssien moninaisuutta pidetään tärkeänä, koska taidoiltaan ja kokemuksiltaan erilaisten oppijoiden asiantuntemuksen hajauttaminen tukee tavoitteiden saavuttamista (Hakkarainen ym. 1998, 121; Häkkinen & Arvaja 1999, 212). Hakkarainen ja Järvelä (1999) ovat tarkastelleet, miten teknologian avulla voidaan tukea jaetun asiantuntijuuden kehittymistä (ks. myös Brown & Campione 1996). He suosittelevat erityisesti ongelma-keskeisiä opiskelukäytänteitä ja asiantuntijoille tyypillisten ongelmanratkaisutaitojen harjaannuttamista. Tähän tarjoaa keinoja muun muassa *tutkivan oppimisen malli* (ks. esim. Hakkarainen ym. 2004; Paavola, Hakkarainen & Seitamaa-Hakkarainen 2006). Aitoa tutkijayhteisön kaltaista oppimista voidaan edistää esimerkiksi erilaisilla työvälineohjelmilla ja interaktiivisilla oppimateriaaleilla (Hakkarainen & Järvelä 1999, 247). Tutkivaa oppimista tukemaan on kehitetty verkkopohjaisia oppimisympäristöjä ja niistä yksi tunnetuin on *CSILE*-ympäristö²¹, jota Suomessa on hyödynnetty muun muassa kouluissa sekä eri oppiaineiden opetuksessa (Hakkarainen & Järvelä 1999, 246-248; ks. myös Hakkarainen 1997) että projekteissa (Kangas, Lahti & Seitamaa-Hakkarainen 2004). Hakkarainen ja Järvelä (1999) esittävät, että verkkopohjaisten oppi-

²⁰ *Ongelmaperustaisesta oppimisesta* käytetään myös termejä *ongelmalähtöinen oppiminen* ja *ongelma-keskeinen oppiminen*, ja ne voidaan määritellä hieman eri tavoin (ks. esim. Hakkarainen ym. 2004, 288). Tässä tutkimuksessa kaikkia edellä mainittuja termejä käytetään toistensa synonyymeinä.

²¹ *CSILE (Computer Supported Intentional Learning Environment)* -ympäristö on kanadalainen, Be-reiterin ja Scardamalian kehittämä ja sen nykyversio nimetty *Knowledge Forumiksi* (ks. esim. Hung 2001). Suomessa on muun muassa *FLE (Future Learning Environment)* -ympäristöä käytetty tutkivan oppimisen toteuttamiseen.

misympäristöjen etuna on, että niiden avulla voidaan oppijoiden ajattelu- ja tiedonkäsitte-lyprosesseja saada näkyväksi ja oppijoita voidaan ohjata omaksumaank toisilta näitä hyviä käytänteitä. Oppimisympäristöjen mielenkiintoisimpia ominaisuuksia onkin nimenomaan yhteysmahdollisuudet eri asiantuntijakulttuureihin ja tätä kautta uusien yhteistoiminnalisten käytänteiden luominen jonkin alan asiantuntijan kanssa.

DIANA (Dialogical Authentic Netlearning Activity) -malli on Aarnion ja Enqvistin (2001, 2002, 2004) verkkopedagogiikkaan kehittämä didaktinen kehys. Se tarjoaa opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen verkossa toimintamallin, joka koostuu neljästä ”kulmakivistä”: A. yhteisen perustan luominen oppimiselle verkossa, B. verkossa oppimisen autenttinen eteneminen, C. verkossa oppimisen dialogiset toimintatavat ja D. oppimisen uudelleen suuntaaminen ja osaamisen kehittäminen. Mallin perusajatuksena on, että osaaminen rakennetaan dialogissa yhdessä muiden osallistujien kanssa. (Aarnio & Enqvist 2001, 2002.) Kuviossa 5 on ESOP-hankkeessa²² tuotettu DIANA-mallisovellus, joka on kehitetty Aarnion ja Enqvistin DIANA-mallista.



Kuvio 5. Vapaan sivistystyön verkkopedagoginen malli (Jokinen 2004, 65).

²² ESOP-hanke liittyi teknologian opetuskäytön ja verkkopedagogiikan kehittämiseen, ja sen toteuttivat Etelä-Suomen kansalaisopistot ja Hämeen kesäyliopisto vuosina 2002 - 2003. Hankkeessa sovellettiin ammatillisen koulutuksen alueelle kehitettyä *DIANA*-toimintamallia, jonka Hämeen ammattikorkeakoulun tutkijayliopettajat FT Helena Aarnio ja FT Jouni Enqvist (2001, 2002, 2004) ovat kehittäneet. Malliin perustuen hankkeeseen osallistuneet opettajat suunnittelivat ja tuottivat verkkopohjaiseen oppimisympäristöön kursseja eri oppiaineisiin.

Tämä vapaaseen sivistystyöhön verkko-opetukseen kehitetty pedagoginen sovellusmalli ei poikkea kovinkaan paljon alkuperäisestä mallista. Uutena mukaan on tuotu se, että oppimisprosessin aikana eri osatekijät (kulmakivet A, B, C, D) ovat keskenään jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja tätä myös mallissa pyritään kuvamaan. Esimerkiksi yhteistä perustaa (kulmakivi A) luodaan koko ajan samalla sitä tarkistaen, ja etenemisen (kulmakivi B) tulee olla koko ajan autenttista, olipa kyse oppimisprosessista verkossa tai lähijaksolla. Myös toimintatapojen (kulmakivi C) on oltava koko ajan dialogisia (esim. ongelmanratkaisu). (Jokinen 2004.) Alkuperäiseen malliin verrattuna sovellukseen on lisätty verkon rinnalle lähijakso (ks. kulmakivi B). Hankkeesta laaditusta tutkimusraportista (Jokinen 2004) on tulkittavissa, että ilmeisin syy tähän on se, että lähes kaikki kurssien tuottajat sisällyttivät kursseihinsa lähitapaamisia. Tässä ilmenee myös vapaan sivistystyölle tyypillinen ominaispiirre: sosiaalisen toiminta on opiskelussa tärkeä motiivi (ks. Leisteuvo 1998).

Hämäläinen ja Häkkinen (2006) ovat tarkastelleet oppimisympäristöjen ja opetuksen suunnittelua yhteisöllisen toiminnan lähtökohdista (ks. myös esim. Häkkinen, Arvaja & Mäkitalo 2004). *Tietokoneavusteinen yhteisöllisen oppimisen* (CSCL = Computer Supported Collaborative Learning) periaatteet on todettu hyvin lupaavaksi, mutta haasteellisiksi toteuttaa laadukkaasti. Yhtenä mahdollisuutena laadukkaaseen toteuttamiseen, jota myös tämänhetkiset näkemykset yhteisöllisestä verkko-oppimisesta painottavat, on oppimisen vaiheistaminen ns. *skriptien* eli käsikirjoitusten avulla (ks. esim. Hämäläinen 2008). Skriptit ovat eräänlaisia pedagogisia malleja, joiden tarkoituksena on strukturoida oppimisympäristön rakennetta. Niiden tavoitteena on saada aikaan toimintoja, jotka edistävät oppimista ja nimenomaan yhteisöllistä toimintaa ja tietoa tuottavaa vuorovaikutusta (esim. konfliktien ratkaiseminen). Skripti voi olla esimerkiksi ohjeistus ryhmän muodostamiseen tai yhdessä toimimiseen (Dillenbourg 2002). Skriptejä on jäsenneily eri tavoin erilaisista pedagogisista lähtökohdista käsin, kuten esimerkiksi tiedollista riippuvuutta tavoittelevat skriptit, vastavuoriseen opettamiseen nojautuvat skriptit sekä kognitiivisen konfliktin ja ratkaisun aikaansaamista edistävät skriptit. Haasteena skriptien käyttämisessä on liika vaiheistaminen (ylistrukturointi), ts. oppija joutuu oppimistilanteessa etenemään vain yhdellä tavalla tai käymään läpi tietyt rajatut vaihtoehdot, jolloin hänen omalle ajattelulle ei jää riittävästi tilaa (Dillenbourg 2002). (Hämäläinen & Häkkinen 2006.)

Pedagogiset mallit tarjoavat tällä hetkellä lupaavia teoriaperustaisia jäsenyyksiä opettajan avuksi verkko-opetuksen toteutukseen. Myös tietokoneavusteisen kieltenopetuksen suunnittelun lähtökohtana painotetaan teorioiden tuntemusta ja liittyen nimenomaan toisen kielen oppimista koskevaan tutkimukseen. Opettajalle on siis jo tarjolla teoreettista työvälineistöä teknologian opetuskäytön pedagogiseksi perustaksi. Sopivan ja tarkoituksenmukaisen välineistön valinta on kuitenkin haastavaa, koska se vaatii myös oppimisteoreettisten taustojen ymmärtämistä. Lisäksi uusien toimintatapojen omaksuminen – samoin kuin niiden edelleen kehittäminen – vie aikaa. Esimerkiksi hyvin opettajakeskeiseen opetustyyliin tottuneelle ja yksilöllistä oppimista korostavalle opettajalle lienee haasteellista nopeasti omaksua nykyäsitä oppimisen sosiaalisesta luonteesta. Tämä ajattelu ilmenee teknologian opetuskäytössä, ja esimerkiksi tämänhetkinen käsitys verkkoympäristöjen suunnittelusta nojautuu ajatukseen, että verkko oppimisympäristönä on osa laajempaa sosiaalisen, materiaalsen ja kulttuurisen ympäristön kokonaisuutta (Hämäläinen & Häkkinen 2006, 235). Pedagogisten kysymysten ohella oman haasteensa opettajalle tuo myös käytettävän teknologian valinta ja käytön hallinta.

4.5. TIETOKONEAVUSTEINEN KIELTENOPETUS (CALL)

Edellä olen tarkastellut yleisesti teknologian opetuskäytön suunnittelua ja toteutusta sekä opetuskäytön pedagogiikkaa. Seuraavaksi määrittelen vielä tarkemmin sitä aluetta, johon tämä tutkimus sijoittuu eli *tietokoneavusteista kielenopetusta* (CALL = computer-assisted language learning). CALLia pidetään itse asiassa yhtenä soveltavan kielitieteen osa-alueena, mutta CALL on kuitenkin sen verran uusi ja rajautumaton kenttä, että siinä on nähtävissä yhtymäkohtia myös muihin tieteenaloihin. Koska tietokoneavusteisen kielenopetuksen teoreettinen pohja on hyvin moninainen, ei ole osoitettavissa myöskään yhtä teoreettista kehikkoa sen määrittelyyn. Toisen kielen oppimista koskevia teorioita on esitetty lähtökohdaksi, mutta tämäkään ei ole täysin ongelmatonta. Alana CALL muuttuu koko ajan johtuen teknologian nopeasta kehitymisestä. Tämäkin osaltaan vaikeuttaa sen tarkkaa määrittelyä. Yleisesti ottaen tietokoneavusteisella kielenopiskelulla viitataan sellaiseen kielenopiskeluun ja -oppimiseen, jossa käytetään apuna tietokonetta. Myös CALL jakaantuu eri osaluokkiin ja siitä näkee tutkimuskirjallisuudessa hyvinkin erilaisia jaotelmia. (Beatty 2003.)

Tietokonevälitteiseen opiskeluun on perinteisesti liitetty ihminen-tietokone -asetelma ja valmiit opetusohjelmat. Alun perin CALL on viitannut lähinnä kielenopetusohjelmien käyttöön, mutta termi on sittemmin laajentunut muun muassa Internetin opetuskäytön yleistymisen myötä. Yhdeksi näistä uusista osa-alueista on määriteltävissä *WELL* (= *web enhanced language learning*), josta Kern ja Warschauer (2000) puolestaan käyttävät nimitystä *verkkopohjainen kielenopiskelu* (*NBLT* = *network-based language teaching*) (vrt. Chapelle 2000; ks. myös Taylor & Gitsaki 2004 sekä Estling Vannestäl 2009, 11). Verkkopohjainen kielenopiskelu tuo uuden piirteen tietokoneavusteiseen opiskeluun siten, että siinä korostuu muun muassa ihmisten välinen kommunikaatio. Verkon välityksellä on kielenopiskelijoiden katsottu voivan olla yhteydessä eri tahoihin maailmanlaajuisesti ajasta ja paikasta riippumatta – tosin käytännössä myös verkko-opiskelu on aika- ja tilasidonnaista.

Teknologian opetuskäytön samoin kuin tietokoneavusteisen kielenopetuksen historia on suhteellisen nuorta ja sitä on ohjannut erityisesti käytettävissä oleva teknologia. Opetuksessa käytettyjä tietotekniikan sovelluksia on kuitenkin vain harvoin suunniteltu opetuksen ja oppimisen tarpeisiin (Ilomäki & Lakkala 2006, 188). Tästä huolimatta oppimista on pyritty tukemaan erilaisin välinein ja monien myös jo varhaisempien teknologioiden, kuten radion ja television, on uskottu mullistavan opetuksen ja oppimisen käytäntöjä (Lehtinen 2006, 264-265). Taulukosta 3 (Taylor & Gitsaki 2004, 134) käy ilmi, millaista teknologiaa nimenomaan kielenopetuksessa on käytetty, mihin tarkoitukseen sekä millaiseksi opettajan ja oppijan roolit on katsottu suhteessa teknologiaan kulloinkin kyseessä olevana ajankohtana.

Taulukko 3. Yhteenveto CALL-ohjelmista sekä tietokoneen, opettajan ja oppijan rooleista (Taylor & Gitsaki 2004, 134).

Aikakausi	1960-1970	1970-1980	1980-1990	2000-luku
CALL ohjelmat	<i>Drillit ja toistamiseen perustuvat harjoitteet</i>	<i>Tekstirekonstruktiot, aukko-täydennykset, lukunopeusharjoitukset, simulaatio, sanastopelit</i>	<i>Sähköposti, www-selaimet, videokonferenssi, multimedia</i>	<i>Verkkopohjaiset materiaalit kielen oppimiseen</i>
Tietokone	<i>Mekaaninen tutori</i>	<i>Ärsyke puhumiseen</i>	<i>Väline kommunikointiin</i>	<i>Väline tutkimiseen, julkaisemiseen ja informaation vaihtoon</i>
Opettaja	<i>(Ei roolia)</i>	<i>Koordinaattori / suunnittelija</i>	<i>Fasilitaattori</i>	<i>Tutkija ja rakentaja</i>
Oppija	<i>Passiivinen kielen vastaanottaja</i>	<i>Kommunikoija</i>	<i>Aktiivinen</i>	<i>Autonominen ja luova</i>

Taulukko 3 on yleisluonteinen, mutta se antaa kuitenkin suuntaa tietokoneavusteisen kieltenopetuksen kehitymisestä 1960-luvulta 2000-luvulle asti. Suomessa tieto- ja viestintätekniiikan käyttö opetuksessa yleistyi 1990-luvun puolivälissä, ja nopeimmin käyttöön omaksuttiin Internetin eri sovelluksia, kuten sähköposti ja tiedonhaku (Ilomäki & Lakkala 2006, 184). Viime vuosituhaten lopulla verkkopohjaiset oppimisympäristöt tulivat uusina sovelluksina markkinoille (ks. esim. Kalliala & Toikkanen 2009, 7). Tämä käsillä oleva tutkimukseni sijoittuukin siihen ajankohtaan (1999 - 2005), jolloin erilaisten oppimisalustojen hyödyntäminen yleistyi opetuksessa. Vuosituhannen vaihteessa innostus kehittää opetusta tietoverkkojen avulla oli suurta, ja tietotekniikan opetuskäytön innokkaimmat pioneerit uskoivat korvaavansa perinteisen luokahuoneessa tapahtuva opetuksen verkkojen avulla (ks. esim. Lehtinen 2006). Vaikka tämä Lehtisen (2006, 267-268) kutsuma *virtualisoinnin utopia* ei kuitenkaan ole täysin toteutumassa, teknologia on kuitenkin jatkanut viimeisen kymmenen vuoden aikana uusiutumistaan hyvin nopeasti, mikä on ilmennyt mm. erilaisina uusina välineinä ja sovelluksina sekä tietoverkkojen ja World Wide Webin kehittymisenä. Tällä hetkellä sosiaalinen media tarjoaa runsaasti työvälineitä ja mahdollisuuksia kieltenopetuksen tukemiseen (ks. sosiaalisesta mediasta esim. Kalliala & Toikkanen 2009).

Kernin ja Warschauerin (2000) mukaan oppimisteoreettiset suuntaukset ovat oleellisesti vaikuttaneet siihen, miten tietokoneita on hyödynnetty ja edelleen hyödynnetään kieltenopetuksessa. He ovat esittäneet oppimisteoreettisille näkökulmille kolmijaon – *struktuurallinen, kognitiivinen ja sosiokognitiivinen suuntaus* – ja tarkastelleet suuntausten vaikutuksia

tietokoneavusteiseen kieltenopetukseen. Varhaisimmat tietokoneavusteiset ohjelmat olivat drillityyppisiä lähinnä sanaston ja kieliopin harjoitteluun tarkoitettuja ohjelmia, jotka antoivat välittömän palautteen suorituksesta oppijalle. Tämä menettely on sopusoinnussa behavioristisen ajattelun kanssa. Tietokoneen ja oppijan suhteessa painottui tietokone oppijan toiminnan kontrolloijana (computer-as-tutor) (ks. Crook 1994). Drillityyppisten ohjelmien ideaa käytetään edelleen hyväksi kieltenopiskelussa.

Kognitiivinen suuntaus siirsi ajattelua oppimisesta kohti oppijaa ja oppija nähtiin tiedon rakentajan näkökulmasta. Tietokoneen roolina oli tarjota välineitä ja resursseja, joita oppija hyödyntää toiminnassaan (computer-as-pupil) (ks. Crook 1994). Kieltenopiskelussa kognitiivinen ajattelu näkyy nykyisin esimerkiksi erilaisissa interaktiivisissa multimedia-ohjelmissa. Näitä ohjelmia on kuitenkin kritisoitu, koska ne ovat harvoin todella interaktiivisia. Yleensä ne muodostavat suljetun systeemin, jossa oppija etenee ja työskentelee itsenäisesti. Täten nämä ohjelmat eivät tue aitoa merkityksistä neuvottelua. (Kern & Warschauer 2000.)

Sosiokognitiivisen näkemyksen myötä tietokoneavusteisessa kieltenopiskelussa on kiinnostuttu oppijoiden välisestä vuorovaikutuksesta. Tietokone nähdään nyt ihmisten välisen viestinnän välittäjänä (computer-as-toolkit) (ks. Crook 1994). Tietoverkot tarjoavat viestinnän ohella monenlaisia vaihtoehtoja myös tiedon etsintään ja julkaisutoimintaan. Näiden teknologian tarjoamien mahdollisuuksien katsotaan tulevan ratkaisevasti vaikuttamaan uudenlaisten opetus- ja oppimiskäytänteiden muovautumiseen. Tutkittaessa verkkojen pedagogisia vaikutuksia kieltenopiskeluun on huomioitava, että tarkastellaan kieltenopetusta osana tietoyhteiskuntaa eikä vain tietotekniikkaa kieltenopetuksessa. (Kern & Warschauer 2000.)

Myös esimerkiksi Chun ja Plass (2000) ovat tarkastelleet verkkopohjaista kieltenopetusta ja esittäneet, mitä verkkopohjaisissa multimedian mahdollisuuksia hyödyntävissä oppimisympäristöissä on huomioitava, kun niihin suunnitellaan kieltenopetusta. Heidän mukaansa suunnittelun oppimisteoreettisen lähtökohdan on perustuttava konstruktivistiseen ajatteluun. Konstruktivistisen näkemyksen ohella on muistettava se, mitä toisen kielen oppimisesta ja opettamisesta todetaan. Kieltenopiskelussa painotetaan erityisesti kommunikatiivisuutta ja opiskelun prosessimaisuutta. Tämän lisäksi suunnittelussa on otettava huomioon multimedian ja hypertekstin käyttöön liittyvät asiat. Multimedian ja hypertekstin käyttö on suunniteltava niin, että ne tukevat mahdollisimman hyvin oppijan kognitiivisia prosesseja.

4.6. OPETTAJA TEKNOLOGIAN KÄYTÖN OMAKSUJANA

Käytettiinpä tieto- ja viestintäteknikkaa sitten jonkin pedagogisen mallin tai oppimisteoreettisen suuntauksen ohjaamana, niin hyvin olennainen tekijä teknologian hyödyntämisessä on kuitenkin opettaja. Hakkarainen ym. (1998) ovat tarkastelleet tietoteknisen osaamisen ja pedagogisen asiantuntijuuden merkitystä opettajan työssä. Innovatiivisten pedagogisten ratkaisujen käyttö tietotekniikkaa hyödyntävässä opetuksessa edellyttää opettajalta riittäviä tietoteknisiä perustaitoja. Ellei riittävää osaamista ole, opettajan huomio kiinnittyy välineiden käytön aiheuttamiin ongelmiin, ja hän keskittyy vähemmän

opetuksen sisällön ja menetelmien pedagogiseen kehittämiseen. Kognitiivisen kapasiteetin ja myös ajan käyttäminen teknisten ongelmien ratkaisuun hidastaa siis pedagogista uudistamista (Ilomäki & Lakkala 2006, 185; vrt. myös Salomon 2002). Tilanne voi olla myös päinvastainen. Opettajalla saattaa olla laaja pedagoginen tietämys, mutta sitä ei ole sovellettu tietotekniikan hyödyntämiseen. Opettajan pedagoginen ja tietotekninen asiantuntijuus ovat siis vain osittain riippuvaisia toisistaan. (Hakkarainen ym. 1998, 13-14.) Hakkaraisen ym. (1998) tutkimus Helsingin kaupungin peruskoulun ja lukioiden opettajilla osoitti, että aktiivisesti tietotekniikkaa hyödyntävien opettajien näkemykset edustivat kehittyneempää pedagogista ajattelua. Tämä ilmeni muun muassa siinä, että opettajat korostivat tietotekniikan käytössä yhteisöllistä oppimista ja oppijan aktiivista tiedon muodostamista. Jatkotutkimuksissa koskien edelleen tietotekniikan käyttöä pääkaupunkiseudulla on myös ilmennyt, että opettajien käsitykset oppimisesta ja teknologian käytöstä ovat kehittyneemmät, kuin itse käytännön toteutus. Tässä ilmenee se, miten ongelmallista pedagogisen toiminnan uudistaminen on. (Ilomäki & Lakkala 2006, 185; ks. myös Ilomäki 2002b.)

Tätä pedagogiikan ja teknologian integroinnin problematiikan tarkastelua pääkaupunkiseudun kouluissa Ilomäki (2008) on jatkanut myös artikkeliväitöskirjassaan, jossa hän tekee synteisiä perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa toteutetuista tietotekniikkahankkeista. Suurimmalla osalla opettajista on riittävät tietotekniset taidot ja he selviävät tieto- ja viestintätieteiden peruskäytöstä, mutta samalla opettajat kokevat ongelmalliseksi löytää mielekkäitä pedagogisia tapoja käyttää teknologiaa. Tieto- ja viestintätieteiden liittyvissä projekteissa ja hankkeissa työskentely tarjoaa opettajille kuitenkin mahdollisuuden uusien taitojen ja kompetenssien oppimiseen. Ne opettajat, joille on kehittynyt hyvät tieto- ja viestintätekniset kompetenssit, pystyvät myös paremmin omaksumaan pedagogisia käytänteitä ja integroimaan teknologian mielekkäästi. Myös niissä kouluissa, joissa on systemaattisesti paneuduttu pedagogiikan kehittämiseen, opettajien käytänteissä on tapahtunut muutosta. Uudistuneille käytänteille on ominaista muun muassa oppijakeskeisyyden korostaminen, autenttiset tehtävät, itsenäinen työskentely ja tiedon rakentaminen. Opettajien arjessa nämä toimintatavat ilmenivät eriasteisina, ja joidenkin opettajien käytänteissä ilmeni edelleen opettajalähtoisempää otetta. Oppijan näkökulmasta kouluissa käytetty teknologia on kuitenkin usein tylsää ja tehotonta verrattuna koulun ulkopuoliseen maailmaan, mistä seuraa se, että oppijan kompetenssit kehittyneemmän teknologian käyttöön oppimisen tukena eivät kehity. (Ilomäki 2008.) Vaikka edellä oleva tutkimustulokset osoittavat, että opettajan teknologian käytössä edistystä on tapahtunut, niin oppijan tarpeisiin ei pystytä juurikaan vastaamaan.

Cubanin (2002) tutkimukset tietotekniikan käytöstä Yhdysvalloissa, Silicon Valleyn eri kouluissa ja oppilaitoksissa, ovat samansuuntaisia edellä tarkastellun kanssa. Oppilaitosten tietotekniseen infrastruktuuriin on panostettu huomattavasti kahden viime vuosikymmenen aikana, mutta siitä huolimatta tietotekniikkaa käytetään edelleen melko vähän opetuksessa. Opettajat hyödyntävät tietokonetta eniten luokkahuoneen ulkopuolella joko oppituntien valmisteluun tai muuhun henkilökohtaiseen käyttöönsä. Sama koskee oppilaita: teknologiaa käytetään lähinnä kotona. Teknologialla ei ole myös juurikaan ollut vaikutusta pedagogisiin käytänteisiin ja uusien pedagogisten innovaatioiden syntyyn, vaan tietotekniikkaa hyödynnetään lähinnä tekstinkäsittelyyn ja tiedonhankintaan Internetistä. Cuban (2002) kritisoiakin jyrkästi sitä, että oppilaitoksiin on ”ylimyyty” teknologiaa, mutta

tietotekniikan mahdollisuuksia "alikäytetään" ja sillä korvataan lähinnä vain aikaisempia välineitä ja toimintoja, kuten kirjoituskoneen käyttöä. Muutoksen aikaansaaminen edellyttää, että ensin olisi uudistettava koulua organisaationa sekä sen toimintaan liittyvää poliittista, sosiaalista ja teknologiaa koskevaa päätöksentekoa. Muutoksen tärkein tekijä on kuitenkin opettaja: ilman panostusta opettajien työolosuhteisiin ja heidän asiantuntijuudessaan arvostusta tietotekniikan pedagogiset vaikutukset tulevat jäämään vähäisiksi myös tulevaisuudessa.

Hakkaraisen ym. (1998, 14) mukaan tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntäminen edellyttää opettajalta usein myös opetus- ja oppimiskäytänteiden uudistamista (ks. myös Ilomäki & Lakkala 2006). Tätä muutosta Hakkarainen ym. (1998, 14) luonnehtivat "käsitteelliseksi vallankumoukseksi". Uusien toimintatapojen omaksuminen tieto- ja viestintätekniiikan käytössä voi aluksi olla vaikea tehtävä. Tämä voi johtaa siihen, että opettaja ryhtyy välttelemään tietotekniikan käyttötilanteita, ja kynnys hyödyntää uusia välineitä uusine mahdollisuuksineen kasvaa edelleen. Yleensä opettaja ryhtyy hyödyntämään tietotekniikkaa ensin henkilökohtaisissa työtehtävissään, kuten opetuksen suunnittelussa.²³ Seuraavaksi tietotekniikalla täydennetään omaa opetusta, esimerkiksi ohjaamalla oppilaita tekemään harjoituksia tietokoneella. Kolmannessa vaiheessa opettaja alkaa havaita kokonaan uusia tapoja ja mahdollisuuksia hyödyntää tieto- ja viestintätekniiikkaa. Tässä vaiheessa opettaja vaihtaa helposti toimintatapojaan, ja tämä voi parhaimmillaan johtaa pedagogisten käytäntöjen perusteelliseen muutokseen: opettajan käsitykset tiedosta, oppimisesta ja opettamisesta muuttuvat. (Hakkarainen ym. 1998, 14-15.) Opettajan omaksumisprosessia tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntäjinä löytyy myös monia muita tarkasteluja. Tässä tutkimuksessa hyödynnetään Hall ja Hord (2001, 236-237) esitystä innovaatioiden käyttövaiheista ja -asteista.

Wong ja Benson (2006) ovat puolestaan tutkineet kieltenopettajan tietotekniikan käytön omaksumista lyhytkestoisen täydennyskoulutuksen yhteydessä, ts. miten opettajat onnistuivat integroimaan tieto- ja viestintätekniiikkaa opetukseensa koulutuksen jälkeen. Tutkimuksessa ilmeni, että oleellisinta teknologian hyödyntämisessä on opettajan opetustyyli. *Opiskelijakeskeisempää* (student-centered) lähestymistapaa toteuttava opettaja onnistui paremmin teknologian integroinnissa kuin *opettajalähtöisempää* (teacher-centered) otetta toteuttava opettaja (vrt. Hakkarainen ym. 2001). Tutkimus myös osoitti, että omien oppimiseen ja opetukseen liittyvien uskomusten muuttaminen voi olla opettajan uran myöhemmässä vaiheessa hankalampaa. Siksi ei riitä, että varmistetaan vain teknologian käyttöön liittyvien tietojen ja taitojen hallinta, vaan tarvitaan myös strategioita teknologia-tuetun opetuksen ja luokkatyöskentelyn hallinnan (classroom management) tueksi sekä keskusteluja oppimiseen ja opetukseen liittyvistä uskomuksista ja niiden merkityksestä pedagogiikalle. Lyhyillä koulutuksilla ei katsottu olevan kovin suurta merkitystä opettajan teknologian opetuskäyttöön. Samalla myös ilmeni tarve tutkimukselle siitä, miten opettaja ottaa haltuunsa teknologiaa uran eri vaiheissa. (Wong & Benson 2006.)

Edellä olen tarkastellut teknologian omaksumista pedagogiseksi työvälineeksi lähinnä yksittäisen opettajan näkökulmasta. On kuitenkin muistettava, että teknologia on myös yhteisöllinen ja kulttuurinen väline (Ilomäki & Lakkala 2006, 186). Opettaja toimii osana

²³ Suomessa englannin kielen opettajien tietokoneen opetuskäyttöä vuosina 1994 - 2001 on tarkastellut Taalas (2005). Hänen mukaansa noin puolet opettajista hyödyntää tietokonetta opetuksessaan satunnaisesti.

työyhteisöön ja syvällisemmät muutokset toimintatavoissa edellyttävät koko työyhteisön sitoutumista. Yksittäisen opettajan on hankala saada aikaan pysyvämpää muutosta ja levittää uusia toimintatapoja. Esimerkiksi Ryymin (2008) on tutkinut opettajaverkostoja ja tullut siihen tulokseen, että ammatillinen kehittyminen on sidoksissa vuorovaikutussuhteisiin toisten opettajien kanssa. Sosiaalisilla verkostoilla on myös merkitystä opettajien tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön omaksumisessa. Kollegoilta oppiminen, työssä oppiminen, turvallinen ilmapiiri, rehtorin tuki ja oman työyhteisön sitoutuminen ovat niitä elementtejä, jotka edistävät teknologian opetuskäyttöä. Verkko-opetuksen käytänteet puolestaan siirtyvät opettajan arkeen, mikäli uuden pedagogisen mallin (tässä: tutkiva oppiminen) tukena on sekä pedagogisia, teknisiä ja organisaatiotason tekijöitä. (Ryymin 2008.) Kaiken kaikkiaan Ryymin kiteyttää tutkimuksessaan niitä olennaisia reunaehdoja, joita teknologian opetuskäytössä ja uudistuviin pedagogisiin haasteisiin vastaamisessa tarvitaan.

5. Teknologia organisatorisen muutoksen käynnistäjänä

Käsillä olevaan tutkimukseeni liittyy olennaisesti myös muutos, jota tarkastelen pääasiassa opettajan pedagogisessa toiminnassa, mutta myös organisaation tasolla, ts. miten organisatoriset tekijät nivoutuvat opettajan teknologiaan liittyvään pedagogiseen ajatteluun. Keskeiseksi muutoskohdaksi tutkimukseni opettajien toiminnassa katson Alternative I -täydennyskoulutukseen osallistumisen vuonna 1999. On syytä olettaa, että kyseisellä koulutuksella on mitä ilmeisimmin ollut vaikutusta siihen, että opettajat ovat koulutuksen jälkeen jatkaneet opetuskokeilujaan tieto- ja viestintäteknikalla. Tämä ei kuitenkaan takaa sitä, että heidän pedagoginen ajattelunsa olisi muuttunut, mutta tämä on kuitenkin mahdollista. Lisäksi on syytä olettaa, että opettajan organisatorinen konteksti on osaltaan vaikuttanut tieto- ja viestintäteknikan kielenopetuskäyttöön.

Useat tutkijat ovat todenneet, että muutoksessa opettajan ohella myös organisaatiolla on huomattava rooli (ks. esim. Fullan 2007). Sitä, miten teknologia, muutos ja opettaja keskenään nivoutuvat toisiinsa, tarkastelen seuraavassa yksityiskohtaisemmin. Tutkimukseni kannalta on tärkeää myös ymmärtää, mitä tieto- ja viestintäteknikan tulo koulutussektorille on merkinnyt. Lisäksi on oleellista tarkastella niitä malleja ja teorioita, joita liitetään muutoksen toteuttamiseen ja hallintaan. Keskeistä on myös ymmärtää kytkös siitä, että henkilökunnan ammatillisesta kehittymisestä huolehtiminen on tärkeä osatekijä muutoksessa. Seuraavassa esittämäni muutosmallit ja -teoriat eivät suoraan kohdennu vapaaseen sivistystyöhön, mutta ne ovat kuitenkin riittävän yleisluonteisia, että ne ovat sovellettavissa monentyyppisiin organisaatioihin. Ne eivät kuitenkaan ratkaise muutokseen liittyvää problematiikkaa, mutta osoittavat muutoksen kompleksisuuden ja kaotisuuden sekä antavat suuntaa sille, millaisia organisatorisia tekijöitä muutokseen (tässä: teknologian opetusikäyttö) liittyy. Opettajalle muutosmallien ja -teorioiden keskeisin anti on, että yksittäisellä opettajalla on sittenkin merkitystä muutoksessa.

5.1. TIETO- JA VIESTINTÄTEKNIikka MUUTOSPAINENA KOULUTUSORGANISAATIOSSA

Tieto- ja viestintäteknikan yleistyminen on yksi niistä merkittävistä muutoksista, joita eri yhteiskunnissa ja koulutussektoreilla on kohdattu (ks. esim. Keating 2005). Syynä tähän on muun muassa se, että muutos ei ole koskettanut ainoastaan yksittäistä opettajaa, vaan koko oppilaitosta sekä siellä toimivaa henkilöstöä ja opiskelijoita. Uuden teknologian käyttöönotto on vaatinut ensinnäkin huomattavia investointeja laitteisiin, ohjelmistoihin ja tekniseen infrastruktuuriin. Teknisten ratkaisujen käyttö on myös edellyttänyt erilaisen tukipalvelujen järjestämistä, kuten esimerkiksi verkkokurssin hallinnointiin liittyviä järjestelyjä. Lisäksi uuden teknologian hyödyntäminen on väistämättä aiheuttanut muu-

tospaineen oppilaitoksen toimintatavoille ja -kulttuurille, ts. miten integroida tieto- ja viestintäteknikka mielekkäästi osaksi koko organisaation toimintaa. Uudet mahdollisuudet viestiä sekä hankkia ja tuottaa tietoa vaikuttavat myös kognitiiviseen toimintaamme, kuten miten opimme, ja tämä puolestaan haastaa etsimään keinoja muun muassa siihen, miten saada koulutusorganisaatioista oppijoidensa elinikäistä oppimista tukevia yhteisöjä (Keating 2005).

Sekä Suomessa että muualla tieto- ja viestintäteknikan käyttöönotto lähti etenemään koulutusorganisaatioissa pääsääntöisesti yksittäisten, asiasta kiinnostuneiden opettajien taholta, joilla ei useinkaan ollut laajempaa tieto- ja viestintäteknistä osaamista. Myös tämän tutkimuksen kohderyhmänä on joukko näitä pioneeriopettajia. Tämän ns. teknologiahuuman alkuvaiheessa opettajien huomio keskittyi uusien välineiden teknisten ominaisuuksien hallintaan ja erilaisiin yksittäisiin opetuskokeiluihin. Pedagogiset kysymykset ja pohdinnat tulivat ajankohtaisiksi vasta, kun opettajilla alkoi olla riittävästi teknistä osaamista, mikä on myös nähtävissä tässä tutkimuksessa. Organisaation merkitystä muutoksessa ei vähätelty, mutta se jäi kuitenkin vähemmälle huomiolle, ja tuli ajankohtaiseksi vasta sitten, kun opettaja esimerkiksi tarvitsi hallinnollista tukea verkkokurssilleen. Jälkikäteen on esitetty, että muutoksen olisi pitänyt itse asiassa alkaa organisaation kokonaisvaltaisesta kehittämisestä. (Konnturi & Niemi 2003.) Tämä ajatus saa tukea myös koulutuksen muutosta koskevassa tutkimuskirjallisuudessa (ks. esim. Fullan 2007).

Teknologian tulo koulutusorganisaatioihin aiheutti myös kovan paineen täydennyskoulutuksen rahoittajille ja toteuttajille uusien koulutustarpeiden myötä. Suomessa valtiovalta on tukenut opetustoimen henkilöstökoulutuksen painopistealueista nimenomaan tieto- ja viestintäteknikkaan sekä verkko-opetukseen liittyvää kouluttautumista. Myös erilaisten uuden teknologian opetuskäyttöä koskevien kehittämishankkeiden taloudelliseen tukemiseen on panostettu. Täydennyskoulutuksissa ja kehittämishankkeissa on yleensä pyritty kuitenkin vain opettajan tietojen, taitojen ja/tai asenteiden muuttamiseen unohtaen organisaation kokonaisvaltainen kehittäminen. Täydennyskoulutukseen samoin kuin yleisemminkin koulutukseen liittyvät ratkaisut ja linjaukset on myös useimmiten tehty oppilaitoksen ulkopuolella. (Piesanen ym. 2007; Taalas 2007; Valtion rahoittaman opetustoimen henkilöstökoulutuksen kehittäminen: opetusministeriön asettaman valmisteluryhmän esitys toimenpideohjelmaksi 2007.) Sahlberg (1998, 17) on esittänyt koulun muutosta käsittelevään kirjallisuuteen nojautuen, että kehittämishankkeiden päätyttyä ”koulun toiminta palautuu vähitellen siihen tilaan, jossa se oli hankkeen alkaessa”. Hän myös huomauttaa, että täydennyskoulutus saa sinällään aikaan harvemmin toivotun muutoksen (Sahlberg 1998, 38). Tällä kritiikillään hän pyrkii välttämään sen virheellisen oletuksen, että opettajien täydennyskouluttaminen takaisi automaattisesti halutun muutoksen koulussa.

5.2. ORGANISAATIOMUUTOKSEN TOTEUTUMISEN EDISTÄJIÄ JA ESTÄJIÄ

Vaikka tieto- ja viestintäteknikan käyttöönottoa koulutussektorilla on tuettu voimallisesti, niin esimerkiksi kieltenopetuksen osalta kehittäminen ei ole juurikaan edistynyt. Taalas (2007, 420-421; ks. myös Taalas 2005) onkin todennut, että mittavista koulutusinvestoinneista huolimatta kieltenopettajien pedagogisen toiminnan kehittymisessä on tapahtunut

hyvin vähän muutosta. Syiksi hän esittää, että koulutuksissa teknologian tarkastelu on välineellistä (esim. sovelluksen käytön opettelu, Internet-linkkeihin tutustuminen) eikä pedagogista, ts. teknologiaa ei tarkastella opetuksen kehittämisen ja laajentamisen mahdollistavana resurssina. Lisäksi opettajien oman työn kehittäminen ei välttämättä toteudu kouluissa johtuen riittämättömistä resursoinnista. Koulutus voi olla monipuolista, mutta oppilaitoksen kiireinen arki voi estää, että opettaja kokeilisi ja kehittäisi oppimaansa. Oppilaitoksissa toteutetut projektit ja hankkeet ovat sen sijaan osoittautuneet merkittävämmäksi opettajan ammatillisessa kasvussa ja teknologian käytön lisäarvon ymmärtämisessä.

Tavoiteltiinpa muutosta sitten täydennyskoulutuksella, hanketyöskentelyllä tai oppilaitoksen sisäisillä kehittämistoimenpiteillä, niin muutoksen onnistumisesta ei olla yksimielisiä. Hyvin toteutuneista muutoksista löytyy raportointeja, mutta muutokset ovat koskettaneet usein vain yksittäisiä kouluja ja täten ei ole siis varmuutta siitä, miten ne toteutuisivat jossain toisessa kontekstissa (ks. esim. Fullan 2005). Sahlberg (1998) on tarkastellut koulun muutokseen liittyviä paradokseja ja esittänyt, että mitä enemmän asiat koulussa näyttäsivät muuttuvat, niin sitä enemmän ne itse asiassa pysyvätkin ennallaan. Mittavienkin muutostoimenpiteiden vaikutukset jäävät siis tämän paradoksin mukaan vaatimattomiksi. Myöskään huomattava taloudellinen panostus ei takaa onnistunutta muutosta. Muutoksen hitaudesta ja esteistä löytyy runsaasti lisää esimerkkejä tutkimuskirjallisuudesta (ks. esim. Fullan 1999). Hyvin yleisesti raportoidaan riittämättömistä aikaresursseista muutoksen toteuttamisessa. Aikapula voi johtua muun muassa monista samanaikaisista muutosprosesseista. Esimerkiksi lukuisat projektit, kehittämishankkeet sekä yhteistyösuhteiden rakentaminen ja ylläpito verottavat yhä enemmän opettajien aikaa (ks. esim. Savonmäki 2007). Lisäksi kirjallisuudessa tuodaan usein oppilaitoksen toimintakulttuuriin liittyvien tekijöiden (esim. uskomukset, arvot) vaikutus muutoksen toteuttamisessa (ks. esim. Fullan 2007). Ei pidä myöskään unohtaa, että oppilaitosten toimintaa rajaa ja ohjaa monet muutkin tekijät, kuten käytettävissä olevat resurssit (esim. raha), koulutuspoliittiset linjaukset (esim. opetussuunnitelma) sekä yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset (esim. teknologian kehittyminen).

Se, että opettaja siirtyy jonkin vaihtoehdoisen opetusmenetelmän tai toimintatavan käyttäjäksi, ei ole tekninen suoritus, vaan muutoksen taustalla vaikuttavat opettajan käsitykset oppimisesta, oppijasta, opettajan roolista, tiedosta sekä opettamiseen ja oppimiseen liittyvät uskomukset. Vaikka opettaja tekee opetuskokeiluja tieto- ja viestintätekniikalla ja kehittää teknologiaan liittyvää asiantuntijuuttaan, niin opettaja ei juuri pysty yksittäisillä innovatiivisilla kokeiluillaan muuttamaan oppilaitoksensa opetuskuultuuria, jossa vallitsee tietyt normit ja asenteet. Tämä koskee myös kollegoiden asenteiden ja uskomusten muuttamista. Mikäli organisaation normatiivisissa toimintatavoissa halutaan pysyvämpää muutosta, niin se edellyttää koko työyhteisön kehittämistä ja opettajien laajempaa osallistumista suunnittelu- ja kehittämistyöhön. Muutoksessa on viime kädessä kyse ajattelun ja toiminnan muuttumisesta – siis uuden työskentely- ja oppimiskulttuurin luomisesta. Koko organisaation sitominen kehittämiseen tätä professionaalisen yhteisöllisyyden vaatimusta noudattaen tekeekin teknologian sovittamisesta oppilaitoksen arkeen haastavan tehtävän. (Sahlberg 1998; Kontturi & Niemi 2003.)

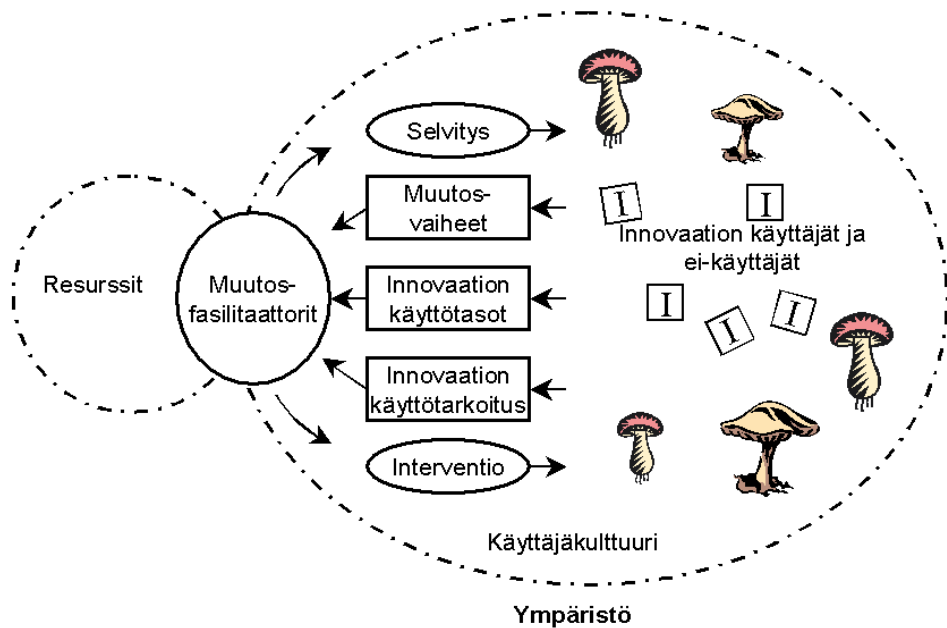
5.3. ORGANISAATIOMUUTOKSEN HALLITSEMINEN

Miten sitten yksittäinen opettaja voisi hallita muutosta? Kuten edellä on ilmennyt, muutokseen on nivottava koko organisaatio (oppilaitos). Tämä on myös huomioitu muutosta koskevilla lukuisilla tutkimuksilla ja niiden hallitsemiseksi on myös kehitetty erilaisia muutosmalleja, mutta nämä ovat kuitenkin pääsääntöisesti saaneet kritiikkiä kapea-alaisuudestaan (ks. esim. Hargreaves, Lieberman, Fullan & Hopkins 2005). Muutoksen on muun muassa esitetty olevan hallittavissa ja ennakkoon suunniteltavissa, koska sen katsotaan noudattavan tiettyjä vaiheita. Teorioita ja malleja on myös esitetty yhden yksittäisen koulutuksellisen innovaation toteuttamisesta. Muutoksen kuvaaminen yksittäisten tekijöiden kautta ei ole kuitenkaan osoittautunut tehokkaaksi keinoksi uudistusten toteuttamiseksi ja tämän vuoksi muutoksen tarkastelussa on siirrytty tarkastelemaan organisaatiota kokonaisvaltaisemmin. Tästä on esimerkkinä systeemiteoreettisiin malleihin perustuva systeemijäätelö, joka voimistui koulun muutoksen tutkimuksessa ja kehittämisessä 1990-luvulla (Fullan 1991). Systeeminen muutos tarkoittaa sitä, että muutoksessa ei keskitytä vain yhden osa-alueen kehittämiseen, vaan siinä huomioidaan useampi muutoselementti yhtä aikaa nivoen niiden kehittäminen toisiinsa. Näin pyritään muodostamaan kokonaiskuvaa toiminnasta ja siinä ilmenevistä vuorovaikutussuhteista. Esimerkiksi Senge (1990) on teoksessaan *The Fifth Discipline* esittänyt systeemistä lähestymistapaa organisaatioiden muutokseen.

Toinen systeemisen näkökulman puolestapuhuja organisaatiomuutoksessa on Michael Fullan, joka on kirjoittanut laajasti aiheesta muun muassa kolmesta teoksestaan koostuvassa trilogiassa: *Change forces: probing the depths of educational reform* (1993), *Change forces: the sequel* (1999) ja *Change forces with a vengeance* (2003). Trilogian kahdessa ensimmäisessä teoksessa keskitytään koulutuksellisen muutoksen kompleksisuuteen ja kolmannessa muutoksen eri tasoihin, ts. muutoksen on tapahduttava koulussa, aluetasolla ja valtakunnallisesti. Muutokseen tarvitaan myös johtajia, jotka osaavat toimia kaikilla edellä mainituilla tasoilla (ks. myös Fullan 2001a). Aiemmasta poiketen Fullan (2003, 28-29) ei myöskään enää tarkastele muutoskontekstia annettuna, vaan katsoo, että sekin on muokattavissa. Lisäksi systeemien ja muutoksen hallinnasta on siirryttävä niiden ohjaamiseen. Tätä varten tarvitaan strategioita ja yhteisiä linjauksia (theory of change / action) siitä, miten koulutuksellisen muutoksen sisältö ja pedagogiikka (theory of education) toteutetaan (emt. 52-53). Fullan myös jatkaa ohjeiden (change lessons) antamista siitä, miten ohjata muutosvoimia ja toimia muutostilanteissa (emt. 23-24). Keskeisiä muutosvoimia, jotka vaikuttavat yhteisöissä, ovat muun muassa henkiset, poliittiset ja intellektuaaliset voimat (Fullan 1999).

Systeemisten muutosmallien samoin kuin yleensäkin muutoskirjallisuuden tarkastelu tuo esiin, että monissa muutosta käsittelevissä malleissa ja esityksissä on löydettävissä keskenään samansuuntainen perusajatus, vaikka ne painotuksiltaan (esim. yksilö - ryhmä - organisaatio) poikkeavat toisistaan. Muutoksessa pyritään siis yksittäisten uudistusten sijasta kokonaisvaltaiseen prosessiin, jossa muutos on synteesi koostuen eri osa-alueiden tekijöistä (mikro- ja makrotaso). Keskeistä on myös se, että muutos tapahtuu keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Lisäksi muutokseen osallistuvien yksilöiden (tässä: opettajien) on haluttava muutosta. Opettaja nähdään siis hyvin keskeisenä muutosvoimana. Esimerkin muutosmallista, jossa muutosta tarkastellaan nimenomaan opettajan ja yksilön näkökulmasta, tarjoaa Hallin ja Hordin (2001, 207-209) malli (*Concerns-Based Adoption Model*

= CBAM). Mallissa esitetään yksityiskohtaisesti, miten yksilö suhtautuu muutokseen ja omaksuu sen. Hallin ja Hordin (2001, 208) esittämä visualisointi mallista on kuitenkin haastava ja sen ymmärtäminen vaatii tuekseen sanallisen selityksen (ks. kuvio 6).



Kuvio 6. CBAM-muutosmalli (Hall & Hord 2001, 208).

Kuviossa 6 kuvataan muutosta innovaation käyttöönoton kautta. Tässä innovaation käyttöönotossa *muutosfasilitaattori* tehtävänä on ensin tehdä *selvitys* kyseisen systeemin tilasta, kuten esimerkiksi onko innovaatiolla jo mahdollisesti käyttäjiä. (Innovaation käyttäjiä ja ei-käyttäjiä visualisoidaan mallissa I-kirjaimella.) Koulutusorganisaatioissa tämä muutoksen käynnistäjä ja edistäjä on usein rehtori, jolla on käytettävissään muutokseen tietyt *resurssit*. Muutosfasilitaattori kuvaa ja selvittää *innovaation käyttötarkoitusta*, kuten mitä mahdollisia ilmenemismuotoja tai -tapoja innovaatioon liittyy tai mitä tarkoitusta varten se on alkujaan suunniteltu. Lisäksi muutosfasilitaattori selvittää *muutosvaiheita*, ts. muutoksen vaikutusta opettajan käsityksiin ja tunteisiin²⁴. Hyödyntäen *innovaation käyttötasoja*²⁵ muutosfasilitaattori tarkastelee muutosprosessin edetessä opettajan käyttäytymistä eli miten opettaja on ottanut haltuunsa uuden innovaation ja edennyt sen käytössä. Näin saadaan tietoa muun muassa siitä, millaista resursointia tarvitaan, jotta opettajien tarpeisiin voitaisiin vastata. Informaatiota kerätään säännöllisesti ja saadun tiedon perusteella muutosfasilitaattori tarkistaa ja sopeuttaa *interventiotaan* muutosprosessiin. Muutos pyritään siis saamaan aikaan mukauttamalla huomioiden kulloinkin muutosprosessissa vallitseva tilanne. Muutos vaatii siis myös systeemistä ajattelua, koska esimerkiksi yksittäisellä interventiolla muutosprosessiin voi olla hyvin erilaisia seurauksia.

²⁴ Stages of concern: *awareness, informational, personal, management, consequence, collaboration, refocusing* (Hall & Hord 2001, 63).

²⁵ Levels of use: *nonuse, orientation, preparation, mechanical use, routine, refinement, integration, renewal* (Hall & Hord 2001, 82, 88, 236-237).

Kuviossa 6 esitetyssä CBAM-muutosmallissa Hall ja Hord (2001, 208) ilmentävät *sieni*-metaforan avulla sitä, miten yksilö tai ryhmä (esim. opettaja) tulkitsee ja ymmärtää muutokseen liittyvät toiminnot ja tapahtumat. Negatiivinen asennoituminen voi hidastaa tai jopa estää muutosprosessin. (Tätä negatiivista asennetta visualisoidaan kahdella myrkkysieneen viittaavalla kuvalla.) Siksi on tärkeää, että muutosfasilitaattori ajoissa toteuttaa intervention tilanteen korjaamiseksi. Yhtä olennaista on myös tukea osallistujien muutosta edistäviä asenteita ja toimintaa. (Tätä positiivista asennetta visualisoidaan kolmella herkkusieneen viittaavalla kuvalla.) Siihen, miten interventiotarpeita huomataan tai interventioita toteutetaan, ei ole olemassa yhtenäistä tapaa, vaan toteutustavat ja -muodot voivat vaihdella. CBAM-mallissa tuodaan esille myös se, että systeemiin – ja sitä kautta muutokseen – vaikuttaa *ympäristö*, kuten oppilaitos ja yhteiskunta. Muutos ei siis tapahdu ympäristöstään erillään. Käytännön hyötyä mallista on nimenomaan niille, jotka toimivat muutoksessa sen käynnistäjinä ja edistäjinä. Rehtorin merkitys muutosprosessissa on itse asiassa todettu hyvin olennaiseksi ja tätä on dokumentoitu lukuisissa tutkimuksissa ja julkaisuissa (ks. esim. Fullan 2001a, 2006, 2007). Rehtorille, kuten opettajallekin, malli vahvuus on siinä, että se osoittaa yksilön merkityksen muutoksessa.

Toinen esimerkki opettaja- ja yksilölähtöisempää näkemystä edustavasta muutostarkestelusta löytyy Finkiltä ja Stollilta (2005), jotka ovat käsitelleet koulutuksellista muutosta analysoimalla erilaisia muutosorientaatioita ja tulleet siihen tulokseen, että koulussa muutoksen on edettävä uusien arvojen, normien ja uskomusten muodostamisen pohjalta (school reculturing). Tämä ei koske ainoastaan oppilaitoksen opettajakulttuuria, vaan myös opiskelijoiden sekä koulun ulkopuolisten yhteisöjen (esim. vanhemmat) arvot ja uskomukset on huomioitava muutoksessa. Fink ja Stoll (2005) esittävät myös useita organisaatiomuutoksen tulevaisuuden haasteita ja kehittämiskohteita, kuten oppilaitosten tarkastelua mikropoliittisina organisaatioina (vrt. Blase 2005). Opettajan kannalta huomattavinta on opettajan henkilökohtaisen elämän vaikutuksen huomioiminen muutokseen. Tämä on erittäin merkittävä kehityskohde, koska muutosprosessissa jätetään lähes poikkeuksetta opettajan elämäntilanteen tarkastelu pois. Tähän, kuten muihinkin koulutusta koskeviin haasteisiin, voidaan vastata nimenomaan rakentamalla yhteistä ymmärrystä muuttamalla aiempia uskomuksia ja tapoja (reculturing) (ks. myös Fullan 2001a ja Miller 2005).

Myös Fullan ja Hargreaves (ks. esim. Fullan & Hargreaves 1991; Hargreaves & Fullan 1998) ovat tarkastelleet muutosta muun muassa *What's worth fighting for* -teoksissaan, joissa muutosta lähestytään lähinnä yksilön, ts. opettajan ja rehtorin, näkökulmasta. Fullan on lähestynyt aihetta myös *The New Meaning of Educational Change* -kirjoissaan (ks. esim. Fullan 2001b, 2007). Fullan (2007) katsoo muutoksen olevan monidimensionaalisen ja toteutuakseen sen on tapahduttava kolmella muutosdimensiolla eli opettajan käyttämien materiaalien, opetustapojen ja opettajauskomusten tasolla²⁶. Todellisesta muutoksesta ei ole kyse, mikäli opettaja esimerkiksi käyttää uutta opetusmateriaalia tai teknologiaa, ts. toimii vain yhdellä dimensiolla. Muutos siis vaatii sekä opettajan toiminnan että ajattelun muuttumista. Lisäksi Fullan (2007) katsoo muutoksen olevan prosessi eikä vain tuotos. Muutosprosessin hän esittää koostuvan vaiheista, joissa ensimmäisessä on kyse muutostarpeen tunnistamisesta ja muutoksen käynnistämisestä (initiation). Toisessa vaiheessa

²⁶ Fullan (2007, 30) rajautuu tässä muutosdimensioiden tarkastelussa opettajaan, mutta tuo samassa yhteydessä esille, että koulutusta koskeva muutos koskettaa myös muita tahoja, kuten oppilaitosta.

muutos toteutetaan (implementation) ja kolmannessa vaiheessa siitä voi tulla pysyvä käytännöksi organisaatiossa (institutionalization). Muutoksen tulokset (outcomes) voivat olla hyvin moninaiset ja ilmetä esimerkiksi uusina taitoina tai asenteina.

Fullanin jaottelu (2007) on kuitenkin vain hyvin yleisluonteinen esitys muutoksen vaiheista ja siksi on syytä huomioda, että muutos ei ole lineaarinen ja eri vaiheisiin liittyy monia tekijöitä, joilla on merkitystä muutoksen toteuttamisessa. Hän ei tosin pyrikään esittämään yleispätevää mallia ja on itse asiassa jo aiemmin esittänyt, että muutosta ei voida kuvata yhden mallin tai teorian avulla (Fullan 1999). Fullanin (2007) pääsanoma muutoksen toteuttamisesta, kuten hän on muissakin yhteyksissä esittänyt (esim. *Change forces*-trilogia), on ”systeminen”, ts. siinä on huomioitava muutoksen luonne, yksilö, organisaatio (koulu) samoin kuin niitä ympäröivä yhteiskunta. Muutoksen on myös vaikutettava koko organisaatioon – sen kulttuuriin, rakenteisiin, tavoitteisiin ja rooleihin. Systemisestä muutospäätöksestä huolimatta Fullan kuitenkin myöntää, että opettaja on muutoksen keskiössä: ”Koulutuksellinen muutos riippuu siitä, mitä opettajat tekevät ja ajattelevat – se on samalla sekä yksinkertaista että monimutkaista” (Fullan 2007, 129).

5.4. OPETTAJAN AMMATILLINEN KASVU ORGANISATORISEN MUUTOKSEN TUKENA

Opetushenkilöstön ammatillisen kehittymisen sosiaalisessa kontekstissa ja kollegiaalisena yhteistyönä katsotaan usein olevan tärkein edellytys muutokselle. Tämä on todettu myös monissa tutkimuksissakin (ks. esim. Fullan 2007, 138-139). Tästä huolimatta opettajat lähestyvät muutosta kuitenkin usein henkilökohtaisesta näkökulmasta käsin. Fullanin (1991, 127-128) listaus opettajien muutokseen suhtautumisesta on edelleen ajankohtainen, vaikka se onkin esitetty jo lähes kaksi vuosikymmentä sitten:

- Vastaako muutos olemassa olevaa tarvetta? Ovatko oppijat / opiskelijat siitä kiinnostuneita? Johtaako se esitettyihin tuloksiin?
- Miten selkeästi on määritelty opettajan toimintaan kohdistuvat odotukset?
- Miten muutos vaikuttaa opettajan toimintaan, kuten ajankäyttöön, jaksamiseen, uuteen taitoon, motivaatioon, osaamiseen ja muiden tehtävien hoitoon?
- Miten palkitsevaa toiminta muiden kanssa on?

Edellä esitetyt kysymykset, jotka ilmentävät opettajien suhtautumista muutokseen 1990-luvun alussa, ovat Fullanin (2007) mukaan säilyneet lähes samanlaisina, vaikka yhteiskunta ja opettajan työnkuva ovat muuttuneet huomattavasti: opettajan työ on moninaistunut, vaatimukset ja työmäärä ovat kasvaneet, ammatin arvostus on laskenut, ammatilliseen kehittymiseen on käytettävissä vähemmän aikaa ja muutoksia on toteutettava yhä nopeammin tahdissa. Myös Hargreaves ja Fullan (1999) totesivat jo kymmenen vuotta sitten, että nyky-yhteiskunnassamme meneillään olevat huomattavat sosiaaliset, taloudelliset, poliittiset ja kulttuuriset muutokset vaikuttavat opettajan rooliin. Muutospainetta opettajan tehtävään ovat tuoneet muun muassa kansainvälistyminen, tieto- ja viestintäteknikka

sekä verkot oppimisympäristöinä samoin kuin näkemys opettajasta yhteiskunnallisena vaikuttajana ja kehittäjänä (Luukkainen 2000). Opettajuuden olisi siis aika uudistua, jotta se voisi kohdata paremmin – ja myös kriittisemmin – jatkuvan muutoksen.

Se, että opettaja tarkastelee muutosta siitä saatavan hyödyn suhteen omalle toiminnalleen, ei ole yllättävää tai poikkeavaa, koska muutos on kuitenkin hyvin henkilökohtainen kokemus (Fullan 1991, 127; ks. myös Fullan 2007, 129). Lisäksi on muistettava, että opettajakulttuuriin ei ole perinteisesti kuulunut oman työn kollegiaalista pohdintaa tai arviointia, vaan opettaja on toiminut hyvin itsenäisesti. Tätä yksin toimimisen mallia on siirretty opettajasukupolvesta toiseen ja uudet opettajat on myös sosiaalistettu tähän perinteeseen. Muutos ei ole kuitenkaan mahdollinen, mikäli opettaja ei ole valmis jakamaan uskomuksiaan ja käsityksiään liittyen oppimiseen ja opettamiseen toisten kollegoiden kanssa. Opettajakulttuurin uudistaminen onkin yksi lisähaaste sekä opettajien peruskoulutukselle että myös täydennyskoulutukselle.

Opettajakulttuurien muutos on hyvin syvälinen ja aikaa vievä prosessi, joka ei tapahdu hetkessä. Fullan (2007, 297-298) on esittänyt toimenpiteitä, joilla opettajaprofession muutosta voitaisiin tukea. Opettajan asiantuntijuuden jatkuvan kehittämisen takaamiseksi, uudistuksia on tapahduttava muun muassa opettajien koulutuksessa, päivittäisissä työskentelyolosuhteissa sekä opettajuuden arvostuksessa. Lisäksi perus- ja täydennyskoulutusten välille on luotava jatkumo sekä opettajien työelämään siirtymistä (induktiovaihe) ja ammatissa pysymistä on tuettava. Ammatillisessa kehittämisessä tulisi korostaa entistä voimallisemmin myös työssä oppimista sekä luoda mahdollisuuksia siihen, että opettajat voisivat käytännössä toteuttaa kehittämiskokeilujaan sekä saada palautetta niistä. Opettajien olisi lisäksi päästävä seuraamaan muiden opettajakollegoiden opetusta oppiakseen myös heiltä. Opettajan professiosta olisikin itse asiassa tultava oppimisen professio.

Fullan (2006, 2007) myös katsoo, että koulutukseen ja opettajuuteen liittyvää muutosta voitaisiin merkittävästi tukea professionaalisilla oppimisyhteisöillä (professional learning communities), joissa opettajilla olisi mahdollisuus reflektoida työtään eri näkökulmista (esim. moraaliset ja eettiset kysymykset). Näissä yhteisöissä kanssakäymistä ei pidä rajoittaa vain uusien ideoiden tai innovaatioiden käyttöönottoon liittyvään keskusteluun, vaan keskustelun olisi oltava vapaamuotoista liittyen kuitenkin opettajan työhön. Näin opettajan työtä tuettaisiin kokonaisvaltaisemmin ja tämä edesauttaisi opettajaa motivoitumaan tehtävästään yhä uudelleen. Fullan, Hill ja Crévola (2006, 21-25) painottavat, että professionaalisen oppimisen (professional learning) on koskettava jokaista opettajaa ja sen on oltava jatkuvaa – ei siis vain tiettyyn muutokseen tai innovaatioon liittyvää. Lisäksi oppimisen on toteuduttava opettajan arjessa. Tämä kuitenkin edellyttää sitä, että luokkahuoneen ympärillä on infrastruktuuri, joka tukee opettajan työssä oppimista. Professionaalisten oppimisyhteisöjen osalta on kuitenkin huolehdittava siitä, että ne eivät eristäydy muusta oppilaitoksesta ja sitä ympäröivästä yhteiskunnasta, vaan ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa muidenkin tahojen kanssa (Fullan 2007, 152).

Lieberman (2008) on tarkastellut muutosta erilaisten opetuksen tutkimus- ja kehittämisprojektien kautta ja havainnut, että ne opettajat, jotka vähitellen ottavat enemmän vastuuta projekteissa ja ryhtyvät johtamaan muita, edistävät muutoksen toteutumista. Tätä opettaja johtajana (teacher leadership) -toimintaa olisi kehitettävä edelleen, koska se myös edistää opettajaprofession uudistumista. Tällaisille opettajille on tyyppillistä (Lieberman 2008, 215), että he:

- sitoutuvat oppilaisiinsa,
- refleктоivat omaa työtänsä,
- edistävät elinikäistä oppimista toteuttaen sitä myös itse,
- ottavat riskejä siirtymällä ”mukavuusalueeltaan” tekemään opetuskokeiluja,
- kannustavat muita kollegoita omalla sitoutumisellaan ja toiminnallaan,
- etsivät uusia sosiaalisia kontakteja ja laajentavat siten tietämystään,
- organisoivat aloittelevia ja kokeneempia opettajia toisiaan tukeviksi yhteisöiksi,
- ovat kiinnostuneita sekä kollegiaalisuudesta että varsinaisista asiasisällöistä,
- ymmärtävät, että johtajuudessa on tärkeää huomioida konteksti ja kulttuuri,
- jakavat tietämystään opetuksesta (esim. opetussuunnitelman toteuttaminen),
- jatkavat kehitystyötään kollegoiden kanssa huolimatta ajoittaisesta muutosvastarinnasta.

Mikäli koulutuksessa ja opettajuudessa halutaan muutosta, tarvitaan siis edellä kuvatunlaisia opettajia. Vaikka listauksessa korostuu yhteisöllisyys ja muiden kollegoiden asiantuntijuuden hyödyntäminen, niin Lieberman (2008) kuitenkin painottaa tekemänsä havaintoa siitä, että opettajalle on ensin tärkeää muodostaa oma käsitys toiminnastaan opettajana ja vasta sitten hän on motivoituneempi hyödyntämään muiden tietämystä ja osaamista. Kehittämisprojektien laajuudella ei ollut juurikaan vaikutusta siihen, miten opettajat motivoituivat johtamiseen, vaan samantyyppiset johtajuuden omaksumispiirteet ilmenivät eri hankkeissa. Vastaavanlaisia havaintoja opettajasta johtajana on myös tehnyt Donaldson (2006), jonka mukaan tällaiset opettajat voivat olennaisesti vaikuttaa työyhteisönsä asenteisiin, uskoon ja käyttäytymiseen.

Mikä sitten on koulutuksellisen muutoksen tulevaisuus ja opettajan merkitys siinä? Sugrue (2008) on esittänyt, että yhteiskunnassa tapahtuva kehitys olisi otettava entistä voimallisemmin huomioon koulutuksen alueella. Esimerkiksi teknologisten innovaatioiden nopea muuttuminen ja virtuaalisten verkkoyhteisöjen muodostuminen tarjoaa potentiaalin, jota olisi paremmin hyödynnettävä muutosprosessissa. Opettajalle tämä jatkuva uusien teknologioiden ja niiden sovellusten ilmaantuminen tarjoaa muutoinkin loputtomat mahdollisuudet oman ammatillisen asiantuntijuuden kehittämiseen. Lisäksi suunniteltu muutos tarvitsee tuekseen epävirallisempia professionaalisen oppimisen verkostoja. Näissä yhteisöjen tulisi rakentua keskinäiselle yhteistyölle ja niiden tulisi myös ottaa kollektiivista vastuuta (collective accountability). Keskeinen voima muutoksessa on edelleenkin opettaja. Vapaa sivistystyö olisi itse asiassa sovelias sektori toteuttamaan edellä mainittuja tavoitteita. Valtakunnan laajuinen ja hyvin monimuotoinen toiminta mahdollistaa jo nyt sen, että vapaa sivistystyö pystyy melko joustavasti ja nopeasti muokkaamaan toimintaansa ja vastaamaan muuttuvan yhteiskunnassa koulutuksellisiin tarpeisiin (ks. Sartoneva 2007; Vapaan sivistystyön kehittämisohjelma 2009 - 2012: opetusministeriön asettaman valmisteluryhmän loppuraportti 2009). Kyseinen koulutussektori oli itse asiassa ensimmäisiä uuden teknologian hyödyntäjiä kieltenopetuksessa ja osoitti tuolloin jo kykyä muodostaa eri opistojen ja opettajien välisiä verkostoja. Lisäksi vapaan sivistystyön vahvuutena on, että se pyrkii luomaan koulutuksellista tasa-arvoa huolehtimalla muun muassa erityisryhmien, kuten maahanmuuttajien, tarpeista (ks. Sartoneva 2007; Vapaan sivistystyön kehittämisohjelma 2009 - 2012: opetusministeriön asettaman valmisteluryhmän loppuraportti 2009).

6. Täsmentynyt tutkimustehtävä

Johdanto-luvussa esittelin tutkimukseni asetelman sekä sen päätehtävän, joka on *opettajan teknologian kielenopetuskäyttöön liittyvän pedagogisen ajattelun kuvaaminen ja sen kehittymisen tarkastelu vapaan sivistystyön organisatorisessa kontekstissa*. Sitä seuranneessa tutkimukseni teoriaosuudessa tarkastelin päätehtävääni nivoutuvia teoreettisia osa-alueita. Tämä tarkastelu osoitti ja myös vahvisti ennako-oletustani siitä, että opettajan pedagogisen ajattelun tutkiminen on moninainen ilmiö ja sitä voidaan lähestyä eri näkökulmista. Tässä työssäni pedagogiseen ajatteluun nivoutuu siis eri ulottuvuuksia, joista teknologia sekä käsitykset kielenoppimisesta ja -opettamisesta ovat keskeisimpiä. Lisäksi on huomioitava organisatoristen tekijöiden vaikutus opettajan toimintaan, koska myös ne väistämättä heijastuvat opetukseen. Eri tutkimusalueiden teoreettinen tieto on auttanut täsmentämään tutkimukseni päätehtävää ja muotoilemaan sen tutkimuskysymyksiksi. Näiden kysymysten ohjaamana haen tietoa yhden kielenopettajaryhmän pedagogisesta ajattelusta tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytössä.

6.1. TUTKIMUSKYSYMYKSET

Seuraavassa esitän tutkimukseni päätehtävän tutkimuskysymyksiksi muotoiltuna. Tarkastelen kysymyksiä kahdessa osassa johtuen siitä, että tutkimuksessani on kaksi vaihetta. Tutkimukseni ensimmäinen vaihe liittyy vapaan sivistystyön kielenopettajille tarkoitettuun Alternative I -täydennyskoulutukseen, joka toteutui vuonna 1999. Toinen vaihe liittyy täydennyskoulutuksen päättymisen jälkeiseen ajanjaksoon eli vuosiin 2000 - 2005. Ensimmäisessä vaiheessa haen vastauksia tutkimuskysymyksiin 1 - 4 ja toisessa vaiheessa kysymyksiin 5 - 10.

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tutkimuskysymykset ovat:

Kysymykset 1 - 4 liittyvät Alternative I -täydennyskoulutukseen (1999) ja vapaan sivistystyön kielenopettajien siellä tuottamiin ja toteuttamiin englannin kielen verkkokursseihin.

1. Millaisia pedagogisia ratkaisuja opettaja tekee suunnitellessaan ja tuottaessaan englannin kielen kurssin verkkopohjaiseen oppimisympäristöön?
2. Miten opettaja perustelee tekemiään pedagogisia ratkaisuja?
3. Miten pedagogiset ratkaisut toimivat opettajan mielestä varsinaisessa kurssitoteutuksessa?
4. Millaisessa organisatorisessa kontekstissa opettaja toimii verkkokurssinsa suunnittelu- ja tuottamisprosessin aikana?

Tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa tarkastelen siis opettajien toimintaa Alternative I -täydennyskoulutuksessa ja päätehtävänäni (*kysymys 1*) on selvittää, *millaisia pedagogisia ratkaisuja opettaja tekee suunnitellessaan ja tuottaessaan englannin kielen kurssin verkkopohjaiseen oppimisympäristöön*. Suunnitteluprosessin ja tuottamisprosessin sidon yhteen, sillä ne eivät yleensä ole toisiaan selkeästi seuraavia erillisiä vaiheita, vaan rinnakkaisia ja vähitellen kehittyviä. Koska tutkimukseni ensimmäinen osa rajautuu kunkin opettajan osalta vain yhteen verkkokurssitoteutukseen, en pyri käsitteellistämään yksittäisen opettajan koko pedagogista ajattelua. Tavoitteenani on lähinnä selvittää sitä, mitä piirteitä opettajan ajattelussa ilmenee, kun pedagoginen osaaminen ja uusi teknologia kohtaavat. Tätä tarkastelua puoltaa se, että opettajan oppija-, tiedon- ja oppimiskäsitysten on todettu heijastuvan heidän pedagogisiin ratkaisuihinsa ja tätä kautta edelleen oppijoihin (ks. esim. Patrikainen 1997). Lisäksi pedagogisesta ajattelusta tieto- ja viestintätekniiikan käytön yhteydessä on melko vähän aikaisempaa tutkimustietoa. Tarvetta tällaiselle tutkimustiedolle kuitenkin on, koska yhä useampi organisaatio tuottaa koulutusta verkkopohjaisiin oppimisympäristöihin.

Tutkimukseni ensimmäisen vaiheen päätehtävään liittyy läheisesti myös kysymykset siitä, *miten opettaja perustelee tekemiään pedagogisia ratkaisuja (kysymys 2)* sekä *miten pedagogiset ratkaisut toimivat opettajan mielestä varsinaisessa kurssitoteutuksessa (kysymys 3)*. Opettajien pedagogiseen ajatteluun liittyvien tutkimusten yhteydessä ilmenee yleisesti, että opettajat harvemmin perustelevat valintojaan oppimisteoreettisin käsittein. Tutkimuskysymysten 2 ja 3 avulla pyrin yleisellä tasolla saamaan lisää tietoa opettajien pedagogisesta ajattelusta. Erityisenä mielenkiinnon kohteena on se, onko käytetyssä verkkopohjaisessa oppimisympäristössä jotain sellaista, mikä opettajan mielestä on ensisijaisesti ohjannut hänen pedagogisia ratkaisujaan.

Tutkimukseni ensimmäisen vaiheen tehtävänä on myös *kuvata sitä organisatorista kontekstia, jossa opettaja suunnitteli ja tuotti kielikurssinsa verkkopohjaiseen oppimisympäristöön (kysymys 4)*. Tämä tarkastelu on tärkeää siksi, että tarjottaessa koulutusta tietoverkkojen välityksellä painotetaan koko organisaation osallistumista toimintaan (ks. esim. Hill 1997). Tutkimukseeni valittujen opettajien oppilaitosten osalta sitoutumisen aste oli kuitenkin hieman erilainen. Oppilaitokset ja opettajat osallistuivat täydennyskoulutukseen, jossa hankkeen taholta huolehdittiin monista organisatorisista tekijöistä, kuten tietoteknisistä tukipalveluista, verkkopohjaisen oppimisympäristön käyttäjäkoulutuksesta ja taloudellisista resursseista. Yleensä jokainen oppilaitos päättäisi näistä asioista itsenäisesti. Verkkokurssin varsinaisesta suunnittelusta, tuottamisesta ja toteuttamisesta päävastuu oli kullakin opettajatyöparilla. Tarkasteluni kohteena ovat siis ne organisatoriset lähtökohdat, joista käsin opettaja otti haltuunsa uutta tieto- ja viestintätekniiikkaa ja hyödynsi näitä mahdollisuuksia omassa opetuksessaan.

Tutkimuksen toisen vaiheen tutkimuskysymykset ovat:

Kysymykset 5 - 10 liittyvät Alternative I -täydennyskoulutusta seuranneeseen ajanjaksoon (2000 - 2005) ja sen aikana opettajien toteuttamaan tieto- ja viestintätekniiikan kielenopetuskäyttöön.

5. Miten opettaja on Alternative I -täydennyskoulutuksen jälkeen vuosina 2000 - 2005 monimediaistanut vieraiden kielten opetustaan?
6. Millaisia pedagogisia käytänteitä opettaja on luonut tieto- ja viestintätekniiikan kielenopetuskäyttöön?

7. Miten opettajan tieto- ja viestintätekniiikan kieltenopetuskäyttönsä luomat pedagogiset käytänteet ilmenevät käytännössä?
8. Miten opettajaa on hänen mielestään tuettu tieto- ja viestintätekniiikan kieltenopetuskäytössään sekä oppilaitoksessa että sen ulkopuolella?
9. Mikä merkitys oppilaitoksen ja sen ulkopuolisella tuella on ollut opettajan mielestä hänen tieto- ja viestintätekniiikan kieltenopetuskäyttönsä?
10. Mikä merkitys tieto- ja viestintätekniiikan kieltenopetuskäyttöä tukevilla hankkeilla ja täydennyskoulutuksilla (esim. Alternative I) on ollut opettajan mielestä hänen ammatilliseen kehittämiseensä?

Tutkimukseni toisessa vaiheessa paneudun tarkastelemaan opettajien toimintaa Alternative 1 -täydennyskoulutuksen jälkeen. Tässä osassa selvitan sitä, *miten opettaja on kyseisen täydennyskoulutuksen jälkeen monimediaistanut vieraiden kielten opetustaan (kysymys 5)*. Tällä kysymyksellä haen vastausta ensinnäkin siihen, millaisia medioita (esim. opetusohjelmat, verkkopohjaiset oppimisympäristöt, www-sivustot) opettaja on hyödyntänyt vuosina 2000 - 2005. Lisäksi tarkastelen sitä, miten usein hän hyödyntää eri medioita (satunnainen vs. jatkuva käyttö) sekä mihin tarkoitukseen hän niitä käyttää ja miksi. Esimerkiksi soveltaako opettaja tieto- ja viestintätekniiikkaan liittyvää osaamistaan opetuksessaan (esim. verkkovälitteinen ohjaus) vai ainoastaan opetuksen valmisteluun (esim. oppimateriaalin laadinta). Tutkimuskysymyksellä pyrin siis etsimään tietoa opettajien teknologian opetuskäytöstä sekä sen valintaan liittyvistä pedagogisista perusteista.

Kieltenopetuksen monimediaistamisen ohella tarkastelen myös sitä, *millaisia tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttönsä liittyviä pedagogisia käytänteitä opettaja on luonut (kysymys 6) ja miten nämä käytänteet ilmenevät käytännössä (kysymys 7)*. Tutkimukseni ensimmäinen vaihe keskittyy vapaan sivistystyön kieltenopettajan yhden yksittäisen Alternative I -täydennyskoulutuksessa tuottamansa verkkokurssin pedagogiseen tarkasteluun, mutta toisessa vaiheessa kiinnostukseni kohteena on se, onko opettaja useamman vuoden teknologian opetuskäytön myötä pystynyt vakiinnuttamaan opetukseensa pysyvämpiä toimintatapoja ilman, että taustalla on tukena täydennyskoulutusorganisaatiota tai jotain muuta kehittämishanketta. Tämä tehtävä on haastava myös opettajalle, sillä hän ei välttämättä osaa tiedostaa ja käsitteellistää toiminnassaan tapahtuneita muutoksia. Vapaan sivistystyön kieltenopettajan pedagogisen ajattelun käsitteellistäminen onkin tutkimukseni yksi keskeisimpiä tehtäviä opettajan organisatorisen kontekstin kuvaamisen lisäksi.

Tutkimuskirjallisuudesta löytyy lukuisia raportointeja siitä, miten opettajan organisaatioon liittyvät tekijät vaikuttavat opettajan toimintaan (ks. esim. Fullan 2001a). Tutkimuksissa tarkastellaan yleisellä tasolla oppilaitoksen merkitystä opettajan työhön, mutta myös fokusoidutaan muun muassa niihin tekijöihin, jotka koulutusorganisaatioissa vaikuttavat nimenomaan teknologian opetuskäyttöön. Erityisesti rehtorin näkemyksillä tietotekniikan käytön merkityksestä on huomattava vaikutus siihen, miten teknologian hyödyntäminen opetuskäytössä edistyy tai estyy (ks. esim. Kankaanranta 2004; Law, Pelgrum & Plomp 2008). Tämän tutkimukseni kysymys siitä, *miten vapaan sivistystyön opettajaa on oppilaitoksessa tuettu tieto- ja viestintätekniiikan kieltenopetuskäytössään (kysymys 8)*, on perusteltu, koska vapaan sivistystyön koulutussektorilta puuttuu tietoa siitä, mikä merkitys organisatorisilla tekijöillä on ollut teknologian opetuskäyttöön nimenomaan vieraiden kielten opetuksessa. *Tutkimuskysymykseen 8* liittyy myös toinen osa ja se käsittelee *opettajan saamaa oppilaitoksen ulkopuolista tukea*. Tämän olen sisällyttänyt mukaan siksi,

että tutkimukseni ensimmäisen vaiheen tulokset antoivat viitettä siitä, että oppilaitoksesaan opettaja toteuttaa lähinnä vain perustehtävänsä (opetus), mutta muu toiminta, kuten opetuksen kehittäminen tai tietotekninen tuki, toteutuu organisaation ulkopuolella. Täten on siis syytä olettaa, että opettaja hakee ulkopuolista tukea toiminnalleen ja on siis peruste selvittää tarkemmin, miltä tahoilta ja minkä tyyppistä tukea opettaja saa. *Kysymyksen 9 avulla pyrin vastaamaan kootusti siihen, mikä merkitys sekä oppilaitoksen sisäisellä että sen ulkopuolisella tuella on ollut opettajan mielestä hänen tieto- ja viestintätekniikan kielenopetuskäyttöön.*

Tutkimuskysymykseeni oppilaitoksen ja sen ulkopuolisesta tuesta liittyy läheisesti myös kysymys *täydennyskoulutusten ja hankkeiden merkityksestä opettajan ammatilliseen kehittymiseen (kysymys 10)*. Tutkimukseni ensimmäinen vaihe antoi viitettä siitä, että usealle opettajalle Alternative I -täydennyskoulutus oli pedagogisessa mielessä sysäys teknologian laajempaan opetuskäyttöön. Lisäksi koulutus tarjosi myös tekniset (mm. verkopohjainen oppimisympäristö ja sen käytön tuki) ja taloudelliset (mm. opettajalle maksettu palkkio) resurssit toteuttaa uutta. Kuten aiemmin on jo ilmennyt, vapaan sivistystyön resurssit ovat niukat ja täten on syytä olettaa, että teknologian opetuskäytön kehittämiseksi opettajat ovat etsineet ulkopuolisia resursseja ja toteutuskanavia (esim. hankerahoitus). Tarkastellessani tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttöä koskevien täydennyskoulutusten ja hankkeiden merkitystä opettajan ammatilliseen kehittymiseen, huomioin kaikki ne hankkeet ja koulutukset, jotka jollakin tavoin liittyvät kielenopetukseen tai tukevat sitä. Piesasen ym. (2006) mukaan opettajille suunnatun täydennyskoulutuksen vaikuttavuutta ei ole juurikaan tukittu. Yhteisymmärrys on olemassa siitä, että vaikutukset ovat moninaisia ja eri tasolla, mutta tarkka tutkimustieto puuttuu. Tutkimuksessani tehdään siis alustava avaus siihen, miten vapaan sivistystyön kielenopettajat ovat kokeneet täydennyskoulutuksen ja myös kehittämishankkeiden merkityksen omalle ammatilliselle kehittymiselleen ja siten myös pedagogiselle ajattelulle.

6.2. TUTKIMUKSEN LUONTEESTA JA TIETEENFILOSOFISESTA LÄHTÖKOHDASTA

Luonteeltaan tutkimukseni on *tapaustutkimus* (case study) (ks. esim. Yin 2003; Stake 2005; Flyvbjerg 2007), joka on empiirinen ja pääosin laadullinen (ks. esim. Patton 2002; Silverman 2004, 2005; Seale, Gobo, Gubrium & Silverman 2007). Laadullinen valinta tulee ensisijaisesti tutkimukseni luonteesta. Tässä työssä en ole etukäteen valinnut mittareita siihen, miten käsitteellistä opettajien pedagogista ajattelua ja toimintaa. Vaikka annan opettajan äänelle näin tilaa, pyrin kuitenkin luomaan tarkastelulle mielekkään teoreettisen perustan punnitsemalla aikaisempaa tutkimustietoa kriittisesti. Näin toivon saavani yhteyden sekä teorian ja empirian että jo olemassa olevan ja uuden tiedon välille. Kvalitatiivinen tutkimusote soveltuukin käytettäväksi hyvin silloin, kun ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohdista ja yksittäisistä toimijoista, tutkitaan luonnollisia tilanteita sekä halutaan tietoa syy-seuraus -suhteista (Syrjälä 1994, 12-13). Tutkimukseni laadullista lähestymistapaa täydennän soveltuvien osin myös kvantitatiivisilla menetelmillä. Kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset lähestymistavat eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan niiden katsotaan muodostavan ennemminkin jatkumon (ks. esim. Metsämuuronen 2008, 13).

Tutkimuksen tekemiseen liittyy aina lähtökohtaoletuksia, joita tutkija ei välttämättä aina tiedosta, vaan osa on piileviä ja tiedostamattomia. Näiden taustasitoumusten tai filosofisten perusoletusten tunnistaminen auttaa tutkimukseen liittyvien ratkaisujen teossa, kuten esimerkiksi kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten tutkimusotteiden piirteiden tunnistamisessa. Filosofisten lähtökohtien ymmärtäminen on tärkeää empiirisessäkin tutkimuksessa eikä vain ainoastaan teoreettisessa tai filosofisessa tutkimuksessa (Hirsjärvi 2009, 129-131.) Tieteenfilosofisesti kvalitatiivinen tutkimusote pohjautuu kriittiseen teoriaan ja konstruktivismiin²⁷ (Metsämuuronen 2008). Tämä tutkimukseni sijoittuu tieteenfilosofiselta lähtökohdaltaan lähinnä konstruktivistiseen lähestymistapaan. Konstruktivistista viitekehystä on itse asiassa käytetty usein opettajan ajattelua ja toimintaa koskevissa tutkimuksissa (ks. esim. Aaltonen 2003; Patrikainen 1997).

Konstruktivistisen ajattelun mukaisesti tässä tutkimuksessa hyväksyn sen, että todellisuus on suhteellista – tosin osa todellisuudesta voi olla yhteistä useammalle yksilölle. Tietoa tästä suhteellisesta todellisuudesta saan olemalla vuorovaikutuksessa tutkittavien opettajien kanssa. Vuorovaikutus on interaktiivista ja siinä tutkija ja tutkittavat ovat toisilleen subjekteja. Tiedon hankinnassa pyrin siis siihen, että tutkittavat eivät olisi tutkijalle vain tietoa yksipuolisesti antavia objekteja, vaan osapuolten välillä vallitsisi tietojen antamisen demokratia, joka perustuu sekä vapaaehtoisuuteen että molemminpuoliseen luottamukseen. Tutkimukseni metodologiset ratkaisut perustuvat hermeneutiikkaan, ts. saadut löydökset perustuvat tutkijan subjektiiviseen tulkintaan vuorovaikutuksessa saaduista tiedoista. Koska tutkimukseeni osallistuvilla opettajilla on näin keskeinen asema tutkimuksessani, tarjoaa tämä minulle myös eettisen haasteen. Tutkijana pyrin huomioimaan näitä eettisiä näkökulmia läpi koko tutkimusprosessin aina aineiston keräämisestä tulosten julkaisemiseen. Päämääränäni on luoda luottamukselliset suhteet opettajiin ja toimia mahdollisimman avoimesti. Tätä edistän muun muassa siten, että tarjoan opettajille mahdollisuuden saada tietoa tutkimusprosessini eri vaiheista.

Tapaustutkimuksesta, kuten tämäkin tutkimus on, Syrjälä (1994, 11) esittää, että se ”on luonteva lähestymistapa opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa, jossa on kyseessä käytännön ongelmien kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus, jota ei voi tehdä irrallaan tietystä yksittäisestä tilanteesta tai tapahtumaketjusta. Tapaustutkimuksen avulla opetusta tai muuta toimintaa kyseisessä tilanteessa voidaan ymmärtää entistä syvällisemmin kaikkien osallistujien kannalta.” Tässä tutkimuksessani tapauksena on ryhmä opettajia, joiden pedagogista toimintaa tarkastelen ajallisesti kahtena eri ajankohtana tiettyssä kontekstissa. Kirjallisuudessa tapaustutkimukselle ei ole yhtenäistä määritelmää, mutta yleisesti kuitenkin katsotaan, että tapauksella on tiettyjä ominaispiirteitä. Tapaus on tietty rajallinen kokonaisuus, se kohdistuu nykyhetkeen ja tapahtuu todellisessa tilanteessa, jota ei voida keinotekoisesti järjestää (ks. esim. Laine, Bamberg & Jokinen 2007.) Tämä ajatus ilmenee muun muassa Yinin (2003) määritelmästä, jossa hän katsoo tapaustutkimuksen olevan empiiristä tutkimusta, jossa monipuolisia ja eri tavoilla hankittuja tietoja käyttäen tutkitaan tämänhetkistä tapahtumaa sen omissa kontekstissa. Tapauksen ei tosin tarvitse ehdottomasti sijoittua nykyhetkeen, vaan se voi sijoittua menneeseen, jolloin tutkimuskohteena voi olla esimerkiksi toimintatapojen muutos, tai tapaus voi sijoittua myös tulevaan (Laine

²⁷ Näistä filosofioista puhutaan myös eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttisina tieteenfilosofioina (Metsämuuronen 2008).

ym. 2007, 31-34). Myös hyvin erilaisia tutkimuksia voidaan tarkastella tapaustutkimuksena (esim. toimintatutkimus, elämäkertatutkimus), niitä voidaan ryhmitellä eri tavoin sekä myös yhdistää tapaustutkimukseen (ks. esim. tapaus- ja toimintatutkimuksen yhdistämisestä Lehtonen 2007, 245-253).

Tapaustutkimuksen on esitetty kirjallisuudessa olevan keskeinen kvalitatiivisen metodologian tiedonhankinnan strategia (ks. esim. Metsämuuronen 2008). Tässä on kuitenkin syytä painottaa, että tapaustutkimus ei ole aina laadullista tutkimusta (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159). Lisäksi on huomattava, että tapaustutkimukseen liittyy epistemologinen kysymys siitä, mitä voidaan oppia yhdestä tapauksesta (Stake 2000, 2005), ts. mitä voimme oppia yhden opettajaryhmän pedagogisesta ajattelusta ja toiminnasta, kun he käyttävät tieto- ja viestintäteknikka opetuksessaan. Vaikka yksittäiset tapaukset eivät ole periaatteessa yleistettävissä, niin ne voivat kuitenkin kertoa jotakin laajemmasta kokonaisuudesta ja edistää yleisemmän teorian laatimista. Metodologia, jota voidaan soveltaa tämän yleistettävyyteen liittyvän kysymyksen yhteydessä, ja jota myös hyödynnän tässä tutkimuksessa, on *grounded theory* (ks. Glaser & Strauss 1967). Siinä yksittäisten tapausten tarkastelulla pyritään löytämään tapauksia yhdistävä *ydinkategoria* tai *-käsite*, jonka ympärille voidaan rakentaa *formaali teoria*, joka on yleistettävämpi. Teorian muodostamisessa voidaan tosin rajautua myös kapeammalle alueelle ja pitäytyä ns. *substanttiiviseen teoriaan*. (Strauss & Corbin 1990.) Tässäkään tutkimuksessa en pyri etukäteen asetettujen hypoteesien todentamiseen, vaan tyydyn tiettyihin taustaoletuksiin tutkimuksen kohteesta ja hyväksyn sen, että yleistäminen ei ole itsetarkoitus, vaan mahdollisuus.

7. Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni toteutusta. Ensin esittelen tutkimukseen osallistuneiden opettajien valintaperusteita, taustoja ja tietoteknistä osaamista. Koska tutkimukseen liittyy olennaisesti Alternative I -täydennyskoulutus ja opettajien siellä tuottamat verkkokurssitoteutukset, esittelen koulutuksen sisältöä ja toimintaa samoin kuin opettajien kielikursseja yksityiskohtaisemmin. Tämän jälkeen kuvaan tutkimuksen aineiston keruumenetelmiä sekä varsinaista aineiston hankintaa, jonka toteutin opettajille suunnattujen kyselyjen ja haastattelujen avulla: ensimmäisen kyselyn ja haastattelun tein opettajille 2000-luvun alussa ja toisen kysely- ja haastattelukierroksen toteutin vuonna 2005. Tätä seuraa aineiston käsittelyn kuvaukseni sekä tutkimukseni metodologisen ratkaisun eli *grounded theory* -menetelmän esittely. Luvun päätän esittelemällä aineiston analyysissä käyttämäni *ATLAS.ti* -ohjelmaa sekä haastatteluaineistoni alustavaa koodausta.

7.1. TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT

Tutkimusta varten keräsin aineistoa kahtena eri ajanjaksona, ja osallistujina molemmissa vaiheissa oli opettajia Alternative I -täydennyskoulutuksesta. Koulutus toteutettiin vuonna 1999 ja se oli suunnattu vapaan sivistystyön koulutussektorilla toimiville kieltenopettajille. Tutkimukseni ensimmäiseen vaiheeseen, jossa keräsin aineistoa vuosina 2000 ja 2001, valitsin kuusi täydennyskoulutukseen osallistunutta opettajaa. Valintaperusteena oli se, että heidän verkkopohjaiseen oppimisympäristöön tuottamansa kurssit edustivat kielellisesti suurinta yhtenäistä joukkoa, ts. englannin kielen opiskeluun tuotettiin eniten kursseja. Koulutuksen aikana opettajat työskentelivät pareittain ja tuottivat yhteensä yksitoista erikielistä verkkokurssia, joista siis neljä oli englanninkielisiä. Näistä valitsin kolme englannin kurssia rajaten kollegani kanssa valmistamamme tuotoksen tarkastelun ulkopuolelle. Yhdestä englannin verkkokurssista valmistui kaksi lähes samansisältöistä versiota. Koska molempien versioiden suunnittelu ja tuottaminen tapahtui kahden opettajan yhteistyönä, tarkastelen näitä kurssiversioita yhtenä kokonaisuutena. Syynä kahden version valmistamiseen oli se, että opettajat edustivat eri opistoja. Tällöin toteutuksissa tulivat esille oman opiston käytänteet, mikä näkyi esimerkiksi kurssien erilaisena aikataulutuksena.

Tutkimukseni aineiston hankinnan toinen vaihe toteutui vuonna 2005 ja siihen osallistui viisi ensimmäisellä kierroksella mukana ollutta opettajaa. Yksi aiemmin mukana ollut opettaja kieltäytyi osallistumasta ja perusteli päätöstään siirtymisellä uuteen työpaikkaan. Koska tutkimukseni toisessa osassa halusin tarkastella laajemmin sitä, miten opettajat olivat Alternative I -täydennyskoulutuksen jälkeen hyödyntäneet tieto- ja viestintätekniikkaa kieltenopetuksessaan, sisällytin tutkimukseen opettajien kaiken uuden teknologian opetuskäyttöön liittyvän toiminnan, ts. pyrin tarkastelemaan, miten opettajat ovat monimedиаistaneet kieltenopetustaan. Tarkastelussa en siis rajaudu käsittelemään vain verkkopohjaisia tuotoksia.

7.1.1. TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJEN TAUSTAT

Taulukkoon 4 olen koonnut tärkeimpiä taustatietoja koskien tutkimukseeni osallistuneita opettajia. Taulukko on laadittu vuoden 2005 tilanteen mukaan, ts. tutkimuksen toisessa vaiheessa kerättyjen tietojen perusteella.

Taulukko 4. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien taustatietoja.

Opettaja	Syntymä- vuosi	Koulutus	Työkokemus kielten- opetuksesta	Työpaikka vuonna 2005	Opetettava kieli
Opettaja 1	1961	DKK (FM 2004)	vapaa sivistystyö (sivutoimisesti 1986 - 2005)	ammattillinen koulutusala	englanti
Opettaja 2	1946	ammattillinen	vapaa sivistystyö (1991 -)	vapaa sivi- tystyö	englanti
Opettaja 3	1962	HuK (FM 2001)	vapaa sivistystyö (1994 -) + ammattillinen koulutusala (1998 -)	ammattillinen koulutusala (päätoimises- ti) + vapaa sivistystyö (sivutoimisesti)	englanti ruotsi
Opettaja 4	1959	FM + opettaja- pätevyys	vapaa sivistystyö + ohessa jonkin verran muita kieltenopetus- tehtäviä eri koulu- tusalloilla (1983 -)	vapaa sivistystyö	englanti espanja italia ranska
Opettaja 5	1969	FM + opettaja- pätevyys	vapaa sivistystyö (1994 -)	vapaa sivistystyö	englanti
Opettaja 6	1954	FM + opettaja- pätevyys	kieltenopetusteh- täviä eri koulu- tusalloilla (1980- luvulta alkaen) vapaa sivistystyö (1994-2000)	perusopetus	englanti ruotsi suomi

Olen pyrkinyt pitämään taulukon 4 mahdollisimman selkeänä ja informatiivisena ja siksi en ole siihen sisällyttänyt sellaisia tietoja, jotka ovat samoja kaikkien opettajien osalta (esim. sukupuoli). Tarkennan ja täydennän taulukkoa 4 vielä seuraavassa.

Kaikki tutkimukseeni osallistuneet kielenopettajat olivat naisia ja keskimäärin noin 40-vuotiaita Alternative I -täydennyskoulutuksen toteutumisajankohtana eli vuonna 1999. Opettajat toimivat kansalais- tai työväenopistoissa. Yksi opistoista oli itäsuomalaisessa pikkukaupungissa. Kolme muuta opistoa sijoituivat Pohjanlahden rannikolle. Pohjanmaalla olevista opistoista toinen oli yliopistokaupungissa toimiva ruotsinkielinen opisto ja toinen kolmen ruotsinkielisen maaseutukunnan alueella toimiva opisto. Kolmas rannikko-opisto

oli lounaissuomalaisessa teollisuuskaupungissa. Sittemmin kahden opettajan osalta työtilanne on muuttunut. Yksi opettajista (*Opettaja 6*) on siirtynyt perusopetusta tarjoavan oppilaitoksen palvelukseen ja toinen (*Opettaja 1*) puolestaan ammatilliseen oppilaitokseen. Jälkimmäinen opettaja ei halunnut enää jatkaa tutkimuksen toisessa vaiheessa uuden työnsä vuoksi. Vuonna 2005 tutkimukseen osallistujista neljä työskenteli edelleen kansalais- tai työväenopistossa. Heistä kolme oli päätoimisia kielenopettajia ja yksi sivutoiminen. Sivutoimisella opettajalla oli opetustehtäviä myös ammatillisessa oppilaitoksessa. Perusopetukseen siirtynyt opettaja toimi myös oppilaitoksensa apulaisrehtorina. Kaikki viisi opettajaa opettivat englantia ja osa myös muita kieliä, kuten ruotsia ja ranskaa. Lisäksi osalla opetuskieliin kuuluivat espanja, italia tai suomi.

Opettajien koulutustaustoissa painottuivat akateemiset opinnot. Kolmella opettajalla oli ylempi korkeakoulututkinto. He olivat suorittaneet filosofian maisterin tutkinnon 1990-luvulla pääaineenaan joko suomen tai englannin kieli. Näillä kolmella vastaajalla oli myös aineenopettajan pätevyys. Kahdella opettajalla oli alempi korkeakoulututkinto, joista toinen tutkinto liittyi englantilaiseen filologiaan ja toinen englannin kielen kääntämiseen. Yhdellä vastaajalla (*Opettaja 2*) oli graafiseen alaan liittyvä ammatillinen koulutus. Hän on sittemmin aloittanut englannin kielen opinnot ja syksyllä 2005 hän oli perusopintovaiheessa. Yksi opettajista (*Opettaja 3*) on lisäksi saanut korkeakouluopintonsa päätökseen ja valmistunut filosofian maisteriksi vuonna 2001. Kyselyaineistoista ilmeni myös, että opettajat olivat koko opettajauransa aikana aktiivisesti ylläpitäneet ja kehittäneet ammattitaitoaan. He olivat suorittaneet erilaisia vieraisiin kieliin tai kasvatustieteisiin liittyviä yksittäisiä yliopistollisia arvosanoja sekä osallistuneet erilaisille täydennyskoulutuskursseille tai koulutushankkeisiin. Koulutusten ja hankkeiden sisällöissä painottuivat erityisesti tieto- ja viestintäteknikka. Yksi opettajista (*Opettaja 5*) ilmoitti tekevänsä myös jatko-opintoja.

Opettajien työhistoria ja kokemus kielenopettajina vaihteli huomattavasti. Tästä johtuen kuvailen jokaista kuutta tapausta lyhyesti erikseen. Opettajista vain yksi (*Opettaja 4*) oli toiminut pitkään vapaassa sivistystyössä ja hänen yli kaksikymmenvuotisessa työhistoriassaan painottuivat erilaiset kielenopetukseen liittyvät työtehtävät ja hankkeet. Opettajista kaksi oli opettanut kieliä vuodesta 1994 alkaen. Toinen heistä (*Opettaja 5*) oli vasta työuransa alussa ja hänelle työväenopisto oli ensimmäinen työpaikka kielenopetuksen alueella. Viime vuosina hän oli työnsä ohella toiminut myös opettajankouluttajana. Toinen opettaja (*Opettaja 3*) puolestaan oli jo aiemmin ollut työelämässä, mutta vasta 1990-luvun alkupuolella siirtynyt kielenopetukseen. Kaksi opettajista oli alkujaan kouluttautunut toisiin ammatteihin ja he olivat toimineet muissa tehtävissä, joista he olivat kuitenkin hakeutuneet kielenopetukseen 1980- ja 1990-luvuilla. Pätevöitymisen tähän uuteen ammattiinsa toinen opettajista (*Opettaja 2*) oli hankkinut erilaisilla täydennyskoulutuskursseilla, ja kielitaitoaan hän oli kartuttanut pitkällä oleskelulla englanninkielisessä maassa. Lisäksi hän oli aloittanut englannin kielen opinnot. Toinen opettaja (*Opettaja 6*) oli puolestaan suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon ja aineenopettajan pätevyyden. Yhdelle opettajista (*Opettaja 1*) englannin opetus oli puolestaan ollut 1980-luvulta alkaen vain sivutyö, jota hän hoiti varsinaisen päätyönsä ohella. 2000-luvulla opettaja suoritti maisteriopintonsa ja siirtyi pois vapaasta sivistystyöstä muihin kielenopetustehtäviin.

7.1.2. TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJEN TIETO- JA VIESTINTÄTEKNISET TAIDOT

Ennen vuoden 1999 täydennyskoulutusta opettajien tieto- ja viestintätekniset käyttötaidot vaihtelivat erittäin vähäisistä hyviin käyttötaitoihin. Yhdellä osallistujista oli kokemusta tietotekniikan hyödyntämisestä hyvin vähän ja hän hallitsi vain tietokonelaitteiston avaamisen ja sulkemisen. Yhdellä opettajalla oli sen sijaan jo hyvät tietotekniset taidot. Tämä opettaja oli osallistunut usean kuukauden ajan ATK-yhdyshenkilökoulutukseen ja käytti varsinaisessa päätyössään useita oman alansa eri sovelluksia. Sähköposti viestimenä oli hänelle myös tuttu, mutta Internetiä hän ei ollut vielä käyttänyt. Muut opettajat olivat hankkineet tietotekniikkaan liittyvää osaamista osallistumalla muutamille ATK-kursseille. He myös hallitsivat tekstinkäsittelyn ja olivat lisäksi tutustuneet Internetin ja sähköpostin käyttöön.

Vuonna 2005 opettajat määrittivät tieto- ja viestintätekniset taitonsa joko keskinkertaisiksi tai hyväiksi. Uusia taitoja oli yleisimmin hankittu nimenomaan lyhytkestoisilla täydennyskoulutuskursseilla, joilla painottui erilaisten ohjelmistojen käytön harjoittelu. Opettajat ilmoittivat hallitsevansa tekstinkäsittelyohjelmien ohella erilaisia työvälineohjelmia, kuten taulukkolaskentaa ja esitysgrafiikkaa. Myös verkkosivujen tuottamiseen sekä äänen ja kuvankäsittelyyn liittyvät ohjelmat olivat osalle tuttuja. Videoneuvottelua vastaajista oli käyttänyt kolme. Kolme opettajaa hallitsi lisäksi HTML-kielen perusteet. Verkosta opettajat etsivät kieltenopetukseen soveltuvia ns. ilmaisohjelmia ja niistä yleisimmin käytettiin Hot Potatoes -ohjelmaa. Muista verkon tarjoamista palveluista opettajat hyödynsivät lähinnä erilaisia hakupalveluja, sanakirjoja, verkkolehtiä sekä kieltenopetukseen liittyviä www-sivustoja. Verkkopohjaisista oppimisympäristöistä TELSIpron ohella tutuksi olivat tulleet muun muassa WebCT, Moodle sekä Optima, joita opettajat käyttivät yleisimmin tuottaessaan verkkovälitteisiä etäopetuskursseja.

7.2. VERKKOKURSSIEN SUUNNITTELU JA TUOTTAMINEN

Alternative I -täydennyskoulutuksen päätavoitteena oli kouluttaa vapaan sivistystyön kieltenopettajia suunnittelemaan, tuottamaan ja toteuttamaan verkkoa hyödyntäviä kursseja itsenäisesti. Koulutuksessa lähdettiin etenemään opettajien lähtökohdista ja tarpeista pohtimalla yhteisesti, miten voidaan sitoa mielekkäästi uuden tieto- ja viestintäteknikan mahdollisuuksia osaksi omaa opetusta. Koulutus tapahtui sekä lähiseminaareissa että verkossa yhteisessä kurssiympäristössä. Lähitapaamisissa opettajia ohjattiin käytännön harjoittelun kautta hyödyntämään verkkopohjaista oppimisympäristöä. Välineen soveltamista tuettiin luentoesityksillä, joissa käsiteltiin yleisellä tasolla verkkokurssin suunnitteluun ja tuottamiseen liittyviä asioita. Valmiiden toimintamallien tarjoamista vältettiin ja tilaa annettiin opettajien omien ideoiden ja näkemysten kehittelylle. Verkkokurssin tuottamisessa painotettiin tarkkaa etukäteissuunnittelua, selkeää ohjeistusta ja realistisia toteutuksia; samalla otettiin huomioon muun muassa opettajan käytössä olevat ajalliset resurssit.

Täydennyskoulutuksen lähiseminaareissa opettajille esiteltiin myös kokemuksia aikaisemmista tieto- ja viestintäteknikkaa hyödyntävistä kieltenopetushankkeista. Lisäksi luennoitiin sekä *Yleisten kielitutkintojen* että *Kielten opetuksen ja oppimisen yleiseuroop-*

palaisen viitekehysten pääperiaatteista (ks. Huttunen 1997; Huttunen & Huttunen 1998). Opettajien toivottiin ankkuroivan kurssinsa Yleisten kielitutkintojen taitotasoihin, jotta eri kurssien keskinäinen vertailu helpottuisi. Missä määrin opettajat huomioivat taitotasomääriytyksiä, jäi jokaisen työparin päätettäväksi. Luentojen ohella opettajien työskentelyn tueksi oli tarjolla yhteiseen verkkoympäristöön sijoitettua itseopiskelumateriaalia. Oppimateriaalin teemat liittyivät verkkokurssin suunnitteluun, simulaation periaatteisiin ja tietoverkkojen hyödyntämiseen. Lisäksi erillinen *Internet Pro* -verkkomateriaali antoi mahdollisuuden tutustua itsenäisesti Internetin palvelumuotoihin ja tiedonhankintastrategioihin.

Täydennyskoulutuksen aikana työskentely lähti konkreettisesti etenemään kurssien ideoinnista. Alustavista suunnitelmistaan opettajat keskustelivat sekä kouluttajien kanssa että myös yhteisesti koulutusprojektiin osallistuvien opettajien kanssa. Täydennyskoulutuksen kouluttajat kommentoivat valmiit suunnitelmat. Myös muilla osallistujilla oli mahdollisuus antaa palautetta toistensa suunnitelmista, mutta vertaispalautetta ei juurikaan annettu. Suunnittelua seurasi kurssien varsinainen käsikirjoitusvaihe. Käsikirjoitusten tarkoituksena oli tarkemmin johdattaa opettajia pohtimaan, miten kurssilla toimitaan, millaisia oppimistehtäviä käytetään, miten oppija etenee verkkopohjaisessa kurssiympäristössä ja millainen ohjeistus laaditaan. Käsikirjoitusvaiheen jälkeen opettajat ryhtyivät tuottamaan kursejaan. Kurssien laatimisvaihe painottui hyvin pitkälle teknisten asioiden käsittelyyn, ja niiden ratkaisemiseksi opettajilla oli käytettävissä täydennyskoulutuksen tarjoama tekninen tuki. Tuki toteutettiin hyödyntämällä yhteistä verkkoympäristöä ja puhelinkeskusteluja. Valmiin kurssinsa kukin työpari toteutti opiskelijaryhmän kanssa omassa oppilaitoksessaan. Tästä toteutusvaiheesta opettajat laativat verkkopäiväkirjan. Kurssien päätyttyä opettajat arvioivat toteutuksiaan sekä kirjallisesti että kokoontumalla yhteisesti keskustelemaan läpikäydystä prosessista.

7.3. VERKKOTUOTOKSET

Tutkimukseni ensimmäiseen vaiheeseen osallistuneiden opettajien (n=6) tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöön liittyvien pedagogisten ratkaisujen tutkimisessa hyödynsin opettajien Alternative 1 -täydennyskoulutuksessa laatimia verkkokursseja ja nimenomaan opettajien kertomaa kurssien suunnittelu-, tuottamis- ja toteutusprosessista. Opettajien laatimat verkkokurssit oli tarkoitettu englannin kielen opiskeluun kansalais- ja työväenopistoissa. Kurssit oli suunniteltu nimenomaan aikuisopiskelijoille ja niiden suunnittelun lähtökohtana painotettiin opettajan omien näkemysten ja toimintakontekstin huomioimista. Alternative I -täydennyskoulutuksessa tuotettujen kurssien kuvauksista ei kaikista löytynyt mainintaa Yleisten kielitutkintojen käytöstä, mutta tähän tutkimukseeni sisällytettyjen kurssien osalta tekijät ilmoittivat hyödyntäneensä tutkinnon taitotasomääriytyksiä. Seuraavat kurssiesittelyt pohjautuvat tekijöidensä laatimiin kuvauksiin. Kurssien tarkemmat sisältökuvaukset ja toteutusaikataulut on esitetty liitteissä 3, 4 ja 5.

7.3.1. VERKKOKURSSI A - YMPÄRISTÖAIHEINEN SIMULAATIO

Ensimmäinen kurssi oli luonto- ja ympäristöaiheinen simulaatio, joka oli tarkoitettu useamman vuoden englantia opiskelleille aikuisille (ks. liite 3). Kurssin taso oli määritetty vastaamaan Yleisten kielitutkintojen taitotasoaasteikkoa 4.²⁸ Kurssi koostui kahdestakymmenestä tunnista verkko-opiskelua, jota täydensi kymmenen kontaktitapaamistuntia (4 lähijaksoa). Kurssin tavoitteena oli, että opiskelijat harjaantuisivat ymmärtämään luonto- ja ympäristöaiheisia tekstejä sekä pystyisivät hyödyntämään oppimaansa uutta sanastoa suullisissa tilanteissa (esim. kokouksessa neuvottelemineen) ja kirjallisissa tuotoksissa (esim. raportin laatiminen). Kielen rakenteista tavoiteltiin verbin aikamuotojen, passiivin ja konditionaalien hallintaa. Puheen ymmärtämisen itsenäistä harjoittelua varten verkko-ympäristössä olevista teksteistä oli tuotettu opiskelijoille CD-levy. Kurssin laatijat pyrkivät simulaatiomallin vallinnallaan luomaan mahdollisimman mielekkään ja autenttisen tilanteen, jossa aktiivista vuorovaikutusta syntyisi oppijoiden kesken ja joka voisi olla mahdollinen myös todellisuudessa.

Kurssilla opiskelijat toimivat eri roolihenkilöinä (esim. saaren asukkaina, reporttereina, ympäristöalan asiantuntijoina, öljy-yhtiön edustajina) kuvitteelliselle Tyynenmeren saarelle sijoittuvassa yhteisössä ja siellä tapahtuvassa konfliktissa. Vastakkain olivat saaren luonnonvaroista kiinnostuneiden ja itse saarella asuvien näkemykset öljyn poraamisesta ja sen seurauksista ympäristölle. Tilanteen ratkaisemiseksi osallistujien oli neuvoteltava eri osapuolia tyydyttävä ratkaisu. Opiskelijoille etukäteen määriteltyjen roolien avulla opettajat halusivat madalta osallistujien kynnystä käyttää vierasta kieltä. Verkossa opiskelijat tutustuivat viikoittain avautuviin materiaali- ja tehtäväosioihin, keskustelivat yhteisillä viestialueilla ja tuottivat erilaisia tekstejä (esim. uutisraportteja). Kieleen liittyvää palautetta opiskelijat saivat kurssin opettajilta etukäteen sovitusta kirjallisista tuotoksista. Palautteessa opettajat pyrkivät kiinnittämään huomion usein toistuviin kielellisiin ongelmiin eikä yksittäisten virheiden korjaamiseen. Lähiopetuspäivinä simulaation osallistujat kokoontuivat neuvottelemaan saaren tilanteesta ja kukin osallistuja esiintyi myös silloin omassa roolissaan.

7.3.2. VERKKOKURSSI B - LONTOOSSA KIELIKURSSILLA ITSENÄISESTI OPISKELLEN

Toiseen verkkokurssitoteutukseen oli valittu itsenäisen opiskelun malli. Tällä kurssilla opiskelija osallistui kuvitteelliselle kahden viikon kielikurssimatkalta Lontooseen, jonka aikana hän asui englantilaisessa perheessä (ks. liite 4). Kurssi oli suunnattu osallistujille, jotka pystyisivät itsenäisesti harjoittelemaan Yleisten kielitutkintojen taitotasolle 5 sijoituvia aihealueita ja kielenkäyttötarkoituksia. Verkko-opiskelumahdollisuuden avulla pyrittiin myös tavoittamaan sellaisia opiskelijoita, jotka eivät muutoin osallistuisi opiston kielikursseille (esim. huonot kulkuyhteydet, vuorotyö). Kurssin päätavoitteena oli kerrata ja syventää englannin kielen keskeisimpiä rakenteita sekä tutustuttaa opiskelijoita kohdemaan kulttuuriin. Lisäksi opiskelijan oli harjaannuttava kertomaan omasta kulttuuristaan ja kotimaastaan. Kurssi oli laajuudeltaan 40 tuntia ja kesti 10 viikkoa (yksi viikko vastasi yhtä kielikurssipäivää Lontoossa). Kurssikokonaisuuteen oli suunniteltu yhteinen tapaaminen kurssin alkuun ja loppuun, mutta muuten opetus toteutettiin ko-

²⁸ *Yleisten kielitutkintojen* taitotasoaasteikkoa oli vielä 9-portainen tämän tutkimuksen tarkasteluajankohdalla vuonna 1999. Se muuttui 6-portaiseksi vuoden 2002 alusta (ks. Opetushallituksen tiedote *Yleiset kielitutkimnot 10 vuotta* <http://www.oph.fi/prime147/prime128.aspx>).

konaan verkkovälitteisesti. Verkkopöytäkirjan ohjauksesta samoin kuin kurssikokonaisuuden sisällöstä, oppimistehtävistä ja organisoinnista vastasivat kurssin suunnitelleet ja tuottaneet opettajat.

Kurssin aloitustapaamisessa orientoiduttiin verkkotyöskentelyyn sekä määritettiin opiskelijoiden kielitaidon taso diagnostisella alkutestillä. Tämän jälkeen opiskelijat vastasivat kuvitteelliselta isäntäperheeltään tulleeseen kirjeeseen, matkustivat Lontooseen ja maajoituivat perheeseen. Kurssikokonaisuuden aikana opiskelijat kävivät kielikoulua ja kertasivat erilaisia kielen rakenteeseen ja sanastoon liittyviä asioita. Matkalla tutustuttiin myös suurkaupungin nähtävyyksiin, kulttuuriin ja historiaan erilaisten tehtävien avulla sekä harjoiteltiin vastaavien asioiden kertomista omasta kotimaasta ja kulttuurista. Lisäksi tehtiin retkiä Lontoon ulkopuolelle. Lähes kaikkiin harjoituksiin verkkoympäristö antoi palautetta automaattisesti. Laajempia kirjallisia tuotoksia (esim. kirjoitelmat, viestit) kommentoivat sen sijaan kurssin opettajat. Yhteydenpito ja ohjauspyynnöt opettajiin hoidettiin yhteisellä keskustelualueella. Opiskelijoiden välinen viestittely oli suunniteltu toteutettavaksi kerran viikossa chat-ohjelman välityksellä. Muutoin opiskelijat työskentelivät itsenäisesti omaan tahtiin edeten. Opiskelun etenemistä rytmitettiin viikoittain avattavilla tehtäväkansioilla.

7.3.3. VERKKOKURSSI C - IRLANTILAISTA KULTTUURIA MONIMUOTOISESTI

Kolmas englannin kielen verkkokurssi oli toteutusmalliltaan monimuotokurssi ja aiheena siinä oli irlantilainen kulttuuri (ks. liite 5). Kurssin osallistujilta edellytettiin lukiotietoja vastaavaa kielitaitoa ja Yleisten kielitutkintojen taitotasosteikolla kurssi oli sijoitettu tasoille 4 - 5. Laajuudeltaan kurssi oli 54 tuntia, josta lähi- ja etäopetuksen osuus oli lähes yhtä suuri. Kurssi koostui neljästä lähiovetusviikonlopusta ja kolmesta noin 3 - 4 viikon mittaisesta etäopiskelujaksosta. Kurssi oli suunnattu nimenomaan sellaisille osallistujille, joilla ei ole mahdollisuutta muutoin osallistua säännöllisesti opiston viikoittaisiin kielikurssitapaamisiin. Kurssin tavoitteena oli tutustuttaa opiskelijat Irlannin kulttuuriin, laatia yhteinen suunnitelma sinne toteutettavasta matkasta ja julkaista *The Courier* -lehti kurssin aikana kirjoitetuista kohdemaahan kulttuuriin liittyvistä artikkeleista. Kurssin tavoitteissa painotettiin erityisesti kirjallisen ja suullisen kielitaidon harjaannuttamista. Lisäksi tavoitteisiin oli kirjattu tiedon hankinta, neuvottelutaitojen harjoittelu sekä matkailusanaston kartuttaminen.

Verkkoa oppimisympäristönä hyödynnettiin Irlantia koskevan tiedon etsimiseen Internetistä, Irlanti-aiheisten artikkelien julkaisemiseen sekä keskinäiseen yhteydenpitoon keskustelualueilla. Etätehtävät (esim. artikkelin kirjoittaminen) kurssin opettajat olivat laatineet verkkoon etukäteen ja niistä oli pyritty tekemään mahdollisimman autenttisia ja mielekkäitä. Tehtävät oli myös muotoiltu niin, että ne antoivat opiskelijalle paljon toteutumismahdollisuuksia. Kirjallisiin tuotoksiin opettajat antoivat verkossa palautetta ja sen perusteella opiskelijat muokkasivat tekstejään. Viestittely toteutui verkossa lähinnä opettajan ja opiskelijan välillä, ja se liittyi pääasiassa etätehtävien tekemistä koskeviin kysymyksiin sekä opiskelijoiden motivointiin. Lähiovetusjaksoilla painottuivat yhteiset keskustelut liittyen kurssin Irlanti-teemaan. Opiskelijoiden etätehtävänä laatimat artikkelit samoin kuin matkasuunnitelmat esiteltiin myös yhteisissä tapaamisissa. Näihin tapaamisiin oli lisäksi kutsuttu vierailijoita (mm. irlantilainen luennoitsija ja Irlannissa matkailut kieltenopettaja). Lähiovetusjaksoilla pyrittiin myös kommunikoimaan mahdollisimman paljon englannin kielellä. Kurssi toteutui kahdessa eri opistossa ja osa kursseille osallistujista myös toteutti käytännössä kurssilla laaditun matkasuunnitelman.

7.4. AINEISTON HANKINTA

Tutkimustani varten keräsin aineistoa sekä sähköpostikyselyillä (vuosina 2000 ja 2005) että teemahaastatteluilla (vuosina 2001 ja 2005), kuten taulukosta 5 ilmenee. Kyselyjen avulla pyrin keräämään aineistoa, jota analysoimalla saisin tarkennettua sitä organisatorista kontekstia, jossa opettajat toimivat hyödyntäessään tieto- ja viestintäteknikkaa opetuksessaan. Tietoa opettajien verkkokurssien pedagogisista ratkaisuista ja toimintamalleista puolestaan kokosin haastatteluilla. Oheisaineistona tutkimuksessa käytin Alternative I -täydennyskoulutuksen aikana opettajien yhteisessä verkkoympäristössä käymiä keskusteluja ja kurssien ensimmäisestä toteutusvaiheesta kirjoitettuja päiväkirjoja. Muu oheisaineisto, jota keräsin, koostui erilaisista oppilaitosten toimintaan liittyvistä asiakirjoista, kuten opetussuunnitelmista, toiminta-ajatuksista tai -strategioista, opinto-ohjelmista sekä erilaisista täydennyskoulutus- ja hankeraporteista. Lisäksi opettajahaastattelujen yhteydessä kirjoitin kuvaukset siitä, millaisessa luokkaympäristössä opettaja yleisimmin toimi. Oheismateriaalin käytön tarkoituksena oli lähinnä toimia apuna tutkimuksessani, kuten esimerkiksi auttaa syventämään tietämystäni tutkittavien opettajien toimintakonteksteista.

Taulukko 5. Tutkimuksen aineisto ja sen hankinta.

Alternative I -täydennyskoulutus vapaan sivistystyön kieltenopettajille 1999	Aineiston keruu Vaihe I 2000-2001	Aineiston keruu Vaihe II 2005
<p>Täydennyskoulutuksen osallistujista valitaan tutkittavat opettajat (n=6).</p> <p>- oheisaineisto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ opettajien koulutuksessa käymät verkkokeskustelut ■ kurssipilotoiteihin liittyvät päiväkirjat ■ verkkokurssikopiot palvelimelle 	<p>Informantteina (n=6) Alternative I-koulutukseen osallistuneita opettajia.</p> <p>- sähköpostikysely marraskuussa 2000</p> <p>- teemahaastattelu helmikuussa 2001</p> <p>- oheisaineisto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ oppilaitosten toiminta-ajatuksset/-strategiat ■ opetussuunnitelmat & opinto-ohjelmat ■ kuvaukset opettajien toimintaympäristöistä <p>Verkkokurssikopiot poistetaan palvelimelta ja kurssien tiedostot tallennetaan CD-levyille joulukuussa 2001.</p>	<p>Informantteina (n=5) tutkimuksen 1. vaiheeseen osallistuneita opettajia.</p> <p>- sähköpostikysely lokakuussa 2005</p> <p>- teemahaastattelu marraskuussa 2005</p> <p>- oheisaineisto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ kopiot opettajien senhetkisistä verkkokursseista ja -materiaaleista CD-levyille ■ oppilaitosten toiminta-ajatuksset /-strategiat ■ opetussuunnitelmat & opinto-ohjelmat ■ opettajien osallistumien tv-t-koulutusten ja hankkeiden raportit ■ kuvaukset opettajien toimintaympäristöistä

7.4.1. VERKKOTUOTOSTEN TALLENTAMINEN

Tutkimukseni ensimmäiseen vaiheeseen valitut verkkokurssit tallennettiin käyttöni Oulun yliopistossa joulukuussa 1999 heti sen jälkeen, kun opettajat olivat saaneet ensimmäiset kurssikokeilunsa päätökseen. Kopiointia puolsi se, että ympäristöt jäivät opettajien käyttöön vielä vuodeksi täydennyskoulutuksen jälkeen, ja näin opettajat pystyivät muokkaamaan kurssejaan edelleen. Tutkimuksen toteuttaminen jatkuvasti muuttuvissa verkko-ympäristöissä olisi muutoin mielestäni hankaloitunut huomattavasti. Kurssien tallentamisen ajankohta määräytyi sen perusteella, että valmiiden tuotosten tarkastelun lisäksi halusin myös opettajien näkemykset siitä, miten kurssit olivat käytännössä toimineet. Kurssikopioihin ei taltioidu ympäristöissä mahdollisesti käytyjä yksityisiä keskusteluja.

Tallennetut kurssiversiot olivat käytössäni sovellusvuokrausperiaatteella. Ympäristöjen palvelun tarjoaja, joka aluksi oli *Oulun yliopiston koulutus- ja tutkimuspalvelut* ja myöhemmin *Sonera*, vastasi kursseilla käytetyn verkkopohjaisen oppimisympäristöpalvelun ylläpidosta. Vuoden 2001 lopussa kurssien tiedostot siirrettiin *Discendum Oy:ssä* CD-levylle, koska enää ei tutkimuksellisesti ollut mitään perustetta pitää kurssikopioita yllä palvelimella. Opettajien suostumusta kurssiensa tallentamiseen tutkimustani varten samoin kuin halukkuutta osallistua kyselyyn ja haastatteluun tiedustelin heti Alternative I -täydennyskoulutuksen alussa. Tutkimusprosessin edetessä esitin pyynnöt vielä uudelleen ja hankin opettajilta tarvittavat luvat. Opettajat olivat alusta lähtien yhteistyöhaluisia, ja kaikki kuusi tutkimukseeni valittua opettajaa olivat myös käytettävissäni tutkimukseni ensimmäisen vaiheen ajan.

Tutkimukseni toisessa vaiheessa vuonna 2005 pyysin opettajilta lupaa tutustua heidän Alternative I -täydennyskoulutuksen jälkeen valmistamiinsa verkkopohjaisiin tai muihin elektronisiin materiaaleihin. Materiaalien läpikäynti osoitti, että opettajista neljä oli tuottanut erityyppisiä verkkokurssitoteutuksia joko oppilaitoksensa www-palvelimelle tai suljettuihin verkko-oppimisympäristöihin. Tiedustelin opettajilta mahdollisuutta saada kursseista kopiot ja tähän kaikki antoivat suostumuksena. Tallennukset kurssien tiedostoista teki CD-levylle joko opettaja itse tai oppilaitoksen ATK-tukihenkilö. Opiskelijoiden henkilötiedot ja kirjalliset tuotokset pyysin jättämään taltioinneista pois. Mikäli opettaja oli laatinut kurssista useamman samantyyppisen version, pyysin tallentamaan kurssitoteutuksesta viimeisimmän version. Tähän päädyin siksi, että kaikista kursseista ei aikaisempia versioita ollut saatavilla, koska opettaja oli saattanut käyttää ja muokata samaa kurssipohjaa eri tarkoituksia varten. Lisäksi tutkimukseni tarkoituksena ei ollut systemaattisesti seurata ja dokumentoida yksittäisten kurssien vaiheita, vaan laajemmin tarkastella opettajien tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöä ja sen kehitystä.

7.4.2. SÄHKÖPOSTIKYSELYJEN LAADINTA

Käytin sähköpostikyselyä tässä tutkimuksessa yhtenä aineistonkeruumenetelmänä. Sen avulla pyrin keräämään aineistoa liittyen siihen organisatoriseen kontekstiin, jossa opettaja toimi hyödyntäessään tieto- ja viestintäteknikkaa. Kyselyn käyttöä puolsi se, että kysyttävät asiat muodostivat selkeän ja yhdenmukaisen kokonaisuuden, jonka aihepiiri oli vastaajille tuttu ja siihen liittyvät kysymykset siten riittävän yksiselitteisiä sähköpostitse vastattavaksi (ks. esim. Valli 2001b, 100-102). Sähköpostin käyttöä aineiston keräämisessä vahvisti myös käytännönläheisemmät seikat. Sähköpostilla katsoin tavoittavani vastaajat vaivattomasti ja tarvittaessa molemminpuolinen yhteydenotto, lähinnä lisäselvitysten pyy-

täminen, kävisi nopeammin. Mahdollisten täydennyspyyntöjen en arvioinut muodostuvan kohtuuttoman hankalaksi, koska tutkimukseeni osallistujia oli vain kuusi. Sähköposti mahdollisti myös sen, että saamani vastaukset olisivat aineiston käsittelyn ja raportoinnin kannalta jo mielekkäämmässä muodossa, koska vastauksia ei tarvitsisi enää kirjoittaa tekstimuotoon (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2008, 35-37).

Kysymystyypeiksi molempiin sähköpostikyselyihini valitsin avoimet kysymykset, koska halusin antaa opettajille mahdollisuuden vastata vapaamuotoisesti ja tuoda näin esille erilaisia näkökohtia. Lisäksi katsoin, että valmiiden vastausvaihtoehtojen laatiminen olisi kasvattanut kyselyn pituutta kohtuuttomasti, koska osa kysymyksistä oli luonteeltaan sellaisia, että vastausten ennakoitua ja eri vastausvaihtoehtojen huomioiminen ei olisi ollut mielekästä. Sisällöltään kysymykseni vaihtelivat tosiasiatyypisistä kysymyksistä arvioiden, syiden ja mielipiteiden tiedustelemiseen. Avointen kysymysten käyttöön tosin liittyy joitakin epäkohtia, jotka on huomioitava kyselyä suunniteltaessa. Ensinnäkin vapaamuotoista vastaamista vaativat kysymykset houkuttelevat vastaamatta jättämiseen (Heikkilä 2008, 49). Lisäksi sanalliset vastaukset ovat työläämpiä käsitellä ja luokitella kuin valmiiksi annetut vastausvaihtoehdot (Heikkilä 2008, 49-51). Avoimet kysymyksiin vastaaminen vie myös usein enemmän aikaa ja ne voidaan tulkita eri tavoin (ks. esim. Valli 2001a, 45-46).

Käytin tutkimuksessani kahta eri kyselyä. Vuoden 2000 kyselyssä (ks. liite 6) tiedustelin opettajan taustoihin, kuten koulutukseen ja ammattiin, sekä Alternative I -täydennyskoulutukseen ja siinä tuotettuun verkkokurssiin liittyviä asioita. Täydennyskoulutuksen osalta olin kiinnostunut opettajien syistä koulutukseen osallistumiseen sekä siitä, millaisista lähtökohdista käsin opettajat käytännössä tuottivat verkkokurssinsa. Kyselyssä tiedustelin myös varsinaisesta kurssitoteutuksesta sekä pyysin muun muassa arvioimaan kurssin pohjana käytettyä verkkopohjaista oppimisympäristöä. Tutkimukseni toisessa kyselyssä eli vuoden 2005 kyselyssä (ks. liite 7) keskityin opettajan tieto- ja viestintäteknikan kielenopetuskäyttöön Alternative I -täydennyskoulutuksen päätyttyä. Muutama kysymys oli tosin osittain samansisältöinen kuin aiemmin toteuttamassani vuoden 2000 kyselyssä. Tällä halusin mitata sitä, oliko opettajan tilanteessa tai ajattelussa mahdollisesti tapahtunut muutosta. Uusia osa-alueita ensimmäiseen kyselyyni verrattuna olivat muun muassa oppilaitoksen teknologian käyttöön liittyvät strategiset linjaukset sekä mikä merkitys eri tukitoimilla, esimerkiksi täydennyskoulutuksilla, on ollut opettajan pedagogiseen ajatteluun ja opetuskäytänteisiin.

7.4.3. SÄHKÖPOSTIKYSELYJEN ESITESTAUUS JA TOTEUTUS

Ennen kyselyjen lähettämistä esitetasin ne molemmat. Esitestauksen tärkeyttä on painotanut esimerkiksi Heikkilä (2008, 61). Esitestauksen tarkoituksena oli nimenomaan kiinnittää huomiota siihen, miten kysymykset on ymmärrettävissä. Testasin molemmat kyselyt kahdella vapaan sivistystyön kielenopettajakollegallani. Saadun palautteen perusteella muotoilin muutamia kysymyksiä jonkin verran uudelleen, mutta muutoin esitestaajien antama palaute ei juuri tuonut muutoksia kyselyihini. Ensimmäisen kyselyni lähetin liitetiedostona ja sen ohessa lyhyen saateviestin kuudelle opettajalle marraskuussa 2000. Sähköpostin käyttö aineiston keräämisessä ei kuitenkaan osoittautunut täysin ongelmattomaksi. Osalla vastaajista liitetiedoston tallentamisessa ilmeni ongelmia ja sain takaisin kyselyjä ilman vastauksia. Lähetin kyselyn uudelleen kaikille opettajille ja tällä kertaa il-

man liitetiedostoa. Osa vastaajista siis antoi vastaukset kahdesti ja tämä on saattanut vaikuttaa vastauksiin. Toisella kerralla samoihin kysymyksiin ei enää välttämättä vastata yhtä täsmällisesti ja kattavasti kuin ensimmäisellä kerralla. Kahteen kertaan kyselyn täyttäneet opettajat (n=2) reagoivat tilanteeseen kuitenkin hyvin asiallisesti. Vuoden 2005 kyselyn toteutin lokakuussa ja lähetin sen viidelle vastaajalle. Tällä kertaa sisällytin kyselyn sekä osaksi varsinaista viestiä että lähetin sen myös liitteenä. Kyselyyn vastaamisessa ei esiintynyt teknisiä ongelmia.

Molempiin kyselyihin vastaajiksi valitsemani opettajat palauttivat täydennetyt kyselyt kuukauden sisällä niiden vastaanottamisesta. Ensimmäisessä kyselyssä yksi opettajista vastasi ruotsiksi, koska hänestä oli mielekkäämpää antaa vastaukset omalla äidinkielellään. Toisella kyselykierroksella hän antoi vastauksensa kuitenkin suomen kielellä. Yleisesti ottaen molempiin kyselyihin oli vastattu huolellisesti ja saatujen vastausten perusteella ei ilmennyt, että kysymyksiä olisi ymmärretty väärin tai tulkittu eri tavoilla kuin mitä olin tarkoittanut. Joidenkin vastausten yhteydessä tosin tuotiin esille näkökulmia, joita en ollut ennakoinnut, mutta juuri tämän vuoksi muotoilin kysymykset avoimiksi, ja annoin opettajilla molempien kyselyjen lopussa mahdollisuuden tuoda vapaamuotoisesti esille muitakin näkökohtia.

Osaan saamistani sähköpostikyselyjen vastauksista pyysin lisätarkennuksia joko sähköpostitse tai puhelimitse, koska vastaukset vaihtelivat jonkin verran laajuudeltaan ja sisällöltään. Ensimmäisellä kyselykierroksella tarkennuspyyntöni liittyivät lähinnä opettajien koulutustaustaan, työhistoriaan, tieto- ja viestintäteknisiin taitoihin sekä verkkokurssin tuottamiseen käytettyyn aikaan. Toisella kyselykierroksella eniten tarkennuksia vaativat opettajien käsitykset heidän senhetkisistä tieto- ja viestintäteknisistä käyttötaidoistaan. Tämä oman osaamisen arviointiin liittyvä ongelma oli ilmennyt jo ensimmäisellä kyselykierroksella. Vastaamista varten en kuitenkaan sisällyttänyt kyselyyn monivalintamahdollisuutta, koska se olisi todennäköisesti ohjannut opettajia arvioimaan vain tiettyjä taitoja ja joitakin osa-alueita olisi puolestaan saattanut jäädä pois. Myös teknologian opetuskäyttöä tiedustelin muutamassa tapauksessa uudelleen, koska vastauksista ilmeni, että opettajilla oli epätarkkuutta yksityiskohtien muistamisessa.

Jotta olisin saanut kyselyjen vastauksista mahdollisimman kattavia ja vertailukelpoisia, pyysin opettajilta tarkennuksia vielä haastattelujen yhteydessä. Näin toimin myös osittain siksi, että kaikki opettajat eivät olleet ennättäneet vastaamaan kirjallisesti pyytämiini täydennyksiin ennen haastattelua tai en ollut tavoittanut heitä puhelimitse. Opettajien haastattelun alussa antamat täydentävät vastaukset kirjasin välittömästi opettajien palauttamisiin sähköpostikyselyihin. Yhden opettajan kohdalla lisäkysymyksiä oli useampia, joten päätin nauhoittaa vastaukset keskustelun alussa. Tein tämän nauhoituksen ensimmäisellä haastattelukierroksella. Muutoin sähköpostikyselyihin liittyviä tarkennuspyyntöjä ja vastauksia en nauhoittanut haastattelujen yhteydessä. Yleisesti ottaen kyselyillä ja niihin liitetyillä täydennyspyynnöillä sain kerättyä varsin kattavat vastaukset ja ainoastaan yhteen kysymykseen ensimmäisellä kyselykierroksellani jäi vastaus puuttumaan. Tähän oli syynä se, että yksi opettajista piti mahdollisimman arvioida verkkokurssin tuottamiseen käyttämänsä aikaa.

7.4.4. HAASTATTELUIJEN LAADINTA JA ESITESTAUS

Toisena aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessani käytin haastattelua. Haastattelun käyttöä puolsi se, että tähän tutkimukseen rajattua aihealuetta on tutkittu vähän, ja siksi halusin saada opettajien esittämät näkökulmat esiin mahdollisimman kattavasti (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2008). Haastattelujen avulla pyrin myös pääsemään lähemmäksi sitä, millaisia pedagogisia ratkaisuja opettaja tekee silloin, kun on kyse vieraan kielen opetuksen järjestämisestä verkkopohjaisessa oppimisympäristössä, sekä millaisia pedagogisia käytänteitä opettaja on luonut tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöön. Haastatteluisa katsoin opettajien joutuvan syvällisemmin pohtimaan pedagogista toimintaansa ja sen perusteita. Lisäksi haastattelu mahdollistaa myös paremmin täsmennysten tekemisen ja keskustelun kohdentamisen joustavammin juuri tiettyyn asiaan (Heikkilä 2008, 67-68).

Haastattelutyypiksi päädyin valitsemaan teemahaastattelun, koska halusin opettajien kanssa käytävien keskusteluiden etenevän vapaamuotoisesti, mutta samalla myös kattavan tutkimuskysymysten kannalta olennaisia alueita. Teemahaastattelulle onkin tyypillistä, että sitä varten laaditaan teema-alueuettelot, jonka teema-alueet edustavat tutkimuksen teoreettisten pääkäsitteiden spesifioituja alakäsitteitä tai -luokkia (Hirsjärvi & Hurme 2008, 66). Valitut teemat muotoillaan haastattelun kuluessa varsinaisiksi kysymyksiksi ja teemoja voi käsitellä keskustelulle sopivassa järjestyksessä. Teemahaastattelun, kuten yleensä haastattelun, käyttöön liittyy etujen ohella myös epäkohtia, jotka on hyvä huomioida menetelmää valittaessa. Esimerkiksi Heikkilä (2008, 68) listaa haittoiksi haastattelijasta johtuvat tekijät, kuten epäselvän kysymysten esittämisen ja vastaajan puutteellisen motivoinnin. Myös haastattelijan omat asenteet ja sosiaalinen asema voivat vaikuttaa haastateltavaan. Heikkilä (2008, 68) korostaa lisäksi haastatteluajan ja -paikan valinnan tärkeyttä haastattelun onnistumiseksi. Neutraali ilmapiiri vähentää tilanteen tuomaa harhaa (emt. 69). Hirsjärvi ja Hurme (2008, 35) mainitsevat haastattelun epäkohdiksi muun muassa menetelmän vaativuuden tutkijalle ja saadun aineiston käsittelyn hitauden.

Teemahaastattelun vaihtoehtona harkitsin ensimmäisellä haastattelukierroksella jokaiselle opettajalle tehtävän yksilöhaastattelun sijasta parihaastattelua, koska olivathan opettajien verkkokurssit syntyneet työparien yhteistyön tuloksena. Yhteistä haastattelua olisi puoltanut myös se, että sähköpostikyselyn vastaukset antoivat viitteitä hyvin samantyyppisistä verkkokursseihin liittyvistä näkemyksistä työparien kesken. Parien näkemykset siitä, miten heitä tuettiin kurssien tuottamisprosessin aikana ja millaiset resurssit heillä oli kurssinsa tuottamiseen, poikkesivat kuitenkin niin paljon toisistaan, että oli syytä olettaa, että tällä saattaisi olla merkitystä haastattelutilanteessa. Lisäksi oli huomioitava, että osa kurssien suunnittelijaopettajista toimi keskenään samassa työyhteisössä. Jotta jokaisella opettajalla olisi mahdollisuus luottamukselliseen keskusteluun, päädyin yksilöhaastatteluihin. Myös toisella haastattelukierroksella haastattelin jokaista opettajaa erikseen ja tähän oli syynä se, että vain osa haastateltavista toimi edelleen yhteistyössä työparinsa kanssa.

Ensimmäisen teemahaastattelun suunnittelussa hyödynsin aiemmin laatimaani sähköpostikyselyä ja tuntemustani opettajien verkkokursseista, kuten kurssien suunnitelmia ja käsikirjoituksia. Suuntaa tarjosivat myös opettajien kurssitoteutusten ajalta pitämät päiväkirjat ja opettajien käymät keskustelut yhteisillä viestialueilla. Päiväkirjat ja keskustelut jätin tässä tutkimuksessa kuitenkin systemaattisen tarkastelun ja analysoinnin ulkopuolelle. Ensinnäkin päiväkirja oli ohjeistettu hankkeen taholta eikä minun toimistani. Toi-

seksi viestialueilla käydyt keskustelut painoutuivat hyvin pitkälle teknisiin asioihin, joita kurssisuunnittelun aikana esiintyi. Koska opettajat käyttivät myös muita yhteydenpitokanavia, keskustelujen tulkitseminen ilman tarkempia taustaselvittelyjä olisi antanut liian yksipuolisen näkökulman. Päiväkirjojen ja keskustelujen en täten katsonut tuovan oleellisesti uutta niihin seikkoihin, joihin tässä tutkimuksessa hain vastauksia. Tutustuminen tutkimuksen aihetta käsittelevään kirjallisuuteen tarjosi myös pohjaa teemojen kehittälylle, mutta lopullisesti haastattelussa käyttämäni teema-alueet määräytyivät esitestaushaastattelujen myötä.

Toisessa teemahaastattelussa keskityin opettajien tieto- ja viestintätekniikan kieltenopetuskäyttöön vuosina 2000 - 2005 eli Alternative I -täydennyskoulutuksen jälkeiseen aikaan. Teoreettisena lähtökohtana haastattelun teemojen muotoilussa sovelsin Hallin ja Hordin (2001, 236-237)²⁹ esitystä innovaation käyttöön liittyvistä vaiheista ja käytön asteista. He ovat määritelleet innovaatiolle kahdeksan käyttötasoa (ks. liite 8). Ns. nolla-tasolla (non-use) käyttäjällä ei ole ollenkaan tai on hyvin vähän tietoa innovaatiosta. Seuraavilla tasoilla käyttäjä hankkii tietoa innovaatiosta, ottaa sen käyttöönsä ja muodostaa omia käytötmalleja. Ylimmän tason (renewal) käyttäjä etsii muita vaihtoehtoja innovaation korvaamiseksi tai modifioi innovaatiota tarkoitukseensa sopivaksi. Jokaista käyttötasoa määrittää vielä seitsemän kategoriaa (ks. liite 9). Esimerkiksi *sharing*-kategorialla kuvataan sitä, miten käyttäjä jakaa innovaation liittyvää asiantuntijuuttaan. Innovaation käytön kuvaus on yksityiskohtainen taso- ja kategorialuokitteluineen, ja siinä tunnistetaan lisäksi innovaation käyttöön liittyvät merkittävät rajakohdat (decision points), joissa voidaan katsoa, että käyttäjä on saavuttanut tietyn tason innovaation hyödyntämisessä. (Hall & Hord 2001.) Koska Hallin ja Hordin (2001) esitys on laadittu yleiseksi välineeksi innovaatioiden käytön tarkasteluun, se soveltui myös toisen teemahaastattelun tarkoitukseen, jossa tarkastelen innovaation (tässä: tieto- ja viestintätekniikan) opetuskäyttöä ja pureudun tarkemmin siihen prosessiin, joka on johtanut tietäntyyppiseen pedagogiseen toimintaan teknologian tukemana. Esityksestä sovelsin nimenomaan käyttötasojen kategorialuokittelua haastatteluteemojen määrittämiseksi (ks. liite 9). Teemoihin liittyviä alakysymyksiä tarkensin ja täydensin myöhemmin vielä esitestaushaastattelussa.

Haastatteluja varten laatimani teemarungot testasin opettajakollegoilla joko puhelimessa keskustellen tai henkilökohtaisissa tapaamisissa. Ensimmäistä haastattelua varten laatimaani teemaluetteloa esitetasin kolmella koehenkilöllä, joista jokaisella oli aikaisempaa kokemusta joko yhden tai useamman verkkokurssin suunnittelusta verkkopohjaiseen oppimisympäristöön. Haastattelujen perusteella tein muutoksia, jotka koskivat haastattelun ajallista pituutta ja teema-alueita. Esitetaus osoitti selvästi sen tosiasian, että opettaja ei yleensä kuvaile toimintaansa oppimisteoreettisilla käsitteillä (ks. Patrikainen 1997). Opettajan käsitykset pedagogisista periaatteista avautuvat paremmin, jos hän voi kertoa konkreettisesti omasta toiminnastaan. Ns. epäsuoraksi keinoksi pureutua opettajan pedagogiseen ajatteluun osoittautui verkkokurssin suunnittelu- ja tuottamisprosessista kertominen. Testihaastattelut vahvistivat myös sitä näkemystä, että käsiteltävän verkkokurssin olisi oltaava haastattelun aikana käytettävissä. Tämä helpottaa opettajaa keskustelun alkuun pää-

²⁹ Hallin ja Hordin (2001, 82, 88, 236-237) innovaation kahdeksan käyttötasoa: *non-use, orientation, preparation, mechanical use, routine, refinement, integration* ja *renewal* (ks. liite 8). Jokaista innovaation käyttötasoa määrittävät seitsemän kategoriaa (Hall & Hord 2001, 90-91, 236-237): *knowledge, acquiring information, sharing, assessing, planning, status reporting* ja *performing* (ks. liite 9).

semisessä ja se myös toimii muistin tukena. Lisäksi haastattelun pituutta voi huomattavasti karsia huolellisella tutustumisella kunkin opettajan taustaan ja kurssitoteutukseen. Näin päästään nopeammin kiinni haastateltavan suunnitteluprosessiin ja haastattelua voidaan kohdentaa paremmin tutkimuksen kannalta olennaisiin seikkoihin. Ensimmäinen haastattelurunkoni koostui kolmesta pääteemasta, jotka kattoivat verkkokurssin rajaamisen, suunnittelu- ja tuottamisprosessin sekä suunnittelun arvioinnin (ks. liite 10).

Toista haastattelua varten laatimani teemarungon testasin viidellä koehenkilöllä. Koehaastateltaviksi valitsin sellaisia kieltenopettajia, joilla oli kokemusta tieto- ja viestintätekniikan pitkäaikaisesta opetuskäytöstä sekä myös yksi ei-kieltenopettaja, jolla oli vähemmän tuntemusta uuden teknologian hyödyntämisestä opetustyössään. Tämän koehenkilön avulla halusin testata, miten hän ymmärtää haastatteluteemoihin liittyvä kysymykset. Esitestaukset osoittivat, että haastattelukysymykset tulkittiin tarkoittamallani tavalla, mutta teemoihin liittyvien alakysymysten muotoiluun oli kiinnitettävä enemmän huomioita, jotta haastattelujen anti ei jäisi vain listauksiksi siitä, mitä opettajat ovat tehneet tieto- ja viestintätekniikalla. Jotta pääsisin syvällisemmin pureutumaan myös teknologian käytön perusteisiin ja täten opettajan pedagogiseen ajatteluun, lisäsin haastattelurunkoon *Oma opettajuus* -teeman, ts. millainen käsitys opettajalla on yleisesti itsestään, oppijoista sekä kielenoppimisesta ja -opetuksesta. Opettajan pedagogiset näkemykset liittyen teknologian hyödyntämiseen eivät ole erillään muusta pedagogisesta ajattelusta. Toinen haastattelurunkoni koostui kaikkiaan kahdeksasta teemasta (ks. liite 11).

7.4.5. HAASTATTELUIJEN TOTEUTUS

Haastattelupyynnöt esitin opettajille etukäteen sähköpostitse. Tämän jälkeen sovin jokaisen opettajan kanssa haastattelulle sopivasta ajankohdasta ja paikasta. Haastattelujen toteutuksesta neuvoteltaessa pyysin opettajia huomioimaan, että mikäli haastattelun nauhoituksessa tulisi ongelmia, olisi toiveenani, että haastattelu voitaisiin uusua mahdollisimman pian ja mieluiten heti seuraavana päivänä. Tämä toive siksi, että uusintahaastattelu saataisiin taltioitua mahdollisimman samansisältöisenä kuin alkuperäisenkin haastattelutoteutus. Haastattelut toteutin helmikuussa 2001 ja marraskuussa 2005 kolmella eri paikkakunnalla. Haastattelupaikkana toimi jokaisella paikkakunnalla se opisto, jossa opettaja työskenteli. Yksi opettajista oli siirtynyt toiseen oppilaitokseen, joten hän tuli kollegansa opistoon. Olin etukäteen pyytänyt opistojen rehtoreilta luvan haastatteluun sekä rauhallisen haastattelutilan. Ensimmäisellä haastattelukierroksella pyysin tilaa, jossa oli Internet-yhteys, jotta haastattelun aikana voisin tarvittaessa tutustua opettajan verkkokurssituotokseen. Opistot suhtautuivat hyvin myötämielisesti molempien haastattelujen toteuttamiseen.

Tein haastattelut opettajien työajan ulkopuolella. Ennen varsinaista haastattelua pyysin opettajilta tarvittaessa tarkennuksia haastattelua edeltäneeseen sähköpostikyselyyn. Muutoin nauhoitin haastattelut haastattelukäyttöön tarkoitetulla nauhurilla ja ne kestivät noin reilun tunnin. Opettajat tiesivät etukäteen haastattelusta vain sen aihepiirin. En jakanut heille haastattelurunkoa nähtäväksi, koska rungon tarkoituksena oli toimia nimenomaan haastattelijan muistilistana. Haastattelun alussa ohjeistin opettajat keskustelun aihepiiriin kertomalla tarkemmin, mistä oli kyse. Pysin aloittamaan haastattelut yleisluontoisimmilla kysymyksillä ja haastattelun edetessä siirryin enemmän pohdintaa vaativiin teemoihin.

Ensimmäinen haastattelukierros sujui välittömässä ja avoimessa ilmapiirissä eikä nauhoitus vaikuttanut häiritsevän haastateltavia opettajia. Tähän lienee osittain vaikuttanut se, että olin tutustunut haastateltaviin yhteisen Alternative I -täydennyskoulutuksen aikana. Myös toisella haastattelukierroksella keskustelut etenivät, kuten olin suunnitellut. Tosin opettajat vastailivat nyt jäsentyneemmin esittämiini kysymyksiin kuin ensimmäisellä haastattelukierroksella. Aiempi haastattelukokemus sekä tottuminen raportoimaan omaa tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytöstä selittänevät tätä sujuvuutta ainakin osittain. Keskeytyksiä haastatteluihin tuli vain ensimmäisellä haastattelukierroksella: yhden keran soi puhelin ja kaksi kertaa haastattelutilaan tuli toinen opettaja. Muutoin haastattelut etenivät suunnitellusti, ja opettajista välittyi, että he kertoivat mielellään toiminnastaan. Molemmissa haastatelussa sain käytyä läpi valitut teema-alueet ja myös melkein samassa järjestyksessä. Teema-alueiden käsittelyn laajuudessa tosin syntyi opettajasta riippuen jonkin verran eroja.

Vaikutena opettajilla näytti erityisesti ensimmäisellä haastattelukierroksella olevan se, miten päästä oman toiminnan syvällisempään pohdintaan ja arviointiin. Lisäksi haastattelutavat eivät aina muistaneet kaikkia omaan toimintaansa liittyviä yksityiskohtia. Joitakin yksityiskohtia, joita opettajat eivät muistaneet, tarkistettiin ensimmäisen haastattelun aikana joko kurssiympäristöstä tai asia täsmentyi myöhemmin työparina toimineen kollegan haastattelussa. Toisella haastattelukierroksella puuttuvat yksityiskohdat tarkistettiin haastattelun jälkeen käyttäen apuna erilaisia dokumentteja, kuten oppilaitosten opetusohjelmia, toimintastrategioita ja hankkeiden asiakirjoja. Tarvetta sille, että haastattelut olisi vielä lähetetty haastateltaville täydennettäviksi, ei syntynyt.

7.5. AINEISTON KÄSITTELY

7.5.1. KYSELYAINEISTON KÄSITTELY

Sähköpostikyselyjen kysymykset olivat tyypiltään avoimia. Jotta vastauksia olisi helpompi tarkastella, luokittelin vastaukset jälkikäteen. Sanallisten vastausten luokittelua pidetään yhtenä avointen kysymysten hankaluutena (Heikkilä 2008, 49). Tässä tutkimuksessa avointen kysymysten luokittelun ongelmallisuutta pyrin vähentämään pyytämällä opettajilta lisätäsmennyksiä antamiinsa vastauksiin. Periaatteena luokittelussa oli, että vastausten perusteella muodostin luokkia ja sitten tarkastelin, montako mainintaa eri luokkiin tuli. Varsinaisia tilastollisia menetelmiä en käyttänyt aineiston pienestä koosta johtuen. Ainoana poikkeuksena oli tilastollisen tunnusluvun käyttö vastaajien iän keskiarvoa määrittäessä. Aineiston käsittelyn tarkoituksena ei ollut, että kuvaisin tarkasteltavaa ilmiötä yksinomaan numeerisen tiedon pohjalta, vaan pyrin huomioimaan opettajien vastausten yksilöllisyyden ja heidän mahdollisesti esille tuomat uudet näkökulmat.

7.5.2. HAASTATTELUAINEISTON KÄSITTELY

Haastatteluaineistojen käsittely aloitin heti molempien haastattelutilanteiden päätyttyä. Litteroin haastattelut eli purin ne ääninauhoilta tekstiksi. Haastattelujen alussa tekemiäni lisätarkennuspyyntöjä sähköpostikyselyihin liittyen en nauhoittanut yhtä opettajaa lukuun ottamatta. Tämä keskustelu käytiin ensimmäisellä haastattelukierroksella, mutta sitä en kuitenkaan litteroinut, vaan siirsin tarvittavat tiedot myöhemmin suoraan nauhalta opettajan lähettämään sähköpostikyselyyn. Haastattelujen litteroinnin tein sanatarkasti

koko haastatteluaineistosta. Muun kielellisen informaation, kuten taukojen tai äänenävyjen, kirjaamista en tässä katsonut tarpeelliseksi. Niiden merkitystä ei ole kuitenkaan syytä vähätellä, mutta tässä tapauksessa tyydyin tekemään tarvittaessa muistiinpanoja tutkimuksen kannalta oleellisista poikkeamista (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2008, 139-140). Opettajien kanssa käydyt keskustelut olivat tallentuneet nauhoille selvästi ja tämä helpotti litterointityötäni. Joitakin satunnaisesti ilmeneviä epäselviä kohtia nauhoilla oli, mutta ne tarkentuivat muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta useamman kuuntelukerran jälkeen. Epäselviksi jääneet yksittäiset sanat eivät vaikeuttaneet kuitenkaan haastatteluaineistojen jatkokäsittelyä.

Ensimmäisen haastattelukierroksen keskustelujen tekstimuotoon muuttamisen suoritin itse. Toisen haastattelukierroksen aineiston litteroinnissa käytin äänitallenteiden purkuun erikoistuneen asiantuntijan³⁰ apua, ts. hän litteroi nauhat tekstiksi. Tutkimuskontekstin tuntemattomuus vaikeutti kuitenkin huomattavasti litterointityötä ja litteroinnin tekijä tulkitsi nauhalla kuuluvaa puhetta usein virheellisesti (esim. ei aina tunnistanut englanninkielisiä sanoja oikein). Ulkopuolisen henkilön käyttäminen auttoi jonkin verran litterointityössä, mutta kuuntelin silti läpi kaikki haastattelunauhut useampaan kertaan ja varmistin litteroitujen tekstien vastaavuuden ääninauhoilla olevaan puheeseen. Haastatteluaineistojen yksityiskohtaisen läpikäynnin etuna oli kuitenkin se, että näin tutustuin syvällisesti aineistoihin, mikä puolestaan auttoi alustavan kokonaiskuvan muodostamisessa aineistosta. Haastatteluaineistoa tuli ensimmäisellä haastattelukierroksella noin 7 tuntia ja toisella noin 5,5 tuntia. Paperille 1,5 rivinvälillä kirjoitettuna yhden opettaja-haastattelun laajuus oli keskimäärin 33 sivua ja molempien haastatteluaineistojen laajuus yhteensä noin 360 sivua.

7.6. AINEISTON ANALYSOINTI

7.6.1. GROUNDED THEORY METODOLOGISENA RATKAISUNA

Teemahaastatteluaineiston osalta sovelsin tässä tutkimuksessa metodologisena ratkaisuna ns. *aineistolähtöistä teoriaa* (grounded theory)³¹ (ks. esim. Glaser & Strauss 1967; Charmaz 2006; Bryant & Charmaz 2007). Valintaani vaikutti se, että tutkimukseni on luonteeltaan pääosin laadullinen, ja lisäksi valinta on sopusoinnussa tutkimukseni konstruktivistisen tieteenfilosofisen lähestymistavan suhteen. Aineistolähtöisen teorian valintaan puolsi vahvasti myös se, että tutkittavalta aihealueelta oli vähän aikaisempaa tietoa. Pyrkimykseni ei ollut aikaisemmasta tutkimuksesta nousevien oletusten tai jo olemassa olevien teorioiden testaaminen, vaan ennemminkin uusien ulottuvuuksien etsiminen (ks. esim. Metsämuuronen 2008). Valitsemallani tutkimusmenetelmällisellä lähestymistavalla halusin

³⁰ Litterointityössä saatujen tietojen pitämisestä luottamuksellisena sovittiin kirjallisesti litteroinnin tekijän kanssa. Toimeksiantoon liittyvät materiaalit (esim. äänitallenteet, purkuohjeet, valmiit tekstit) ovat kokonaisuudessaan hallussani.

³¹ *Grounded theory* -metodologiasta käytettävät nimitykset vaihtelevat suomenkielisessä tutkimus- ja metodikirjallisuudessa huomattavasti. Käännöksinä käytetään muun muassa *aineistolähtöistä, aineistopohjaista, ankkuroitua* tai *perusteellisen tulkinnan teoriaa* (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2008). Myös englanninkielistä nimitystä *grounded theory* käytetään joko alkuperäisessä muodossaan, kahden kirjaimen lyhenteenä *GT* tai osittain suomennettuna *grounded-teoria* (ks. esim. Saari 1994; Metsämuuronen 2001; Lattu 2003; Järvinen & Järvinen 2004). Tässä tutkimuksessa *grounded theory* -menetelmästä käytän pääasiassa sen alkuperäistä muotoa, mutta toiston välttämiseksi viittaan siihen myös käännöksellä *aineistolähtöinen teoria*.

siis etsiä uudenlaista näkökulmaa ja samalla varmistaa, että tutkittavien opettajien ”moniäänisyys” aineistossa tulisi huomioitua mahdollisimman kattavasti. Edellä mainittuihin seikkoihin perustuen grounded theory -menetelmä tarjosi soveltuvimman metodisen työvälineen aineistopohjaiseen tutkimukseen. Se myös tuki tutkimukseni induktiivis-deduktiivista ongelmanasettelua, koodausta ja analyysiprosessia sekä tutkimuskontekstista empiirisen aineiston pohjalta tuotettavaa ns. substantiivista teoriaa (ks. esim. Martikainen & Haverinen 2004).

Aineistolähtöistä teoriaa ovat ensimmäisen kerran esittäneet Glaser ja Strauss teoksessaan *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (1967). Tässä perusteoksessa he määrittelevät aineistolähtöisen teorian kvalitatiivisen aineiston analyysiin tarkoitetuksi yleiseksi metodiksi (Glaser & Strauss 1967, 1) sekä esittävät analyysin peruseriaatteet. Metodien taustalla on ajatus siitä, että ei testata teoriaa, vaan pikemminkin pyritään teorian muodostamiseen (Glaser ja Strauss 1967, 2-18). Teorian muodostamisessa Glaser ja Strauss (1967, 32) korostavat prosessimaisuutta. Luonteeltaan grounded theory -analyysiprosessia voidaan luonnehtia kehämäiseksi, jossa lomittuvat prosessin eri vaiheet. Glaser ja Strauss (1967, 43) esittävätkin, että teorian kehittämisessä aineiston kerääminen, koodaaminen ja analysointi ovat päällekkäisiä prosesseja. Metodien kehittäjät painottavat lisäksi teorian emergenttiä, ts. aineistosta kohoavaa luonnetta. Aineistolähtöisen metodin soveltamisen tavoitteena on siis aineistosta nousevan induktiivisen teorian tuottaminen.

7.6.2. KAKSI METODOLOGISTA KOULUKUNTAA

Ensimmäisen yhteisen aineistolähtöistä teoriaa käsitelleen teoksensa jälkeen Glaser ja Strauss ovat kehittäneet metodia eri suuntiin ja julkaisseet molemmat tahoillaan useampia teoksia uusista näkemyksistään (ks. esim. Glaser 1978, 1998, 2001, 2003; Strauss 1987; Strauss & Corbin 1990, 1997, 1998). Julkaisuissa on esitetty eriytyneitä käsityksiä siitä, mikä on oikea tapa toteuttaa grounded theory -metodia ja tätä käsitysten vaihdon sävyä on ajoittain luonnehdittu keskusteluksi ”oikeaoppisuudesta” (ks. mm. Janhonen & Latvala 2003). Esimerkiksi Glaser ei pidä kirjassaan *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing* (1992) Straussin näkemyksiä enää grounded theory -metodin mukaisina, vaan esittää kriittisiä huomioita straussilaisen menettelytavan joustamattomuudesta ja rajoittuneisuudesta, ja jatkaa kritisointiaan myös muissa julkaisuissaan (ks. esim. Glaser 1994). Nykyisin metodologiasta katsotaankin erottuvan kaksi pääsuuntausta, joita kutsutaan kehittäjiensä mukaan *glaserilaiseksi* ja *strausilaiseksi* suuntaukseksi (ks. esim. Siitonen 1999; vrt. Metsämuuronen 2008).

Grounded theory -metodin eriytymiskehitys koulukuntiin on menetelmää käyttävän tutkijan kannalta sekä etu että haaste. Metodologian kehitysprosessin yksityiskohtiin tutustuminen on vienyt paljon aikaani ja vaatinut tarkkaa paneutumista siihen, millaiset metodiset ratkaisut olisivat oman tutkimukseni kannalta mahdollisimman relevantteja. Toisaalta kahden suuntauksen tarkentumisen myötä tutkijoille on tarjoutunut enemmän vaihtoehtoja valita tarkoituksiinsa mahdollisimman sopiva aineistolähtöinen teoria (ks. Stern 1994). Merkittävin ero glaserilaisessa ja strausilaisessa tutkimusotteessa on niiden suhtautumisessa induktiivisuuteen ja deduktiivisuuteen. Siitä, miten koulukuntien näkemykset tarkemmin poikkeavat toisistaan, on tehty erilaisia vertailuja ja analyyskejä. Esimerkiksi Siitonen (1999) on tutkimuksessaan hyvin yksityiskohtaisesti analysoinut glaserilais- ja strausilaista suuntausta. Martikainen ja Haverinen (2004) ovat puolestaan esittäneet

yleisluonteisemman yhteenvedon grounded theory -kirjallisuuden pohjalta siitä, millaisia periaatteita aineistolähtöistä teoria -menetelmää toteuttavan tutkimuksen tulisi täyttää.

Tutustuessani glaserilaiseen ja straussilaiseen koulukuntaan ilmeni, että niillä on tiettyjen eroavaisuuksien ohella myös yhteisiä peruseriaatteita grounded theory -tutkimuksen toteuttamisesta (ks. esim. Silvonen & Keso 1999). Aineiston keräämisessä noudatetaan ns. *teoreettista otantaa* (theoretical sampling) ja kerääminen lopetetaan vasta *aineiston kyläänmyttyä* (saturation), ts. aineistosta ei tutkimusongelman kannalta löydy enää mitään uutta (ks. esim. Glaser & Strauss 1967, 45-77). Aineiston analyysi perustuu ns. *jatkuvan vertailun menetelmään* (constant comparative method) ja se on luonteeltaan *koodausorientoitunut* (emt. 21-22). Aineistoa koodaamalla pyritään selvittämään empiirisessä aineistossa ilmeneviä merkityssuhteita. Analyysin tuloksena syntyvä teoria muodostetaan aineistossa ilmenevän ydinkäsitteen ympärille. Aineiston kerääminen samoin kuin analyysiprosessi limittyvät tai toteutuvat päällekkäin ja tutkija voi tarvittaessa palata aiempiin vaiheisiin. Molemmat koulukunnat hyväksyvät metodinsa tutkimuskohtaisen soveltamisen ja muokkaamisen, kunhan vain suuntauksen pääperiaatteita noudatetaan (Siitonen 1999).

Straussilaista grounded theory -suuntausta, jota Anselm Strauss on yhdessä Juliet Corbinin kanssa kehittänyt, voidaan luonnehtia induktiivis-deduktiiviseksi. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen eri vaiheissa hyväksytään olemassa olevia teorian tieto, vaikka päätaivoitteena onkin teorian emergenssi empiirisestä aineistosta. Metodille on myös ominaista, että aineiston analyysiprosessi on systemaattisesti vaiheistettu ja se koostuu eri koodausvaiheista: *avoin koodaus* (open coding), *aksiaalinen koodaus* (axial coding) ja *selektiivinen koodaus* (selective coding) (Strauss & Corbin 1990, 61-142). Analyysiprosessia varten on käytettävissä myös muita käsitteellisiä työvälineitä, kuten *ehto-seuraus -paradigma* (paradigm model) ja *ehtomatriisi* (conditional matrix)³² (emt. 99-107, 158-175). Straussilaisen suuntauksen metodinen näkemys onkin ollut kasvatustieteessä käytetty, koska se mahdollistaa induktiivis-deduktiivisen lähestymistavan sekä tarjoaa systemaattisempia ohjeistuksia aineistopohjaisen tutkimuksen toteuttamiseen. Straussilaisen suuntauksen joustavuus ja tutkimuskohtainen soveltamismahdollisuus sekä toisaalta myös seikkaperäinen toteutusohjeistus, ovat vaikuttaneet osaltaan siihen, miksi valitsin kahdesta suuntauksesta nimenomaan straussilaisen painotuksen tutkimukseeni.

Glaser on kehittänyt aineistolähtöisen tutkimusotteen periaatteita kohti induktiivisuutta. Lähestymistavassa suhtaudutaan hyvin kriittisesti olemassa olevan teorian tiedon hyödyntämiseen ja kirjallisuuteen tutustumiseen etukäteen. Suuntaus korostaa vahvasti sekä käsitteiden että teorian muodostamista aineistosta käsin. Alkuperäisessä teoksessaan Glaser ja Strauss (1967, 6) tosin huomioivat molemmat vielä aiemman tutkimuksen merkityksen. Straussilaiseen näkökulmaan verrattuna glaserilainen suuntaus antaa tutkijalle kuitenkin mahdollisuuden joustavampaan ja luovempaan aineiston tulkintaan. Tutkijan intuition ja luovuuden käyttöä tukee voimakkaan induktiivisuuden tavoittelun ohella myös esimerkiksi se, että aineiston koodausprosessi on vähemmän systemaattisempi ja vaiheistetumpi kuin Straussin esittämä. Täysin induktiivisen tutkimuksen tekeminen on tutkijan kannalta hyvin haasteellinen tehtävä ja voidaankin kysyä, miten tutkija pystyy estämään tutkittavaan aihealueeseen liittyvät esiolettamukset sekä aikaisemman teorian tie-

³² Käsitteistä *paradigm model* ja *conditional matrix* käytetään myös käännöksinä *koodausparadigma* ja *konditionaalimatriisi* (ks. esim. Moring 1998, 241; Siitonen 1999).

don vaikutuksen. Tämän vuoksi katsonkin, että tämän käsillä olevan tutkimuksen osalta on mielekkäämpää hyväksyä aikaisemman tiedon vaikutus kuin tiukasti pitäytyä induktiiviseen tutkimusotteeseen.

7.6.3. GROUNDED THEORY -TUTKIMUKSIA

Suomessa grounded theory -menetelmää on sovellettu erityisesti hoitotieteellisessä tutkimuksessa (ks. esim. Janhonen & Latvala 2003). Viime vuosina metodia on hyödynnetty yhä enemmän myös kasvatustieteellisissä ja opettajan toimintaa koskevissa tutkimuksissa sekä etenkin väitöskirjatutkimuksissa. Esimerkiksi Aaltonen (2003) on väitöskirjassaan tarkastellut lähihoitajakouluttajien pedagogista ajattelun ja toiminnan suhdetta. Lattu (2003) on puolestaan tutkinut alakoulun luokanopettajien toimintatilaa. Molemmat edellä mainitut tutkijat ovat hyödyntäneet aineistolähtöistä metodologiaa mukaillen. Näin on toiminut myös Korhonen (2003), joka on tarkastellut aikuisopiskelijan oppimisen suuntautumista ja oppimiskokemuksia verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Täysin aineistolähtöisen teorian periaatteita noudattavia kasvatustieteellisiä tutkimuksia on siis vähän. Tähän lienee syynä se, että metodi on työläs toteuttaa ja sen käyttöön liittyvä asiantuntijuutta on Suomessa ollut vähän saatavilla. Metodia onkin pääasiassa käytetty vain osittain tai sitä on muokattu kulloinkin kyseessä olevaan tutkimustarpeeseen sopivaksi.

Toinen huomio suomalaisista grounded theory -tutkimuksista on se, että niissä kaikissa ei ole selvästi tuotu esille, minkä koulukunnan – glaserilaisen vai straussilaisen – esittämiä ajatuksia tutkimuksessa on noudatettu. Tähän lienee vaikuttanut se, että suuntausten eriytymisvaiheen aikana tutkijan on ollut vaikea tunnistaa näkökulmien välisiä eroja. Useimmiten tutkimuksissa on noudatettu aineistolähtöisestä metodista julkaistun ensimmäisen perusteoksen (Glaser & Strauss 1967) näkemyksiä sekä Straussin ja Corbinin teoksessaan *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques* (1990) esittämiä ajatuksia. Esimerkiksi Patrikainen (1997) on tutkimuksessaan luokanopettajien pedagogisesta ajattelusta nojautunut kyseisiin grounded theory -perusteoksiin, mutta ei selkeästi erittele, milloin käyttää glaserilaista induktiivista ja milloin straussilaista induktiivis-deduktiivista lähestymistapaa toisin kuin esimerkiksi Siitonen (1999), joka tutkimuksessaan opettajaksi opiskelevien voimaantumisteorioiden perusteista esittää yksityiskohtaisesti, minkä koulukunnan ajattelua hän hyödyntää eri tutkimustehtävien osalta.

7.6.4. STRAUSSILAINEN SUUNTAUS AINEISTON ANALYYSIN LÄHTÖKOHTANA

Tämän tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa huomioin grounded theory -menetelmään liittyvien koulukuntien – glaserilaisen ja straussilaisen – eriytyneet näkemykset sekä tiedostin sen, että myös suuntauksen valinnalla on vaikutusta tutkimukseni tuloksiin. Yksityiskohtaisemman perehtymisen menetelmäeroihin toteutin kuitenkin vasta toisen tutkimusvaiheen aikana. Molemmissa tutkimusvaiheissa lähestyin haastatteluaineistojen kautta tutkittavaa ilmiötä noudattamalla pääasiassa straussilaisen suuntauksen suosituksia nojautuen Straussin ja Corbinin julkaisuun *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques* (1990). Näkökulman valintaan vaikutti erityisesti se, että straussilainen suuntaus mahdollistaa induktiivis-deduktiiviseen tutkimusotteeseen. Esimerkiksi kirjallisuuteen tutustuminen ja teoreettinen tieto voidaan liittää mukaan tutkimusprosessiin jo alusta lähtien. Lisäksi tutkimuskysymykset voi tarvittaessa määrittellä etukäteen

(Strauss & Corbin 1990, 34-38). Täysin toisilleen vastakkaisen näkökulman (induktiivinen vs. deduktiivinen) valitseminen ei ollut realistista, koska olin tietoinen siitä, että en voi ilman ennakko-odotuksia tai aikaisempaa tietämystä lähestyä tutkittavaa ilmiötä ja toisaalta etukäteen valitun teorian testaaminen vähän tutkitulta alueelta ei olisi mielekästä. Straussilainen näkemys tarjosi siis tutkimusongelmani kannalta joustavan, mutta myös systemaattisen tavan soveltaa aineistolähtöistä teoriaa.

Sovellettaessa grounded theory -metodia kvalitatiivisen aineiston analyysiin pyritään siihen, että vertailuun perustuvan koodauksen avulla tutkimuksen kannalta olennainen aineisto sijoitetaan kategorioiden alle (Moilanen & Roponen 1994, 22). Straussilaisen koodausmenettely koostuu kolmesta eri vaiheesta, joiden avulla pyritään tukemaan koodausprosessin systemaattisuutta: *avoim koodaus*, *aksiaalinen koodaus* ja *selektiivinen koodaus*. Avoimen koodauksen tarkoituksena on löytää aineistosta tutkimusongelman kannalta relevantit kategoriat. Aksiaalisessa koodauksessa tarkennetaan avointa koodausta määrittelemällä tarkemmin kategorioiden ja niiden alakategorioiden välisiä suhteita. Alakategorioille määritetään myös ominaisuudet ja niiden dimensiot. Selektiivinen koodaus pyrkii aiemmissa koodausvaiheissa muodostettujen kategorioiden yhtenäistämiseen. Lisäksi aineistosta määritetään sen keskeisin ilmiö eli *ydinkategoria* (core category), joka yhdistää muut kategoriat. (Strauss & Corbin 1990, 61-142.) Tässä tutkimuksessa hyödynsin edellä mainituista koodausvaiheista avointa ja aksiaalista koodausta.

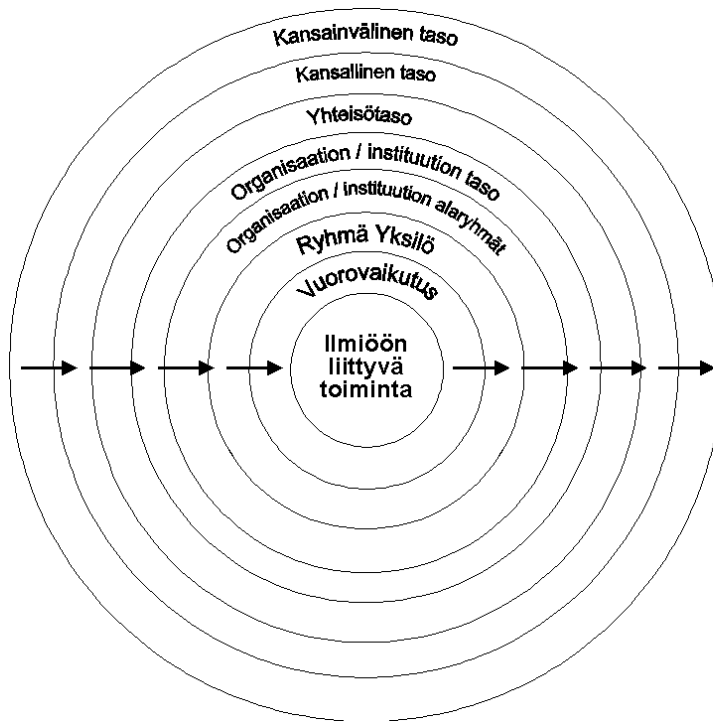
Aineistolähtöistä menetelmää pidetään tutkimusotteeltaan induktiivisena (ks. esim. Moilanen & Roponen 1994, 25), ja koodausmenettelyn kohdalla tämä tarkoittaa silloin sitä, että käytettäviä koodeja ei valita etukäteen, vaan ne muotoutuvat analyysiprosessin edetessä. Deduktiivista koodausmenettelyä noudatettaessa koodit valitaan jo etukäteen. Straussilaisen suuntauksen induktiivis-deduktiivinen tutkimusote mahdollistaa kuitenkin sen, että osa koodausmenettelyn koodeista voi nojautua jo olemassa olevaan tutkimustietoon ja osa muotoutua analyysin edetessä (Strauss & Corbin 1990, 67-69). Tässä tutkimuksessa menettelin edellä mainitulla tavalla koodien muodostamisen suhteen. Koodausmenettelyn ohella Strauss ja Corbin (1990) esittävät kategorioiden välisten suhteiden jäsentämiseksi ja syventämiseksi *ehto-seuraus -paradigman* sekä *ehtomatriisin* käyttöä. Näiden välineiden avulla pyritään ohjaamaan tutkijaa siihen, että hän sijoittaisi jatkuvan vertailun tuloksena löytämänsä ilmiöt laajempaan kontekstiin sekä tarkastelisi, millaisia mahdollisia vaikutuksia muilla tekijöillä on havaittuun ilmiöön tai tapahtumaan.

Strauss ja Corbin (1990, 99-114) suosittavat *ehto-seuraus -paradigman* käyttöä nimenomaan aksiaalisessa koodausvaiheessa. Tässä tutkimuksessa se soveltuvi käytettäväksi organisatorisen tuen tarkasteluun aksiaalisen koodauksen yhteydessä. Paradigman katsotaan täsmentävän kyseisen koodausprosessin analyysiä ja sen lineaarisuutta. Tosin koodausprosessit eivät yleensä ole toisiaan seuraavia, vaan useimmiten samanaikaisia tai limittäisiä. Straussin ja Corbinin (1990, 99) paradigma koostuu eri vaiheista, jotka he ovat esittäneet seuraavanlaisena ketjuna (huom. alkuperäiseen esitykseen lisätty suomenkieliset käännökset, jotka on muokattu Janhosen & Latvalan 2003 esityksestä):

(A) **rakenteelliset tekijät** (causal conditions) → (B) **ilmiö / tapahtuma** (phenomenon) → (C) **kontekstuaaliset tekijät** (context) → (D) **olosuhteisiin yhteydessä olevat tekijät** (intervening conditions) → (E) **toimintaan yhteydessä olevat tekijät** (action / interaction strategies) → (F) **seuraukset** (consequences).

Ehto-seuraus -paradigma ohjasi minua pohtimaan tiettyyn ilmiöön tai tapahtumaan liittyviä syitä, olosuhteita ja seurauksia, ts. samaa ilmiötä / tapahtumaa eritellään laajemmin tarkastelemalla eri tekijöiden merkitystä ilmiölle ja mitä siitä seuraa. Paradigman käytön tarkoituksena ei siis ole löytää yksiselitteisesti kaikkia tiettyyn tapahtumaan tai ilmiöön yhteydessä olevia syitä tai tekijöitä, vaan sillä pyritään suuntaamaan tapahtuman tai ilmiön peilaamista siten, että havaittaisiin samaan ilmiöön tai tapahtumaan liittyviä syy-yhteyksiä tai yhdistäviä tekijöitä. (Strauss & Corbin 1990, 99-107.) Paradigma tarjoi-kin työvälineen kategorioiden täsmentämiseen ja yhdistämiseen.

Myös *ehtomatriisi* antaa tutkijalle analyysiin kiinnekohtaa, jonka suhteen koodausta voi toteuttaa (ks. kuvio 7). Straussin ja Corbinin (1990, 158-175) esittämä matriisi koostuu sisäkkäisistä kehistä, jotka ympäröivät *ilmiöön liittyvän toiminnan* -ydintä. Kehät ilmentävät eri olosuhteita laajeten vuorovaikutuksen tasolta yksilö- ja organisaatiotasolle sekä edelleen kansalliselle ja kansainväliselle makrotasolle.



Kuvio 7. Ehtomatriisi (Strauss & Corbin 1990, 163; ks. myös Corbin & Strauss 2008, 94).

Matriisi auttaa nimenomaan toimintaan yhteydessä olevien tekijöiden huomioimisessa. Jatkuvan vertailun tuloksena syntyviä tuloksia sijoitetaan matriisin kehille, jotta havainnollistettaisiin, millä tasolla tai tasoilla (esim. oppilaitos) ilmiötä on tukittu ja missä olosuhteissa saadut tulokset pätevät. Strauss ja Corbin (1990, 162) korostavat, että olipa ilmiötä tarkasteltu millä tasolla tahansa, niin sillä on kuitenkin yhteys muihin tasoihin. Straussin ja Corbinin (1990) ehtomatriisissa esitetty ajatus eri olosuhteiden vuorovaikutteisuudesta

on läheisessä yhteydessä tutkimuksessani hyödynnettävään SITES-ryhmän (Kozma 2003a) innovatiivisten pedagogisten käytänteiden kehikkoon ja sen eri tasoihin (mikro-, meso- ja makrotaso). Aivan kuten ehtomatriisi korostaa tutkittavaan ilmiöön liittyvien eri olosuhteiden huomioimista, niin myös innovatiivisten käytänteiden kehikossa korostetaan sitä, että ilmiön (tässä: innovaatioiden) toteutuminen riippuu siitä, miten eri tasot ja niiden tekijät toimivat keskenään. Tässä tutkimuksessa tarkastelin opettajien saamaa organisatorista tukea SITES-ryhmän (Kozma 2003a) kehikkoa vasten.

Koodausorientoituneen analyysitavan ohella aineistolähtöiselle metodille on tyypillistä myös *memojen* (memos) kirjoittaminen. Memot ovat muistiinpanoja, joita kirjoitetaan koko analyysiprosessin ajan. Muistiinpanot voivat kohdistua esimerkiksi aineiston yksittäiseen kohtaan tai aineistosta muodostettavaan teoriaan. Memojen laatiminen tukee analyysiä ja auttaa teorian muodostamisessa. Analyysiprosessin tueksi esitetään myös, että kategorioiden välisistä suhteista laaditaan graafisia esityksiä, *diagrammeja* (diagrams). (Strauss & Corbin 1990, 197-223.) Esimerkiksi tässä tutkimuksessa laatimani memot olivat pääasiassa opettajan puheesta tehtyjä tulkintoja merkityslauseiden muodossa. Lisäksi käytin jonkin verran useamman lauseen otteita opettajan puheesta tai valikoin muutaman sanan, jotka olivat tutkimukseni kannalta merkityksellisiä (ks. esimerkkejä memoista liite 12).

Aineiston analyysin tuloksena muotoutuvan teorian katsotaan syntyvän tarkastelemalla empiirisessä aineistossa ilmenevien kategorioiden välisiä suhteita (Moilanen & Roponen 1994, 22). *Formaali teoria* (formal theory) laaditaan ydinkäsitteen ympärille analysoimalla olemassa olevaa teorialtetta ja liitämällä sitä muodostuneeseen käsitteeseen. Teoria voidaan esittää esimerkiksi kertomuksen, teorian, mallin tai teoreettisen keskustelun muodossa. Etukäteen tutkija ei tosin voi tehdä varmoja oletuksia siitä, millaisia ilmiöitä tai käsitteitä aineistosta nousee ja mille tieteenalueelle kategorioita yhdistävä ydinkäsite sijoittuu. Tutkijalla ei siis välttämättä ole aikaisempaa tietämystä tai tuntemusta ko. alueelta. Teoretisointi voidaan jättää myös ns. *substantiivisen teorian* (substantive theory)³³ tasolle (Strauss & Corbin 1990, 114-115, 174-175), ja tätä mahdollisuutta myös hyödynsin tutkimuksessani. Tämä tarkoittaa sitä, että tietystä ilmiöstä tietyissä kontekstissa tuotetaan siihen liittyvää tietoa ilman laajempaa teoreettista integrointia, ts. ilmiöstä ei muodosteta teoriaa, joka katkaisi muita konteksteja tai tilanteita.

Tässä tutkimuksessa kahden keräämäni empiirisen haastatteluaineiston osalta sovelsin straussilaisen koulukunnan suosituksia hieman eri tavoin johtuen siitä, millaisiin tutkimuskysymyksiin hain vastauksia. Ensimmäisestä haastatteluaineistosta koodasin havaitut ilmiöt kategorioihin, joita yhdistelemällä ja syventämällä sain vastaukset kysymykseen siitä, millaisia pedagogisia ratkaisuja opettajat tekivät Alternative I -täydennyskoulutuksessa laatimiinsa verkkokursseihin. Toisen haastattelun osalta etenin aineiston analyysissä avoimesta koodausvaiheesta aksiaaliseen sekä hyödynsin dimensionaalisuusajattelua ja ehto-seuraus -paradigmaa. Analyysin tuloksena muodostin substantiiviset teoriat opettajien teknologian kielenopetuskäyttöön liittyvistä pedagogisista käytänteistä sekä opettajien saamasta organisatorisesta tuesta Alternative I -koulutuksen jälkeen. Pedagogisten käytänteiden osalta oli mahdollisuus myös alustavasti määrittellä kategorioita yhdistävä ydinkäsite.

³³ *Substantive theory* -käsitteestä esiintyy myös käännöstä *substantiaallinen teoria* (ks. esim. Martikainen & Haverinen 2004).

7.6.5 ANALYYSIVÄLINE

Haastatteluaineistojen koodaamisessa käytin apuna *ATLAS.ti*-ohjelmaa³⁴ (versio WIN 4.2.59). Tutkimuksen teon aikana ohjelmasta ilmestyi uusia versioita, mutta en katsonut niiden tuovan mitään sellaista oleellista uutta, että olisi ollut perusteltua siirtää aineistoja ni systemaattisesti aina uusimpaan ohjelmaversioon koodattavaksi. *ATLAS.ti* on suunniteltu nimenomaan kvalitatiivisten materiaalien analyysiin. Alkujaan ohjelma on kehitetty monitieteellisen *ATLAS*-tutkimusprojektin yhteydessä, joka toteutui Berliinin yliopistossa 1990-luvun alkupuolella. Sitten ohjelman kehitystyötä ja tuotteistamista on jatkettu edelleen. Ohjelmaa voi hyödyntää tekstimuodossa olevien materiaalien ohella myös ääni-, kuva- ja videotiedostojen analyysiin. (Ks. *ATLAS.ti*.)

Tässä tutkimuksessa katsoin *ATLAS.ti*-ohjelman palvelevan grounded theory -menetelmän soveltamisessa aineiston analyysiin. Lisäksi arvioin sen teknisesti helpottavan aineiston käsittelyä, sillä haastattelumateriaalia oli yhteensä noin 360 sivun verran. Vaikka sovellus tarjoaa apua aineiston analyysiin, niin tutkija joutuu viime kädessä tekemään itse päätelmänsä materiaalista. Analyysiohjelman käytöstä on myös huomattava, että se ohjaa omalla tavallaan aineiston analyysissä, ts. se ei ole täysin neutraali (Moilanen & Roponen 1994, 81). Sovelluksen käytön harjoittelu kuitenkin edisti osaltaan tutustumista tutkimusaineistooni.

7.6.6. HAASTATTELUAINEISTON AVOIN KOODAUS

Molempien haastattelukierrosten jälkeen käsittelin nauhoilta purettuja tekstejä aluksi samalla tavoin, ts. toteutin aineistoihini yhtenäisesti grounded theory -menetelmän avoin koodaus -vaiheen. Haastatteluaineistojen litterointi oli jo osaltaan käynnistänyt aineiston esilukuvaiheen ja sitä jatkoin lukemalla tekstejä läpi useaan kertaan. Näin pyrin saamaan tuntumaa kategorioiden määrittelemiseksi. Tämän jälkeen valitsin aineistosta luokiteltavat yksiköt päättämällä, mitkä osat aineistosta sisällytän analyysiin ja mitkä jätän pois. Tämä siksi, että haastatteluissa kertyi jonkin verran materiaalia, joka oli tutkimukseni kannalta epärelevanttia. Tämä on tyypillinen piirre teemahaastattelulle (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2008). Epäolennaiseksi materiaaliksi katsoin esimerkiksi puheenvuorot, joissa haastateltava opettaja antoi ohjeita jonkun tietyn www-sivuston löytämiseksi tai hän poikkesi hetkelisesti johonkin muuhun, kuten esimerkiksi omaan henkilökohtaiseen elämään liittyvään yksityiskohtaan. Näitä poisjätettäviä kohtia ei ollut kovin monta koko aineistossa.

Luokiteltavana yksikkönä käytin koko haastatteluaineistossa lähes poikkeuksetta useammasta puheenvuorosta koostuvaa tekstisegmenttiä. Näin siksi, että osa puheenvuoroista oli lyhyitä ja katkonaisia, ja yhden kysymys-vastaus -parin tarjoama informaatio olisi ollut hyvin vähäistä. Valinnassa pyrin siihen, että tarkasteltava yksikkö muodostaisi sisällöllisesti selvän kokonaisuuden. Koska samaan kokonaisuuteen voi sisältyä monia merkityksiä, yksi tekstisegmentti on voitu koodata useampaan luokkaan. Saman segmentin koodaamista useampaan eri luokkaan tukee myös aineistolähtöisen teorian periaate (Glaser & Strauss 1967, 105).

Luokiteltavien tekstisegmenttien valinnan jälkeen etenin molempien haastatteluaineistojen käsittelyssä siten, että jokainen haastattelu luokiteltiin yksityiskohtaisesti omana erillisenä tuotoksenaan. Tarvittaessa myös kirjoitin tekstikohtiin liittyviä huomioita, joita

³⁴ *ATLAS.ti* = Archiv für Technik, Lebenswelt und Alltagssprache; text interpretation (Moilanen & Roponen 1994, 2).

tuli esiin aineistoa tarkasteltaessa. Näitä ns. memoja kirjoitin koko luokitteluprosessin ajan tarvittaessa (ks. liite 12). Haastatteluaineistojen koodausparadigman muodostin induktiivis-deduktiivisesti: toisaalta hyödynsin haastattelumateriaalia ja sen merkityksiä, mutta samalla myös aiempien tutkimusten käsitteistöä. Koodausprosessiin liittyi myös esiymärryksen aiheesta sekä tietämykseni kyseessä olevalta substanssialueelta. Tutkija tuskin koskaan voinee koodata laadullista aineistoa täysin objektiivisesti, vaan mukana on aina tutkijan subjektiivista tulkintaa aineiston sisällöstä.

Ensimmäisen haastatteluaineiston esilukuvaiheen aikana ilmeni, että kunkin kieltenopettajatyöparin antamissa vastauksissa oli huomattavaa yhtenäisyyttä. Tästä johtuen tarkastelin rinnakkain työparin muodostavien opettajien haastatteluja ja etsin, mitä mahdollisia yhtäläisyyksiä tai eroavaisuuksia niissä ilmenisi. Tässä vaiheessa luokkien määrä alkoi karsiutua ja yhtenäistyä. Seuraavaksi vertasin jokaiselle työparille saatua luokitusta toisten parien luokituksiin ja tein tarpeellisia muutoksia luokkien määrään ja sisältöön. Näin saatua yhteistä luokitusta testasin vielä kahteen kertaan koko materiaalilla niin, että koodasin aineiston tekstisegmentit satunnaisessa järjestyksessä ilman, että aikaisemmat koodaukset olisivat olleet näkyvissä. Luokittelu vaikutti toimivalta ja siinä esiintyi hyvin vähän poikkeamia. Käsiteltävän aineiston koodasin lopulta kaiken kaikkiaan 30 luokkaan ja näistä luokista muodostin 10 kategoriaa (ks. liite 13).

Myös toisen haastatteluaineiston osalta koodasin jokaisen yksittäisen haastattelun ensin omana erillisenä kokonaisuutenaan ja sitten vertasin koodauksen yhteydessä syntyneitä alustavia luokkia ja kategorioita keskenään ja tarvittaessa yhdistelin tai täsmensin niitä. Koodaamisprosessia helpotti se, että opettajien puhe oli melko yhteneväistä. Joidenkin tekstisegmenttien osalta luokittelumahdollisuudet olivat tosin niin moninaiset, että koodasin ne useampaan kertaan. Luokitteluparadigman yhtenäistämiseksi laadin jokaiselle muodostamalleni luokalle myös sen sisältöä kuvaavan määritelmän, ts. määrittelin luokalle sen ominaisuudet. Tässä vaiheessa en kuitenkaan vielä mennyt luokkien ominaisuuksien dimensionaalisuuden määrittelyyn. Jotta syntyneet kategoriat luokkineen olisivat mahdollisimman relevantteja ja koodaus täsmällistä, testasin aineistolle saatua koodausta koko haastattelumateriaalille. Tein tämän koodauksen kolme kertaa ja pidemmän ajanjakson kuluessa. Näin halusin varmistaa myös sen, että ajallinen etäisyys ei vaikuttaisi koodauksen luotettavuuteen. Toisesta haastatteluaineistosta muodostin kaikkiaan 10 kategoriaa ja 48 luokkaa (ks. liite 14).

Koodauksen luotettavuuden varmistamiseksi suositellaan myös kahden ulkopuolisen luokittelijan käyttöä. Tässä tutkimuksessa lopulliset luokittelut tarkentuivat neuvottelemalla tutkija- ja opettajakollegoideni kanssa. Pyysin heitä laatimaan luokkia sattumanvaraisesti valitsemilleni haastatteluotteille sekä näytin heille valmiiksi koodaamiani haastattelukohtia. Nämä yhteiset neuvottelut osoittivat sen, että myös ulkopuolinen voi päätyä samoihin luokkiin ja koodata niitä samoin kuin tutkijana olin tehnyt. Luokittelusta keskustelut tosin myös osoittivat sen, että eri luokittelijat tulkitsevat haastattelumateriaalia osittain eri tavoin, he saavat eri luokkia ja koodaavat niitä erilailla. Kvalitatiivinen analyysi tosin mahdollistaa samasta aineistosta eri päätelmien tekemisen. Tätä pidetään metodin haittana, mutta toisaalta myös rikkautena (ks. esim. Alasuutari 2007; Eskola & Suoranta 2008). Ulkopuolisilta palautteen saaminen tarjosi kuitenkin eri näkökulmia luokitteluuni ja auttoi luokittelun täsmentämisessä. Tutkijalle tämä on tosin haaste tehdä ajatteluaan näkyväksi, jotta lukija voisi arvioida tehtyjen päätelmien luotettavuutta.

Edellä olen alustavasti kuvannut grounded theory -menetelmän avoin koodaus -vaihetta kahdella haastattelukierroksella keräämiini aineistoihin. Tämän koodausvaiheen tarkoituksena oli siis löytää haastatteluaineistoista tutkimukseni kannalta keskeiset kategoriat. Koska haastatteluaineistojen avoin koodaaminen sekä myös sen jälkeiset analyysivaiheet poikkesivat toisistaan, raportoin analyysivaiheet yksityiskohtaisesti tutkimukseni tuloksia esittelevässä luvussa. Näin siksi, jotta lukija voisi paremmin seurata analyysiprosessiani sekä sitä, miten olen tutkimustuloksiini päätenyt.

8. Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tulokset

Tässä luvussa raportoin tutkimukseni ensimmäisen vaiheen tulokset, jotka liittyvät vapaan sivistystyön kielenopettajien toimintakontekstiin sekä opettajan pedagogiseen ajatteluun teknologian kielenopetuskäytössä. Kuvaan ensin siis sitä organisatorista kontekstia, jossa opettajat toimivat osallistuessaan Alternative I -täydennyskoulutukseen vuonna 1999. Pedagogisen ajattelun osalta esittelen sitä, millaisia pedagogisia ratkaisuja opettajat tekivät Alternative I -täydennyskoulutuksessa tuottamallaan verkkokursseillaan, miten he perustelivat tekemiään pedagogisia ratkaisuja sekä miten pedagogiset ratkaisut toimivat heidän mielestään käytännössä. Tämä tutkimukseni ensimmäistä vaihetta koskeva raportointi (tutkimuskysymykset 1 - 4) on suurimmaksi osaksi vastaavanlainen lisensiaatintutkimuksessani olevan raportoinnin kanssa (ks. Pollari 2002). Vaikka tämän luvun varsinaisena tarkoituksena on esittää tutkimukseni tuloksia, niin sidon esittelyyn myös sitä grounded theory -menetelmän mukaista analyysiprosessia, joka on johtanut saatuihin tuloksiin. Näin toimin myös esitellessäni tutkimukseni toisen vaiheen tuloksia, jotka raportoin omassa erillisessä luvussaan.

8.1. OPETTAJAN ORGANISATORISEN TOIMINTAKONTEKSTIN KUVAAMINEN

Tutkimukseni ensimmäisen vaiheen tehtävänä on opettajan pedagogisten ratkaisujen (kysymykset 1 - 3) ohella kuvata sitä organisatorista kontekstia (kysymys 4), jossa opettajat toimivat Alternative I -täydennyskoulutuksen aikana vuonna 1999. Poikkean tässä kohdin tutkimuskysymyksen järjestyksestä ja kuvaan ensin opettajan organisatorista kontekstia, jotta lukija pääsisi nopeammin kiinni siitä kontekstista, jossa opettaja teki pedagogiset ratkaisunsa. Tutkimuskysymyksenä tämä tehtävä on:

- *Millaisessa organisatorisessa kontekstissa opettaja toimi verkkokurssinsa suunnittelu- ja tuottamisprosessin aikana?* (kysymys 4)

Organisatorisen kontekstin tarkastelussa esittelen nimenomaan niitä keskeisiä olosuhteita (esim. ATK-tuki, taloudelliset resurssit), jotka tukivat opettajan osallistumista Alternative I -täydennyskoulutukseen sekä koulutuksessa työskentelyä vuonna 1999. Tuolloin vallinneita olosuhteita tarkastelen sekä opettajan oman oppilaitoksen että täydennyskoulutusorganisaation osalta. Perusteita opettajan toimintaympäristön kuvaamiselle antaa muun muassa tutkimustulokset siitä, että teknologian mielekäs opetuskäyttö vaatii koko organisaation tukea ja sitoutumista (ks. esim. Kontturi & Niemi 2003; Fullan 2007). Lisäksi tä-

män tutkimuksen haastatteluaineiston analyysissä hyödynnetty aineistolähtöinen teoria (grounded theory) korostaa tutkimuskohteen tarkastelua laajemmassa kontekstissa (ks. Strauss & Corbin 1990, 158-175).

8.2. TÄYDENNYSKOULUTUKSEEN OSALLISTUMINEN JA ORGANISAATION TUKI

Alternative I -täydennyskoulutukseen suurin osa opettajista (n=5) ilmoitti hakeutuneensa, koska he olivat kiinnostuneita tietotekniikan ja Internetin hyödyntämisestä kieltenopetuksessaan ja halusivat hallita tieto- ja viestintäteknikkaa paremmin. Halu osallistumiseen lähti siis ensisijaisesti tarpeesta kehittää omaa ammattitaitoaan, kuten seuraavan opettajan vastauksesta ilmenee.

Halusin oppia käyttämään atk:ta englannin opetuksen/oppimisen välineenä ja saada tietoa kurssien suunnittelusta internettiin. (Opettaja 1_A)³⁵

Kaksi opettajaa mainitsi osallistumisensa syiksi myös oppilaitoksen tarpeet. Näiden vastaajien mielestä koulutukseen osallistuminen ei hyödyttänyt ainoastaan heitä itseään, vaan myös omalla opistolla oli tarve profiloitua tietotekniikan opetus käytön hyödyntäjänä.

Minulta kysyttiin olisinko halukas lähtemään mukaan projektiin, ja koko projektin ajan tuntui, että kansalaisopistossa oli mielenkiintoa projektia kohtaan ja odotusta siitä, mitä uutta voisimme tuoda projektin mukana kansalaisopistolle. (Opettaja 1_A)

Yksi opettajista kertoi tulleen täydennyskoulutukseen toisen opettajan sijaisena ja motivoituneensa koulutuksesta vasta verkkokurssin toteutusvaiheen aikana.

Vaikka opettajat raportoivat, että aloite ja kannustus täydennyskoulutukseen osallistumiseen tuli nimenomaan oppilaitoksen taholta, niin varsinaisen koulutusjakson aikana saatu tuki jakoi opettajien mielipiteet kahtia. Puolet opettajista oli sitä mieltä, että opisto oli aidosti kiinnostunut täydennyskoulutusprojektista ja opettajan osallistumisesta siihen. Seuraavassa esimerkki yhden opettajan näkemyksestä opistonsa tarjoamasta kannustuksesta.

Opistomme rehtori on kannattanut vuosikausia atk-opetuksen lisäämistä, samoin kieliä ja olemme olleet mukana jos jonkinlaisissa kokeiluprojekteissa nimenomaan aina kun kyseessä on ollut uuden viestintäteknikan kokeilut, mm. audiografiikka, videoneuvottelut yms. Tosin liian usein rahat loppuvat kun projekti loppuu ... Alternativen alkaessa olimme mukana pk-yrittäjille suunnatussa projektissa, jonka vastuuhenkilö itse asiassa kertoi meille tästä. Tavoitteena oli myöhemmin tehdä muunneltu versio

³⁵ Numero (1-6) viittaa opettajaan ja alaindeksinä oleva kirjain Alternative I -täydennyskoulutuksessa opettajan tuottamaan verkkokurssiin (A, B, C).

Alternative-kurssistamme pk-yrittäjille (jonka teimmekin sitten perään). *Opistossamme projektiamme on siis kannustettu – ainakin periaatteessa, vaikka käytännössä tuntuu ettei kukaan todella tajua paljonko meillä meni siihen aikaa ja energiaa.* (Opettaja 4_B)

Opettajat katsoivat saamansa tuen nimenomaan henkisenä kannustuksena, kuten edellisestäkin esimerkistä ilmeni. Yksi opettaja katsoi henkisen tuen lisäksi saaneensa myös konkreettista tukea, mikä ilmeni opetusvelvollisuuden alentamisena täydennyskoulutuksessa työskentelyä varten.

[...] opetusvelvollisuuttani vähennettiin (100 tuntia). (Opettaja 5_C)

Toiset kolme opettajaa sen sijaan ilmoittivat, että he eivät huomanneet mitään tavallisuudesta poikkeavia käytäntöjä opistonsa taholta koulutuksen aikana. Vastauksissaan nämä opettajat toivat selvästi esille, että koulutus oli lähinnä heidän henkilökohtainen asiansa ja he saivat hoitaa siihen liittyvät järjestelyt parhaaksi katsomallaan tavalla.

[...] sain hoitaa Telsiasiat omalla ajallani ja opetusvelvollisuuteni opistossa oli sama kuin ennenkin. (Opettaja 6_C)

Täydennyskoulutukseen osallistumisen yhtenä edellytyksenä oli, että oppilaitokset järjestäisivät opettajille perustyöasemat ja verkkoyhteydet koulutuksen ajaksi. Muita toiveita ei ATK-laitteistojen ja ohjelmistojen suhteen esitetty. Opettajat ilmoittivat yhtä lukuun ottamatta, että heillä oli mahdollisuus verkkokurssin tuottamiseen työpaikallaan. Opettajien vastauksista kuitenkin ilmeni, että tätä mahdollisuutta ei juurikaan käytetty. Opettajat työskentelivät ja tuottivat kurssinsa suurimmaksi osaksi kotikoneillaan, ja mikäli jotain hyvin tarpeellista kurssin tuottamisen kannalta puuttui, se hankittiin kotiin, kuten esimerkiksi nopeampi verkkoyhteys.

[...] Jossain vaiheessa mies hankki [kotiin] ISDN:n kun linja oli aina varattu. (Opettaja 4_B)

Yhdeksi syyksi kotityöskentelyyn opettajat mainitsivat sen, että opiston koneet olivat useiden opettajien yhteiskäytössä.

Periaatteessa opistolla olisi materiaalia voinut tehdä koneella, joka on muidenkin käytössä ja silloin tällöin käytinkin sitä. [...] (Opettaja 4_B)

Oman vuoron odottelu yhteiskäytössä olevalle tietokoneelle koettiin kuitenkin usein aikaa vieväksi ja hankalaksi. Yksi opettajista hankki kyseessä olevaa Alternative I -täydennyskoulutusta varten oman tietokoneen kotiin. Toisena syynä kotityöskentelyn suosioon opettajat nimesivät aikataulunsa.

Tein koko ajan työt kotoa käsin. Kansalaisopistossa oli kyllä mahdollisuus myös suunnitella kurssia, mutta minulle sopi aikatauluuni paremmin se, että tein hommat kotoa käsin silloin, kun minulle parhaiten sopii. (Opettaja 1_A)

Koska kurssien tekeminen painottui vapaa-ajalle, opistolla työskentelyä ei välttämättä koettu mielekkääksi. Työskentelyä oli osittain myös vaikeaa – jopa mahdotonta – järjestää, mikäli haluttu ajankohta oli hyvin myöhään illalla tai viikonloppuna, kuten seuraavalla opettajalla.

[...] Pääasiassa tein materiaalia kuitenkin kotona omassa työhuoneessa omilla koneilla. Suurimman osan töistä teinkin öisin tai viikonloppuisin, jolloin opistolla ei olisi voinut olla. [...] (Opettaja 4_B)

Epäkohtana oman kotitietokoneen käytössä pidettiin ensisijaisesti Internet-yhteyksien hitautta ja yhteyskulujen jäämistä omakustanteisiksi.

[...] Kotona minulla oli käytössäni tietokone, jossa on internetyhteys, joka ei ole kovin nopea. (Opettaja 1_A)

[...] Linjakulut jäi omalle kontolle. (Opettaja 4_B)

Opettajien teknisestä ja pedagogisesta tuesta täydennyskoulutuksen aikana vastasi koulutusorganisaatio. Tukea opettajat ilmoittivat saaneensa lähinnä kouluttajilta ja työpariltaan sekä myös yhteisen TELSIpro-verkkoympäristön viestilistalta.

Yleensä ongelmista pohdittiin [työparin] kanssa tai kysyttiin apua Miralta ja Ericiltä [kouluttajia] ja seurattiin [TELSIpro-verkkoympäristössä] muiden kysymyksiinsä saamia vastauksia. (Opettaja 2_A)

Postilistalta [TELSIpro-verkkoympäristössä] toki jonkun verran, toisaaltaan suurin osa asioista selvisi kokeilemalla ja työparin kanssa ihmettelemällä. (Opettaja 3_B)

Yksi vastaaja mainitsi saaneensa tukea myös omalta puolisoltaan sekä opistonsa ATK-opettajalta.

[...] Kotona koneongelmissa auttoi oma mies, opistolla opiston atk-opettaja [...] (Opettaja 4_B)

Saamaansa tukeen ongelmatilanteissa opettajat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä.

Kyllä oli [tuki riittävää]. (Opettaja 1_A)

Kyllä, sekä riittävä että nopea [tuki]. (Opettaja 6_C)

Vain yksi vastaajista ilmoitti, että tuki eri tahoilta oli ollut riittämätöntä. Hän oli kuitenkin onnistunut ratkaisemaan ongelmat.

No ei [riittävää tukea], pärjättiin kuitenkin nähdäkseni ihan hyvin. (Opettaja 3_B)

Opettajien vastauksissa tukitarpeeseen liittyen painotus oli selvästi teknisten ongelmien luetteloinnissa. Sama painotus näkyi myös projektin yhteisen verkkoympäristön viestialueilla käydyissä keskusteluissa, joissa tekniset seikat askarruttivat opettajia paljon. Kuudesta opettajasta neljällä oli mielestään hyvin monenlaisia teknisiä ongelmia johtuen siitä, että omat tietotekniset taidot olivat liian vähäiset.

Ongelmat olivat suurimmalta osalta vain täydellisestä tietokoneiden tuntemuksen puutteestani johtuvia. Sitä mukaan kuin opin hahmottamaan tekemisiäni, kurssin kanssa touhuaminen helpotti. (Opettaja 2_A)

Monenlaisia [teknisiä ongelmia], ensikertalaisena kun asialla olin. HTML-kieltä pitäisi osata enemmän. (Opettaja 3_B)

Paljon pään seinään lyömistä ihan sen takia, että kaikki oli niin uutta ja piti päästä kokeilemaan kaikenlaista, eikä ehtinyt opiskella ohjelmien käyttöä kunnolla ensin. Paljon oli mitä olisi halunnut tehdä, mutta sitten joku asiasta enemmän tietävä aina totesi ettei jotain voi tehdä tai ettei se onnistu tavallisilla laitteilla tai että homma tulee liian raskaaksi opiskelijan kannalta, joka on modeemiyhteydessä. Nettisivun laatimiskurssin ja kuvan käsittelykurssin käyminen alussa olisi varmaan helpottanut [...] (Opettaja 4_B)

Lähempi tarkastelu osoittaa, että nämä tekniset ongelmat painoutuivat usein kurssin ulkoasuun liittyviin seikkoihin. Kurssien tuottajat halusivat mitä ilmeisimmin laatia graafisesti hyvin näyttäviä www-sivuja toteutuksiinsa, ja he olivat valmiita työskentelemään tämän tavoitteen eteen. Seuraavassa esimerkki yhden opettajan vastauksesta liittyen teknisiin ongelmiin kurssin ulkoasun laatisemisessa.

Java-editori "tilttaili" usein, mikä tietysti hidasti työntekoa. *Lisäksi harmitti se, ettei tekstisivuille saanut kaikkea sitä, mitä olis halunnut. Oma tietämys ei kurssia suunniteltaessa vielä riittänyt esim. taustakuvien lisäämiseen ym. graafisiin juttuihin, joita olisi halunnut käyttää sivuilla.* Lisäksi kurssin alkuvaiheessa ja vielä loppuvaiheessakin oli *hankala hahmottaa, mitä kaikkea sivuille olisi voinut saada, jos olisi tiennyt, miten se toteutetaan teknisesti.* Eli sivuilla olisi voinut käyttää paljon enemmän "kerroksia", eli sivulta linkkejä toiselle sivulle jne. Nyt kirjoitimme kaiken vähän kuin "pötköön" samalle sivulle. (Opettaja 1_A)

Tämä vaivannäkö visuaaliseen ilmeeseen näkyi selvästi neljän opettajan kurssitoteutuksissa, sillä ne olivat ulkoasultaan hyvin huoliteltuja. Kaksi opettajaa puolestaan katsoi, että heillä ei ollut mitään erityisiä teknisiä ongelmia kurssin tuottamisessa: jonkin verran itse oppimisympäristön kanssa ja satunnaisesti liittyen Internet-yhteyksiin.

Ei mitään erityistä [teknistä ongelmaa] paitsi, että opistossamme emme voineet käyttää Telsin chat-toimintoa johtuen ns. palomuurista. (Opettaja 5_C)

En enää muista mitään erityisiä teknisiä ongelmia, pientä häikkää linjoilla joskus, mutta ei mitään suurta. (Opettaja 6_C)

Ongelmien vähyys selittynee osittain sillä, että tällä työparilla oli realistisemmat tavoitteet kurssin ulkoasun suhteen kuin muilla kollegoilla. Lisäksi tämä verkkokurssikokonaisuus oli laajuudeltaan suppeampi kuin kaksi muuta kurssia.

Pedagogisiin kysymyksiin liittyvistä ongelmista opettajat eivät juuri raportoineet, kuten seuraavasta kahdesta vastauksesta ilmenee.

En ollut tietoinen mistään pedagogisista ongelmista. [...] (Opettaja 2_A)

Kurssiini osallistujat olivat kielellisesti korkeatasoisia, joten heti ensimmäisen lähiopetusillan jälkeen tein ohjelmaan suuria muutoksia, jotta kurssista tulisi kiinnostava osallistujia ajatellen. *Sain muokata koko kurssin uuteen uskoon, mutta se onnistui, ja tämän ansiosta kurssi rupesi tuntumaan omalta, kun sain itse suunnitella ja toteuttaa sen omien opiskelijoitteni tasoja ja vaatimuksia vastaavaksi. En kokenut tätä kuitenkaan pedagogiseksi ongelmaksi.* (Opettaja 6_C)

Vain kaksi opettajaa ilmaisi pohtineensa pedagogisia kysymyksiä työparinsa kanssa. Nämä pohdinnat olivat liittyneet lähinnä tehtävätyyppien valintaan ja määrään.

Hankalinta on ollut suunnitella oppilaille sopiva määrä tehtäviä kurssin kulloisesakin vaiheessa. Välillä tuntuu, että tehtäviä on liian vähän ja välillä liikaa. (Opettaja 1_A)

Myös tutorin roolia sekä lähi- ja etäopetuksen suhdetta oli pohdittu.

Työparin kanssa pohdittiin monenlaisia juttuja pitkin matkaa, mutta eniten ehkä kurssin perustan suunnitteluvaiheessa, kun mietittiin tehtävätyyppejä, lähi- ja itseopiskelun suhdetta, tutorin roolia yms. [...] Opettaja 4_B)

Niukat vastaukset tuskin johtuivat siitä, että opettajat eivät olisi miettineet pedagogisia seikkoja. Näistä asioistahan oli väistämättä päätettävä verkkokurssin suunnittelun ja tuottamisen aikana. Kenties hyvä mahdollisuus kollegiaaliseen neuvotteluun työparin kanssa vähensi tunnetta pedagogisista ongelmista ja tietotekniikka uutena haasteena vei enemmän huomiota. Pedagogiset näkökulmat eivät myöskään painottuneet opettajien arvioidessa täydennyskoulutuksessa käytettyä verkkopohjaista TELSIpro-oppimisympäristöä.

Alternative I -täydennyskoulutukseen sitoutuminen ja verkkokurssin valmistaminen korvattiin opettajille sekä opintoviikoin että kaikille samansuuruisena palkkiona. Palkkio vastasi vapaan sivistystyön kielenopettajan noin kahden kuukauden palkkaa. Koko vuoden kestävän täydennyskoulutustyöskentelyn arvioitiin vastaavan kymmentä opintoviikkoa eli 400 tuntia. Tuntimäärät tarkentuivat koulutuksen päätyttyä ja laskennassa hyödynnettiin apuna muun muassa opettajien kurssiympäristöissä käyttämää aikaa (ks. Alternative-projektin loppuraportti 2000). Kysyttäessä opettajilta arviota henkilökohtaisesta ajallisesta työpanoksesta ilmeni, että täydennyskoulutukseen ei oltu osallistuttu ensisijaisesti opintoviikkojen, vaan esimerkiksi oman mielenkiinnon takia.

Sitä [aikaa] kului niin määrättömästi ettei sille viitsi hintaa laskea, liikkeellä oltiin harastuspohjalta ja silkasta mielenkiinnosta. Meidän kurssimme taisi olla laajuudeltaan vähän eri luokkaa kuin monen muun. Se oli kuitenkin seurausta omasta valinnasta. (Opettaja 3_B)

Opettajien arviot verkkokurssinsa tuottamiseen käytetystä ajasta vaihtelivat 400 tunnista 1600 tuntiin. Yksi opettajista tosin piti täysin mahdollisena määritellä omaa työpanostaan. Maksettuun palkkioon kaksi opettajaa ilmoitti olevansa tyytyväisiä. Neljän opettajan mielestä palkkio ei ollut suhteessa tehtyyn työmäärään. Osasta vastauksia kävi kuitenkin selvästi ilmi, että raha, kuten opintoviikotkaan, eivät olleet tärkeimpiä syitä koulutukseen osallistumiselle, vaan esimerkiksi oma ammatillinen kehittyminen. Seuraavassa yhden opettajan näkemys palkkion riittävydestä.

Ei jos ajatellaan mitä tuntipalkaksi tuli, mutta koska projekti oli myös oleellisesti opiskeluprojekti, niin ei siitä varmaan voitaisikaan maksaa todellisesta ajasta. Eli osan pistän opiskelun piikkiin ja osan myös sen piikkiin, että me haukkasimme ehkä liian suuren palan käytettävissä olevaan tuntimäärään nähden [...] (Opettaja 4_B)

Yksi vastaajista ilmoitti, että hän oli saanut korvauksen vain osittain. Opisto oli käyttänyt osan palkkiosta ATK-tilan vuokraamiseen kurssin toteuttamista varten.

Opistoni halusi osan korvauksesta, koska opistolla ei ole omaa atk-luokkaa vaan joutuu vuokraamaan tilat [kunnan nimi] yläasteelta. Minä sain 60% summasta ja opisto 40%. (Opettaja 6_c)

Yksi opettaja puolestaan kertoi, että koska hänellä ei ollut mahdollisuutta tuottaa kurssia työpaikallaan, palkkio oli mahdollistanut tietokoneen hankinnan kotiin.

8.3. YHTEENVETO OPETTAJAN ORGANISATORISESTA KONTEKSTISTA

Edellä annetun opettajan organisatorisen kontekstin kuvauksen perusteella on yhteenvetona todettavissa, että vapaan sivistystyön opettajien osallistuminen tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöä koskevaan Alternative I -täydennyskoulutukseen vuosituhannen vaihteessa vastasi hyvin pitkälle sitä tilannetta, mikä oli muissakin koulutusorganisaatioissa: opettajien tieto- ja viestintätekniset taidot vaativat päivittämistä ja asiasta kiinnostuneita opettajia lähetettiin kouluttautumaan yhteiskunnan panostaessa yhä voimakkaammin opettajien teknologian opetuskäytön edistämiseen (ks. esim. Kontturi & Niemi 2003). Opettajien tieto- ja viestintätekniset taidot olivat tuolloin yleisesti ottaen vielä melko vähäiset. Tutkimuksen opettajien täydennyskouluttautumiseen suhtauduttiin pääsääntöisesti myönteisesti opistojen johdon taholta. Opistojen merkitys muutoksessa jäi kuitenkin tuolloin taka-alalle ja opettajat toimivat lähinnä täydennyskoulutusorganisaation tavoitteiden mukaisesti. Molemmat organisaatiot tarjosivat kuitenkin yhdessä riittävät resurssit (mm. laitteet, ohjelmat, tekninen tuki) sille, että opettajat pystyivät tuottamaan ensimmäiset verkkokurssinsa ja toteuttamaan ne. Pitkjänteisemmästä toiminnasta puuttui kuitenkin suunnitelmallisuus ja sitä ei oltu pohdittu tarkemmin, miten toiminta koulutuksen jälkeen jatkuu. Verkkokurssien laatimisessa opettajien huomio keskittyi teknisten välineiden käytön oppimiseen ja pedagogiset pohdinnat jäivät vasta myöhemmäksi. Myös organisaation merkitys tuli ilmi vasta koulutuksen päätyttyä. Jälkikäteen onkin yleisesti esitetty, että tässä muutoksessa, ts. tieto- ja viestintätekniiikan käyttöönotossa opetukseen, olisi pitänyt lähteä etenemään organisaation kokonaisvaltaisen kehittämisen kautta (ks. esim. Fullan 2007).

8.4. VERKKOKURSSIEN PEDAGOGISTEN RATKAISUJEN KATEGORIAT

Tutkimukseni päätehtävänä on *kuvata kieltenopettajan teknologian opetuskäyttöön liittyvää pedagogista ajattelua ja sen kehittymistä vapaan sivistystyön organisatorisessa kontekstissa*. Tätä pedagogista ajattelua tarkastelen kahdessa eri vaiheessa, joista ensimmäinen liittyy vuonna 1999 toteutettuun Alternative I -täydennyskoulutukseen. Tässä

ensimmäisessä vaiheessa jäsenän pedagogista ajattelua pedagogisten ratkaisujen kautta, jotka liittyvät kieltenopettajien täydennyskoulutuksessa tuottamiin englannin kielen verkkokursseihin. Pedagogisiin ratkaisuihin liittyvät tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- *Millaisia pedagogisia ratkaisuja opettaja tekee suunnitellissaan ja tuottaessaan englannin kielen kurssin verkkopohjaiseen oppimisympäristöön?* (kysymys 1)
- *Miten opettaja perustelee tekemiään pedagogisia ratkaisuja?* (kysymys 2)
- *Miten pedagogiset ratkaisut toimivat opettajan mielestä varsinaisessa kurssitoteutuksessa?* (kysymys 3)

Seuraavassa esittelen yksityiskohtaisemmin ensimmäisen haastatteluaineistoni analyysiä, jonka avulla pyrin saamaan vastauksia edellä esittämiini pedagogisiin ratkaisuihin liittyviin tutkimuskysymyksiin, sekä analyysini tuloksia.

Opettajien ensimmäisen haastattelukierroksen aikana vuonna 2001 ilmeni selvästi, että jokaisen opettajatyöparin käsitykset kurssisuunnittelusta ja -toteutuksesta olivat toisiinsa verrattuna hyvin samansuuntaiset. Tätä samaa havaintoa vahvisti edelleen aineiston analyysi: opettajat puhuivat yhteisellä äänellä. Opettajatyöparin olisin siis voinut haastatella yhdessä erillishaastattelujen sijaan. Päädyin kuitenkin yksilöhaastatteluihin, koska sähköpostikyselyssä saaduissa vastauksissa ilmeni jonkin verran eroavaisuuksia. Nämä erot liittyivät lähinnä käsitykseen omasta työyhteisöstä ja sen antamasta tuesta. Koska osa opettajatyöpareista työskenteli samassa oppilaitoksessa, halusin taata jokaiselle haastateltavalle mahdollisuuden luottamukselliseen keskusteluun. Se mahdollisuus, että opettajapari olisi etukäteen keskustellut haastattelusta ja sen sisällöstä, sulkeutui pois sillä, että haastattelin kunkin verkkokurssin suunnittelijat peräkkäin.

Kuten olen jo aiemmin esittänyt, sovelsin haastatteluaineistoni analyysiin grounded theory -menetelmää (ks. Strauss & Corbin 1990). Analyysin aloitin avoimen koodauksen vaiheella, jonka avulla pyrin löytämään aineistostani tutkimusongelman kannalta keskeiset kategoriat. Kategoriat ja luokat valitsin aineiston koodauksen edetessä sitä mukaan, kun tekstisegmenttien välillä ilmeni temaattisia yhtäläisyyksiä (esim. ilmensivät opettajan käsityksiä aikuisopiskelijoista). Ensimmäisen haastatteluaineiston koodasin kokonaisuudessaan 10 kategoriaan ja 30 luokkaan. Yhteensä koodauksia koko aineistolle sain 1109 ja keskimäärin yhtä haastattelua kohden tuli 185 koodausta. Taulukossa 6 annan kategoriat frekvensseineen siten, että ensin mainitsen eniten koodauksia (*reflektointi*) ja viimeisenä vähiten koodauksia (*oppimistilanne*) saaneen kategorian. Jokaisen kategorian yhteydessä annan myös frekvenssiltään suurimman ja pienimmän luokan. Muutaman kategorian osalta luokkia muodostui useampia ja ne ovat nähtävissä liitteessä 13.

Taulukko 6. Ensimmäisen haastatteluaineiston avoimessa koodauksessa muodostetut kategoriat ja niiden frekvenssiltään suurimmat ja pienimmät luokat.

Kategoria	f	Suurin luokka	f	Pienin luokka	f
1. reflektointi	236	muutos	89	edut	70
2. päätöksenteko	193	tekniikka	69	oppilaitos	12
3. oppija	144	ohjattava	63	yhteisö	11
4. tavoite	97	viestinnällinen	47	tietotekninen	11
5. ohjaus	95	kommentointi	39	motivointi	13
6. suunnittelu	92	sisältö	57	tavoitteiden määrittely	35
7. verkkoympäristö	72	toiminnan vapaus	33	kokemuksellisuus	19
8. lähityöskentely	65	verkko-opiskelun tukeminen	47	suullinen kommunikointi	18
9. vuorovaikutus	59	ohjattua	32	omaehtoista	27
10. oppimis-tilanne	56	itsenäinen työskentely	42	yhdessä työskentely	14

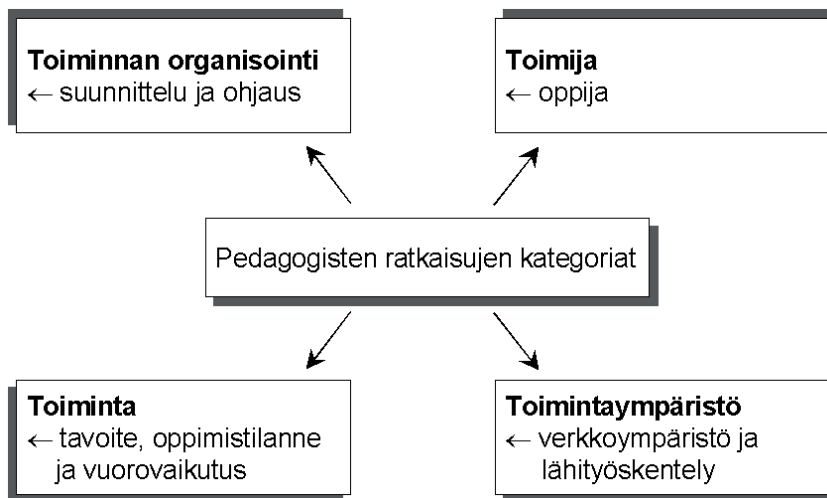
Kategorioiden frekvenssimääriä tarkastellessa on huomioitava, että vaihtelut johtuvat osittain siitä, että eri kategorioissa on eri määrä luokkia. Lisäksi *reflektointi-* ja *päätöksenteko-*kategorioiden saamat frekvenssimäärät ovat seurausta siitä, että kehotin opettajia pohtimaan nimenomaan perusteluja tekemilleen ratkaisuilleen. *Reflektointi-*kategorian alle koodasin haastattelumateriaalista sellaisia kohtia, joissa opettajat tarkastelivat kerran toteutunutta verkkokurssiaan ja arvioivat sen perusteella tekemiensä valintojen toimivuutta. Joidenkin opettajien kohdalla runsas viittaaminen uusiin kurssitoteutuksiin hankaloitti jonkin verran koodaamista, mutta nämä kohdat sisällytin kuitenkin mukaan *reflektointi-*kategorian *muutos-*luokan alle. Näin siksi, että halusin säilyttää haastattelukokonaisuuden mahdollisimman yhtenäisenä. *Muutos-*luokan alle koodasin myös kaikki muut poikkeamat, joita opettajat olivat tehneet alkuperäisiin verkkokurssisuunnitelmiinsa. Esimerkiksi yksi kurssitoteutus valmistui lopullisesti vasta kurssin aikana ja yhtä jouduttiin muokkaamaan toteutuksen aikana opiskelijoiden tasoa vastaavammaksi. *Päätöksenteko-*kategorian alle koodasin ne seikat, joilla opettaja perusteli varsinaisen kurssisuunnittelun aikana tekemiään valintojaan.

*Oppija-*kategoria on frekvenssiltään kolmanneksi suuri. Tähän kategoriaan ja sen alaluokkiin koodasin sellaisia tekstisegmenttejä, joissa tuli ilmi opettajan käsityksiä oppijasta. Opettajan omaan toimintaan liittyviä seikkoja koodasin *suunnittelu-* ja *ohjaus-*kategorioihin. *Tavoite-*kategoria muotoutui opettajien puheesta ilmentämään sitä, millaisia tavoitteita painotetaan verkkokurssilla opiskeltaessa. *Verkkoympäristö-* ja *lähityöskentely-*kategoriat valikoin aineiston koodaamisen aikana sen perusteella, että kurssien toiminta ei kokonaisuudessa toteutunut verkossa, vaan niitä tuettiin lähityöskentelyllä eri syistä. Olisin voinut jättää lähityöskentelytilanteiden tarkastelun pois, mutta aineiston tarkastelu antoi selviä viitteitä siitä, että yhteisillä tapaamisilla on tärkeä merkitys järjestettäessä verkkovälitteistä opiskelua. Kaksi vähiten koodauksia saanutta kategoriaa liittyivät verkossa tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja oppimistilanteeseen.

Frekvenssien tarkastelu ja opettajaparien muutoinkin hyvin yhtenäinen käsitys pedagogisista ratkaisuistaan kurssisuunnittelussa antaa perusteita sille, että opettajan peda-

gogisia valintoja voisi tarkastella kurssikohtaisesti. Frekvenssien tarkastelu on kuitenkin vain suuntaa antava, ja aineistolähtöisessä teoriassa pyritään nimenomaan yleisempään ja käsitteellisempään tarkasteluun. Siksi käsittelin aineistoa vielä edelleen yhdistämällä kategorioita ja muodostamalla niistä neljä pääkategoriaa, joiden avulla oli mahdollista syvällisemmin tarkastella opettajan pedagogisia ratkaisuja. Tässä yhdistelyssä ja tulkin-tojen laatimisessa otin avuksi aineistoon koodauksen aikana kirjoittamani memot. Aineiston jatkoanalyysissä ilmeni, että kurssitoteutukset sisälsivät eri elementtejä erilaisin painoituksin: vaikka kurssi noudatti pääperiaatteiltaan tiettyä toimintamallia, niin sieltä löytyi kuitenkin heijastumia eri toimintamalleista ja oppimisteoreettisista näkemyksistä. Opettajien pedagoginen ajattelu ja sen reaalistuminen kurssitoteutuksessa on siis hyvin moninaista ja pirstaleista. Tämä havainto vahvisti minulle sen, että tapausten yhteisraportointi on perustellumpaa ja antaa selkeämmän yleiskuvan opettajien pedagogisista ratkaisuksista.

Aineiston koodauksen ja memojen tarkastelu osoitti, että opettajan pedagogiset ratkaisut ilmenevät sen kautta, mitä opettaja ajattelee itsestään, aikuisopiskelijoista ja oppimisesta. Vastaavanlaiseen tulokseen on tullut muun muassa Patrikainen (1997). Aineistosta heijastuu myös voimakkaasti opiskelun paikka, ts. toimitaanko verkkoympäristössä vai lähityöskentelytilanteessa. Tämän vuoksi päätin sisällyttää toimintaympäristön kuvaamaan opettajan pedagogisia valintoja. Kuviossa 8 esitän ne pedagogisten ratkaisujen kategoriat, jotka ilmenivät aineiston tarkastelusta.



Kuvio 8. Pedagogisten ratkaisujen kategoriat.

Kuten kuvioista 8 ilmenee, pedagogisten ratkaisujen kategorioita on neljä, jotka muodostin yhdistämällä eri kategorioita toisiinsa. *Suunnittelu-* ja *ohjaus-*kategoriat luokkineen yhdistin *toiminnan organisointi-*kategorian alle. Tämän kategorian alle valitsin sellaisia tekstisegmenttejä, jotka välittivät opettajan käsityksiä omasta toiminnastaan verkkokurssin suunnittelu- ja tuottamisprosessissa. Oppijaan liittyvät luokat sisällytin *toimija-*kategorian alle. *Tavoite-*, *oppimistilanne-* ja *vuorovaikutus-*kategoriat heijastivat opettajan käsityksiä oppimi-

sesta, ja ne yhdistin *toiminta*-kategorian alle. *Verkkoympäristö*- ja *lähityöskentely*-kategoriat si-
joitin *toimintaympäristö*-kategoriaksi. *Päätöksenteko*- ja *reflektointi*-kategoriat raportoin vielä
myöhemmin erikseen, koska käytän niitä apuna esittäessäni perusteita opettajan pedago-
gisille ratkaisuille ja ratkaisujen toimivuudelle opettajien ensimmäisissä verkkokurssitoteutuksissa.

Tarkastelen seuraavassa vielä yksityiskohtaisemmin opettajan verkkopedagogisia rat-
kaisuja siitä asetelmasta, miten opettaja näkee sekä oman että oppijan toiminnan verkossa,
millaista oppiminen on verkossa ja mikä toimintaympäristön merkitys on, ts. onko toimin-
ta verkkopohjaisessa ympäristössä vai lähiopetustilanteessa. Näitä neljää pedagogisten
ratkaisujen kategoriaa käsitteellistän käyttäen apuna sitä, mitä verkkoympäristössä oppi-
misesta ja opiskelusta yleensä sanotaan. Tulosten raportoinnissa ja tarkastelussa pitäydyn
kuitenkin yleisluontoiseen tarkasteluun. En siis pyri yksiselitteisesti nimeämään opettajien
näkemystä oppimisteoreettisilla yläkäsitteillä, vaan lähinnä kuvaan sitä, mitä piirteitä
opettajien ajatteluun voidaan liittää yhden verkkokurssitoteutuksen rajoissa.

8.4.1. OPETTAJA TOIMINNAN ORGANISOIJANA

Tutkimukseni ensimmäisen haastatteluaineiston analyysin tuloksena ilmeni neljä peda-
gogisten ratkaisujen kategoriaa, joiden kautta on jäsennettävissä opettajan Alternative I
-täydennyskoulutuksessa laatimaan verkkokurssitoteutukseen liittyvää pedagogista ajat-
telua. Näistä kategorioista *Toiminnan organisointi* liittyy siihen, millaisena opettaja näkee
oman toimintansa, kun kyseessä on verkkopohjaisen oppimisympäristön hyödyntämi-
nen opetuksessa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen käyttöönoton on todettu tuovan
mukanaan uusia tarpeita ja täten myös uusia työtehtäviä. Samalla henkilöllä voi olla eri
tehtäviä eri tilanteissa. Myös tämän tutkimuksen haastatteluaineiston analyysi osoitti, että
opettaja valitsee erilaisia rooleja ja tehtäviä opettaessaan. Opettajien (n=6) käsitykset siitä,
mitä verkko-opettajuuteen Alternative I -täydennyskoulutuksessa tuotetun verkkokurssin
osalta sisältyi, olivat kuitenkin hyvin yhtenäisiä: opettaja on organisaattori, joka vastaa
verkkokurssin kaikista vaiheista suunnittelusta tuottamiseen sekä huolehtii myös varsi-
naisesta opetuksesta. Kaikki nämä vaiheet toteutettiin kollegan kanssa, mutta varsinaisen
kurssin aikana opettajat pyrkivät ohjaajan-roolissa ”väistymään sivummalle” ja toivoivat
kurssin idean, mikä useimmiten perustui juonelliseen kehystarinaaan, motivoivan opiske-
lijoita opiskeluun. Näitä verkko-opettajuuteen liittyviä seikkoja kuvaan seuraavassa tar-
kemmin havainnollistaen niitä otteilla opettajien haastatteluaineistosta.

Alternative 1 -täydennyskoulutuksessa opettajia ohjattiin verkkokurssien suunnitte-
luun ja tuottamiseen yhteistyössä kollegan kanssa. Myös haastattelut vahvistivat, että ope-
ttajat olivat sisäistäneet tämän ajattelun kollegiaalisesta työskentelystä jo aiemmin. Muita
tahoja, kuten esimerkiksi oman opiston ATK-opettajaa, opettajat hyödynsivät yhteistyöhön
vain satunnaisesti. Täydennyskoulutuksen tarjoamista resursseista opettajat käyttivät eni-
ten teknistä tukea. Muutoin opettajat vastasivat itse kurssiensa pedagogisista ja teknisistä
ratkaisuista. Opettajat myös laativat käsikirjoituksen, valitsivat ja tuottivat tarvittavat oppi-
mistehtävät materiaaleineen, rakensivat kurssiohjeistuksen ja suunnittelivat kurssiympä-
ristössä etenemisen. Kurssin sisällön suunnittelun ja tuottamisen ohella opettajat määritte-
livät myös tavoitteet. Opiskelijoiden ohjaaminen henkilökohtaisten tavoitteiden asetteluun
oli ensimmäisissä kurssitoteutuksissa sivuosassa, kuten alla olevista haastatteluotteista
käy ilmi.

H³⁶: Hyvä. Mites tällä kurssilla niin ohjasitteko jotenkin, että nää opiskelijat, jotka tänne tulee, niin asettaako he joitakin tavoitteita itselleen? Oliko teillä semmosta tässä ensimmäisessä toteutuksessa? Muistatko?

O: Ei, me kyllä. Me ei kyllä paljon mietitty sitä sillä lailla mun mielestä että.

H: Toivoitte vaan itse, että pärjääte jotenkin.

O: Niin tai jotenkin. *Ei me niinku sitä aateltu, et me sitä heidän tavoitteisuuttaan, vaan me tavallaan niinku annettiin, että nää on nää, mitä tässä on ja toivottavasti nyt sulla on nää samat tai ees (Joo.)³⁷ jotkut näistä että. (Joo.)* Mutta ei sillä lailla oikein osattu ees ajatella sillä lailla sitä että. (Opettaja 1_A)³⁸

H: Eli se oli teidän perusteena sitten sinne. *Te asetitte kurssille tavoitteet, miten sitten tää oppija, asettiko hän omia tavoitteita tai johdattelitteko te, että tää pitää olla sun tavote tässä kurssilla? Tuliko sitä varsinaisesti?*

O: Mitähän mää nyt tohon vastaisin? *Must tuntu, et ei me alussa niinku hirveesti sitä painotettu sitä tai ainakaan kerrottu heille sitä tavoitetta, vaan me ajateltiin, et kun he on käynny tämän, tämän materiaalin läpi [...] niin tota he olis oppinnu määrätyn sanaston (Joo.) ja määrätyn aihepiirin. (Opettaja 2_A)*

H: Te annoitte nää tavoitteet. *Joutuko opiskelija itse tällä kurssilla niin joutuko hän antaa itselleen jotain tavoitetta tai ohjattiinko häntä antamaan omaa tavoitetta?*

O: Muistaakseni ei. (Ei.) *Syötettiin vaan.*

H: Eli se jäi tavallaan niinku pois tai ette ollu harkinnu sitä?

O: Emme.

H: Te ette ollu harkinnu sitä.

O: Emme olleet. (Opettaja 6_C)

Haastatteluaineistoista ilmeni myös, että opettajien toiminnalle oli yhteistä tarinan kertominen: verkkokurssit rakennettiin juonellisen kehystarinan ympärille. Opiskelijat osallistuivat tarinaan eri rooleissa. Seuraavassa kolmen opettajan näkemyksiä juonen ja roolien käytöstä.

H: Jos sun pitäis perustella sitä, miks täällä on tämmönen? Tehtiin tämmönen mukava juoni tänne.

O: *Kyl mä aattelin, aattelin, et se niinku ku siin oli just siinä se tarina, mikä siinä oli. Siin oli aina selitetty, miks me mennään tiettyihin paikkoihin. Se niinku motivois sitten tavallaan*

³⁶ Haastatteluotteiden lyhenteet: H = haastattelija ja O = opettaja.

³⁷ Kaarisulkuihin on haastatteluotteissa kirjoitettu haastattelijan tai haastateltavan tuottamat äännähdykset, huudahdukset ja lyhyet kommentit.

³⁸ Numero (1-6) viittaa opettajaan ja alaindeksinä oleva kirjain (A, B, C) Alternative I -täydennyskoulutuksessa opettajan tuottamaan verkkokurssiin.

menemään semmosiinkin paikkoihin, mihin noin itte välttämättä turistina johonkin museoon, mistä ei oo kiinnostunut, niin menis, mut menee sitten. (Opettaja 4_B)

H: [...] Oliko tähän jotakin, oliko tää tietoinen valinta, että *sinne rakennetaan tavallaan juoni*, koska oishan sen voinut toteuttaa muutenkin ilman juontakin?

O: Se, ei kyl *se oli niinku sil tavalla niinku mun mielestä semmonen tärkeä punainen lanka, että siinä oli niinku (A-ha.) jokin järki ja sil tavalla muutenkin kuin pelkästään niitten kieliopiasioitten kertaaminen. Et se niinku mun mielestä toi siihen niinku semmosta mielenkiintoa, vaikka se juoni nyt kovin kaksinen ollutkaan ja se rakennettiin niinku ihan niillä ehdoilla, että piti saada kaikkia teemoja upotettua sinne (A-ha, joo.), mitä me oltiin nyt niitä teemoja katottu sit jostain Ykistä ja muualta, et tota mitkä ois semmosia et. Et se sen pohjalta niinku sit. (Opettaja 3_B)*

H: Tällähän opiskelijoilla tosiaan oli sitten nää roolit. *Minkä takia sä ajattelit, että sen kielien opiskelun kannalta on tärkeätä, että opiskelijalla on joku tietty rooli ja se menee tämmöseen simulaatioon? Miten sää sitä perustelisit? Mitä se opiskelija siitä saa?*

O: No, *se on ainakin huomaa niinku tuolla opetuksessa, että se on niinku sille opiskelijalle niinku helpompaa tuottaa uutta ja niinku ruveta kommunikoimaan, kun ei tarte olla oma ittensä eikä laittaa itteänsä peliin, että sillä tavallaan niinku on pyritty siihen, että se opiskelija niinku sen olis helpompi osallistua siihen ja ehkä sit hauskeempikin, että saa vähän käyttää huumoria ja mielikuvitusta ja. (Opettaja 1_A)*

Opettajien pääperiaatteena tarinan käytölle oli motivoida opiskelijoita. Osasta haastatelluja ilmeni myös tarve luoda roolien avulla turvallinen opiskeluilmapiiiri. Opiskelijoiden mahdollisuus vaikuttaa kurssin juoneen ja roolien kehittelyyn vaihteli eri verkkokurssitoteutuksissa. Esimerkiksi roolit saattoivat rakentua valmiiden kuvausten pohjalle tai sitten opiskelijan tehtävänä oli itse määrittää, missä määrin piiloutuu roolinsa taakse.

Opettajat siis vastasivat koko verkkokurssinsa rakentamisprosessista aina kurssin idean kehittelystä lopulliseen tuotokseen asti. Muiden vaihtoehtoisten ratkaisujen käyttämistä kurssin suunnittelussa ei haastatteluista ilmennyt. Tämä toimintatapa on hyvin pitkälle seurausta siitä, että opettajat osallistuivat täydennyskoulutukseen, jossa – kuten aiemmin on jo ilmennyt – painotettiin verkkototeutuksen laatimista yhdessä kollegan kanssa. Oppimisen näkökulmasta vahva opettajapainotteisuus kurssin tuottamisessa antaa viitteitä siitä, että opettajan tehtävään kuuluvaksi mielletään oleellisesti tiedon jakaminen, ts. opettaja määrittelee opittavat sisällöt, tavat ja aikataulun. Myös Hakkarainen ym. (1998) ovat tutkimuksessaan opettajien pedagogisesta ajattelusta ja tietoteknisestä osaamisesta havainneet, että opettajuuteen liittyy edelleen kiinteästi ajatus opettajasta tiedonjakajana.

Varsinaisen verkkototeutuksen aikana opettajan osaksi määräytyi sivusta seuraaminen. Tästä on osoituksena muun muassa se, että opettajat eivät itse välttämättä halunneet esiintyä roolihahmoina. Seuraava ote kuvaa yhden haastatellun näkemystä opettajan osallistumisesta verkko-opetukseen.

H: Miks te ette? Tai mikä, mikä valinta se siinä oli? Tai miettittekö sitä yleensäkin, että voiko opettajalla olla siellä roolihahmoa? Tai pitäskö olla tai?

O: No, kyl me sitä mietittiin, et semmonen muistikuva mulla on, et aateltiin, et voitasko me olla jotain asiantuntijoita tai jotain tämmösiä, et me sitä mietittiin, mutta kai me sitten aateltiin. [...] Niin tai jotenkin tuli semmonen olo, että ne huomaa, että nää ei oo nyt oikeita opiskelijoita. Ehkä siitä tyylistä tai jos ei oo virheitä siellä tai. Tai *me ehkä niinku aateltiin, että me ei osata kirjottaa niin kun niin aidosti niin kun joku opiskelija että, että jotain semmosta siinä oli, et me ei niinku haluttu lähteä sit sinne.* (Opettaja 1_A)

Verkkopohjaisen opiskelun nähtiin myös muutoin tukevan siirtymistä opettajajohtoisesta toiminnasta kohti opiskelijapainotteisempaa työskentelyä, josta seuraava esimerkki.

O: No, *tässähän mähän en oikeasti pidäkään tunteja* sillä tavalla et.

H: Sä seuraat enemmän sivusta sitä?

O: Joo. Mitä tapahtuu ja sitten ...

H: Onks se sun mielestä hyvä vai huono asia?

O: Se on hyvä asia.

H: Miks se on hyvä asia?

O: No, *mä tykkään siitä, että mä näen, että, että opiskelijat jotenkin innostuvat siitä ja jotakin tapahtuu ilman mun panostusta.* (Opettaja 5_C)

Ajatukseen opettajasta sivusta seuraajana haastatellut opettajat yhdistivät ohjaajan roolin. Myös nykyiset pedagogiset suuntaukset painottavat opettajaa oppimisen ohjaajana (ks. esim. Hakkarainen ym. 1998). Tätä ohjaajan roolia opettajat hahmottivat erilaisten tehtävien kautta. Yksi yleisimmistä näkemyksistä oli, että ohjaajan tehtävänä verkossa on opiskelijoiden toiminnan seuraaminen ja motivointi.

H: Niin etäopiskelun aikaan. Mikä opettajan tehtävä on silloin tselissä? Teidän täytyi miettiä sitäkin etukäteen, (Joo-o.) mitä se opettaja tekee? Mikä sen rooli on siellä?

O: No, ehkä *innostaa ja vähän katsoa, että tapahtuuko jotain.* (Opettaja 5_C)

H: Mikä sun mielestä opettajan merkitys on, vaikka tää on tämmönen itseopiskelukurssi, niin mikä opettajan merkitys on sit tämmösellä kurssilla. Onks se, katoks sä, et se on tärkeä vai se on vähän siellä sivussa vai?

O: No, on se tietysti sivussa, mut *lähinnä tämmönen kannustaja ja ohjaaja ja semmonen hädän hetkellä apuun tuleva*, et tota, et jos ei kaikki sujukaan niin kun on etukäteen ajateltu et [...] (Opettaja 3_B)

H: [...] Miten sä näet, mikä oli sun rooli tai mikä on opettajan rooli tällä sun kurssilla, mikä siitä sitten loppujen lopuks sit tuli? Mitä se opettaja tekee täällä tselissä? No, tietenkin hän on ensin tehnyt sen, suunnitellut sen kurssin. Sit seurasit varmaan sitä viestintää siellä ja katsoit ...

O: Ja vähän seurasin työntekoa, että kun huomasin, että et nyt ei ollut oikein tapahtunut mitään jollakulla, niin varovaisesti otin yhteyttä, että et miten etenee ja tällasta, et mähän seurasin koko ajan oikeestaan, et mitä, mitä tekevät ja toisethan olivat koko ajan myös yhteydes. Ja toisilta ei kuulunut mitään, et sitten, et onko jotain ongelmia ja et sillä lailla et. Ja ohjaajana oikeestaan tai tämmösenä keräävänä voimana ehkä et ja ja kannustavana. (Opettaja 6_c)

Ohjaajan rooliin opettajat sisällyttivät myös opiskelijoiden kirjallisten tuotosten kommentoinnin.

H: Joo. Miten te annoitte sitä palautetta tai miten te olitte suunnitellut, että te annatte sitä palautetta?

O: No, me annoimme kyllä sisällöstä ja sitten vielä, jos siinä [opiskelijoiden kirjoittamat artikkelit] oli joitakin virheitä, (Joo.) niin sanottiin niistä. (Opettaja 5_c)

Kyl se oli tota opettaja. Henkilökohtainen palaute, et keskeisimpiin puutteisiin sit jollakin tavalla niinku ohjatusti. (Joo.) Mut ei niinku semmosta täydellistä korjausta eikä sellasta, et sillein niinku positiivisessa hengessä, et mikä siinä on hyvää ja tätä vois vähän muotoilla hieman eri tavalla. Et se oli siin samalla. [...] (Opettaja 3_b)

Lisäksi haastatteluista tuli esille, että ohjaajan tehtävänä verkkokurssilla on rytmittää opiskelun etenemistä. Kurssien sisällöt ja oppimistehtävät jaettiin omiin kokonaisuuksiin, joita avattiin tietyn aikataulun mukaisesti. Tähän valintaan opettajat esittivät erilaisia perusteita.

H: [...] Miks ajattelitte, että se oli hyvä silloin ensimmäisellä kerralla, et ne niinku avataan vaan pätkä pätkältä?

O: No, meillä oli koko aika semmonen ajatus siinä, että ei niinku anneta liikaa sitä materiaalia, et se opiskelija ei niinku ahdistu siellä, et se on siinä ollu taustalla. (Opettaja 1_A)

H: [...] Sit mä ymmärsin, et tää kurssi avattiin pala palalta. Eli te opettajana määrititte siellä sitä etenemistä. Miks te halusitte avata tän kurssin pala palalta? Miksei esimerkiksi kaikki materiaali kerralla kaikkien näkemisiin?

O: No, siis sitä materiaaliahan oli paljon ja sit se ois hyvin äkkiä mennyt siihen, et se ois niinku räävitty sieltä ja täältä et tota. Et se, et ne oppilaat ei ois käynny niitä kaikkea sil tavalla läpi niinku me oltiin ajateltu että. Et se oli se ajatus siinä, et oli se tietty annos, mikä annetaan ja se syödään ja (Sitten saa.) sitten saa lisää, kun lautanen on tyhjä.

H: Teillä oli kuitenkin sitten he sai nähdä sen aikasemman materiaalin koko ajan. Että sit, mut te ette halunnut sitä sitten panna kiinni.

O: No, ei mut siinä sitten taas ollut mieltä, jos jollakin oli kiinnostusta käydä katsomassa niitä vanhoja ja tehdä rästejä. Totta kai se on niinku mahdollisuus (Joo.) suotava. (Opettaja 3_B)

H: [...] *Minkä takia päädyitte tähän, että se niinku avautuu pala palalta?* Oishan sen voinut kerralla aukasta tai sulkea ne, mitkä on jo käyty läpi?

O: Olis ehkä voinut, mutta sitten kun tässä simulaatiossa kuitenkin on sitä kun meillä oli ensin annettiin siitä saaresta sitä taustatietoo. Tavallaan rakennettiin se näyttämö (Joo-o.) ja sitten vielä toisessakin oli vielä tätä näyttämön rakentamista ja sitten vasta rupes tulemaan se asiateksti. Niin mä aattelin, et kun ne siinä roolihenkilönä niin, *jos ne unohtaa, et mitä, mikä, siellä oli siellä saarella ja mikäs heiän rooli olikaan*, mikäs tämän toisen henkilön, mitäs hän nyt (Tekikään.) niin (Pääs tavallaan.) että he voi käydä katsomaan niitä. [...] (Opettaja 2_A)

Vaikka opettajien haastatteluista ilmeni halu luopua perinteisestä vetäjän roolista ja tarve toimia opiskelijan oppimisen tukena, opettajien vastauksista kuitenkin huokui epävarmuus siitä, miten käytännössä toteuttaa tätä näkemystä. Ajatuksena opettajat olivat yleisesti hyväksyneet lähtökohdan oppimisen ohjaajasta, mutta ajatuksen konkretisointi oli opettajista ongelmallista – etenkin kun opiskeluun ja oppimiseen oli sidottava myös uusi väline. Patrikainen (1997, 233) esittää tutkimuksessaan, että tällaista ajattelua edustavilta opettajilta puuttuu ”vapauttava teoria” toteuttaa pedagogisia periaatteitaan toiminnan kanssa, ts. opettaja liikkuu jatkumolla, jonka ääripäitä edustaa suorittaja ja oppimisprosessin ohjaaja. Opettajat eivät kuitenkaan katsoneet verkko-opetuksen toimivan ilman opiskelun ennako-organisointia ja ohjausta, vaan opettajaa tarvitaan edelleen liikkeelle laittavana voimana:

Kyllä siellä täytyy joku semmonen primus motor olla. (Opettaja 2_A)

8.4.2. OPPIJA TOIMIJANA

Opettajien oman toiminnan määrittelyn ohella ensimmäisestä haastatteluaineistostani ilmeni opettajien käsityksiä oppijoista. Näihin opettajien käsityksiin oppijoista viitataan pedagogisten ratkaisujen kategorioista *Toimija*-kategorialla. Kuten jo aiemmin on käynyt ilmi, opettajat (n=6) rakensivat verkkokurssinsa juonellisen kehystarinan ympärille – tosin eriasteisesti toteutuksesta riippuen. Opettajien näkemykset oppijoista näissä verkko-yhteisöissä painoutuivat ensisijaisesti korostamaan oppijaa itsenäisenä yksilönä. Tarinan ja roolien avulla opettajat pyrkivät motivoimaan opiskelijoita verkko-opiskeluun, mutta myös tarjoamaan mielekkään työskentelyilmapiirin. Turvallisen opiskeluilmapiirin ja samalla myös opiskelijoiden yksityisyyden huomioiminen ilmeni nimenomaan siinä, että opettajat tietoisesti välttivät verkon mahdollistamaa avoimuutta. Esimerkiksi opiskelijoilla oli mahdollisuus määrittää oikeuksia omiin verkkokansioihinsa sen mukaan, missä vaiheessa oppija halusi julkistaa tuotoksiaan muiden käyttöön. Pääperiaatteena opettajilla oli, että vasta valmiiksi hiotut kirjoitukset julkaistaan verkossa.

H: Joo. Ootas nyt mä jäin miettiin, joo, elikkä nyt opiskelijalla oli ne omat kansiot ja siellä niitten tuotokset. Näkikö he toistensa tuotokset? Oliko heillä mahdollisuutta mennä esimerkiks jonkun roolihahmon kattoon toisen kansiota?

O: Mä muistelen, että siinä ensimmäisessä, että heillä ei ollu sitä mahdollisuutta.

H: Muistatko minkä te takia te laitoitte sen mahdollisuuden ...

O: No, me ajateltiin, että jos siellä on, et ne kokee vapaammaks, et jos ne tekee virheitä ja muuta että.

H: Niin saa vähän vapaammin.

O: Niin semmonen yksityisyys. (Joo, ettei joku mee kattoon.) *Ne päätuotokset sitten kerrottiin vaan, että nyt ne on tuotu sinne ympäristöön, et, (Joo, joo.) että nyt ne on siellä nähtävillä. Et kyllähän he näki ne kirjoitukset sitten, mutta ei, eivät päässeet kattomaan niitä kommentteja (Joo.) ja virheitä. Ja me aateltiin, että jos niillä on jotain salaista, niin sit ne voi chattailla että.* (Opettaja 2_A)

H: Joo. Miks te käytitte henkilökohtaisia viestejä? Miks ei esimerkiks vaikka julkisesti viestilistalla opettaja lähetä sinne viestiä ja sano, että sulla on tämmöstä ja tämmöstä korjattavaa. Siihen oli varmaan joku syy?

O: No, se oli henkilökohtaisempaa ja sitten, että *mä en tiedä muiden virheitä viestittää ympäri koko ympäristöä, vaan mun mielestä ne viestin korjaamiset ne oli jokaisen oma yksityinen asia.* (Opettaja 6_C)

Oppijan ei siis haluttu menettävän kasvojaan virheidensä vuoksi. Sama ajattelu ilmeni myös muissa verkkokurssitoteutuksissa. Yksityisempää otetta opiskelusta mahdollistettiin myös kahdenkeskisellä viestinnällä yhteisten keskustelualueiden hyödyntämisen ohella.

Kaikkien haastateltujen opettajien ajattelusta heijastui näkemys aikuisopiskelijasta itseohjautuvana. Tämän näkemyksen ohjaamina opettajat myös rakensivat opetustaan verkkoon. Itseohjautuvuuden ajatus ilmeni nimenomaan siinä, että opiskelija pystyy arvioimaan sekä omaa oppimistaan että myös määrittämään oman kielitaitonsa tason. Seuraava esimerkki oman kielitaidon arvioinnista suhteessa kurssin edellyttämään tasoon.

H: [...] Miten mietitte etukäteen, että miten te tavallaan valitsette tälle kurssille opiskelijat? Mistä te tiedätte, että sinne tulee tämmöset, joita te haluatte? Mikä se on se kohderyhmä? Ajattelitteko te, että he valitaan jotenkin tai ensi tapaamisessa jotenkin rankataan heidät tai?

O: [...] niin siellä ei yleensä oo niin paljon porukkaa, että siellä oikein on varaa opettajan puolesta karsia. Että *yleensä karsivat itse itsensä pois sitten kurseilta, joilla huomaavat, että eivät ole heidän tasollaan*, et joko ovat liian alhaisella tasolla nää kurssit ja. Tai sitten et heidän omat tasot ei, ei vastaa.

H: Eli tavallaan voi luottaa siihen, että se opiskelija (Kyllä.) itse tekee sen.

O: Kyllä, kyllä joo, et mä luulen, et tuo mun, *mun muistaakseni tuo ei edes käynny meidän mielessä, et meidän pitäis karsia.* (Opettaja 6_C)

Myös seuraava ote ilmentää yleisesti opettajien näkemystä aikuisopiskelijan omaehtoisesta ja itsenäisestä toiminnasta. Opiskelija on itse vastuussa omasta oppimisestaan ja kykenee arvioimaan oppimistaan.

H: Niin, eli tää, niin siitä, että miks sä katsot, että sun ei oo niin tärkeä tietää se, että mitä se opiskelija on nyt tehnyt tai missä se on käynny tai mihin se on tutustunut?

O: No, joo, eihän tää oo mitään arvosanaopiskelua sil tavalla et. Ja *nää on aikuisii ihmisiä, jotka niinku mun mielestä ite niinku kontrolloi sitä omaa oppimistaan sil tavalla ja kantaa siitä vastuuta että. Et ei se oo niinku sil tavalla tämän kurssin puitteissa kuulu niinku mun tehtäviin.* Totta kai siinä mielessä, et jos siel on jotain erityistä hankaluuksia tota, että me niinku. Totta kai se palaute kiva meillekin on, jos siel jotain semmosta on, mikä on jostain syystä epäonnistuttu tai jotain muuta niin, tota sillä tavalla. Mutta se varsinainen menestys ei oo niinku mun mielestä. Kyl sen jokainen itse näkee, kun sinne tulee niitä prosentteja, osaako tehdä tai ei et. (Opettaja 3_B)

Opiskelijoiden omaehtoista ja itsenäistä toimintaa opettajat tukivat oppimistehtävillä, jotka perustuivat www-materiaalin selailuun ja lukemiseen ja näiden pohjalta tehtäviin harjoituksiin. Harjoitustyypit vaihtelivat sovelluksen välittömästi palautetta antavista harjoituksista esseetyyppisiin tehtäviin, joista puolestaan opettaja antoi palautetta.

Opiskelijoilta odotettiin itseohjautuvuuden pohjalta myös sitoutumista opiskeluun ja oppimiseen. Tämä korostui sitä selvemmin, mitä tiiviimmin kurssi perustui roolihahmoihin, roolien kehittelyyn ja yhteiseen toimintaan.

Kyllä me kerrottiin ihan reilusti, että se on simulaatio ja se on vuorovaikutus, et jos sinä et tee omaa osuuttas, niin sä pilaat sen kurssin vähän muille (Joo.) ja sitten että sulla on vastuu. (Joo.) Ja jos sä et pysty olemaan siellä, niin sulla on ainakin se vastuu, että sä ilmoitat, että et tule (Et tule.) tai että sä oot poissa tai et pysty tekemään tehtäviä että [...] (Opettaja 2_A)

Vaikka opettajat näkivät aikuisopiskelijan hyvin itseohjautuvana ja hyvät oman oppimisen arvioinnin taidot omaavana, opettajien puheesta ilmeni myös selkeästi näkemys, että oppijaa on ohjattava verkossa. Tämä ohjaustehtävä alkaa varsinaisesti jo kurssin suunnittelu- ja tuotosvaiheessa, jolloin opettaja päättää muun muassa oppimistehtävistä, aikataulutuksesta ja ohjeistuksesta. Varsinaisen kurssin aikana ohjaus konkretisoituu esimerkiksi opiskelijoiden motivointina ja palautteen antamisena. Haastatteluaineiston analyysi antoi tukea myös sille havainnolle, että opettajat mielsivät verkko-oppijan aktiiviseksi oppijaksi. Tämä aktiivisuus ilmentyi opettajien ajattelussa nimenomaan siten, että opiskelijan katsottiin toteuttavan aktiivisesti verkkoon laadittuja tehtäviä. Opettaja näki verkossa oppimisen myös enemmän yksilöllisenä prosessina: uuden ymmärryksen rakentaminen muiden opiskelijoiden kanssa ei ollut pääosassa. Sosiaalinen kanssakäyminen ja yhteistoiminnallisuus olivat opettajille oleellisia elementtejä vieraiden kielten opetuksessa, mutta niiden toteuttaminen rajattiin mieluummin lähityöskentelytilanteisiin kuin verkkoon.

8.4.3. TOIMINTA

Kahdessa edellisessä luvussa olen käsitellyt sitä, millaisia käsityksiä tämän tutkimuksen opettajilla oli itsestään toiminnan organisoijana sekä oppijoista Alternative I-täydennyskoulutuksessa toteuttamansa verkkokurssin osalta. Tässä luvussa tarkastelen puolestaan opettajien (n=6) käsityksiä kurssiinsa liittyvästä verkko-oppimisesta. Pedagogisten ratkaisujen kategorioista *Toiminta*-kategoria viittaa näihin opettajan käsityksiin oppimisesta. Yleisesti ottaen opettajatyöparien näkemykset yhteisestä kurssitoteutuksesta ja siellä tapahtuvasta oppimisesta olivat hyvin samanlaisia. Erilaisia painotuksia esiintyi siinä, millaisen toteutusmallin opettajat olivat valinneet kurssikokonaisuudelleen. TELSIprohon opettajat olivat suunnitelleet kolmentyyppisiä toteutuksia: simulaation, monimuotokurssin ja itsenäiseen opiskeluun perustuvan kurssin. Yleisesti ottaen kaikissa kurssikokonaisuuksissa painottui selvä tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus. Englannin kielen opiskelussa simulaation ja monimuotototeutuksen laatijat painottivat kielen viestinnällistä käyttöä. Itsenäisen opiskelumallin valinneiden opettajien kurssissa puolestaan korostui kielen rakenteiden ja muodon harjoittelu. Oppimisympäristön tekninen painotus ilmeni siinä, että opettajat asettivat myös tietoteknisiä tavoitteita. Nämä tavoitteet olivat tosin enemmän piilotavoitteita. Verkko-pohjaisen ympäristön käyttö opiskeluvälineenä edellyttää jonkin verran teknistä osaamista, mutta tätä seikkaa opettajat välttivät tuomasta liikaa esille. Olihan kyse ensisijaisesti vieraan kielen opiskelusta.

Valitessaan verkossa toteutettavia oppimistilanteita opettajat rajautuivat hyvin pitkälle itsenäisen ja omaehtoisen työskentelyn tukemiseen. Kaikkein selvimmin tämä ilmeni itsenäisen opiskelumallin valinneiden opettajien puheesta. Heidän ajattelunsa edusti näkemystä, että parhaiten verkkoa voidaan hyödyntää oppimisessa silloin, kun siellä tarjotaan ajasta ja paikasta riippumatonta itsenäiseen opiskeluun perustuvaa toimintaa. Opettajan tuki on kuitenkin edelleen tärkeää ja erityisesti opiskeluun liittyvissä ongelmatilanteissa. Siksi kurssiin on opettajien mielestä sisällytettävä yhteydenpitokanava ja mieluiten yhteinen keskustelualue.

H: Mutta se näkyy, että te halusitte nimenomaan tätä viestilistaa ja jossain siellä näkyykin, että te korostitte sitä, että kaikki näkis kaikkien viestit ja te myös kannustitte ihmisiä menemään lukemaan toistensa viestejä.

H: Joo, siis meillä oli ideana se et niinku, et kaikki on kaikkien. Kun ihmiset ei monta kertaa uskaltanut, kun ne oli jollekin muulle ohjattu, näytti siltä, et ne ei sit uskaltanut kattoo niitä ja, mut kun ne siellä sit kuitenkin siellä, *kun yks kysyy yhtä, jotakin asiaa, niin sitten se sama ongelma voi olla viidellä muulla.*

H: *Teidän ei tarvitse sit opettajan vastata jokaiselle erikseen.*

O: *Niin, niin ja se voi tota noin niin oppii siitä.* (Opettaja 4_B)

Myös monimuotokurssin suunnittelijoiden puheessa painottui näkemys verkko-oppimisesta enemmän itsenäisenä toimintana. Toinen suunnittelijoista perusteli ajatusta sillä, että itsenäinen työskentely on yleensäkin vaativampaa kuin yhdessä toimiminen ja tämän vuoksi sen käyttö on perusteltua etenkin silloin, kun halutaan tarjota koulutusta kielitaidoltaan edistyneille aikuisopiskelijoille. Monimuotomalliin perustuvalla kurssilla verkko-oppimisessa korostuivat tiedonhakuun ja arviointiin liittyvät oppimistehtävät. Opiskelijoi-

den suunniteltiin tutustuvan sekä opettajan valitsemaan www-materiaaliin että myös itse sivävän ja valikoivan omia linkkejä, joita hyödyntää esseetyyppisissä harjoituksissa.

[...] *Linkit mun mielestä on aika kivoja, että voi antaa näitä linkkejä ja sitten ihminen itsekin oppii tai opiskelija lähtee omin neuvoin hakemaan näitä ja se, että kun näkee kuinka paljon tietoa tässä on, niin ei usko kaikkea lukemaansa, et siin on hirveesti jopa kirjoitusvirheitä. Et oppii mun mielestä siinä oppii hyvin paljon, kun kaluaa läpi vaikka minkälaiset sivut sitten ja, ja tuota, mut sen vaan. (Opettaja 6_c)*

Itsenäisen tiedonhaun ohella monimuotokurssin suunnittelijat näkivät verkkopohjaisen oppimisympäristön valmiiden opiskelijatuotosten julkaisukanavana. Ennen virallista julkaisemista opettaja ja kirjoittaja muokkasivat kirjoitukset kielellisesti moitteettomiksi.

Simulaation suunnittelijoiden puheesta ilmeni ajatus verkkopohjaisen oppimisympäristön soveltuvuudesta yhdessä toimimiseen ja vuorovaikutukseen. Verkkoon voidaan luoda fiktiivinen yhteisö, jossa opiskelijat eri roolihenkilöinä yrittävät ratkaista todellista ongelmaa. Roolihahmo motivoi oppijaa toimimaan ja vähentää arkuutta käyttää vierasta kieltä. Opiskelun ja oppimisen onnistuminen edellyttää kuitenkin halua sitoutua toimintaan omassa yhteisössä. Tätä toivetta opiskeluun sitoutumisesta tuo esiin seuraava opettaja.

Me ei varmaan sitä sillein niinku et ajateltu, et toinen on vastuussa toisesta, (Toisesta.) vaan tavallaan niinku, et sen *pitäs ite muistaa niinku hoitaa ne omat tehtävänsä, et sillä on merkitystä* niinku koko sille simulaatiolle. Et jos joku jättää tekemättä, niin sit kaikki kärsii niinku, et sillä lailla *pitäs niinku semmonen vastuu ja sitoutuminen siinä olla*. Ja niinku motivaation pitäs olla semmonen ja kyllä me sitä yritettiin niinku viestittää, että tää ei oo semmonen, et sä vaan käyt lukemassa nää jutskat täällä, et tää on niinku kommunikaatiokurssi. (Opettaja 1_A)

[...] *Et siinä tavallaan niinku testataan sitä motivaatiota, että onko sillä opiskelijalla niinku halua nyt osallistua siihen ja sitten. Mun mielestä se ongelma tavallaan se, sen pitäis innostaa sitä opiskelijaa niinku osallistumaan ja sitten siinä omassa roolissaan niinku vaikuttamaan siihen lopputulokseen. Et sillä lailla on joku syy, miks, miks sitä kurssia käydään ja miks tuotetaan niinku tekstejä ja lähetetään viestejä, et se ongelma on siinä niinku se ydinajatus, että sitä kohti mennään (Mennään.) ja se tavote, minkä ympärillä pyöritään. (Opettaja 1_A)*

Simulaatio voidaan suunnitella eri tavoin opiskelijoiden tarpeisiin ja tavoitteisiin. Tässä toteutuksessa opiskelijoiden välinen yhteistyö oli ohjattua, ts. se rakentui suunnittelijoiden määrittelemiin oppimistehtäviin ja roolihahmoihin. Verkkoon laaditut oppimistehtävät perustuivat itsenäiseen työskentelyyn. Tehtävien ohjauksellisuus tosin väheni asteittain kohti kurssin loppua, ja opiskelijoilla oli mahdollisuus myös kehittää enemmän roolejaan. Myös muut kurssit perustuivat tiettyyn kehyskertomukseen, ohjattuihin tehtäviin ja sovituin väliajoin avattaviin kurssiosioihin. Monimuotokurssin toteuttajat pitäytyivät kuitenkin

kin sekä juoneltaan että oppimistehtäviltään melko väljään toteutukseen hahmotellen vain kehykset toiminnalleen.

Toteutusmalleista simulaatio hyödynsi selvimmin ajatusta verkkovälitteisestä viestinnästä oppimisen tukena. Myös muiden opettajien haastatteluista ilmeni, että kommunikointi verkkoympäristössä on lisäarvo vieraan kielen opiskelussa. Virtuaalisuuden ei kuitenkaan automaattisesti nähty lisäävän kommunikointia opiskelijoiden kesken. Kursseja suunnitellessaan opettajat miettivät erilaisia keinoja, joilla motivoida opiskelijoita kirjallisesti keskustelemaan verkossa.

H: Joo. Olitteko te ajatellut myös etukäteen, että opiskelijat saa lisätä linkkejä, jos haluaa?

O: Kyllä.

H: Joo. Miks?

O: No, ehkä siksi, että *no me halusimme sen, sen keskustelun niitten kesken ja ajattelimme, ajattelimme, että sillä ois yks menetelmä, että he ottaisivat toisiinsa yhteyttä, että nyt mä oon löytänyt jotakin materiaalia sulle ja laitetaan linkki ja.* (Opettaja 5_C)

No, me aateltiin sitä, että heidän on *helpompi niinku ottaa yhteyttä*, heillä on joku syy ottaa yhteyttä toisiinsa, (Joo.) *kun on ongelma, mitä pitää yhdessä pohtia.* (Opettaja 2_A)

Omaehtoisen vuorovaikutuksen syntyminen verkossa opettajat uskoivat niissä tilanteissa, joissa opiskelijalle on esimerkiksi englannin kieleen tai käytettävään oppimisympäristöön liittyviä kysymyksiä. Kynnyksen ottaa yhteyttä opettajaan tai muihin kurssilaisiin arveltiin tällöin olevan matalammalla. Muutoin tilanteet, joissa opiskelijoiden välille haluttiin saada aitoa keskustelua, ohjeistettiin yleensä oppimistehtävän avulla. Keskustelun autenttisuuden säilyttämiseksi opettajat katsoivat, että tilannetta on parempi seurata sivusta.

H: Miks te ette ensimmäisellä kurssilla, miksi te päädyitte siihen ratkaisuun, että me ei korjata opiskelijan tuotoksia [tässä: viestejä]?

O: No, se oli ihan ja sitä vielä [kouluttajalta] kysyttiin siellä omalla kurssilla ja hän sanoi, et hän ei puuttus, et siitä niinku simulaatio saattaa kärsiä, et tavallaan, jos se ...

H: Te olitte samaa mieltä hänen kanssaan et?

O: Joo, oltiin joo. *Ja ajateltiin, et se on parempi, et se kommunikaatio vaan syntyy siellä ja siinä ei tuu sitä opettajan punakynää, se ei mee sähläämään niin.* (Opettaja 1_A)

Varsinaisen verkkokurssitoteutuksen aikana opettajat pyrkivät muutoinkin pitäytymään sivummalla.

8.4.4. TOIMINTAYMPÄRISTÖ

Pedagogisten ratkaisujen kategorioista neljäs eli *Toimintaympäristö* viittaa siihen, millaisia näkemyksiä tutkimukseni opettajilla (n=6) oli verkkovälitteisen opetuksen ja kontaktiopetuksen suhteesta Alternative I -täydennyskoulutuksessa laatimiensa verkkokurssien

osalta. Jo ensimmäisen sähköpostikyselyn analyysi antoi selviä viitteitä siitä, että opettajat olivat verkkokurssin suunnitteluvaiheessa pohtineet lähi- ja etäopetuksen suhdetta. Kaksi opettajista esittikin sähköpostikyselyssä, että lähi- ja etäopetuksen yhteen nivominen olisi toimivin tapa järjestää kielenopetusta, kun halutaan hyödyntää verkkopohjaista oppimisympäristöä. Samansuuntaiset pohdinnat toistuivat myös opettajien haastatteluissa. Vaikka opettajilla oli käytettävänä välineitä, joilla oli mahdollista luoda täysin verkkovälitteinen kurssi, kaikki haastatellut olivat sisällyttäneet kurseihinsa myös yhteisiä tapaamisia. Molempiin opiskeluympäristöihin – verkkoon ja luokkaan – opettajat liittivät tiettyjä ominaisuuksia, joiden pohjalta he rakensivat kurssikokonaisuuksiaan.

Verkkoympäristön yhtenä kiehtovimpana ominaisuutena nähtiin www-materiaalin autenttisuus, ja tätä materiaalia myös hyödynnettiin suunniteltaessa erityyppisiä harjoituksia.

No, koska me *haluttiin nimenomaan sit hyödyntää näitä autenttisia materiaaleja* ja se vaatii tietyn tason, että niitä pystyy ylipäättään jollakin tavalla edes lueskeleen et. Et se oli niinku semmonen et täytyy niinku olla pohjaa sit siihen (Siihen, joo.) et pärjää. (Opettaja 3_B)

H: [...] Tai yleensäkin, miks te halusitte käyttää www-materiaalia?

O: No, sen takia. No, se oli se. No, se oli ehkä varmaan se tuli multa se *ajatus nimenomaan tän oikeen autenttisen materiaalin hyödyntäminen*, koska netissä kuitenkin on paljon ja sit, sit taas, jos nyt tai sanotaan nyt semmosta ohjattuu niinku surffailuu sil tavalla, että poimitaan sieltä semmosia linkkejä, jotka soveltuu niinku tähän (Teemaan.) meidän teemaan ja tarkoitukseen et, et. (Opettaja 3_B)

Autenttisen materiaalin hyödyntämisen ohella opettajat lisäksi laativat omaa opetusmateriaalia. Verkkoympäristön he katsoivat soveltuvan erityisesti kirjallisen tuottamisen harjoitteluun. Vastaava tulos oli saatu myös opettajille aiemmin tehdyllä sähköpostikyselyllä.

No, tässähän *saa niin hyvin harjoteltua sitä kirjoitettua kieltä* (Joo-o.) ja *oikeata kieltä. Ei mitään teeskenneltyä kieltä* [...] (Opettaja 5_C)

Verkkoympäristöön liitettiin myös ajatus opiskelun vapaudesta. Aikaan ja paikkaan sitomattomuutta korostivat etenkin itsenäiseen opiskeluun tarkoitettujen kurssien suunnittelijat.

Niin ja sit ku on semmosii, jotka on niinku iltaisin töissä ja tai ei ehdi, pääse tulemaan arki-iltoina tänne ja tai viikonloputkin ehkä menee jossain. Et sillain, et se ei sido niinku aikaan, niin *se oli hirveen tärkeä, ei sido aikaan eikä paikkaan*. (Opettaja 4_B)

Kaikkiin verkkokurssikokonaisuuksiin opettajat olivat sisällyttäneet myös lähityöskentelyä. Tapaamisia opettajan ja toisten kurssilaisten kanssa tarjottiin myös itsenäisen verkkopiskeluun perustuvalla kurssilla – tosin vain kurssin alussa ja lopussa. Muilla kursseilla verkkotyöskentelyä rytmittivät useammat yhteiset kokoontumiset tietyin väliajoin. Näiden kasvokkaisten tilanteiden sisällyttäminen opetukseen oli opettajien puheen perusteella oleellista. Opettajien vastauksista ilmeni, että molemminpuolinen tutustuminen tukee paremmin yhteistä työskentelyä. Yksi haastatelluista perusteli lähitapaamisten merkitystä sillä, että kurssille osallistujat katsoivat toistensa näkemisen tärkeäksi ja lisäksi tapaamiset tukivat verkkokeskustelujen syntyä.

H: Minkäs perusteella te sitten jaoitte sen niinku kahtia, että puolet oli etäopetusta ja puolet lähiopetusta? Mistä se ajatus tuli? Miks ei esimerkiksi niin, että tää ois kokonaan ollu tää kurssi verkossa?

O: Ei, siitä emme oikein pitäneet. *Koska mulla on ollu muitakin näitä etäkursseja ja mun mielestä se, että kokoonnumme se oli tärkeä osa siitä kurssia, että ne kurssilaiset katsoi sitä todellakin tärkeänä osana, että ne saivat nähdä ne toiset kurssilaiset.* (Opettaja 5_c)

H: Joo. Ohjasitteko te jotenkin ihmisiä keskustelemaan tänne listalle? Sanoitteko, että tämmöset listat on ja teidän pitää mennä keskustelemaan?

O: Ei teidän pitää. Se ois hauskaa, jos kaikki menis.

H: Ja ihmiset ilmeisesti lähtikö he hyvin? Mikä sun kokemus on?

O: Joo, kyllä ne lähti. Ja sitten se oli aika hauskaa, että ehkä jotain tällä kohtaa siellä oli aika henkilökohtaistakin ja semmosia pikku henkilökohtaisia asioita keskusteltiin ja kerrottiin, että mitä mä oon tehny viikonloppuna ja.

H: Eli sitten tämmöstä sosiaalista.

O: Joo. (Joo-o.) *Ja mun mielestä se, se [verkkokeskustelu] ei ois niinku syntynyt, jos ei ois ollu niitä kurssitapahtumia.*

H: Tapaamisia?

O: Tapaamisia joo. (Opettaja 5_c)

Myös muiden opettajien vastauksista ilmeni, että verkkoympäristöön suunnitellaan enemmän itsenäiseen työskentelyyn pohjautuvia harjoituksia ja sosiaalinen kanssakäyminen toteutetaan mieluummin kasvokkain. Leistevo (1998) on tutkinut väitöskirjassaan sosiaalisten motiivien osuutta vapaan sivistystyön tarjoamassa toiminnassa. Hän katsoo, että sosiaalisuuteen ja vuorovaikutukseen liittyvät tekijät olisi huomioitava enenevässä määrin opistojen virallisessa tehtävämäärittelyssä. Sosiaalisuuden tärkeys on toki tiedostettu, mutta useimmiten se on vain epävirallisena osana opistojen arkipäivää. Tietotekniikan hyödyntäminen lisääntyy aikuiskasvatuksessa, mutta tämän kehityksen epäkohtana Leistevo (1998) esittää välittömän, ihmisten välisen vuorovaikutuksen supistumisen. Tässä tutkimuksessa opettajat näkivät, että tietotekniikka tarjoaa uusia mahdollisuuksia vuorovaikutukseen, mutta vuorovaikutuksen spontaaniin käynnistymiseen verkossa suhtauduttiin kuitenkin epäillen.

Lähityöskentelyjaksojen sisällyttämistä kurssikokonaisuuksiin ohjasi myös opettajien näkemykset suullisen kielitaidon harjoittelun tärkeydestä. Erityisesti simulaation ja monimuotokurssin suunnittelijat katsoivat, että verkko ei suonut tähän riittäviä mahdollisuuksia.

H: Miks tätä ei ensimmäisellä kerralla toteutettu esimerkiks ihan täysin etäopetukse-
na? *Teillä oli tätä lähiopetusta?*

O: No, ku *me pelättiin sitä, että jos tota ne ei opi ääntämään*, että se ääntäminenkin ja pu-
humisenkin on myöskin tärkeä siinä. (Opettaja 2_A)

Ja *lähiopetusjakson halusimme sen takia, että saisivat myös puhua* ja me voitais arvostella
heidän suullista, suullista englantiaan. (Opettaja 6_C)

[...] Mutta tässä sitten oikeestaan tässä suunnitteluvaiheessa aateltiin, että kun me ei
saatu sitä ääntä tohon, ei osattu laittaa ja sit se tuli niinku sieltä rompulta niinku luet-
tuna. Mut sit taas opiskelija ei ite päässyt missään vaiheessa tuottamaan, niin aateltiin,
että *se ois se lähijakso sitten se ainut paikka, missä hän pääsis* (Sitten joo.) *niinku puhumaan.*
(Opettaja 1_A)

Verkkokurssien sujuvan käynnistymisen turvaamiseksi opettajat suunnittelivat kurssien-
sa alkuun tapaamiset opiskelijoiden kanssa. Sosiaalisen kanssakäymisen ohella opettajat
halusivat kartoittaa muun muassa sitä, millainen kielitaito opiskelijoilla on. Samalla myös
opiskelijoille tarjoutui mahdollisuus tutustua lähemmin kurssiin.

Mut me kierreltiin. Me oltiin kato ku me pidettiin silloin sillä lailla ne tunnit, et me
olttiin kumpikin [kollegan nimi] kanssa paikalla koko se aika lähipäivänä ja tota noin
niin *kierreltiin siellä luokassa ja autettiin aina sitten porukkaa ja samalla niinku* (Et kattoo
osasko, osasko ne.) *seurattiin, et kuka mitenkin, et se tuli se tasokin sillein siinä sitten.* (Opet-
taja 4_B)

O: Tää Beginning oli kokonaan semmonen, mikä tehtiin silloin aloituspäivänä.

H: A-ha. Joo.

O: Eliikkä käytännössä niinku. Kun siinä oli se Letter, et ne kirjoitti sille isäntäper-
heelle (Joo, joo.) sen kirjeen, se oli niinku, et he kirj, kirjoitti. *Me nähtiin niinku heidän*
tasoaan siitä kirjoitetusta kirjeestä. (A-ha.) Ja sitten täs oli niinku, tän yks funktio oli
ihan tietysti toisaaltaan niinku, et ne kokeilee, miten hyvin he osaa *mut toisaltaan se,*
et he näkee, minkä tyyppisiä harjoituksii. (Siel tulee olemaan.) *Et miten näitä tehdään käy-*
tännössä. (Opettaja 4_B)

Ensimmäinen lähitapaaminen nähtiin myös oleelliseksi ohjattaessa opiskelijoita tutustumaan käytettävän verkkopohjaisen oppimisympäristön teknisiin ominaisuuksiin.

[...] Niin tota meillä oli koko se aloituspäivä. Siinä niinku opeteltiin näitä, just näitä, mitä kaikkee telsistä löytyy ja mistä napista painetaan. Käytiin niinku läpi nimenomaan. Se päivä oli sitä varten, et tavallaan tämmönen koulutuspäivä. Nimenomaan näihin käytännön juttuihin. (Opettaja 4_B)

8.5. OPETTAJIEN PERUSTELUJA PEDAGOGISILLE RATKAISUILLENSA

Opettajien pedagogisten ratkaisujen tarkastelun ohella tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, miten opettajat perustelevat tekemiään pedagogisia ratkaisujaan, kun kyseessä on kielikurssin tuottaminen Alterantive I -täydennyskoulutuksessa verkkopohjaiseen oppimisympäristöön. Kansasen (1998, 48) mukaan opettajat esittävät perusteluja toiminnalleen vain hyvin harvoin. Yleensä opettajat vain kuvailevat toimintansa sisältöä ja tilannetta. Tämä todentui myös tässä tutkimuksessa: opettajista oli ongelmallista antaa syvällisempiä perusteluja verkko-opetustaan koskien. Oman opettajatoiminnan kuvaamisen ongelmallisuudesta johtuen pyrin tässä tarjoamaan vain tiettyjä yleisiä suuntaviivoja, joiden voidaan katsoa olleen opettajien päätösten taustalla.

Haastatteluaineistosta ilmeni, että opettajat nojautuivat pedagogisissa ratkaisuissaan pääosin aiempaan kokemukseensa opettajana, kollegan kanssa käytyihin neuvotteluihin kurssia suunniteltaessa ja tuotettaessa sekä omiin tieto- ja viestintäteknisiin taitoihinsa. Myös muita satunnaisia perusteluita ilmeni, kuten esimerkiksi oman oppilaitoksen tarpeiden huomioiminen. Lisäksi täydennyskoulutuksen asiantuntijoilta haettiin tukea päätöksentekoon. Yleisten kielitutkintojen osuus kurssitoteutusten rakentamisessa jäi lähinnä vain maininnan tasolle, vaikka niiden hyödyntämiseen ohjattiin hankkeen taholta. Opettajat kertoivat, mitä taitotasoa heidän kurssinsa edustivat, mutta eivät tarkemmin konkretisoineet, miten he olivat huomioineet Yleiset kielitutkinnot toteutuksissaan. Seuraavassa tarkastelen esimerkkien avulla, miten opettajat perustelivat pedagogisia ratkaisujaan.

Verkkokurssiin liittyvät pedagogiset ratkaisut muotoutuivat hyvin pitkälle kollegiaalisen neuvottelun tuloksena. Päätöksiä perusteltiin myös omilla kokemuksilla kieltenopettajana, kuten ilmenee seuraavasta otteesta, jossa opettaja pohtii kieliopin sisällyttämistä verkkokurssiin.

H: Sä sanoit, että tää opettajamaisuus tulee esiin tässä kielioppiharjoituksissa, katsotko sä kuitenkin, että se on tärkeää tämmönen kielioppiharjoittelu?

O: No, tota ...

H: Ajatellaan nimenomaan tätä ensimmäistä kurssia. Te kuitenkin otitte sinne mukaan ja sanoit, että te halusitte, että ei rikota sitä simulaatiota, mutta se on vapaaehtoisena mukana ja sanoit, että opiskelijat kävi tekemässäkin. Näätkö sä siinä jotain etua tai haittaa tai mikä?

O: Mä olisin kyllä voinnu sen [kieliopin] jättää pois, mutta tota kokemus on se, että oppilaat kyllä hyvin usein ne kaipaa sitä kielioppia ja se on ihan niinku ne jotenkin kokee, että se on aidompi ja oikeempi juttu, kun siellä on se mukana. (Opettaja 2_A)

Seuraava vastaaja puolestaan perustelee valittua kurssimallia omilla ja kollegansa kokemuksilla suggestopediasta.

H: Teillä, te valitsitte tosiaan tän simulaation. Niin siitä vielä, että miksi? Minkä takia simulaatio? Täähän voidaan toteuttaa monenlaista kurssia, mutta miks?

O: Kyl se varmaan, jos niinku miettii, et mikä siinä, niin *kyl se varmaan se suggestopedia on siellä taas. Et sehän simulaatio ihan, se on hyvin lähellä sitä suggestopedista tapaa*, et on roolit ja kuvitellaan, että tehdään jossakin tilanteessa jotakin, niin se varmaan oli meille niin semmonen kiehtova vaihtoehto, että ei me voitu vastustaa. (Opettaja 1_A)

Yleisesti ottaen voidaan todeta, että opettajat peilasivat omia kokemuksiaan kollegansa näkemyksiä vasten ja niistä muodostettiin kurssia varten molempia osapuolia tyydyttävä ratkaisu. Opettajat suunnittelivat yhdessä, millaiselle oppijalle kurssi soveltuu, mikä on opettajan tehtävä kurssilla ja millainen toiminta – sekä verkossa että luokassa – palvelee parhaiten englannin kielen oppimista. Varsinainen kurssin tuottamisprosessi jakaantui itseenäiseen työskentelyyn ja kollegan kanssa keskusteluihin joko kasvokkain, puhelimitse tai verkon välityksellä. Tästä kollegiaalisesta työnjaosta on seuraava esimerkki.

Teimme paljon yhteistyötä ja keskustelimme ja suunnittelimme yhteisissä palavereissa. Sisälön osalta fiktiivisen juonen, roolihahmojen ja tekstien kehittäminen jäivät minulle. [Kollega] etsi tietoa verkosta ja muodosti niiden pohjalta asiategstejä ja kuvitusta. Tekniikan puolelta olisin ollut hukassa ilman [kollegan] tukea. Häneltä jouduin monet kerrat apua pyytämään varsinkin alkuvaiheessa. (Myöhemmin!) Ympäristön ulkoasu oli [kollegan] kätten työtä, minä ainoastaan tein piirroksia [...] Yhteistyön hieno sujuminen [kollegan] kanssa kaikissa vaiheissa on ollut todella tärkeää. [...] (Opettaja 2_A)

Haastatteluaineistosta tuli vahvasti esille, että kollegiaalinen neuvottelu oli kurssin toimimisen kannalta oleellinen tekijä.

Alternative 1 -täydennyskoulutuksen taholta opettajille oli tarjolla pedagogista tukea koko verkkokurssinsa rakentamisen ajan. Pääosin pedagogisen tuen hyödyntäminen painottui kurssien ideointivaiheeseen. Ennen varsinaista kurssin tuottamista opettajat keskustelivat suunnitelmistaan hankkeen kouluttajien kanssa ja esittelivät muille osallistujille ajatuksiaan. Tämän jälkeen seurasi kurssin käsikirjoitusvaihe yhteistyössä kollegan kanssa. Valmiit käsikirjoitukset kommentoitiin kouluttajien taholta. Myös haastatteluaineistosta ilmeni, että pedagogisessa päätöksenteossa opettajat hyödynsivät täydennyskoulutuksen tarjoamaa asiantuntemusta nimenomaan kurssi-idean kehittämissä vaiheissa. Valitun kurssimallin kehittelyyn haettiin tukea kouluttajilta, ja mikäli saatu palaute oli sopusoinnussa opettajan oman ajattelun kanssa, ideoiden työstämistä jatkettiin eteenpäin. Päinvastaisissa tapauksissa opettajat tekivät lopullisen päätöksensä oman opettajakokemuksensa perusteella ja neuvottelivat tarvittaessa kollegansa kanssa. Kurssinsa perusidea ja toteutusmallia opettajat olivat itse asiassa pohtineet jo ennen täydennyskoulutukseen tuloa ja heillä oli alustavaa näkemystä siitä, millaisen kielikurssin he halusivat toteuttaa, mutta ei riittä-

västi tietoa siitä, millaista teknologiaa ja miten sitä voisi mielekkäästi soveltaa. Vain yksi tutkimukseen osallistujista ilmoitti, että hän muotoili omaa alkuperäistä kurssiajatusaan kouluttajan neuvosta ja jätti kurssinsa sitomatta valitsemaansa oppikirjaan. Myöhemmin hän kuitenkin päätyi toteuttamaan alkuperäisen kurssisuunnitelmansa, kuten seuraavasta ilmenee.

H: Mut tässähän [...] Alternative -kurssissa ei ollu kirjaa pohjana?

O: Ei ollu.

H: Ei ollu. *Miks sä päädyit sillon siellä [Alternative] koulutuksessa semmoseen ratkaisuun, että ...*

O: *Koska [kouluttaja] sanoi, että niin ei saa tehdä, että se oli paha idea. [Nauraa.]*

H: *Olitko sä, sä olit tyytyväinen sillon siihen ratkaisuun? Ootko sä...*

O: *No, mää, mää uskoin.*

H: *Joo. No, nyt sä oot kuitenkin sitten tavallaan ottannu sen idean uudelleen käyttöön (Joo.), et kirjan mukaan, miks?*

O: *No, yks syy oli se, että nämä kurssit on ollu mulle aika työläitä ja nyt mä halusin yrittää, jos mä voisin suunnitella semmosen kurssin, joka ei vaatis niin paljon työtä. (Työtä.) Ja täälähän mul on nyt melkein kaikki materiaalit valmiina ja sitten mun mielestä on ollu jo kaks vuotta niin netissä myös harjoituksia tähän kirjaan, että mä halusin katsoa, että (A-haa, joo, joo.) miten, miten ne sitten toimii, että siitä syystä myös. (Opettaja 5_c)*

Haastattelujen perusteella ei voida kuitenkaan tarkkaan osoittaa, missä määrin täydennuskoulutuksen tarjoama pedagoginen asiantuntijuus ohjasi opettajia päätöksenteossa. Saatujen vastausten valossa koulutuksen pedagogisen tuen hyödyntäminen jäi ohueksi. Tähän havaintoon on kuitenkin suhtauduttava varauksella, koska se perustuu vain opettajien esittämiin näkemyksiin.

Opettajien puheesta ilmeni satunnaisia viittauksia oman oppilaitoksen osuudesta pedagogiseen päätöksentekoon. Näissä maininnoissa oli lähinnä kyse siitä, että opettaja arvioi tietyn päätöksen, esimerkiksi kurssinsa toimintaidean, olevan sopuoinnussa myös oman oppilaitoksensa tarpeiden kanssa. Itsenäiseen opiskeluun perustuvan kurssin suunnittelijat perustelivat toimintamallinsa valintaa selkeimmin oman oppilaitoksensa lähtökohdista. Kurssia haluttiin hyödyntää myös jatkossa, ja koska oppilaitoksen resurssit ovat niukat, valittiin toimintamalli, joka on realistinen toteuttaa myös koulutuksen päätyttyä.

[...] kun mää just aattelin sitä, mää aattelin sitä jatkoo koko ajan sinne tavallaan et, et tota, et tehdään sinne semmonen kurssi, mikä ei vaadi sitten, et niitä voidaan pyörittää aika pienillä resursseilla jatkossa. Elikkä siihen perustu sit se, että me tehtiin niinku itse korjautuvia, itse korjautuvia, koneen korjattavia harjoituksia. Elikkä siellä on hyvin vähän vapaata tekstiä, vapaata tota. (Opettaja 4_b)

Käytettävä väline, verkkopohjainen TELSIpro-oppimisympäristö, ohjasi opettajia hyvin pitkälle pedagogisessa päätöksenteossa. Vaikka opettajan omalla ammattitaidolla ja kollegiaalisella neuvottelulla oli pääosa valintojen teossa, monia pedagogisia ratkaisuja tehtiin myös yksinomaan sen mukaan, miten opettaja hallitsi tietotekniikkaa. Esimerkiksi chat-ohjelman katsottiin mahdollistavan hyvin autenttisen verkkokeskustelun opiskeli-

joiden välillä, mutta osa vastaajista ilmaisi olevansa epävarmoja uuden välineen käyttäjä-
nä ja jätti tämän mahdollisuuden systemaattisesti hyödyntämättä. Taustalla ilmeni olevan
vastaajien halu varmistua siitä, että se mitä vaaditaan opiskelijoilta, hallitaan myös itse
teknisesti. Seuraavassa yhden vastaajan näkemys käytettävän tekniikan määrästä verk-
kokurssilla.

*Rajattiin nämä [tietty oppimisympäristön työvälineet] ehkä tekniikan vuoksi, että oli hel-
pompaa sitten, et ainakin mulle oli helpompaa, et ei opettaa niin paljon, kun niitä ei kiin-
nostaan oikeestaan kun et pääsivät käyntiin näillä, niin sitten riitti. (Opettaja 6_C)*

Uuden välineen käyttö ja siihen liittyvät ongelmat olivat yleisestikin etusijalla kurssin
suunnittelussa, ja opettajat kiinnittivät runsaasti huomiota oppimisympäristön teknisiin
ominaisuuksiin. Siksi myös rajanveto puhtaasti pedagogisten ja teknisten päätösten osalta
ei aina ollut täysin yksiselitteistä, ts. ohjasiko pedagoginen päätös välineen valintaa vai
päinvastoin. Pedagogiset ja tekniset ratkaisut näyttivät kietoutuvan tiiviisti toisiinsa. Tämä
ilmeni esimerkiksi opettajien perustellessa kurssiensa toimintamalleja. Opettajat pohtivat,
millainen opiskelu mahdollisesti soveltuu verkkopohjaiseen oppimisympäristöön, mutta
toisaalta myös, mitkä ympäristön tarjoamat mahdollisuudet voisi sovittaa jo olemassa ole-
viin opetuskäytänteisiin. Opettajien aiemmin antamissaan sähköpostikyselyvastauksissa
oli ilmennyt, että he katsoivat TELSipro-oppimisympäristön yleisesti tukevan hyvin kirjal-
lisen viestinnän harjoittelua sekä tarjoavan mahdollisuuden yksilöllisempään opiskeluun
ja ohjaukseen ajasta ja paikasta riippumatta.

[...] Telsi on mielestäni monipuolinen oppimisympäristö, jolla on paljon annettavaa
kielten opetukselle. Sen avulla opetuksen saa tehtyä mielenkiintoiseksi, vaihtelevaksi
ja esim. sellaisten ihmisten saavutettavaksi, jotka asuinpaikkansa, työnsä tai muiden
syiden johdosta eivät voi osallistua säännölliseen kontaktiopetukseen. (Opettaja 1_A)

Lyhyesti [Telsin edut]: Aikaan ja paikkaan sitomaton opiskelu. Kirjallisen tuottamisen
tehokkuus. Ajankohtaisen tiedon sisältäminen opetukseen. (Opettaja 2_A)

Yhteenvedona voidaan todeta, että teknisillä tekijöillä oli huomattava osuus kurssisuun-
nittelussa ja niiden valintaperusteet olivat osittain erilaiset kuin pedagogisilla rajauksilla.
Teknisistä valinnoista päätettäessä opettajilla näytti korostuvan voimakkaammin muun
muassa erilaiset organisatoriset tekijät. Tarkemman raportoinnin teknisten tekijöiden vai-
kutuksesta jätän kuitenkin pois, koska tämän tutkimusvaiheeni tavoitteena oli tarkastella
nimenomaan opettajan pedagogisia ratkaisuja.

8.6. OPETTAJIEN NÄKEMYKSET PEDAGOGISTEN RATKAISUJENSA TOIMIVUUDESTA

Tässä tutkimuksessa tarkastelen myös opettajien pedagogisten ratkaisujen toimivuutta heidän toteuttamisissaan verkkokursseissa. Tämän tarkastelun mahdollisti se, että Alternative 1 -täydennyskoulutukseen kuului yhtenä osana opettajien rakentamien kurssien toteutus kunkin työparin oppilaitoksessa. Tutkimukseni kannalta tämä on etu, koska näin saan näkemyksiä myös siitä, miten pedagogiset ratkaisut toimivat käytännössä. Kaikkien kurssien toteutuminen ei ollut täysin ongelmatonta vähäisten osanottajamäärien vuoksi, mutta tähän tutkimukseen valitsemani englannin kielen verkkokurssit toteutuivat suunnitellusti.

Haastatteluaineiston perusteella ilmeni, että opettajat (n=6) olivat yleisesti ottaen tyytyväisiä kursseilleen valitsemiinsa toteutusmalleihin. Täydennyskoulutuksessa käytetty verkkopohjainen oppimisympäristö mahdollisti myös pedagogisesti erilaiset toteutukset. Kurssit toimivat pedagogisilta pääperiaatteiltaan opettajien odotusten mukaisesta, mutta haastatteluista tuli esille tiettyjä seikkoja, joiden suhteen opettajat katsoivat olevansa epävarmoja. Kaikissa kurssitoteutuksissa yleisin epäkohta liittyi näkemykseen siitä, miten oppija toimii verkossa. Opettajat olivat suunnitelleet kurssinsa aktiivisille ja itsenäisille aikuisoppijoille, jotka ovat valmiita sitoutumaan opiskeluun. Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan toimineet niin motivoituneesti ja itseohjautuneesti kuin ennakolta oli odotettu. Tätä epäkohtaa opettajat yrittivät lieventää intensiivisemmällä ohjauksella, mutta se ei välttämättä tuonut haluttua tulosta. Tämän tutkimuksen opettajat olivat kurssiensa suunnitteluvaiheessa tiedostaneet sen, että verkkotyöskentely edellyttää erilaista tapaa toimia ja ohjata. Vaikka eri kurssitoteutuksissa oli kiinnitetty huomiota opettajan tuen merkitykseen ja toteutukseen, käytännössä ohjaaminen osoittautui monitahoisemmaksi tehtäväksi.

Oppijan itseohjautuvuuden vähäisyys koettiin kurssimalleista ongelmallisimmaksi erityisesti simulaatiossa, koska toiminnan eteneminen oli hyvin vahvasti kiinni jokaisen jäsenen työpanoksesta. Yhdenkin roolihahmon passiivisuus vaikeutti muiden työskentelyä.

H: [...] Tutorin merkitys tämmösessä simulaatiossa? Miten te koitte, oliko teillä tärkeä osuus tämmösessä, että tää pyöri koko homma? Oisko se voinnu pyöriä ihan opiskelijoiden kesken, että te olisitte vaan käynny välillä vilkasemassa? Näät sä, että opettajalla on tässä tärkeä osuus? *Tai mikä se on se opettajan osuus tässä?*

O: No, kyl, kyllä mä nään sen, että opisk...niinku opettaja tai tutori siellä seikkailee, et kyl meillä vieläkin mun mielestä niinku tehtävissä on jotakin, mikä ei niinku välttämättä kaikilla toimi, että *se ei niinku ihan luonnostaan se kommunikaatio syntynyt ja just tää viestien lähettäminen, että sitä just joutu seuraamaan, kun joku odotti viestiä ja hänen niinku oma sit tehtävänsä oli vastata siihen, niin sit ku tää toinen ei niinku tehny sitä omaa tehtävänsä, niin siihen sit se oli niinku semmonen ikävö paikka, mihin piti jollainlailla yrittää vaikuttaa.* (Opettaja 1_A)

Itsenäisen opiskelun mallin valinneet opettajat katsoivat opiskelun omaehtoisuuden ja ajasta ja paikasta riippumattomuuden kannustavan oppijaa toimimaan autonomisesti. Joidenkin opiskelijoiden ”näkyttömyys” huolestutti kuitenkin opettajia, koska ilman oppijan

yhteydenottoa opettaja ei useinkaan voinut tietää, miten opiskelija edistyy kurssilla. Tämä tosin johtui osittain siitä, että kurssille valittu tekninen toteutus ei tarjonnut riittävästi jälkiä opiskelijan seuraamiseen. Seuraavassa esimerkki opettajan näkemyksestä opiskelijoiden sitoutumisesta itsenäiseen työskentelyyn.

Aika hyvin. Ne joille tällainen pääosin itsenäinen opiskelu sopi (riittävästi itsekuria ja/tai aikaa omaavat) pitivät kurssista eli palaute oli hyvää. Osaa olisi selvästikin pitänyt patistaa enemmän, mutta olimme tässä suhteessa melko varovaisia, esim. emme soitelleet kenellekään tms. Viimeinen lähipäivä osui liian lähelle joulua, joten se jäi lopulta kokonaan pitämättä kun ei ollut tulijoita. Jotkut pitivät lähipäiviä muutenkin itselleen täysin tarpeettomina ja halusivat vain edetä omaan tahtiin. Nimenomaan se sai kiitosta, että oli mahdollisuus opiskella missä ja milloin itselle sopii, eli kurssi oli vaihtoehto erityisesti niille jotka eivät voi tai halua osallistua opiston perinteisille kursseille. Juuri tämä meillä oli ollutkin ajatuksena kurssimateriaalia tehdessä. (Opettaja 4_B)

Monimuoto-opiskelussa itseohjautuvuuteen liittyvät epäkohdat olivat vähäisempiä. Tämän kurssin suunnittelijoiden puheesta tuli esille, että nimenomaan sosiaalinen toiminta ja yhteiset tapaamiset tukivat verkkotyöskentelyn onnistumista. Monimuotokurssitoteutuksen tuottaneet opettajat olivat kuitenkin mielestään onnistuneet kaikin puolin yli odotusten ja he olivat saaneet opiskelijoiltaan hyvää palautetta. He tosin olisivat toivoneet kursseilleen enemmän osallistujia.

Opiskelijat, jotka olivat kurssilla, työskentelivät oikein hyvin - yli odotusten ja olenkin oikein tyytyväinen lopputulokseen. Siihen olen tosin tyytymätön, että en saanut houkuteltua useampia opiskelijoita kurssille. (Opettaja 5_C)

Näitä opiskelijoiden itseohjautuvuuteen ja sitouttamiseen liittyviä haasteita oli tullut esille jo opettajille tehdyssä sähköpostikyselyssä, jossa kaksi vastaajaa oli esittänyt, että lähi- ja etätyöskentelyn mielekäs yhdistäminen vähentäisi verkkotyöskentelyssä esiintyviä ongelmia.

Oppijoiden itseohjautuvuuden ohella opettajat pohtivat yleisesti verkkovuorovaikutuksen toteutumista sekä lähi- ja etäopetuksen määrän suhdetta. Nämä seikat tosin kietoutuvat hyvin läheisesti oppijan itseohjautuvuuden ongelmallisuuteen, ts. miten saada oppija omaehtoisesti toimimaan ja kommunikoidaan verkossa ja miten oppijaa voisi tässä parhaiten tukea. Opettajien puheesta ilmeni, että opiskelun perustuminen ohjeistettuun tehtävänantoon on melko hyvin toimiva ratkaisu, mutta omia pedagogisia käytänteitä on jollakin tavoin kehitettävä verkkotyöskentelyyn sopivammiksi. Opettajilla ei ollut tarjota selkeitä vastauksia siihen, millaisilla ratkaisuilla työskentely toimisi parhaiten. Ensimmäiseen kurssitoteutukseen valittua mallia oltiin kuitenkin valmiita kehittämään, ja tähän mielekkäimmäksi ratkaisuksi nähtiin uudet verkkokurssikokeilut. Halukkuutta omien verkko-opetuskäytänteiden kehittämiseen on tosin rajattava yhden opettajan osalta, koska hän katsoi, että verkko opiskeluympäristönä ei vaikuta hänen opetuskäytänteisiinsä. Hän opettaa mielestään samalla tavalla oppimisympäristöstä riippumatta.

Hakkaraisen ym. (1998) mukaan oppijoiden itseohjautuvuuteen liittyvien ongelmien taustalla on usein se, että liiaksi luotetaan oppijoiden oppimaan oppimisen taitoihin. Tällöin usein viitataan ns. romanttisen konstruktivismiin ajatukseen, jossa korostetaan spontaania oppimista ja opettajan ohjaavan roolin heikkoutta. Lisäksi metakognitiivisten taitojen merkitystä oppimisen ohjaamisessa ei useinkaan tiedosteta, vaan opettaja vastaa suurimmaksi osaksi opetuksen suunnittelusta, ohjaamisesta ja arvioinnista. Jotta itseohjautuvan oppimisen taitojen kehittyminen olisi mahdollista, opettajan on vähitellen siirrettävä näitä tehtäviä oppijoille. Hakkaraisen ym. (1998, 27) katsovat, että tuloksellinen toiminta tietoyhteiskunnassa edellyttää nimenomaan kehittyneitä metakognitiivisia ja itsesäätelyn taitoja.

Pedagogisten ratkaisujen toimivuuden tarkastelu Hakkaraisen ym. (1998) edellä esittämiä näkökulmia vasten tarjoaa tietyn vertailukohdan: tässä tutkimuksessa metakognition merkitys ei reaalistunut opettajien haastattelumateriaalissa ja oppimistehtävät annettiin lähes kokonaan ulkoapäin. Tässä on kuitenkin muistettava, että opettajien toiminta oli sidoksissa täydennyskoulutukseen, jonka yhtenä tavoitteena oli kouluttaa opettajia verkkopohjaisen oppimateriaalin tuottamiseen. Lisäksi yksittäisten verkkokurssitoteutusten pohjalta ei voida tehdä yleistyksiä opettajien koko pedagogisesta ajattelusta.

8.7. YHTEENVETO OPETTAJAN PEDAGOGISISTA RATKAISUISTA

Haastatteleamalla tutkimukseni opettajia Alternative I -täydennyskoulutukseen liittyen pyrin saamaan vastauksia tutkimuskysymyksiin siitä, *millaisia pedagogisia ratkaisuja opettaja tekee suunnitellessaan ja tuottaessaan englannin kielen kurssin verkkopohjaiseen oppimisympäristöön* (kysymys 1), *miten opettaja perustelee tekemiään pedagogisia ratkaisuja* (kysymys 2) ja *miten pedagogiset ratkaisut toimivat opettajan mielestä varsinaisessa kurssitoteutuksessa* (kysymys 3). Tutkimuksessani ilmeni, että opettaja oli pääosassa pedagogisista linjauksista päätettäessä. Opettaja on toiminnan organisoija, joka suunnittelee ja rakentaa kurssin, mutta verkossa mieluummin rajaa itsensä seuraamaan sivusta opiskelijoiden toimintaa. Verko-oppija nähdään hyvin itsenäisenä ja itseohjautuvana toimijana, mutta toisaalta opiskelija tarvitsee myös ohjausta ja tukea. Ohjaus ja tuki ilmenevät muun muassa mahdollisuutena pitää yhteyttä opettajaan ongelmatilanteissa. Verkkoon suunnitellaan lähinnä itsenäistä työskentelyä tukevia oppimistehtäviä, vaikka verkon mahdollisuudet yhteiseen toimintaan tiedostetaan. Opiskelua ja oppimista ei kuitenkaan katsota mielekkääksi sijoittaa kokonaan verkkoon, vaan mukaan liitetään lähityöskentelyjaksoja. Verkon ei vielä katsottu tukevan riittävästi suullisen kommunikoinnin harjoittelua ja lisäksi opiskelussa arvostetaan tiettyä määrää sosiaalisuutta.

Opettajien pedagogisessa päätöksenteossa nivoutuivat yhteen omat opettajakokemukset ja kollegan kanssa neuvottelu. Myös käytetty väline, TELSIpro-verkko-oppimisympäristösovellus, ohjasi omalta osaltaan tehtyjä valintoja. Opettajat halusivat olla varmoja, että hallitsevat ympäristön teknisesti, ja siksi kurssitoteutuksiin valittiin vain ne välineet, joiden käyttö pystyttiin opastamaan opiskelijoille. Pedagogisiin ratkaisuihin opettajat olivat yleisesti ottaen tyytyväisiä. Valittu toimintamalli oppimistehtävineen toimi melko hyvin, vaikka kaikkien oppijoiden osalta itseohjautuvuuden aste ei ollut odotetun kaltainen. Op-

pijojen ohjauksen ja tuen tehostaminen ei osoittautunut toimivimmaksi tavaksi ratkaista itseohjautuvuuden ongelmallisuutta.

Opettajien puheesta ilmeni, että mielekkäiden toimintamallien etsiminen edellyttää lisää verkkokurssikokeiluja. Millaisia nämä mielekkäät toimintamallit sitten voisivat olla tai onko opettajien niitä edes mahdollista kehittää? Perustetta tutkimukseni jatkamiselle ja siten myös toisen haastattelun tekemiselle antoi myös tutkimustulos siitä, että opettajat ovat ajatuksen tasolla omaksuneet opettajan roolin ohjaajana, mutta eivät vielä käytännön tasolla pysty sitä toteuttamaan verkkokursseissaan. Pystyisivätkö opettajat jatkossa toteuttamaan tätä muuttunutta käsitystä opettajan tehtävästä ja luomaan uusia teknologian tukemia pedagogisia käytänteitä vai kontrolloiko opettaja edelleen koko opiskeluprosessia, missä teknologian tehtävänä on vain tukea perinteisiä opetusmenetelmiä? Seuraavassa tutkimukseni toisen vaiheen tuloksia esittelevässä luvussa tarkastelenkin sitä, millaisia pedagogisia käytänteitä opettajat raportoivat kehittäneensä Alternative I -täydennyskoulutuksen jälkeen vuosina 2000 - 2005.

9. Tutkimuksen toisen vaiheen tulokset

Tässä luvussa raportoin tutkimukseni toiseen vaiheeseen liittyvät tulokset vastaamalla tutkimuskysymyksiin 5 - 10. Ajallisesti tutkimukseni toinen vaihe sijoittuu Alternative I -täydennyskoulutusta seuranneeseen ajanjaksoon vuosina 2000 - 2005, jolloin tarkastelin sitä, miten vapaan sivistystyön kieltenopettaja on kyseisen täydennyskoulutuksen jälkeen monimediaistanut vieraiden kielten opetustaan, millaisia pedagogisia käytänteitä hän on luonut tieto- ja viestintätekniiikan kieltenopetuskäyttönsä sekä miten eri tahot ovat häntä tukeneet tässä teknologian integroinnissa kieltenopetukseensa. Vaikka keskityn tässä luvussa esittämään tutkimukseni tuloksia, niin sidon esittelyyn myös sitä analyysiprosessia, jonka kautta olen saanut tulokset. Esimerkiksi opettajan organisaatioon liittyviä tekijöitä ja niiden merkitystä opettajien teknologian opetuskäyttöön pystyin yksityiskohtaisemmin tarkastelemaan grounded theory -menetelmän ja sen tarjoaman ehto-seuraus -paradigma-mallin kautta.

9.1. KIELTENOPETUKSEN MONIMEDIAISTAMINEN

Alternative I -täydennyskoulutuksen alkaessa vuonna 1999 opettajien (n=6) kokemukset tieto- ja viestintätekniiikan käytöstä opetuksessaan olivat melko vähäiset. Yhdellä tutkimukseen osallistuneella opettajalla ei ollut aikaisempaa kokemusta ollenkaan. Käyttökokemukset painottuivatkin tuolloin lähinnä oman opetuksen valmisteluun. Tekstinkäsittelyohjelmilla valmistettiin monisteita ja kalvoja oppitunteja varten. Muutama opettaja (n=4) hyödynsi myös Internetiä etsimällä sieltä opetukseensa sopivaa materiaalia. Yksi opettajista oli kokeillut sähköpostin ja videoneuvottelun käyttöä opetuksessaan. CD-ROM-pohjaisia kieltenopetusohjelmia oli käyttänyt kaksi opettajaa. Kokemuksia etäopettamisesta oli kahdella opettajalla. Toinen opettajista oli toteuttanut useita kursseja, joissa opetus oli järjestetty joko täysin etäopetuksena tai lähi- ja etäopetuksen yhdistelmänä. Yhteydenpito etäopetuksen aikana oli toteutettu joko sähköpostin tai videoneuvottelun avulla. Toinen etäopetusta kokeillut opettaja oli hankkinut kokemusta kolmen kurssin verran. Nämä kurssit olivat koostuneet sekä etäopetusjaksoista että yhteisistä lähitapaamisista.

Vuonna 2005 opettajien (n=5) tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttö oli muuttunut huomattavasti verrattuna vuoteen 1999. Ensinnäkin opettajien tietotekniset taidot olivat kehittyneet ja he hyödynsivät monipuolisemmin erilaisia välineitä ja ohjelmia sekä opetuksen suunnittelussa ja tuottamisessa että myös varsinaisessa toteutuksessa. Yksittäisten tieto- ja viestintäteknisten kokeilujen seurauksena opetuksessa hyödynnettiin CD-ROM-pohjaisia kieltenopetusohjelmia ja Internetin tarjoamia palveluja. Lisäksi opettajat tarjosivat verkkovälitteistä etäopetusta. Tutkimuskysymykseni liittyen tähän opettajien Alternative I -täydennyskoulutuksen jälkeiseen tieto- ja viestintätekniiikan kieltenopetuskäyttöön on seuraava:

- *Miten opettaja on Alternative I -täydennyskoulutuksen jälkeen vuosina 2000 - 2005 monimediaistanut vieraiden kielten opetustaan?* (kysymys 5)

Kysymyksellä monimediaistamisesta haen vastausta siis siihen, millaisia medioita opettaja oli kieltenopetuksessaan hyödyntänyt, miten usein, mihin tarkoitukseen ja miksi. Pyrin siis saamaan tietoa opettajien teknologian opetuskäytöstä ja sen valitaan liittyvistä pedagogisista perusteista. Seuraavassa esittelen tarkemmin, miten vapaan sivistystyön opettajat olivat monimediaistaneet opetustaan verkko-opetuskokeilujen, verkkomateriaalien ja kieltenopetusohjelmien avulla.

9.1.1. VERKKO-OPETUSKOEILUT

Kieltenopetuksen monimediaistamisessa opettajat olivat erityisesti keskittyneet etäopetuksen tarjoamiseen verkon avulla. Etäopetuksen toteuttamistavat vaihtelivat sen mukaan, oliko kyseessä vapaasta sivistystyöstä vai sen ulkopuolella toteuttavasta koulutuksesta³⁹. Perusopetuksessa hyödynnettiin videoneuvottelutekniikkaa ja etäopetus oli osa muuta opetusta. Vapaassa sivistystyössä suosittiin verkkovälitteistä opetusta ja sitä toteutettiin sekä kontaktiopetuksen tukena että myös ilman.

Vapaasta sivistystyöstä perusopetukseen siirtynyt opettaja osallistui vuosina 2000 - 2002 videoneuvottelun avulla toteutettavaan etäopetuskokeiluun. Tässä virtuaalikouluhankkeessa tarjottiin 7. - 9. luokkien oppilaille mahdollisuus opiskella eri oppiaineita asuinalueensa lähimmässä koulussa yhtenä päivänä viikossa. Näin oppilaiden koulupäivä lyheni kahdella tunnilla pitkän linja-automatkan omaan kouluun jäädessä pois. Kyseinen opettaja opetti etäoppilaille englantia yhden tunnin viikossa. Kokeilu jatkui vielä muutaman vuoden, mutta opettaja jäi pois osittain lukujärjestyksellisistä syistä, ja samalla hän halusi antaa myös muille kieltenopettajille mahdollisuuden osallistua kokeiluun. Pedagogisena haasteena opettaja piti tämänyyppisessä kieltenopetuksessa opetuksen yksityiskohtaista etukäteissuunnittelua sekä kommunikoinnin toimivuutta varsinaisessa opetustilanteessa. Kokeilun päätyttyä opettaja ei ollut osallistunut muihin etäopetushankkeisiin.

Vapaan sivistystyön opettajien etäopetuskokeilut olivat painottuneet verkkopohjaisen oppimisympäristöjen hyödyntämiseen ja nimenomaan ensimmäisen verkkokurssin jatkokehittelyyn. Alkuperäisistä Alternative I -täydennyskoulutuksessa laadituista pilottikursseista vain yhtä ei oltu toteutettu sellaisenaan uudelleen. Tähän vaikutti toisen kurssin suunnittelijan siirtyminen muihin työtehtäviin ja toisen jääminen pois hetkeksi työelämästä. Sitten työhön palannut opettaja oli kuitenkin jatkanut alkuperäisen monimuoto-toteutusmalli-ideansa hyödyntämistä erisisältöisillä kursseilla. Muiden opettajien pilottikurssit eli simulaatio ja itsenäisen työskentelyyn tarkoitettu kurssi toteutuivat muutaman vuoden ajan noin 1 - 2 kertaa vuodessa. Suunnittelijoidensa mukaan jokaiseen toteutusversioon tehtiin jonkin verran muutoksia saadun palautteen ja karttuneen kokemuksen

³⁹ Alternative I -täydennyskoulutuksen jälkeen yksi tutkimuksen opettajista siirtyi perusopetusta tarjoavaan oppilaitokseen ja yksi opettajista toimi sekä vapaan sivistystyössä että ammatillisella koulutusallalla. Sisällytin heidät kuitenkin tutkimukseeni, koska pyrin saamaan tietoa ensisijaisesti opettajien teknologian opetuskäytöstä täydennyskoulutusta seuranneina vuosina ja vasta toissijaisesti vapaasta sivistystyöstä.

myötä. Muutokset koskivat lähinnä kurssin ulkoasua, etä- ja lähiopetusjaksojen määrää ja sijoittelua sekä jonkin verran myös oppimistehtäviä ja materiaaleja. Muutoin kurssit olivat alkuperäisen toteutuksen kaltaisia. Seuraavassa kaksi opettajaa kertoo pilottiverkkokurssiensa eteenpäin työstämisestä.

[...] Mutta pilottikurssilla ja toisella kerralla kurssin alussa ja lopussa oli lähiopetuspäivät, jotka sitten myöhemmillä kerroilla jäivät pois. Syynä oli se, että useimmat oppilaat olivat etäämmältä, muilta paikkakunnilta. Pilottikurssin simulaatio oli suunniteltu 12 oppilasta varten. Kolmannella kerralla oppilaita oli 16. Myöhemmin määrää taas pienennettiin; syynä ehkä, että oli vaikea saada riittävästi osallistujia kurssin aihepiiriin vuoksi. 16 oppilaan tutoroiminenkin oli melko työlästä. Kurssin tehtävienantoa muuteltiin jonkin verran usein kurssien myötä; juoni ja perustekstit pysyivät muuttumattomina. Lisänä oli myöhemmin Albert-ohjelmalla tehtyjä harjoituksia. Ulkonäköä muuteltiin jonkin verran kuvia ja taustoja vaihdellen; työparini oli erittäin innostunut visuaalisen puolen kehittämistä. Kurssi pysyi melko samanlaisena kaikilla pidetyillä kerroilla lähitapaamisia lukuun ottamatta. [...] (Opettaja 2)⁴⁰

[...] kurssi on pidetty vähän erilaisena melkein joka kerta. Alussa kesti lukukauden, mutta sittemmin pidennettiin vuoteen, koska aika ei tuntunut riittävän käydä laajaa materiaalia läpi. Välillä on ollut aloituspäivä ja lopetuspäivä, välillä ollut myös puolivälissä lähi-kokoontumien, mutta suuntaus on ollut pelkästään verkossa toteutettavaan malliin, koska käytännössä ei lähipäiviin ollut riittävästi kiinnostusta tai ajankohta ei sopinut tai osa myös asunut toisella puolella Suomea. Toisaalta ei ole ollut varaa laittaa tähän paljon opetustunteja, joten pelkkä verkkoversio on vienyt vähiten tuntiresursseja. Rinnalle tehtiin myös työelämän versio, joka tehtiin erään projektin tarpeisiin. Jossain vaiheessa kurssista oli molemmat versiot tarjolla ja kukin voi valita kummalle halusi osallistua. Myös sisältöä ja ulkoasua muuteltiin jonkin verran sitä mukaan on osia oli tarve uudistaa, esim. "oikeat linkit" oli joka kerta tarkastettava ja välillä ne poistuivat, joten tilalle oli keksittävä uusi linkki ja tehtävä yleensä myös siihen liittyvät tehtävät uusiksi. (Opettaja 4)

Ensimmäiset etäopetuskokeilut ja niiden pohjalta kehitetyt jatkokurssit toteutuivat TEL-SIpro-oppimisympäristössä. Sovelluksen hyödyntäminen kurssipohjana kuitenkin loppui vähitellen, kun kyseisen oppimisympäristön tarjoaja toi markkinoille uuden kurssiympäristön (Optima) vuonna 2002. Opettajat (n=4) siirtyivät kyseisen sovelluksen käyttäjiksi ja ryhtyivät pohtimaan uusia kurssitoteutuksia. Uusissa kursseissa opettajat hyödynsivät kuitenkin pedagogisesti samaa toteutusmalli-idea kuin pilottikursseissaan eli simulaatiota, monimuoto-opiskelua ja itsenäistä työskentelyä tukevaa mallia. Opettajat eivät siis olleet lähteneet etsimään tai edes kokeilemaan muita pedagogisia toteutusmalleja. Esimerkiksi seuraava opettaja perustelee aikaan ja pedagogiikkaan liittyvillä syillä, miksi hän on pitäytynyt vain simulaatioissa.

⁴⁰ Numero (2-6) viittaa opettajaan. Opettaja 1 ei enää osallistunut tutkimuksen toiseen vaiheeseen.

H: Sä oot tehnyt paljon simulaatiota. Onko käynny mielessä tässä matkalla, että tekisit jonkun muun tyyppistä verkkokurssia?

O: Ei.

H: Miks?

O: No, mul ei varmaan riittäis aikaa siihen.

H: No, onko sulla mielenkiintoa edes johonkin muun tyyppiseen?

O: Ei, ei hirveesti oo.

H: Eli sä oot niinku ajatellu, et tää on sulle ...

O: Tää on nyt mun juttu ja ...

H: Ja se toimii?

O: Ja se toimii, et en mä pysty kaikkee. (Joo, tota.) Ja varmaan semmonen, tämmönen pedagoginen näkökulmakin siinä on, että tään mä oon kokeillu, miten se toimii ja mä tiään ne ongelmat, et, et saattaa olla, et mä en osais tehdä edes semmosta toisenlaista kurssia, että se olis hyvä tai sitten se taas pitäis kokeilla, että miten se toimii. (Opettaja 2)

Seuraavan opettajan perustelut itsenäisen opiskelun mallin käyttöön liittyvät sen sijaan taloudellisiin syihin sekä myös oppijan itseohjautuvuuteen.

[...] Mahdollisimman pienillä tuntimäärillä pitäis saada tavallaan tarjottuu ihmisille mahdollisimman paljon kuitenkin vaihtoehtoja ja, ja opiskelumahdollisuuksii. Täs ois niinku mun, mun tämmönen ajatus niin. Niin tota noin niin sitten sitä pystyy, kun se on tämmönen itseopiskelumateriaali, se ei vaadi itse asiassa tuntiresurssei kauheen paljon sitten, vähemmän siin on sit semmosta.

H: Eli et sä näät, et teidän tapauksessa se on taas talous, raha?

O: No, se onkin, joo siinä et. Et kyllähän se sitten, jos on niinku simulaatio, niin siin täytyy, siin vaatii niinku sit viikottain sit, ku sitä kurssii pyörittää, niin se tarvi siihen niinku resursseja. Se tavallaan materiaali tehdään oikeestaan tietys mieles paljon enemmän uudelleen aina. (Opettaja 4)

Ja itse asiassa mul tuli mieleen nyt et just yks syy, miks mä kans oon tätä et, tätä halunnu tätä itseopiskeluosuutta lisätä niin on se, et mä haluaisin myöskin, ku ei resurssei on vähän niin, must on tärkeempää niinku, et meil on niit lähiopetuksii niille alkeisporukoille, jotka ... et ne pääsee kunnolla liikkeelle ja käyntiin ja sitten ja sit ku ihmisellä on hyvä, jonkinnäkönen kielitaito, niin se on paljon helpompi jatkaa siitä sitte itte. Ja jos on totunnu simmoseen itseopiskelutyyppiseen vähäsen jo siinä alkuvaiheessa, niin sit sitä pystyy niinku osaa niinku jatkaakin. (Opettaja 4)

Opettajien laatimien uusien kurssien teemat liittyivät myös edelleen matkailuun, kulttuuriin ja englannin kieleen. Yksi opettaja käytti verkkopohjaista oppimisympäristöä lisäksi toimiessaan opettajankouluttajana ja tarjosi siellä opiskelijoilleen muun muassa verkkopedagogiikkaan liittyviä sisältöjä.

Vaikka opettajat pitäytyivät etäopetuskokeiluissaan tiettyihin pedagogisiin toimintamalleihin, niin he kokeilivat teknisten ratkaisujen osalta myös muita vaihtoehtoja. Kolme opettajista tarjosi etäopiskelukurssia ilman oppimisympäristösovellusta valmistuen lähinnä ilmaishjelmilla verkkosivut oppilaitoksensa palvelimelle. Tätä ratkaisua opettajat perustelivat taloudellisilla syillä: haluttiin etsiä oppilaitoksen kannalta edullisempia ratkaisuja tarjota etäopetusta.

O: No, sen [hankkeen] kakkososion tarkoitus oli se, että *me kokeillaan, että täytyykö meidän olla riippuvaisia niin jostakin maksetusta ympäristöstä.*

H: Oliko siinä tää [kurssin nimen alkuosa] ...?

O: Oli, ([kurssin nimen loppuosa] joo.) oli, oli. *Elikkä meillä tehtiin se [verkkokurssin] tänne mejän omalle verkkosivulle ja yritettiin kaikkee mahdollista, mitä ilmasta ... [välinettä ja materiaalia verkosta saa] (Opettaja 2)*

Nämä kurssit olivat kuitenkin hyvin raskaita toteuttaa ja opettajat siirtyivät etsimään muita oppimisympäristösovelluksia kurssiensa pohjiksi. Sovellusten etuna pidettiin niiden tarjoamaa valmista työvälineistöä, josta opettajat voivat valita sopivimmat sekä kurssin suunnitteluun, tuottamiseen että toteuttamiseen. Opettajat raportoivat valmistavansa ja toteuttavansa keskimäärin noin yhden etäopetuskurssin lukuvuodessa.

9.1.2. VERKKOMATERIAALIT

Kieltenopetuksen monimediastamisessa Internetistä ja sen tarjoamista erilaisista palveluista oli vastaajien mukaan tullut tärkeä lisä heidän opetukseensa. Verkkoa hyödynnettiin ensisijaisesti ns. materiaalipankkina ja sen käyttöä opettajat perustelivat esimerkiksi autenttisuudella ja ajankohtaisuudella.

[...] Poimin autenttista materiaalia verkosta ihan tavallisiin kielten opetuksen tunneille. [...] (Opettaja 5)

Hakupalveluiden ja sähköpostin ohella hyödynnettiin eniten kieltenopetukseen tarkoitettuja www-sivustoja, -sanakirjoja, verkkolehtiä sekä matkailuun liittyviä sivustoja. Vaikka verkko tarjoaa runsaasti materiaalia, niin oppikirjan asemaa se ei kuitenkaan ollut syrjäyttänyt. Yleisimmin opettajat valitsivat verkosta materiaalia etukäteen ja veivät sitä oppitunneille, tai sitten he antoivat listauksia linkeistä, joihin opiskelijat pystyivät tutustumaan omalla ajallaan.

H: Tosta *tarkentasin vielä tästä www-materiaalista, että käytätkö sitä niin, että otat, valitset itse jotakin verkosta ja sit tuot sen paperilla heille vai onko sun tyyli enemmän se, et sä annat sen linkin ja sä ...*

O: *Linkin annan, en hyvin harvoin otan paperille mitään.* Joskus otan jotain sanaristikoita tai jotain, jotain käytän jotain tämmöstä Puzzlemakeria tai jotain näille ihan alkeisryhmille.

H: *Testaatko itse etukäteen ne sivustot ja harjotukset, mitkä annat?*

O: Kyllä mä katson aina ne. Ei niitä muuten voi.

H: Minkä takia ei muuten voi?

O: No, kun minust, ku mää aina ittekin huomaan, että mulla menee aikaa siihen ja, ja aika tuntuu olevan se, et jos ei se heti löydy ja sitten, jos ne on englanninkielisiä esimerkiks niin ne ohjeet, miten joku löytyy, niin ne ei oo selvät välttämättä.

H: Niin, et haluat varmistaa, (Joo.) et ihmiset ymmärtää?

O: Joo, kyllä mää yleensä varmistan sen. (Opettaja 2)

H: Sä sanoit, että te käytätte näitten opiskelijoitten kans nettii, niin tarkottaaks se sitä, et te meette sinne jonnekin ATK-luokkaa vai onks se niin, et sä annat esimerkiks linkejä, jotenkin paperilla tuolta?

O: Kyl mä, olen mä sitäkin tehny, mut kyl me yleensä ollaan käyty kattomassa ne oikeen, et se on niinku hyvä sitten mun mielestä et tota. Se tulee sit ainakin kerran katottua, et ne tietää sen, et tämmöstäkin on. Et se välttämättä, et jos mä annan jonkun paperin, niin ei ne sit kuiteskaan käy niit katsomassa. (Opettaja 3)

[...] Pidemmällä oleville ryhmille (pääasiassa englannissa) tieto- ja viestintätekniikka tuo myös mahdollisuuden autenttisten ajankohtaisten materiaalien löytämiselle. Toistaseksi tämä on rajoittunut pääasiassa minun opiskelijoille printtaamiini materiaaleihin, mutta nyt kun koneet ovat luokassa [opettaja saanut 4 tietokonetta omaan luokkaansa], jatkossa opiskelijat hakevat materiaalia myös itse luokkatilanteessa. [...] (Opettaja 4)

Opettajien valitsemat materiaalit tarjosivat joko lisätietoa johonkin oppikirjassa tai tunnilla muutoin käsiteltävään sisällölliseen teemaan tai sitten ne liittyivät kielen osa-alueisiin, kuten kieliopin harjoittamiseen.

[...] Verkossa olevia erilaisia valmiita opetusmateriaaleja olen käyttänyt runsaasti, erityisesti kielioppiharjoituksia ja kuullunymmärtämistehtäviä esim. Ylen Abitreenit ja WSOY:n Koulukanava ovat hyviä [...] (Opettaja 2)

[...] Verkkopohjaiset kieltenharjoitukset [ovat] lisämateriaalina [...] (Opettaja 5)

Varsinaisia oppitunteja opettajat eivät juurikaan käyttäneet nettisurffailuun, mutta satunnaisesti he järjestivät ohjattua verkkotyöskentelyä hyödyntämällä luokkatiloissa olevia yksittäisiä tietokoneita tai sitten erillisiä ATK-luokkia. Etenkin vapaassa sivistystyössä yhteiset tapaamiset käytettiin edelleen mieluiten kommunikointiin vieraalla kielellä kuin yksilötyöskentelyyn.

[...] jos ollaan ATK-luokassa vaan niin, niin käytetään ne tunnit siihen, et ne kaikki [opiskelijat] tekee niinku niit [verkossa olevia] harjoituksii siellä niin. Niin emmää niinku raaski käyttää niitä siihen, et mun mielest se on tota noin niin. Ja ku sit on se, et ku ihmiset tarvii eri aikoi kuten kielioppiharjoituksetkin. Toiset tekee tosi nopeest, toiset tekee hitaammin, niin se on must ihan oikeen niitäkin kohtaan, että ne saa niinku omalla ajalla tehä niitä. [...] (Opettaja 4)

[...] Et mä en oikeestaan itse asias haluais, et meilläkään niinku viedäkään niitä [kieltenopetusta] kauheen paljon sitä ATK-luokkaa niinku, et me käytetään se tunti siellä, koska ne vois tehdä niitä kotona tai oppituntien ulkopuolella, kun annetaan niille tilat ja mahdollisuudet tulla tänne esimerkiksi ihan semmosena ohjattuna aikana niinku opiskeleen. Et se on mun kans tavote, et sais semmosen ajan, et ATK-luokkaan vois tulla esimerkiksi tekemään niitä. Et sitten vois käyttää just ne lähitunnit, mitä pidetään, niin ongelmien ratkasuun, jotain semmosii et käsittelemiseen. Semmosii, mitä niinku itellä tulee eteen siellä opiskelussa, itseopiskelussa. Ja sitten sit suullisen kielitaidon harjotteluun ja semmoseen, et mahdollisimman paljon tulis sitä, koska tota noin niin niitä tunteja on niin vähän kuitenkin. (Niin elikkä.) Et sit kaikki semmoset rakenneharjoitukset ja muut niin vois tehdä kotona. (Opettaja 4)

Lisäksi eri oppilaitosten tilojen ja laitteiden varustelussa oli huomattavia eroja ja osa vastaajista piti tätä rajoittavana tekijänä uuden teknologian opetuskäytössä.

O: Jos minulla olis rahaa (Niin.) ja jos talossa olis rahaa, niin minä toivosin, että jokaisessa huoneessa olis tietokone tai että mulla olis tietokone siellä luokassa käytössä ja mulla olis se, se ...

H: Tykki?

O: Tykki, jolla mä heitän (Joo.) sen sinne ylös, niin kyllä mä käyttäisin vielä paljon enemmän, mutta sehän ei, se on täysin pois laskuista. Et sillon mä, sillon mä käyttäisin kaikissa ryhmissä enemmän ja mää uskon, et se tulee vielä joku päivä. Ja se oli se semmonen haave joku, joku vuos sitten että, et se ois ollu näin, mut nythän meillä on vaan niinku tavallaan niinku supistunnu kaikki. (Opettaja 2)

Ne, opettajat, jotka toimivat myös ammatillisen koulutuksen tai perusopetuksen puolella, pitivät opiskelijoiden epäasiallista nettikäyttäytymistä yhtenä ongelmana verkon hyödyntämisessä.

H: Miten opettajana joudut puuttumaan tähän tämmöseen net-, voisko sanoa nettietiikkaan tai onko teillä koulussa jotain semmosta yleistä ohjeistusta ollu?

O: On. Meillä on yritetty sulkea hyvin paljon tämmösiä niin kutsuttuja huonoja sivuja, et niitä on pitkä liuta jo. Ja juuri tuo, että sillon kun meillä on nämä harvat tunnit tietokone-luokassa, niin käytettäis niitä mahdollisimman hyvin. Et siinä on opettajan velvollisuus kyllä katsoa, että et mitä tekevät ja että ei vaan tulosta ja ota sieltä tietoa mitä tahansa, vaan et tosiaan tekee sen sillä jotain [...] (Opettaja 6)

9.1.3. KIELTENOPETUSOHJELMAT

Drillaamistyyppisessä harjoittelussa opettajat hyödynsivät nimenomaan CD-ROM-pohjaisia kieltenopetusohjelmia ja niistä yleisimmin sanaston ja kieliopin harjoitteluun suunnattuja ohjelmia.

[...] CD-ROM-ohjelmia olen tarjonnut oppilaille itseopiskelua varten, esim. Promentor. [...] (Opettaja 2)

O: Mun mielest se [CD-ROM-ohjelmien käyttö] on ihan kivaa vaihtelua siihen luokkaopetukseen et tota. *Mun mielest se on hyvä tapa nyt nimenomaan rakenteita, et se ois aika raskasta vetää kielioppikurssia tollain niinku luokassa* et. Et se menee ihan silleen hyvin. (Opettaja 3)

CD-ROM-tuettua kieltenopiskelu oppilaitoksissa järjestettiin yleensä erillisissä työpajoissa tai tietotuvissa, joissa opiskelijat pystyivät omaehtoisesti tutustumaan eri ohjelmiin.

Meillä oli täällä viime vuonna semmonen *työpajakokeilu*, vuoden mittanen. (Joo-o.) Ja siellä kävi kyllä vähän kaikenlaisia aikuis-, aikuisia, jotka halus ... En mä tiiä, voisinko mä mitenkään niitä luokitella sen kummemmin. Jokainen oli hyvin yksilöllinen ja Promentor [CD-ROM-ohjelma] oli erittäin suosittu (Joo-o.) ja, ja siitä eri tasoja. (Opettaja 2)

[...] meil on ollu niinku *tietotupa* tossa [opistossa], missä on voinnu käydä opiskelijat, (A-haa, joo.) et se on näitä tieto- .. näitä jonkun muun projektin yhteydessä, kun on ollu tää alue [alueen nimi] Tietotupa juttuja. Ja siellä on koneita, missä on voinnu käyttää, niin mul on ollu jotain Working English-romppuja ja tämmösiä ollu siellä. (Opettaja 4)

Itseopiskelutyöpajoihin pyrittiin järjestämään mahdollisuuksien mukaan ohjaaja, joka avusti teknisissä asioissa.

H: Oliko siinä [työpajassa] joku ohjaamassa sitten heitä [opiskelijoita]?

O: Ei, ei varsinaisesti. Elikkä *mä olin siellä luokassa olin ja mä laitoin heille ja mä ohjasin heitä oikeestaan vaan lähinnä teknisesti*. Et kyllähän mä sitten englannista joskus joku kysy jotain että.

H: Mut siellä oli kuitenkin opettaja oli läsnä?

O: Oli läsnä joo. (Opettaja 2)

Perusopetuksessa ja ammatillisella puolella toimivat opettajat toteuttivat useammin ns. rompputyöskentelyä ja silloin se tapahtui oppituntien aikana ATK-luokassa. Seuraavassa opettaja kertoo, miten hän on hyödyntänyt Promentorin CD-ROM-kieltenopetusohjelmia työelämäaiheisella englannin kielen kurssillaan ammatillisessa oppilaitoksessa.

Tota, sehän on tämmönen työelämänaiheinen englannin kurssi, et tota mä olen käyttäny niitä [Promentorin CD-ROM-ohjelmia] useemminkin opintojaksolla, et yks on semmonen, mis-sä erityisesti niin meil on tämmönen rakennekertaus et tota. Siel oli hyvin paljon tehtäviä, joihin sit tota mä olen tehny niinku kirjottannu ite sen kielioppiteorian ja tota luokassa on tehty pari kynä-paperi-tehtävää. Sit on menty ATK-luokkaan. Et mä oon sielt poiminnu ne aihetta koskevat tehtävät ja sitten oppilaat tekee ja sit ne tekee ne testit. Niille tulee sit myöskin ne tulokset sinne ja sen pohjalta mää sen kurssin sitten arvioin heille, et tota siin ei oo koetta, et se tulee näin. (Opettaja 3)

CD-ROM-harjoittelun etuna pidettiin yleisesti sitä, että se tukee omaehtoista työskentelyä ja vastuun ottamista omasta oppimisesta. Muutoin CD-ROM-työskentely nähtiin keinote-koisena ja ohjelmien laatuun ei välttämättä aina oltu kovin tyytyväisiä.

O: Ne [CD-ROM-ohjelmat] ei oo interaktiivisia mun mielestä monet, että ne on vaan sem-mosia, että joku sana puuttuu ja sitten pitää laittaa se sana siihen, että mutta mun mielestä niin ... mä en oo ainakaan löytäny semmosta, joka olis niin kiinnostava, että mä, mä haluaisin sen opiskelijoille viedä. Mutta tämä Lontoon, Lontoon [CD-ROM-ohjelma] oli ihan kiva, että siinä sai mennä niin kun virtuaaliselle matkalle Lontooseen.

H: Oliko siinä jollakin tavalla sitten tätä interaktiivisuutta?

O: Joo, no siinähan sai valita ainakin, että mitä mä haluan kuunnella ja mitä mä haluan nähdä ja mistä mä haluan lukea enemmän ja niin edelleen.

H: Ootko aikasemmin sitten joskus käyttäny näitä CD-romppuja ja sen käytön myö-tä tullu tähän niinku tulokseen, (Joo, no se.) että ne ei oo niin toimivia?

O: Joo. Kyllä mä oon käyttäny. Mulla oli yks semmonen kurssi, jossa ne [CD-ROM-ohjel-mat] oli niinku yhtenä elementtinä mukana kyllä. Ja kyllä opiskelijat piti niistä, mutta mun mielestä niitä samoja harjoituksia ois voinnu tehdä yhtä hyvin kirjastakin.

H: Joo, joo. Sitten, mites jos ajatellaan opettajan näkökulmasta romppu, niin eiks se oo hirveen helppo? Sä voit antaa sen oppijalle ja sanoo, et mee ATK-luokkaan ja ...

O: Kyllä, niin varmaan. [Nauraa.] Mutta ei ne ...

H: Niin, entäs, entäs kielen oppimisen kannalta sitten. Onks se huono, jos se opiskelija drillaa rompun kanssa?

O: Ei. Mutta ehkä ei sitten tässä luokassa, että ne saa sitten ottaa ko-, kotiin. (Kotiin ja itsek-seen.) Että mun mielestä kun tullaan tänne [opistolle], niin sitten harjoitetaan kieltä yhdessä puhumalla ja kuuntelemalla ja noita asioita voi tehdä kotonakin. (Opettaja 5)

[...] Mut esimerkiksi ... oliko se possessiivisuffiksi, kun jäätiin kiinni siihen. Hänen au-, en ole nähnyt hänen autoaan, joku kirjoitti, ja se [CD-ROM-ohjelma] ei hyväksyn-ny, koska vaati autoansa. Ja tämmöset missä on rinnakkaismuotoja, niin yks vaan hyväksy-tään, ja ne on turhauttavia, et en käytä. (Opettaja 6)

Näiden seikkojen ohella opettajien halukkuuteen hyödyntää ohjelmia vaikutti myös osit-tain se, missä määrin oppilaitoksella oli taloudellisia resursseja hankkia ohjelmia.

Promentorin nää, mut ku ne on, ne [CD-ROM-ohjelmat] on kalliita. Et mä aattelin vaan sit, et mä oon nyt esimerkiks kumpanakin vuonna kyselly, et onko Espanjassa tulossa jo pian ja muuta et. Et joku semmonen vois olla, mut ku siin ja ku siin ois ylläpidot ja muut sitten kanssa, mut ne on just kalliita. Mun mielest semmonen vois olla niinku tämmönen itseopiskelutyyllisesti ... vois käyttää. (Opettaja 4)

[...] Tää on ollu *tämmönen yhteinen* (Yhteinen.) päätös, että ollaan anottu rahaa tähän [CD-ROM-ohjelmiin] näin ja sitten se on hankittu ja asennettu ja kaikki sitä käyttävät. (Opettaja 6)

9.1.4. YHTEENVETO KIELTENOPETUKSEN MONIMEDIAISTAMISESTA

Edellä olen kuvannut sitä, miten tutkimukseni opettajat (n=5) olivat monimediaistaneet kieltenopetustaan vuosina 2000 - 2005. Alternative I -täydennyskoulutuksen jälkeen opettajat olivat yhtä lukuun ottamatta jatkaneet koulutuksessa laatimiensa verkkokurssien kehittelyä sekä tuottaneet uusia kursseja. Verkkovälitteisiä kursseja opettajat olivat toteuttaneet keskimäärin 1 - 2 kertaa lukuvuodessa. Tämän lisäksi opettajat olivat hyödyntäneet Internet-materiaaleja, joiden käyttöä he perustelivat lähinnä autenttisuudella. Nämä materiaalit eivät kuitenkaan pääsääntöisesti olleet pedagogisesti jäsenneiltyjä. Opettajat olivat etukäteen tulkinneet ja arvioineet materiaalit ennen niiden hyödyntämistä täydentävänä materiaalina, mikä pääasiassa oli tarkoittanut verkko-osoiteltojen jakamista opiskelijoille. Materiaaleja ei siis oltu juurikaan muokattu tai pedagogisoitu kieltenopetuksen tarpeisiin, vaan niistä oli arvioitu sisällöllistä sopivuutta. Internetistä löytyvät pedagogisesti jäsenneetyt materiaalit, joita opettajat olivat lisäksi hyödyntäneet, olivat olleet kieltenopetukseen tuotettuja ja muokattuja materiaaleja (esim. sanakirjat). Tosin näidenkin resurssien käyttö oli lähinnä jäänyt opiskelijoiden oman aktiivisuuden varaan. Opettajat käyttivät kieltenopetuksensa monimediaistamiseen myös sisältöpohjaisia opetussovelluksia (CD-ROM-ohjelmat) ja niitä hyödynnettiin lähinnä opiskelijoiden itsenäisen opiskelun tukemiseen opistojen tietotuvissa. Opetusohjelmien pedagogiseen antiin opettajat suhtautuivat kriittisesti, mutta drillaaajan rooliin niiden katsottiin kuitenkin soveltuvan toistaiseksi.

Kieltenopetuksen monimediaistaminen oli siis ollut tämän tutkimuksen opettajilla varsin maltillista. Kuten aiemmin on jo ilmennyt, monimediaistamiseen liittyy myös pedagoginen ulottuvuus. Pedagogisesta näkökulmasta tarkastellen opettajat ovat verkko-opetuksen osalta pitäytyneet kolmeen yleisimpään toteutustapaan: *verkko kontaktiopetuksen tukena, verkko itseopiskelun välineenä ja verkko opiskelun ja oppimisen ohjaamisen välineenä*. Vastaavaan tulokseen ja jaotteluun on myös päätynyt Korhonen ja Pantzar (2004) tarkastellessaan yliopisto-opettajien käsityksiä verkko-opetuksesta. Verkko-opetusta käsittelevä tutkimus suosittelee kuitenkin keskittymistä enemmän muun muassa tiedon yhteiseen rakentamiseen, reflektion ja asiantuntijuuden kehittämiseen sekä erilaisten pedagogisten mallien (esim. ongelmaperustainen oppiminen, tutkiva oppiminen) hyödyntämiseen (Korhonen 2004). Syyt verkko-opetuksen painottumiselle kolmeen edellä mainittuun toteutustapaan lienevät moninaiset. Valintaa lienevät ohjanneet ainakin opettajien käytettävissä olevat taloudelliset ja ajalliset resurssit sekä oma tietotekninen osaaminen. Käytetyt mallit ovat myös pedagogisesti helppoja ratkaisuja toteuttaa, kun resurssit ovat niukat.

9.2. OPETTAJAN PEDAGOGISET KÄYTÄNTEET

Tutkimuksessani opettajan pedagogisen ajatteluun nivoutui opettajan yhden verkkokurssitoteutuksen yhteydessä tekemien pedagogisten ratkaisujen ohella myös opettajan teknologian kielenopetuskäyttöön liittyvät pedagogiset käytänteet. Näitä käytänteitä tarkastelin tutkimukseni toisessa vaiheessa eli Alternative I -täydennyskoulutuksen jälkeen. Tarkasteluajanjakso oli viisi vuotta sijoittuen vuosille 2000 - 2005. Pedagogisiin käytänteisiin liittyy kaksi tutkimuskysymystä:

- *Millaisia pedagogisia käytänteitä opettaja on luonut tieto- ja viestintätekniiikan kielenopetuskäyttöön?* (kysymys 6)
- *Miten opettajan tieto- ja viestintätekniiikan kielenopetuskäyttöönä luomat pedagogiset käytänteet ilmenevät käytännössä?* (kysymys 7)

Pedagogisiin käytänteisiin pureuduin haastatteleamalla viisi opettajaa vuonna 2005. Esitteen seuraavassa yksityiskohtaisemmin haastatteluaineistoni analyysiä sekä siinä saamiani tuloksia.

Kuten jo ensimmäisen haastatteluaineistoni analyysissä niin myös toisen haastatteluaineistoni analyysin osalta sovelsin grounded theory -menetelmää ja lähdin etenemään avoimen koodauksen -vaiheella. Kategoriat ja luokat valitsin aineiston koodausprosessin edetessä sitä mukaan, kun tekstisegmenttien välillä ilmeni temaattisia yhtäläisyyksiä. Kategorioiden valinnassa pyrin siihen, että ne olisivat keskeisiä tutkimustehtäväni kannalta, ts. ilmentäisivät opettajan pedagogista ajattelua. Tähän tarjosi apua tutkimukseni teoreettinen viitekehys ja opettajan pedagogisen ajattelun jäsentämiseen liittyvät tutkimukset (ks. esim. Patrikainen 1997).

Toisella haastattelukierroksella keräämäni aineiston avoimessa koodauksessa sain 48 luokkaa, jotka järjestyivät 10 kategorian alle (ks. liite 14). Koko aineistolle koodauksia tuli yhteensä 930 ja keskimäärin yhtä haastattelua kohden koodauksia oli 186. Annan seuraavassa taulukossa 7 kategoriat frekvensseineen siten, että eniten koodauksia saaneen kategorian (*opettaja*) mainitsen ensin ja vähiten koodauksia saaneen kategorian (*palaute*) viimeisenä. Lisäksi jokaisen kategorian kohdalla annan myös sen eniten ja vähiten koodauksia saaneen luokan. Frekvenssien tarkastelussa on huomattava, että kategoriaan kuuluvien luokkien määrä vaihteli välillä 2 - 7.

Ensimmäisen koodausvaiheen tuloksena syntyneet kategoriat ja luokat ilmentävät sitä, millaisia merkityksiä opettajien puheessa esiintyi, kun he pohtivat teknologian integrointia opetukseensa. Frekvenssit antavat suuntaa merkitysten esiintymistiheydestä, mutta numeeriseen tiedon perusteella ei voida kuitenkaan tehdä yksiselitteisiä johtopäätöksiä koodien merkittävydestä. Lisäksi on huomioitava se, että haastateltavien välillä oli eroja siinä, miten he puheessaan ilmaisivat kulloinkin kyseessä olevaa keskusteluteemaa. Haastateltava saattoi käsitellä samaa teemaa keskustelun aikana vain kerran tai sitten hän palasi aiheeseen useissa eri kohdissa haastattelua. Tällä on luonnollisesti vaikutusta kategorioiden ja luokkien frekvensseihin. Frekvenssien tarkastelu ei kuitenkaan ole ristiriidassa aineistolähtöisen teorian kanssa. Glaser ja Strauss (1967, 17) eivät sulje pois niitä mahdollisuuksia, joita kvantitatiivinen tarkastelu mahdollistaa.

Taulukko 7. Toisen haastatteluaineiston avoimessa koodauksessa muodostetut kategoriat ja niiden frekvenssiltään suurimmat ja pienimmät luokat.

Kategoria	f	Suurin luokka	f	Pienin luokka	f
1. opettaja	183	suunnittelu	62	arviointi	16
2. oppiminen	141	itsenäinen työskentely	34	kokemuksellisuus	15
3. haaste	124	resurssit	47	ajankäyttö	13
4. tuki	109	kollegiaalinen	34	hanketyöskentely	4
5. teknologia	107	edut	40	opetuskokeilu	19
6. oppija	76	yksilö	30	itsearviointi	6
7. päätöksenteko	61	oppilaitos	22	kollega	7
8. ohjaus	54	tiedonhankinta	16	tekniikka	6
9. muutos	40	opetus	17	näkemyksistä	10
10. palaute	34	oppijalta	29	kollegalta	5

Opettaja- ja oppiminen -kategoria olivat suurimmat syntyneet kategoriat frekvensseiltään ja tähän vaikutti se, että teemahaastattelu antoi opettajalle useita mahdollisuuksia pohtia toimintaansa suhteessa teknologiaan ja omaan toimintaympäristöön sekä antaa tulkintoja opetustehtävästään ja roolistaan tieto- ja viestintätekniikan käyttäjänä. Tuki- ja haaste -kategoriat muodostin kuvaamaan niitä tekijöitä, tahoja tai resursseja, jotka opettaja oli kokenut joko merkityksellisiksi tai haasteellisiksi teknologian kieltenopetuskäytössään. Opettajan kokema tuki tai haasteet saattoivat liittyä sekä organisaatioon tai johonkin muuhun ulkopuoliseen tahoon. Teknologia-kategoriaan puolestaan koodasin tekstisegmenttejä, joissa opettajat ilmaisivat käsityksiään teknologian käytettävyydestä sekä millaisia tarkoituksenmukaisia toimintatapoja opettajat toteuttivat tai millaista opetuskokeilutoimintaa heillä oli. Opettajien käsityksiä oppijoista koodasin oppija-kategoriaan ja sen viiteen luokkaan. Oppijoihin liitettiin sellaisia ominaisuuksia, kuten yksilö, motivoitunut ja itseohjautuva.

Kategorioista frekvenssiltään kuudenneksi suurin oli päätöksenteko-kategoria. Tähän kategoriaan sisällytin sen osan opettajapuhetta, jossa ilmeni, mistä ja millaista tietoa opettaja hakee teknologiatuetun opetuksensa suunnitteluun, tuottamiseen ja toteutukseen liittyvissä asioissa. Puhuessaan päätöksistään opettajat ilmaisivat myös samalla, miten intuitiivisia (esim. omat kokemukset) tai rationaalisia (esim. koettu käytäntö) heidän päätöksensä olivat. Ohjauksen merkitys korostuu usein teknologiatuetussa opiskelussa ja tämä ilmeni myös opettajien haastatteluissa. Ohjauksesta muodostinkin oman kategorian ja sen alle generoin luokat, jotka kuvaisivat mahdollisimman relevantisti sitä, millaisia tietoja tai taitoja opettaja pyrkii ohjauksellaan välittämään. Muutos- ja palaute-kategoriat olivat sekä kokonaisfrekvenssiltään että luokkien määriltään kaksi pienintä kategoriaa. Muutos-kategoriassa oli kyse opettajan tekemästä oman toiminnan tulkinallisesta analyysistä, ts. opettaja reflektoi ja arvioi teknologiaa hyödyntävässä toiminnassaan tapahtuneita muutoksia. Palaute-kategoriaan puolestaan koodasin tietoa opettajan käyttämistä palautteenantokanavista. Tässä palaute määräytyi nimenomaan sellaiseksi palautteeksi, joka on opettajaan näkökulmasta merkityksellistä opetuksen kehittämisen ja uudistamisen kannalta.

Ensimmäinen koodaus käsitti koko haastattelumateriaalin ja siinä huomioin myös opettajan näkemykset yleensä oppimisesta ja kieltenopiskelusta. Straussin ja Corbinin

(1990) mukaan tällä avoimella koodauksella tarkoitetaan sitä aineiston käsittelyvaihetta, jossa määritellään tutkimuksen kannalta relevantit kategoriat, luokat ja niiden ominaisuuksien dimensiot. Dimensionaalisuuden määrittelyä en toteuttanut vielä ensimmäisessä koodausvaiheessa, vaan pitäydyin määrittelemään vain luokkien ominaisuuksia. Tämän menettelytavan valitsin, jotta koko haastattelumateriaali tulisi mahdollisimman yhtenäisin perustein koodattua ja mitään relevanttia aineistoa ei jäisi pois aineiston analyysin alkuvaiheessa. Analyysin toisessa vaiheessa (aksiaalinen koodaus) tarkensin kategorioiden luokkien ominaisuuksia ja määrittelin myös niiden dimensiot.

9.2.1 PEDAGOGISEN KÄYTÄNTEEN SISÄLTÖ

Koska toisella haastattelukierroksella keräämällä aineistollani pyrin saamaan vastaus-ta nimenomaan siihen, millaisia pedagogisia käytänteitä opettajat ovat luoneet tieto- ja viestintätekniikan kielenopetuskäyttöön ja miten ne ilmenevät käytännössä, jatkoin aineistoni analyysiä grounded theory-menetelmän aksiaalisen koodauksen vaiheella. Aksiaalisessa koodauksessa tarkennetaan ensimmäisessä analyysivaiheessa eli avoimessa koodauksessa muodostettuja kategorioita määrittelemällä niille tarkentavat alakategoriat ja alakategorioille ominaisuudet. Palasin siis uudelleen niihin haastatteluaineiston tekstikohtiin ja memoihin, joista ilmeni opettajien käsityksiä toimivista menettelytavoista, ja ryhdyin muodostamaan paradigmaa haastatteluaineiston toista analyysivaihetta (aksiaalinen koodaus) varten. Tarkastellessani ensimmäisessä analyysivaiheessa (avoin koodaus) muodostamiani kategorioita nostin keskiöön *teknologia*-kategorian *käytänne*-luokan ja lisäksi tarkastelin käytänteiden kannalta muita merkityksellisiä kategorioita eli *ohjaus*, *opettaja*, *oppija*, *oppiminen* ja *muutos* -kategorioita. Nämä kategoriat sisälsivät opettajan pedagogiseen ajatteluun liittyviä käsityksiä, kuten opettajan näkemyksiä kielenoppijoista. Näihin kategorioihin koodautuneet merkitykset olivat käytänteiden kuvaamisen kannalta relevantteja, koska pedagogiset näkemykset ovat sitä rakennusmateriaalia, jota opettaja hyödyntää muodostaessaan uusia toimintatapoja. Tarkastelun tuloksena päädyin nostamaan *käytänne*-luokan erilliseksi *pedagogisen käytänteiden* -kategoriaksi ja määrittelin sille alakategoriat ominaisuuksineen hyödyntäen samalla pedagogista ajatteluun liittyvää teoreettista tietoa (ks. taulukko 8).

Taulukko 8. Toisen haastatteluaineiston aksiaalisessa koodauksessa muodostettu pedagoginen käytänne -kategoria määritettynä alakategorioiden ja niiden ominaisuuksien kautta.

Pedagoginen käytänne -kategoria	
Alakategoria	Ominaisuus
Teknologiäkäsitys	<i>opettajalla on kognitiivista tietoa teknologiasta opettajalla on tietoa teknologian affektiivisesta merkityksestä teknologialla on välinelunne teknologiaa käytetään merkitysten tuottamiseen ja välittämiseen teknologian käyttö on mekaanista teknologian käyttö on integroivaa</i>
Kielikäsiyys	<i>kieli koostuu osataidoista kieli välittää kulttuuria</i>
Oppijäkäsitys	<i>oppijaa on ohjattava oppija on itseohjautuva</i>
Opettajäkäsitys	<i>opettaja tuottaa oppimisprosessin opettaja ohjaa oppimisprosessia</i>
Oppimiskäsitys	<i>oppimisessa riittävät alemmantasoiset oppimistaidot oppimisen ohjaamisessa painotetaan korkeammantasoisista oppimista oppiminen on strukturoitua oppiminen on osittain strukturoitua oppiminen on yksilöllinen prosessi oppiminen on yhteisöllistä</i>
Työskentelytila	<i>työskennellään luokkahuoneessa käytetään virtuaalisia tiloja</i>

Pedagoginen käytänne -kategorian määritin tässä tutkimuksessa kuuden eri alakategorian kautta, jotka ilmensivät teknologian opetuskäyttöön liittyviä käsityksiä (ks. taulukko 8). Alakategorioiden määrittelyssä pyrin myös siihen, että ne nivoutuvat tutkimuksen teoreettiseen taustaan. Pedagogista käytännettä kuvaavista alakategorioista perustelen *teknologiäkäsitys*-kategorian muodostamista sillä, että opettajilla ilmeni olevan eritasoista tietoa teknologiasta ja sen opetuskäyttömahdollisuuksista. Opettajat olivat myös teknologian integroinnin suhteen eri vaiheissa (ks. Hall & Hord 2001). Teoreettista tukea *teknologiäkäsitys*-kategorian sisällyttämiseen antaa myös se, että teknologian käyttö on huomioitu opettajan, oppijoiden sekä opetuksen sisällön ja tavoitteiden ohella SITES-ryhmän innovatiivisten pedagogisten käytänteiden kehikossa (mikrotasolla) (Kozma 2003a). Opettajan *kielikäsitys* valikoitui kategoriaksi, jotta saisin tarkemmin määriteltyä sen, millaiseen kielenoppimiseen ja -opiskeluun opettajan käytänteet liittyivät. Kielikäsiyksen sisällyttämistä puoltaa myös se, että opettajan kielikäsiyksen on katsottu heijastuvan teknologian opetuskäyttöön (ks. esim. Little 1998; Beatty 2003). Alakategorioista *oppija- ja oppimiskäsitys* ovat yleisesti pedagogisen ajattelun keskeisiä tekijöitä, ja tässä työssä olen soveltanut pedagogisen käytänteen määrittelyssä kolmijakoja pedagogisen ajattelun keskeisistä elementeistä eli opettajan käsitystä oppijasta, tiedosta ja oppimisesta (ks. esim. Patrikainen 1997). Kyseisiin osatekijöihin liittyvää puhetta esiintyi runsaasti haastatteluaineistossa opettajien pohtiessa toimivia käytänteitään. *Tieto*-käsityksestä en tosin erikseen muodostanut kategorioita, koska katsoin sen ilmentyvän osittain sekä *oppimiskäsityksen*, mutta myös *kieli-* ja *teknologiäkäsitysten* kautta.

Pedagogista käytännettä kuvaavista kategorioista *opettajakäsityksen* sisällytin mukaan, koska opettajan näkemykset teknologian opetuskäytöstä ovat tutkimuksen keskiössäkin. Myös SITES-ryhmän (Kozma 2003a) innovatiivisten pedagogisten käytänteiden kehikossa esitetään opettaja yhtenä mikrotason keskeisenä tekijänä käytänteiden luomisessa. Pedagogista käytännettä määritteleviin kategorioihin sisällytin lisäksi *työskentelytilan*. Tämän kategorian muodostin siksi, että haastatteluaineisto osoitti teknologiakäytänteiden olevan tilasidonnaisia. Teknologian ja sen käytön on itse asiassa todettu aiheuttavan uudenlaisia arkkitehtonisia tarpeita organisaatiolle. *Työskentelytila*-kategorian sisällyttämisen mahdollisti myös aineistolähtöinen teoria, ts. kategorioiden ja luokkien ei tarvitse olla kaikkien etukäteen määriteltyjä, vaan ne voivat ns. nousta aineistosta ja muotoutua analyysin edetessä (ks. Strauss & Corbin 1990).

Pedagogisen käytänteen alakategorioita (esim. *oppijakäsitys*) kuvaavat ominaisuudet (esim. *oppijaa on ohjattava, oppija on itseohjautuva*) määritin sen perusteella, että ne olivat tulkittavissa jokaisen opettajan vastauksista ja että ne olivat myös relevantteja kyseisen kategorian kannalta (ks. taulukko 8). Alakategorioiden ominaisuuksien määrittelyssä hyödynsin myös Hallin ja Hordin (2001, 236-237) esitystä innovaatioiden omaksumisen eri asteista ja vaiheista (ks. myös liitteet 8 ja 9). Tarkastelemalla rinnakkain sekä opettajien puheessa ilmeneviä käsityksiä ja käsitteitä että innovaation omaksumisen eri vaiheita määrittelin siis ne alakategorioiden ominaisuudet, jotka kuvaavat kyseessä olevien opettajien teknologian opetuskäyttöä. Esimerkiksi määrittellessäni *teknologiakäsitys* -kategorian ominaisuuksia tarkastelin opettajien puheesta muun muassa sitä, miten opettaja kertoo käyttävänsä teknologiaa. Teknologian käyttöä kuvaavasta puheesta tunnistin perusrutiineja, joissa opettaja keskittyy teknologian perusteiden hallintaan, kuten esimerkiksi opettaja laittaa CD-ROM-kieltenopetusohjelman tietokoneeseen valmiiksi opiskelijaa varten pohtimatta tarkemmin esimerkiksi sitä, osaako opiskelija käyttää ohjelmaa. Teknologian käytöstä ilmeni myös edistyneempää käyttöä, jossa opettaja pohtii yhdessä kollegansa kanssa, mitä teknisiä ominaisuuksia valitsee käyttämästään verkkopohjaisesta oppimisympäristöstä opiskelijan käyttöön, jotta opiskelun mielekkyys säilyisi. Tarkastelemalla näitä teknologian käyttöön liittyviä puhekohtia Hallin ja Hordin (2001, 236-237) esitykseen innovaatioiden omaksumisesta havaitsin siellä vastaavanlaista teknologian käyttöä (esim. *mechanical use, integration*) ja heidän esitystään apuna käyttäen nimesin *Teknologiakäsitys* -kategorian ominaisuuksiksi muun muassa seuraavat piirteet: *teknologian käyttö on mekaanista ja teknologian käyttö on integroivaa*.

9.2.2. PEDAGOGISEN KÄYTÄNTEEN ULOTTUVUUDET

Toisen haastatteluaineistoni aksiaaliossa koodausvaiheessa tarkastelin lisäksi pedagogiseen käytänteeseen määrittämäni alakategorioiden ominaisuuksien ulottuvuuksia. Dimensioiden määrittelyssä muodostin alakategorioiden ominaisuuksista toisilleen ns. vastinparit. Jokaisen kategorian osalta siis tarkastelin, millaisia toisilleen vastakkaisia ominaisuuksia aineistosta löytyi. Dimensionalisuuden vaihtelua olisi voinut kuvata myös numeroarvolla, mutta se osoittautui tässä aineistossa epärealistiseksi tehtäväksi lähinnä tutkittavan aineiston pienestä koosta johtuen. Koska vastinparit olivat lisäksi suhteellisen selvästi tulkittavissa aineistosta jatkuvan vertailuprosessin aikana, päädyin niiden käyttämiseen numeeristen arvojen sijasta. Tätä pedagogisen käytänteen alakategorioista, ominaisuuksista ja niiden dimensioista muodostunutta analyysiparadigmaa käyttäen koodasin

Taulukosta 9 ilmenee, että pedagogiset käytänteet jakaantuivat melko tasaisesti sekä ominaisuuksien dimensioiden ääripäihin että keskiosaan. Dimensioiden keskikohtaan tuli kuitenkin hieman enemmän merkintöjä kuin ääripäihin. Valmiiden opetusohjelmien hyödyntämiseen liittyvät käytänteet painoutuivat enemmän dimensioiden vasemmalle puolelle ja verkkopohjaisiin opiskeluun liittyvät käytänteet dimensioiden keskelle ja oikeaan reunaan. Vaikka taulukosta 9 on nähtävissä yksittäisten opettajien käytännepiirteet, en kuitenkaan kuvaa niitä tapauskohtaisesti, esimerkiksi antamalla yksityiskohtaisia ohjeita teknologiatuetun opetuksen toteuttamiseksi. Päädyin käytänteisiin liittyvien tunnuspiirteiden esittämiseen yleisemmällä tasolla, koska opettajien toiminta ei käytänteiden osalta ollut täysin muuttumatonta ja pysyvää, vaan opettajat rakensivat jokaisen opetuskokonaisuuksensa hieman eri tavoin riippuen esimerkiksi kohderyhmästä. Tämän lievennyksen käytänteiden pysyvyyteen tosin huomioin myös jo aiemmin määrittellessäni pedagogisen käytänteiden käsitettä tässä tutkimuksessani. Lisäksi käytänteiden kuvaaminen tarkkuudella, jossa sitoisin ne kiinteästi tiettyihin verkkopohjaisiin oppimisympäristösovelluksiin tai valmiiksi koostettuihin aineistoihin, kaventaisi tutkimukseni tulosten hyödynnettävyyttä.

Analyysiparadigman avulla pystyin erottamaan opettajien teknologiaa hyödyntävästä opetuskäytöstä kahdentyyppisiä pedagogisia käytänteitä. Tarkastellessani niitä Hallin ja Hordin (2001, 236-237) innovaatioiden käyttötasoihin ja tasojen kuvauksiin löysin selvän yhtymäkohdan ja kutsun näitä pedagogisia käytänteitä: *rutinoituneiksi* ja *opetusta kehittäviksi* (ks. liite 15 *Routine*-käyttötasosta ja liite 16 *Integration*-käyttötasosta). Hall ja Hord (2001, 82, 88, 236) määrittelevät innovaation *rutinoituneen* käytön sellaisiksi, joissa innovaation käyttö vakiintuu ja eikä käyttäjä juurikaan muuta tai kehitä toimintaansa. Rutinoituneet toimintatavat esiintyvät tässä tutkimuksessa valmiiden opetusohjelmien ja niiden ilmentämän strukturoidun opiskelun yhteydessä. Opetusohjelmia opettajat (n=4) käyttivät osana muuta kieltenopetustaan tai itsenäisinä kurssikokonaisuuksina. Käyttö toteutui joko oppituntien yhteydessä oppilaitoksen ATK-tiloissa tai erillisissä itsenäiseen työskentelyyn perustuvissa työpajoissa.

Opetusta kehittävät käytänteet sen sijaan liittyivät opettajien verkkopedagogisen paradigman kehittämiseen oppimisympäristösovelluksia hyödyntämällä. Toimintamalleina verkkopohjaisessa opiskelussa opettajat käyttivät *oppijan autonomiaa korostavaa etäopiskelua* (n=2) sekä *kokemuksellista oppimista painottavaa monimuoto-opiskelua* (n=2). Hallin ja Hordin (2001, 82, 88, 236) mukaan innovaation *kehittämisen* tasolla on kyse innovaation kollegiaalisesta käytöstä, ts. opettaja verkottuu muiden kollegoiden kanssa kehittääkseen innovaation käyttöä, jotta se tukisi paremmin oppijoita heidän opiskelu- ja oppimisprosessissaan. Seuraavassa kuvaan tarkemmin teknologian kieltenopetuskäytössä ilmenneitä rutinoituneita ja opetusta kehittäviä pedagogisia käytänteitä. Teen tarkastelun käyttämällä pedagogista käytännettä kuvaavia dimensioita, ts. millaisia teknologiaan, kieleen, oppijaan, opettajaan, oppimiseen ja työskentelytilaan liittyviä käsitteitä pedagoginen käytänne ilmentää. Samalla tarkennan myös eri käsitysten dimensioita, ts. mitä esimerkiksi *teknologia*-käsitteiden *kognitiivinen* ja *affektiivinen tieto* -dimensiot tarkoittavat.

9.2.3 RUTINOITUNEET PEDAGOGISET KÄYTÄNTEET

Tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöön liittyvien rutinoituneiden pedagogisten käytänteiden osalta opettajat olivat kehittäneet sellaista osaamista, jonka he kokivat olevan jo osa jokapäiväistä toimintaansa. Näille vakiintuneille toimintatavoille oli ominaista, että opettaja nojautui teknologian (opetusohjelmat) käytössä pääasiassa teknologiaan liittyvään kognitiivisen tason tietoon. Opettaja oli hankkinut tietoa valitun ratkaisun eduista ja epäkohdista pääasiassa omien käyttökokemustensa avulla sekä jossakin määrin myös muista lähteistä (esim. kollegat ja opiskelijat). Affektiivisen tason tieto käytetyn teknologian vaikutuksista opiskelijoiden oppimisprosessiin ei ollut ensisijaista teknologian valinnan tai hyödyntämisen kannalta, kuten seuraavastakin haastatteluluotteesta ilmenee.

H⁴¹: Mitä opiskelijat on antannu palautetta rompuista yleensä? Ootko sä kuullu, mitä ne on sanonnu?

O: *En. Sillon tällön joku kyselee, et mikä ois semmonen hyvä ja muuta ja joku kerto, et hänel ois. Joillakin on niinku jotain ne on hankkinu jotain, et mut mä, mä en tunne sit taas niitä, mitä niillä on. Niil on semmosii. (Opettaja 4)*⁴²

Opettajat tavoittelivat mieluiten helposti käyttöön otettavia teknisiä ratkaisuja, jotka toimivat myös pedagogisesti riittävän moitteettomasti. Teknologiaan suhtauduttiinkin väliinena, joka mahdollisti kielen eri osataitojen toistamistyyppisen harjoittelun. Vaikka teknologian toimivuus oli tärkeää, niin se ei kuitenkaan ollut toiminnassa ensisijaista, vaan kielitaidon vahvistaminen.

Valmiiden opetusohjelmien käyttöön liittyvät pedagogiset käytänteet olivat jo niin pitkälle automatisoituneet, että opettajien oli jo ajoittain ongelmallista tiedostaa ja kuvata toimintaprosessejaan. Teknologiasta oli tullut yrityksen ja erehdyksen kautta osa opettajan opetusrutiineja ja mahdolliset ongelmatilanteet pystyttiin hyvin ennakoimaan sekä myös mekaanisesti ratkaisemaan saadun kokemuksen avulla. Valitun teknologian käyttö ei siis vaatinut opettajalta enää erityistä ponnistelua ja täten myös tarvetta opetusohjelmien integroivaan käyttöön eli säännölliseen ja jatkuvaan kokemusten jakamiseen tai laajempaan yhteistyöhön kollegoiden kanssa ei juuri ollut. Opettajat eivät myöskään ilmaisseet täydennyskoulutustarvetta. Opettajille opetusohjelmien lisäarvo oli siinä, että ne vapauttivat opettajan rutiininomaisista kieltenopetustehtävistä, kuten drillaamisesta. Esimerkiksi kielioipin opettamisessa teknologian koettiin keventävän opetustyötä.

H: Tota. Mitä etua sulle tästä on ollu opettajana, et sä käytät näitä CD-romppuja?

O: Mun mielest se on ihan kivaa vaihteluu siihen luokkaopetukseen et tota. *Mun mielest se on hyvä tapa nyt nimenomaan rakenteita, et se ois aika raskasta vetää kielioppikurssia tollain niinku luokassa et. Et se menee ihan silleen hyvin. (Opettaja 3)*

Opettajien pedagogisessa ajattelussa vieraan kielen oppimisesta toisto ja kertaaminen olivat kuitenkin edelleen opiskelun yksi "vanha" päämäärä, mutta nyt se korvattiin uu-

⁴¹ Haastatteluluotteiden lyhenteet: H = haastattelija ja O = opettaja

⁴² Numero (2-6) viittaa opettajaan. Opettaja 1 ei enää osallistunut tutkimuksen toiseen vaiheeseen.

della teknologialla, joka mahdollisti nimenomaan kielen osataitojen harjoittelun. Tästä heijastuu epäsuorasti opettajien kielikäsitys siitä, että kieli on osataidoista koostuva järjestelmä.

Oppimisen ohjaamisessa pedagogiset käytänteet vaihtelivat jonkin verran opiskelijoiden iän mukaan. Mitä nuorempi kohderyhmä, sitä enemmän oppijoille annettiin ohjausta sekä aivan oppimisen alemmantason taidoissa, ts. perustaidoissa (esim. orientointi opiskeluun, ajankäyttö) että myös korkeammantason oppimistaidoissa, kuten metakognitiivisissa taidoissa (esim. oman oppimisen arviointi, arvioinnin säätelyprosessi). Nuorempien oppijoiden oppimisprosessia myös kontrolloitiin tarkemmin kuin vanhempien opiskelijoiden esimerkiksi keräämällä ohjelman antamat tulokset suorituksista.

Tota, sehän on tämmönen työelämänaiheinen englannin kurssi, et tota mä olen käyttäny niitä useemmallakin opintojaksolla, et yks on semmonen, missä erityisesti niin meil on tämmönen rakennekertaus et tota. Siel oli hyvin paljon tehtäviä, joihin sit tota mä olen tehny niinku kirjottannu ite sen kielioppiteorian ja tota luokassa on tehty pari kynä-paperi-tehtävää. Sit on menty ATK-luokkaan. Et mä oon sielt [CD-ROM -ohjelma] poiminu ne aiheita koskevat tehtävät ja sitten oppilaat tekee ja sit ne tekee ne testit. Niille tulee sit myöskin ne tulokset sinne ja sen pohjalta mää sen kurssin sitten arvioin heille, et tota siin ei oo koetta, et se tulee näin. (Opettaja 3)

Aikuisopiskelijoiden katsottiin suoriutuvan opiskelusta itseohjautuvammin ja lisäksi heillä arvioitiin olevan paremmat kielelliset ja tekniset taidot opiskeluprosessin läpäisemiseen. Aikuisopiskelijoiden ei välttämättä katsottu aina edes tarvitsevan ohjausta opetusohjelmien käyttöön. Opettajan roolina oli mahdollistaa tarvittavat opiskeluresurit oppimista varten ja tarvittaessa avustaa mahdollisissa teknisissä tai kielellisissä ongelmatilanteissa. Opettaja ei pääsääntöisesti arvioinut opiskelijoiden suorituksia ja myös palautteen kerääminen oppimisprosessista oli satunnaista. Opettajat luottivat valmiiden opetusohjelmien tavoitteisiin, ohjeistuksiin ja sisältöihin. Oppijan kannalta teknologian lisäarvoksi katsottiin oppimisen yksilöllisyys eli opiskelijalla oli mahdollisuus itsenäiseen työskentelyyn omaan tahtiin ja valitsemallaan tasolla.

Edellä kuvattuihin rutinoituneisiin pedagogisiin teknologiakäytänteisiin liittyvästä opettajapuheesta tulkitsin kahdenlaista näkemystä automatisoituneista toimintatavoista: toisaalta rutiinit helpottivat opettajan omaa työtä, mutta toisaalta toimintaa ei myöskään koettu samalla tavoin opetusta uudistavaksi kuten aiemmin. Asiantuntijuuden kehittymisen myötä kynnys tarttua uusiin haasteisiin oli selvästi madaltunut ja opettajat olivat rohkaistuneet etsimään uusia pedagogisia toimintamalleja ja teknisiä ratkaisuja. Opettajien puheesta ilmeni, että seuraava vaihe valmiiden opetusohjelmiin liittyvien pedagogisten käytänteiden osalta oli itsenäisen työskentelyn täydentäminen opiskelijoiden välisellä interaktiivisemmalla toiminnalla ja samalla siirtyminen sellaisten teknisten ratkaisujen ja opetusaineistojen käyttöön, jotka tämän mahdollistaisivat.

9.2.4. OPETUSTA KEHITTÄVÄT PEDAGOGISET KÄYTÄNTEET

Opetusta kehittävät pedagogiset käytännöt ilmentyivät oppimisympäristösovelluksilla luotujen verkkopohjaisten opetuskokonaisuuksien yhteydessä. Rutinoituneista toimintatavoista opetusta kehittävät käytännöt erosivat siten, että teknologiaa käytettiin tietoisemmin työvälineenä pedagogisen toiminnan kehittämiseen. Tämä ilmeni innovatiivisena opetuskokeellisena toimintana sekä pyrkimyksenä sitoutua pitkäkestoisemmin sellaisiin yhteisöihin tai verkostoihin, jotka tukisivat uudistamistoimintaa. Verkkopedagogista paradigmaa opettajat pyrkivät kehittämään kahdella eri lähestymistavalla, joista toinen korosti *autonomista etäopiskelua* ja toinen *kokemusperäistä monimuoto-opiskelua*. Etäopiskeluun liittyvät käytännepiirteet sijoittuivat pääasiassa analyysiparadigman dimensioiden keskikohtaan. Poikkeuksena oli opettajien näkemys omasta roolistaan opiskeluprosessin aikana, mikä sijoittui *opettajakäsitys*-dimension oikeaan äärelaitaan: opettaja näki tehtäväkseen oppimisprosessin ohjaamisen.

Etäopiskelua painottavalle toimintatavalle oli ominaista itsenäinen, strukturoitu oppiminen (esim. kone-korjaa -harjoitukset), jossa opiskelijat saivat sovellukselta välittömän palautteen toiminnastaan. Opiskelussa annettiin mahdollisuus myös yhteisölliseen toimintaan esimerkiksi keskustelupalstojen kautta.

H: Niin tää [kurssi] on tämmönen ihan puhdas itseopiskelu-?

O: Se on, se on ihan, se on nyt ihan semmosta, et tota noin niin. *Paitsi sit et se postilista ja sit ku siel, siel on niinku, toivottiin et siel oli, tarkoituksena oli, et siel syntys keskustelua mut et [...]* (Opettaja 4)

Yhteisöllisen toiminnan opettajat mielsivät tässä kuitenkin enemmän sosiaalisena toimintana, joten varsinaisesti ei ollut kyse siitä, että rakennettaisiin uutta ymmärrystä muiden tietoa ja osaamista hyödyntäen. Oppiminen nähtiin siis yksilöllisenä prosessina, jossa kielennoppijalla oli mahdollisuus omaan oppimispolkuun ja työskentelytahtiin, mutta myös tarvittaessa ohjaajan tuki ja yhteys kanssaopiskelijoihin. Kokemuksellisuutta oppimiseen pyrittiin luomaan esimerkiksi antamalla osallistujille kuvitteelliset roolinimet ja -hahmot. Kielikäsitteen osalta valittu toteutusmalli ilmensi näkemystä siitä, että kieli on osataidoista koostuva järjestelmä. Tämä ilmeni muun muassa kielen eri osataitojen harjoitteluna. Kielellä nähtiin tosin olevan myös kulttuuria välittävä merkitys, mikä ilmeni siinä, että opiskeluaineen sisältö oli sidottu kulttuuriseen teemaan.

Opiskelijoiden verkko-opiskelutaitoja opettajat tukivat valmiiksi laadituilla ohjeistuksilla (esim. tuotosten tallentaminen). Opettajat myös kiinnittivät huomiota opiskelijoiden metakognitiivisiin taitoihin (korkeammantasoinen oppiminen) ja pyrkivät vahvistamaan niitä ennen etäopiskelun aloittamista. Esimerkiksi seuraava opettaja painotti oppimaan oppimistaitojen merkitystä jo kieliohjeiden alusta alkaen.

[...] Ja itse asiassa mul tuli mieleen nyt et just yks syy, miks mä kans oon tätä et, tätä halunnu tätä itseopiskeluosuutta lisätä niin on se, et mä haluaisin myöskin, ku ei resurssi on vähän niin, *must on tärkeempää niinku, et meil on niit lähiopetuksii niille alkeisporukoille, jotka ... et ne pääsee kunnolla liikkeelle ja käyntiin ja sitten ja sit ku ihmisellä on hyvä, jonkinnäkönen kielitaito, niin se on paljon helpompi jatkaa siitä sitte itte. Ja jos on tottunnu simmoseen itseopiskelutyypiseen vähäsen jo siinä alkuvaiheessa, niin sit sitä pystyy*

niinku osaa niinku jatkaakin. Mut jos se on semmosta opettajälähtöstä niinku tuputusta perinteistä, niin sit ei siel oo ehkä ne valmiudet sit lähtee itte opiskelemaan sen jälkeen ottaa selvä asioista ja, ja itseopi- semmonen itseohjautuvuus niin on vähän huonompaa sillon. (Opettaja 4)

Vaikka opettajat katsoivat aikuisopiskelijoiden pystyvän toimimaan melko itseohjautuneesti etäopiskelun aikana, niin he seurasivat kuitenkin opiskelijoiden etenemistä ja lisäksi tarjosivat henkilökohtaista ohjausta.

Opettajien tietämys käyttämästään teknologiasta eli oppimisympäristösovelluksista oli sekä kognitiivista että affektiivista. Opettajat hallitsivat käyttämänsä teknologian teknisesti, mutta heillä oli myös tietoa siitä, miten teknologian käyttö vaikuttaa opiskelijoihin, kuten esimerkiksi millaisia tunteita tai mielipiteitä teknologia herättää opiskelijoissa. Opettajien teknologiakäsitykselle oli myös ominaista, että käsitystä todellisuudesta rakennettiin sekä välineen että välitettävän maailman kautta. Teknologian ei siis katsottu toteuttavan vain mekaanista tehtäväänsä, vaan tarjoavan mahdollisuuksia esimerkiksi kulttuurin kokemiseen. Lisäksi teknologian käytön osalta pyrittiin mekaanisen toiminnan sijasta integroivampaan käyttöön, ts. opettajat etsivät sopivia foorumeita (esim. hanketyöskentely, koulutuksiin osallistuminen) ja vertaisryhmiä, joissa kehittää ja jakaa pedagogisiin käytäntöisiinsä liittyvää asiantuntijutta.

[...] toisaalta se ois niinku kauheen mielenkiintos niinku vaihtaa sit ajatuksia jonkun kans, joka on tehny enemmän jo ja kokeillu monenlaista et tota. Et eihän sitä nyt välttämättä itse kaikkia hyviä ideoita keksi ja että niinku yhdessä tavallaan niinku peilaamalla toisten ihmisten tekemisii ja ajatuksii, niin vois sit jotenkin selkeyttää sitä omaa, et mitä vois tehdä vielä ja eri tavalla [...]. (Opettaja 3)

Opettajapuheessa ilmeni kuitenkin epätietoisuutta siitä, mistä löytää omaa toimintaa parhaiten tukevia verkostoja tai tahoja.

Toinen verkkopedagogisen paradigman kehittämiseen liittyvä toimintatapa hyödynsi monimuoto-opiskelun näkemyksiä yhdistäen verkkovälitteisen etäopiskelun ja lähityöskentelyn sekä painotti oppimisen kokemuseräisyyttä (esim. roolit). Etäopiskelun ja lähitaapaamisten osuudet vaihtelivat opiskelukokonaisuuksissa, mutta pääsääntöisesti opettajat kuitenkin pyrkivät siihen, että eri opiskelumuodot täydentäisivät toisiaan mahdollisimman mielekkäästi. Analyysiparadigmassa monimuoto-opiskeluun liittyviä käytänteitä kuvaavat piirteet sijoittuivat yhtä poikkeusta lukuun ottamatta dimensioiden oikeaan äärilaitaan: oppimisprosessissa ohjaamisessa nähtiin sekä teknologiavälitteisen opiskelun ohjeistaminen että korkeamantasoiseen oppimiseen liittyvien taitojen (esim. metakognitiiviset taidot) vahvistaminen yhtä merkittävänä.

Opettajan teknologiakäsityksessä painottui affektiivisen tiedon merkitys kognitiivista tietämystä enemmän. Käytetystä teknologiasta (oppimisympäristösovelluksesta) valikoitiin nimenomaan opiskelijan toiminnan kannalta mielekkäimmät ratkaisut. Olennaista ei ollut niinkään, että hallittaisiin käytetyn sovelluksen kaikki mahdollisuudet tai ominaisuudet. Opettajat myös hankkivat systemaattisesti affektiivisen tason palautetietoa opiskelijoilta ja sitä pyrittiin hyödyntämään esimerkiksi vahvistamalla opiskelijan itsetuntoa teknologiaa käyttävänä kielenoppijana. Oppijavuorovaikutuksen ohella verkkopedago-

gisen paradigman kehittämisessä ja teknologian integroinnissa sovellettiin kollegoiden asiantuntemusta. Tätä tietämystä opettajat hankkivat toimimalla asiantuntijoina erilaisissa hankkeissa ja koulutuksissa. Teknologiaa koskevassa käsityksessä ei tyydytty näkemykseen ympäröivää maailmaa välittävänä välineenä, vaan teknologia miellettiin osaksi kulttuurista kokemusmaailmaamme. Esimerkiksi verkon ei nähty toteuttavan vain perinteistä viestinnällistä tehtävää, ts. viestien välittämistä ja vastaanottamista, vaan mahdollistavan merkitysten tuottamisen ja välittämisen osana sosiaalista kontekstia.

Kielen opiskelun osalta opettajat edellyttivät opiskelijoilta sellaista vieraan kielen hallintaa, että opiskelussa voitiin keskittyä osataitojen harjoittelun sijasta kieleen kulttuurin välittäjänä. Oppimisessa haastateltavat korostivat kokemuksellisuutta (esim. roolit, opintomatkan järjestäminen) ja tunteita sekä sitä, että tekniikkakin on osa kokemusta. Oppimisessa oli oleellista myös yhteisölliset toimintatavat sekä kokemusten autenttisuus, ts. käytettävät materiaalit ja oppimistilanteet pyrittiin luomaan mahdollisimman aidoiksi. Aitoa verkkovälitteistä vuorovaikutustilannetta kuvaa seuraava esimerkki.

H: Voisitko jonkun esimerkin vaikka sanoa jostakin kurssista, mikä nyt tulis päällimmäisenä mieleen, joka oli tämmöstä *todella oikeaa tekemistä*?

O: No, juuri sitten nämä, kun *meillä oli nää vieraat Englannista, kun ne [opiskelijat] saivat kysyä joistakin asioista ja meillä oli yks ihan kiva keskustelu, jossa meil oli yks suomenkielinen [vieras], joka oli työssä Englannissa, ja hän oli lukennu sanomalehdestä, että Englannissa on niin paha tää kouluruoka ja hän kertoi siitä sitten. Ja sitten ne kehui sitä Suomen, Suomen systeemiä. Ja sitten meil, meillä oli yks englanninkielinen [vieras] myös mukana ja hän sitten sanoi, että ei, ei se Englannin ruoka noin pahaa oo ja siellä tuli aika kiva keskustelu näitten opiskelijoitten ja ... joo, meillä oli kaks vierasta siellä mukana että. (Opettaja 5)*

Autenttisuutta painottavia pedagogisia käytänteitään yksi haastatelluista perusteli vieraan kielen käytön mielekkyyden lisäämisellä.

H: Onko sulla mitään semmosta tiettyä *pedagogista ajatusta*, et jos ... opettajathan monesti kysyy, et no mitäs tästä on pedagogisesti sitten hyötyä että?

O: *No, mun mielest siitä saa kyllä enemmän irti jotenkin, et juuri näillä autenttisilla menetelmillä ja että opiskelijat innostuu siihen ja myös näkee, että sitä kieltä voi käyttää. (Opettaja 5)*

Opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta sekä tiedon yhteisöllistä rakentamista tuettiin siis sekä verkossa samoin kuin lähityöskentelyn aikana kasvokkaisessa interaktiossa. Tässä yhteisöllinen työskentely tarkoittaa käsitteellisen luomuksen kehittämistä ja tuottamista (esim. matkasuunnitelman laatiminen). Opiskelijoita tuettiin myös ottamaan enemmän vastuuta oppimisestaan ja tämä ilmeni muun muassa siten, että opiskelijoilla oli mahdollisuus tuottaa yhä enemmän oppimisympäristön tietokantaan sisältyvästä tiedosta. Tiedon keräämisellä, valikoinnilla, tulkitsemisellä ja rakentamisella tavoiteltiin aidon ymmärryksen syventämistä. Seuraavassa haastatteluotteessa opettaja kertoo, miten hän on yrittänyt keventää verkkotoimintaansa liittyviä käytänteitä ja siirtää tehtäviään, kuten roolihenkilöiden määrittelyä ja tuotosten korjaamista, opiskelijoille (opetuksen osittainen strukturointi).

H: Sä sanoit, et nyt teil on ollu niinku väljempää nää [kurssit] ...

O: Niin väljempää, että, et, et, niin kun seurataan sitä, mitä siellä [verkossa] tapahtuu ja sitten niin kun, että on, on joku idea, miten toimitaan, ettei sitä nyt tarvi sitten enää keksiä, mutta, mutta sitten niinku vähän, vähän niitä oppilaita, kuka on minkäkinlainen, että niitä ohjaillaan sitten tekemään.

H: A-ha. Eli sen mukaan, kun se etenee sitten se työ?

O: Sen mukaan ku se etenee, joo. Ja sit on puhuttu siitä, että, et tehtäviä vähennetään, sitä omaa korjaamista, vaan yritetään saada niistä, että ne jotenkin korjailee toistensa, et tulis tätä vertais- ... tekemistä. (Vertaisarviointia joo.) Sitähän meillä ei ollu ollenkaan tuolla [kurssissa].

H: Olitko, muistanko [kurssista] oikein, et se oli enemmän, että te opettajana annoitte palautetta?

O: Me oltiin tutoreina siellä mukana kyllä, joo.

H: Ja te annoitte niin kun siitä kirjallisesta tuotteesta palautetta?

O: Annettiin, joo annettiin kirjallisesta, joo. Sähköposti tai viestilistaa ei korjattu. Tai jollain kurssilla taidettiin jopa korjata niitäkin, mut sitten me päätettiin, et niitä me ei korjata paitsi, mutta että me annetaan vinkkejä niin heidän siellä omalla, omassa, omalla sivullaan niin jostakin kielioppiasiasta, joka, joka niin kun näkyy, että se toistuu, joka on se ...

H: Ja nyt katsot, et tää on niin kun, mikä on sun mielest jotenki toimivampi tapa, et he niinku yrittää keskenään sitten (No, mä ainakin yritän.) siellä opiskella vähän?

O: No, mä kyllä ... Siis on itsekäs ajatus siinä takana, et me yritettäs vähentää sitä omaa, omaa työtä. Kun kuitenkin sillä verkkokurssilla pitäis olla se kymmenkunta ihmistä kuitenkin et vähintään 10 - 12. Niin se on yhdelle opettajalle aika hurja työ-määrä, jos kaiken korjaa ja kaikkeen puuttuu. (Opettaja 2)

Vaikka opettajat näkivät opiskelijat hyvin itseohjautuvina, niin heidän katsottiin kuitenkin tarvitsevan tukea sekä verkko-opiskelutaitoihinsa että metakognitiivisiin taitoihinsa. Esimerkiksi yksi opettajista oli kehittänyt oppimaan oppimisen tueksi käytänteen, jossa hyvän kielenoppimisen periaatteet oli kiteytetty kymmeneksi käskyksi.

H: Pystytkö jotenkin antaa jonkun konkreettisen esimerkin siitä, että miten sä yrität saada heidät oppimaan oppimista?

O: No, mul on semmonen aina kun mä aloitan jotakin monimuotokurssia niin, mulla on semmonen se on nimeltään *Ten commandments for good language learning* ja mä oon kääntänyt sen ranskaks myös. Ja sitä me katotaan aina läpi, että mitä pitää ajatella, kun opitaan jotakin uutta. (Joo.) Ja eihän se oo vaan kielenoppimisessa, mutta kaikessa oppimisessa, mutta mä otan sen nyt siitä, sieltä näkökulmasta, että mitä pitää ajatella. Ja sitten mä kurssin aikana niin mä huomautan, että no miten, miten ne nyt oli ne kymmenen, että ajatellaan, (Asiaa.) joo, ajatellaan sitä. (Opettaja 5)

Näiden taitojen tukemisen ohella opettajan roolina oli toimia oppimisprosessin ohjaajana sekä myös tarvittaessa osallistua toimintaan ns. kanssaoppijana (esim. roolihenkilönä), mikäli opiskelijoiden välisessä vuorovaikutuksessa ilmeni ongelmia. Lisäksi opettajat keräsivät ja tulkitsivat teknologiavälitteiseen opiskeluun liittyvää affektiivista tietoa, jotta pystyivät paremmin koostamaan seuraavia monimuotoista opiskelua tukevia toteutuksia.

Edellä esittämiäni kahden opetusta kehittävästä verkkoparadigman osalta ilmeni, että vaikka toimivien käytänteiden kehittäminen on työläs prosessi, niin opettajat haluavat silti jatkaa kehitystoimintaa, koska toimintatavat ovat sopusoinnussa oman pedagogisen ajattelun kanssa ja niiden on myös koettu tukevan opiskelijoiden oppimisprosessia. Haastattelut olivat kuitenkin osittain epävarmoja siitä, miten jatkaa pedagogista kehitystyötä niin, että se parhaiten ja tehokkaimmin tukisi valitun paradigman kehittämistä. Täysin uusien ja opettajalle tuntemattomien toimintamallien (esim. simulaatio) osalta integrointia omaan toimintaan ei pidetty realistisena ainakaan ilman pidempikestoista ennakkotestausta ja muokkausta. Tämä puolestaan opettajien mukaan edellyttäisi lisää taloudellisia ja ajallisia resursseja. Hallin ja Hordin (2001, 82, 88, 236) innovaation käytön kuvauksen ylimmällä tasolla (*renewal*) etsitään vaihtoehtoja käytössä olevalle innovaatiolle ja asetetaan uusia tavoitteita. Tämän haastatteluaineiston valossa opettajilla olisi jo valmiuksia siirtyä tälle tasolle, mutta organisaation tuki tälle muutokselle oli vielä toistaiseksi riittämätöntä (ks. organisatorisesta tuesta lukua 9.4.).

9.2.5. YHTEENVETO OPETTAJAN PEDAGOGISISTA KÄYTÄNTEISTÄ

Opettajapuheen tarkastelu analyysiparadigmani avulla osoitti siis yleisesti, että yksittäisen opettajan eri pedagogisiin käytänteisiin liittyvissä tunnuspiirteissä oli dimensionaalista vaihtelevuutta. Opettaja voi siis yhtälailla tukea esimerkiksi strukturoidun ja osittain strukturoidun oppimisen periaatteita tai erilaisia kielikäsitteitä kokematta ristiriitaa toiminnassaan. Vastaavantyyppisen havainnon opettajan pedagogisen ajattelun laadullisesta vaihtelusta on tehnyt esimerkiksi Patrikainen (1997). Opettajien pedagoginen ajattelu teknologian opetuskäytön suhteen oli siis hyvin moniulotteista ja opettajat siirtyivät teknologiaan liittyvien opetuskäytänteiden välillä. Tätä dimensionaalista vaihtelua selitti sekä opetustilanne että käytetty teknologia. Opettajalla oli siis tiettyjä pedagogisia periaatteita ja tavoitteita, joihin hän tarvittaessa sovelsi sopivaksi katsomaansa tieto- ja viestintäteknikkaa. Opettajat eivät kuitenkaan tavoitelleet yksiselitteisen pedagogisen käytännemallin luomista, vaan lähinnä toimivien ratkaisujen koostetta, josta valikoidaan tai modifioidaan kulloinkin kyseessä olevaan tilanteeseen tarkoituksenmukaisimmat toimintatavat.

9.3. ORGANISAATIO OPETTAJAN TUKENA

Tutkimukseni toisessa vaiheessa tarkastelin myös sitä organisatorista kontekstia, jossa opettajat integroivat teknologiaa kielenopetuskäyttöön Alternative I -täydennyskoulutusta seuranneina vuosina 2000 - 2005. Näihin organisatorisiin tekijöihin liittyvät tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- *Miten opettajaa on hänen mielestään tuettu tieto- ja viestintäteknikan kielenopetuskäytössään sekä oppilaitoksessa että sen ulkopuolella?* (kysymys 8)
- *Mikä merkitys oppilaitoksen ja sen ulkopuolisella tuella on ollut opettajan mielestä hänen tieto- ja viestintäteknikan kielenopetuskäyttöön?* (kysymys 9)

- *Mikä merkitys tieto- ja viestintätekniiikan kieltenopetuskäyttöä tukevilla hankkeilla ja täydennyskoulutuksilla (esim. Alternative I) on ollut opettajan mielestä hänen ammatilliseen kehittymiseensä?* (kysymys 10)

Seuraavassa esitän edellä esitettyjen tutkimuskysymysten kautta, miten organisatoriset tekijät ovat ilmentyneet tämän tutkimuksen opettajien toiminnassa. Näitä organisaatioon liittyviä tekijöitä ja niiden merkitystä opettajien teknologian opetuskäyttöön tarkastelen ensin raportoimalla sitä, mitä sähköpostikyselyillä saatu aineisto sekä haastatteluaineiston aineistolähtöisen menetelmän mukainen ensimmäinen avoin koodausvaihe ovat osoittaneet. Tämän jälkeen sovellan haastatteluaineistoni analyysiin aineistolähtöisen menetelmän aksiaalista koodausvaihetta ja siihen liittyvää ehto-seuraus -paradigmamallia (Strauss & Corbin 1990, 99-114). Tämän koodausparadigman avulla tarkastellaan tiettyyn ilmiöön tai tapahtumaan liittyviä syitä, olosuhteita ja seurauksia. Paradigmaa soveltamalla pyrin tarkentamaan vastauksia opettajien organisatoriseen tukeen liittyviin tutkimuskysymyksiin, ja sen avulla haluan vielä lisäksi tarkastella sitä, mitkä tukitekijät ovat opettajan näkökulmasta olleet merkityksellisiä siinä, että he ovat hyödyntäneet teknologiaa systemaattisesti kieltenopetuksessaan. Analyysimallilla pyrin siis hahmottamaan sitä, millaiset organisatoriset ehdot olivat luoneet edellytyksiä teknologian käytölle, jotta siitä oli seurannut teknologian integrointia opetukseen ja myös opetusta tukevia pedagogisia käytänteitä. Lopuksi tarkastelen Straussin ja Corbinin (1990) analyysimallilla saamiani tukitekijöitä SITES-ryhmän (Kozma 2003a) esittämän innovatiivisten pedagogisten käytänteiden kehikkoa vasten. Tämä kehikko kuvaa sitä, mitkä tekijät vaikuttavat pedagogisten käytänteiden toteutumiseen.

9.3.1. ORGANISAATION JA SEN ULKOPUOLINEN TUKI OPETTAJAN TEKNOLOGIAN KIELTENOPETUSKÄYTÖLLE

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien (n=5) tieto- ja viestintätekniiikan kieltenopetuskäyttö riippui opettajien oman innostuneisuuden ohella myös heidän oppilaitostensa tarjoamasta tuesta, kuten taloudellisista resursseista ja asenteesta teknologiaan. Opettajien mielestä oman oppilaitoksen johto suhtautui alusta alkaen myönteisesti teknologian hyödyntämiseen, mutta muiden kollegoiden osalta asennoituminen vaihteli.

Periaatteessa [tieto- ja viestintätekniiikan] opetuskäyttöön suhtaudutaan myönteisesti, mutta käytännössä ainakin kielten osalta se on opettajan oman viitseliäisyyden varassa. (Opettaja 3)

Opiskelijoilta tullut palaute oli sen sijaan pääsääntöisesti teknologiamyönteistä, mistä seuraavat esimerkit, joissa opettajat siis kertovat opiskelijoiden suhtautumisesta tieto- ja viestintätekniiikan käyttöön kieltenopetuksessa.

Pääosin positiivisesti, mutta on myös niitä [opiskelijoita], jotka eivät pidä tietokoneella työskentelystä. (Opettaja 3)

Hyvin positiivisesti. Monet [opiskelijat] tulevat verkkokursseihin vuodesta toiseen. (Opettaja 5)

Johdon positiivinen asenne ilmeni oppilaitoksen halukkuutena osallistua erilaisiin tieto- ja viestintätekniiikan käyttöä tukeviin hankkeisiin ja täydennyskoulutuksiin.

Et hän [rehtori], niin kyl se sillain, et hän on niinku, et tavallaan, et hän on myöskin mahdollistannu sit sen, että on niinku tota noin niin kuitenkin voinnu, päässy kokeileen. Hän on niinku kannustannu semmost tavallaan niinku sillon sitä, et on haluttu niinku laajentaa ja monipuolistaa ja tehdä niitä, ja on näihin projekteihin just lähetty [täydennyskoulutuksen nimi] sun muihin [hankkeisiin] mukaan sitten jo. (Opettaja 4)

Myös opettajan näkökulmasta hankkeet ja täydennyskoulutukset olivat merkittäviä, koska niillä mahdollistettiin opettajien ammatillista kehittymistä sekä uuden teknologian, kuten verkkopohjaisten oppimisympäristöjen, käyttöä. Esimerkiksi ensimmäisten pilottikursitoteutusten jatkumisen teki mahdolliseksi se, että Alternative I -täydennyskoulutuksen tilaaja eli Kansalais- ja työväenopistojen liitto tuki taloudellisesti kurssipohjana hyödynnettävän verkkopohjaisen oppimisympäristön käyttöä. Ilman tämän tai muiden hankerahoitusten tukea oppilaitoksilla tuskin olisi ollut riittäviä taloudellisia resursseja kustantaa verkkosovelluksia opettajien käyttöön. Koulutuksissa tai hankkeissa käytetyn teknologian valintaan opettajilla ei tosin ollut juurikaan mahdollisuutta vaikuttaa, mutta opettajat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä tehtyihin teknisiin valintoihin.

Vaikka opettajat raportoivat oppilaitostensa suhtautuvan teknologiaan myönteisesti, niin oppilaitoksen virallisia tavoitteita tai suunnitelmia tieto- ja viestintätekniiikan opetus- käytön osalta ei juurikaan tunnettu tai ei tiedetty, oliko niitä mahdollisesti laadittu.

H: Onko teillä täällä opistossa joku tällainen tvt-strategia tai opetussuunnitelma tai joku muu, joka sanelee sulle, et miten, miten sä toimit omassa työssäsi ja käytät tätä teknologiaa?

O: Ei, ei meil oo tota. Mut mää, määhän suunnittelen meidän kielten jutut, kurssit kaikki ja tota kyl mä periaatteessa, mul on tietty vuosimää- vuodessa tietty tuntimäärä, mitä meillä sit on tätä valtion avustus-, valtion avustamaa opetusta ja ... (Opettaja 4)

Yksi vapaan sivistystyön vastaajista tosin tunsu tarkemmin oppilaitoksensa kehitysohjelman, koska hän oli ollut sitä työstämässä. Ohjelmassa määritellään opiston kehityslinjat ja strategiat (esim. henkilöstön kouluttaminen) sekä oppiainekohtaiset tavoitteet ja suunnitelmat tavoitteiden saavuttamiseksi. Tieto- ja viestintätekniiikan osalta painotetaan laajaa yleissivistävää tarjontaa, jotta kansalaiset saisivat uusia perusvalmiuksia kohdatakseen paremmin nopeasti muuttavaa maailmaa. Kieltenopiskelussa teknologiaa pyritään hyödyntämään nimenomaan monimuoto-opetuksen yhteydessä järjestämällä verkkotuetua opetusta. Muutoin kielten opetuksen osalta kehitysohjelmassa ei tarkemmin määritellä tai kuvata tieto- ja viestintätekniiikan käyttöä eikä sen tavoitteita.

Myös ne opettajat, jotka työskentelivät ammatillisella puolella tai perusopetuksessa⁴³, pystyivät tarkemmin kertomaan toimintaansa ohjaavista linjauksista. Perusopetuksessa toimivan opettajan mukaan kunnassa on opetussuunnitelman yhteyteen laadittu koko perusopetusta koskeva tieto- ja viestintäteknikkastrategia. Strategiassa annetaan suosituksia oppilaiden ja opettajien tietoteknisille osaamiselle (esim. täydennyskouluttautuminen) sekä esitellään muun muassa toimia ATK-tilojen ja tietoteknisten laitteiden hankkimiseksi. Ammatillisella koulutuslalla toimiva opettaja tunsii oppilaitoksessaan käytettävän opetussuunnitelman, mutta muutoin hänen mielestään oppilaitoksella ei ollut strategiaa tai suosituksia tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöön. Myös opetussuunnitelma antoi runsaasti liikkumavaraa eikä ohjannut tietäntyyppisiin teknisiin ratkaisuihin.

Vapaassa sivistystyössä järjestettävälle vapaatavoitteiselle aikuiskoulutukselle on ominaista, että valtiovalta ei ohjaa sitä opetussuunnitelmin, vaan opistoilla on suuri vapaus määritellä toiminta-ajatuksensa. Tämä koskee myös kielikoulutusta. Väljästi määritelty toimintaidea antaa siis opettajalle mahdollisuuden toteuttaa opetustaan hyvin eri tavoin. Lisäksi vapaan sivistystyön toimintakulttuurille on ominaista, että opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa lähdetään opiskelijoiden tarpeista. Osittain näistä toimintakulttuurisista syistä, mutta myös toiminta-/kehitysohjelmien työskentelyyn osallistumattomuuden vuoksi, monet opiston toimintaa koskevat strategiset linjaukset jäävätkin opettajille tuntemattomiksi. Strategioiden mahdollisesti antamaa tukea tai linjauksia opetukselle tämän tutkimuksen opettajat eivät tosin kaivanneet.

Eri oppilaitosten tarjoamat toiminnalliset resurssit, kuten tilat, laitteet, ohjelmat ja yhteydet, opettajat arvioivat opetuksen suunnittelua ja toteutusta varten joko kohtuullisiksi tai hyviksi.

Tilat, ohjelmat, laitteet ja yhteydet ovat kunnossa. [...] (Opettaja 3)

Lisätarpeita raportoitiin eniten liittyen ATK-tilojen ja -tukihenkilöiden määrään sekä kaksi opettajaa toivoi myös henkilökohtaista tietokonetta työpaikalleen. Tyytymättömyyttä opettajissa herätti lisäksi ajan puute teknologiatuetun opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä palkkaukseen liittyvät asiat: verkko-oppimateriaalin tuottamista ei tueta rahallisesti.

[...] Jos olisi joku tukihenkilö, jonka puoleen voisi kääntyä ongelmien kanssa, kynnys tekemiseen olisi varmaan paljon matalampi. Joskus tuntuu liialta vaatimukselta, että pitää osata itse tehdä kaikki, niin sisältö kuin teknisetkin asiat. Materiaalin tuottamisesta ei myöskään tunnut olevan tarjolla kunnollista korvausta. Kokemukseni on, että tehtävien tekeminen ja opettaminen verkossa vie yleensä paljon enemmän aikaa kuin perinteinen luokkaopettaminen [...] (Opettaja 2)

⁴³ Alternative I -täydennyskoulutuksen jälkeen yksi tutkimuksen opettajista siirtyi perusopetusta tarjoavaan oppilaitokseen ja yksi opettajista toimi sekä vapaan sivistystyössä että ammatillisella koulutuslalla. Sisällytin heidät kuitenkin tutkimukseeni, koska pyrin saamaan tietoa ensisijaisesti opettajien teknologian opetuskäytöstä täydennyskoulutusta seuranneina vuosina ja vasta toissijaisesti vapaasta sivistystyöstä.

[...] Materiaalin tekemisestä ei vain makseta mitään, menee normaalin tuntivalmistelun piikkiin. (Opettaja 3)

Yksi vapaan sivistystyön opettajista koki myös, että tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämistä oli jarruttanut toimivien käytänteiden puuttuminen verkko-opetuksen järjestämisessä: kurssimaksujen periminen ulkomailla olevilta verkko-opiskelijoilta ei ollut onnistunut.

Eräänä ongelmana nousi esiin, kun meillä oli oppilaita Saksasta ja Portugalista, kurssimaksujen periminen oli todella vaikeaa. Osa ei koskaan maksanut. *Olisimme mielellämme tarjonneet kurseja Suomen ulkopuolelle. Kiinnostusta olisi ollut, mutta kurssimaksuista tuli todellinen este.* (Opettaja 2)

Teknisissä kysymyksissä opettajat hyödynsivät lähinnä oppilaitoksensa kollegoita ja ATK-tukea. Satunnaisesti turvaututtiin myös rehtorin, opiskelijoiden tai kouluttajien apuun. Kaksi vastaajaa raportoi saavansa myös perheeltään teknistä apua laitteisiin ja ohjelmiin liittyvissä asioissa.

[...] Onneksi on ollut oma poika kotona, joka on viime kädessä ollut avuksi. (Opettaja 2)

Pedagogisessa päätöksenteossa opettaja luottivat sen sijaan ensisijaisesti omaan ammattitaitoonsa.

[...] varsinainen [tieto- ja viestintätekniikan] opetuksellinen hyödyntäminen ja ideointi on enimmäkseen kiinni itsestäni. (Opettaja 4)

Mahdollisuuksien mukaan hyödynnettiin kollegoiden asiantuntemusta ja erityisesti Alternative I -täydennyskoulutuksen työparin apua arvostettiin.

Melkein kaikki tuki on tullut Alternative-kumppaniltani. Ilman hänen taitojaan, en olisi ikinä pysynyt mukana. [...] (Opettaja 2)

Yleisesti ottaen opettajat olivat melko tyytyväisiä saamaansa tekniseen ja pedagogiseen tukeen. Osa opettajista kuitenkin toivoi lisääpua teknisten ongelmien ratkaisuun samoin kuin sopivaa vertaisryhmää pedagogisten kysymysten pohtimiseksi.

9.3.2. HANKKEIDEN JA TÄYDENNYSKOULUTUSTEN MERKITYS AMMATILLISEEN KEHITTÄMISEEN

Tutkimukseni opettajat (n=5) pitivät haasteellisena tehtävänä pohtia täydennyskoulutusten ja hankkeiden merkitystä omaan opetustyöhönsä ja nimenomaan ammatilliseen kehittymiseensä. Alternative I -täydennyskoulutuksen opettajat arvioivat tärkeäksi alkusysäykseksi tai innoittajaksi tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytölle, mutta samalla osa opettajista

myönsi, että ilman koulutustakin uutta teknologiaa olisi otettu opetuksen tueksi – tosin teknologian hyödyntäminen olisi silloin tapahtunut hitaammin.

Antoi varmasti sysäyksen verkkokurssien pitämiseen ja tekemiseen ja muutenkin tietotekniikan ja viestintävälineiden hyödyntämiseen kielenopetuksessa. Tosin suuntaus olisi varmasti ollut sama kohdallani ilman Alternativeakin, tosin todennäköisesti vähän hitaammassa tahdissa. (Opettaja 4)

Alternative I -täydennyskoulutuksen merkitystä tieto- ja viestintäteknikan käyttöönotolle opetuksessa painottivat enemmän ne vastaajat, joiden tekniset taidot olivat koulutuksen alkaessa heikommät. He mielestään rohkaistuivat käyttämään enemmän tekniikkaa. Yhdellä opettajista ei ollut ollenkaan aiempaa kokemusta tietokoneen käytöstä.

[...] en ollut koskaan käyttänyt tietokonetta mihinkään, ennen kuin tulin mukaan Alternative-projektiin. Siltä pohjalta olen edennyt valtavan pitkälle. [...] (Opettaja 2)

Ne opettajat, joiden tieto- ja viestintätekniset taidot olivat paremmat, näkivät koulutuksen merkityksen mahdollisuutena toteuttaa kielenopetukseensa liittyviä ideoita teknologian avulla.

[...] Tarve uudentyyppiselle opiskelumateriaalille oli kuitenkin silloin jo mielessäni luotu, joten Alternativen alkaessa oli jo paljon tarpeita, toiveita ja suunnitelmia. Ja Alternative loi sitten tilaisuuden toteuttaa joitakin käytännössä. (Opettaja 4)

Vaikka opettajat katsoivat Alternative I -täydennyskoulutuksen motivoivan teknologian käyttöön, niin koulutus koettiin myös haastavaksi ja työlääksi. Osa opettajista myös ilmaisi pettymystään siihen, että muut tahot (esim. kollegat) eivät samalla tavalla innostuneet uuden teknologian käytöstä kielenopetuksessa.

[...] Kaiken kaikkiaan alkuintostuksen jälkeen uutta on tapahtunut kovin vähän. Uusia opettajia on ollut vaikea saada mukaan oppimaan tai käyttämään uutta tekniikkaa. (Opettaja 2)

Opettajat kuitenkin jatkoivat tieto- ja viestintäteknisen osaamisensa kehittämistä ja osallistumista erilaisiin täydennyskoulutuksiin ja hanketyöskentelyihin. Täydennyskoulutukset olivat lähinnä lyhyempikestoisia, erilaisten ohjelmien ja välineiden käyttöön perehdyttäviä koulutuksia. Hanketyöskentelyt olivat puolestaan laajempia kokonaisuuksia, joissa opettajat muun muassa tuottivat opetusmateriaalia, kuten esimerkiksi www-sivustoja, ja toteuttivat opetuskokeiluja. Hankkeet kohdentuivat lähinnä etäopiskelumahdollisuuksien kehittämiseen uuden teknologian avulla. Osa hankkeista rajautui tukemaan nimenomaan tieto- ja viestintäteknikan kielenopetuskäyttöä.

Aktiivisella kouluttautumisella ilmeni myös olevan päinvastaista vaikutusta kuin motiivittomuus ja niihin ”kylläännyttiin”. Osasta tutkimuksen opettajien vastauksista heijastui pettymys, koska heidän Alternative I -koulutuksen jälkeen osallistumansa täydennyskou-

lutuskurssit eivät vastanneet enää ennako-odotuksia ja opettajat toivoivat pedagogisempaa otetta.

Olen toki joillekin kursseille osallistunut mutta monet ovat anniltaan olleet jokseenkin "alkeellisia". Ongelmana on se, että näillä kursseilla lähdetään liikkeelle lähes nolasta koska mukana on aina ihmisiä jotka eivät ole tehneet verkkomateriaalia laisinkaan. *Eli samaa "kieltä" puhuvia kollegoja ei kursseilta juuri ole löytynyt eikä näin ollen ole myöskään syntynyt vertaisryhmiä, jonka kanssa olisi voinut vertailla kokemuksia ja ideoiden toteutuksia tai keskustella verkkokurssien laatimisen vaikuttavista seikoista jne.* (Opettaja 3)

Sopivien vertaisryhmien ja pedagogisen palautteen puutteen ohella myös riittämättömät aikaresurssit koettiin ongelmaksi, koska ajan puute omassa opetustyössä hidastaa koulutuksissa opitun soveltamista käytäntöön.

Olenhan minä ollut mukana jos jonkinlaisessa koulutuksessa, mutta kun ihan rehellisesti sanon, hyöty eri kursseista on jäänyt aika vähälle. *Syynä useimmiten on yksinkertaisesti ajan puute. Minkä tahansa eri menetelmän hyväksikäyttäminen vie tavattomasti aikaa, jota ei ole.* (Opettaja 2)

Koulutusten ja hankkeiden riittämätön haastamattomuus itse asiassa kannusti yhtä opettajista kokeilemaan kouluttajan roolia.

Olen Alternative-projektin jälkeen oppinut eniten niistä koulutuksista ja projektista, jotka olen itse järjestänyt [...] (Opettaja 5)

Myös muut tutkimuksen opettajat jakoivat asiantuntijuuttaan esittelemällä toimintaansa koulutuksissa tai projekteissa ja osa heistä myös organisoivat ja toteuttivat täydennyskoulutuskonaisuuksia tai hankkeita. Tutkimukseen osallistujat pyrkivät lisäksi verkottumaan sekä keskenään että muiden tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttöön perehtyneiden kollegoidensa kanssa. Yhteistyö koostui joko opetuskokemusten vaihtamisesta, yhteisen oppimateriaalin laatimisesta tai muiden oppilaitosten verkkokurssitarjonnan tiedottamisesta.

No, meil on nyt se meidän viimeinen projekti, joka on nyt meneillään niin on kansalaisopiston [kansalaisopiston nimi] kanssa (Joo, sä kerroit siitä, joo. Onks tää kielioppia?) niin me tehdään, minä, joo, se on kielioppia ja mä teen täällä niin Optimaan ja he tekee samat asiat Moodleen (A-haa, et se menee niin.) ja sitten me verrataan ja sitä, että kun me tehdään niinku meil on se viikko, viikkomäärät on jaettu niinku, et mä teen jonkun viikon ja he tekee toisen viikon. Niin sit me yritetään sitä omaa materiaalia niin kun vaihtaa [...] (Opettaja 2)

Yhtä laajaa ja aktiivista verkottumista yhteistyöhön sekä oman asiantuntijuuden jakamista opettajat eivät olleet koskaan aiemmin toteuttaneet.

Vaikka opettajat eivät eksplisiittisesti tuoneet esille, miten tieto- ja viestintäteknii­kan opetus­käyttöön liittyvät täydennyskoulutukset tai hankkeet olivat mahdollisesti vaikutaneet heidän pedagogiseen ajatteluunsa, niin kolme opettajaa raportoi heille pedagogisesti merkittävistä täydennyskoulutuksista, joissa he olivat joutuneet pohtimaan opetus­käytänteitään uusien näkemysten pohjalta ja jotka olivat innoittaneet heitä opetuksensa uudistamiseen. Nämä koulutukset eivät tosin liittyneet teknologian opetus­käyttöön, vaan suggestopediaan ja monimuoto-opetukseen.

H: Jos sä ajattelet ihan koko sun opettajanuraa niin, niin, mitkä siellä on ollu semmoisia niin sanottuja isoja muutoksia tai sä oot kokennu ite, että *nää on ollu tosi isoja juttuja mulle mun opettajanuralla?*

O: No, se oli ensimmäinen oli *se koulutus siellä tämä suggestopedia*, (Niin, joo.) joo, koulutus elikkä se nyt ei ihan ollu varsinaisesti, vaan se oli niin kun, että opi oma persoonallinen opetustyyli. *Se oli iso asia.* [...] (Opettaja 2)

Em. *monimuoto-opetuksen asiantuntijakoulutus oli varmasti ensimmäinen sysäys tähän suuntaan, koska se pani miettimään "perinteistä opetusta", erityisesti niitä asioita mitä opiskelija voisi tehdä itse, jotta "kallis" yhteinen aika tunnilla voitaisiin käyttää tehokkaammin sellaisten asioiden opiskeluun joita ei ole niin helppo tehdä yksin, kuten puhuminen. Tällöin tuli tehtyä ensimmäiset uuden tyyppiset kurssit, mutta ei vielä tietokoneella [...]* (Opettaja 4)

Kyseiset pedagogiset painotukset näkyivät itse asiassa opettajien tavoissa hyödyntää tieto- ja viestintäteknii­kkaa kielenopetuksessaan ja nimenomaan verkkokurssitoteutustensa toimintamalleissa. Kaksi opettajaa ei nimennyt mitään tiettyä täydennyskoulutusta, hanketta, tapahtumaa tai henkilöä, joka olisi erityisesti vaikuttanut heidän pedagogiseen ajatteluunsa.

9.4. ORGANISATORINEN TUKI EHTO-SEURAUS -PARADIGMALLA JÄSENNETTYNÄ

Olen edellä käsitellyt opettajan saamaa oppilaitoksen sisäistä ja sen ulkopuolista tukea teknologian kielenopetuskäytölleen, tuen merkitystä opettajalle sekä hankkeiden ja täydennyskoulutusten merkitystä opettajan ammatilliselle kehitymiselle. Jatkan vastausteni syventämistä näitä koskeviin tutkimuskysymyksiin (kysymykset 8 - 10) ja sovellan haastatteluaineistoni analyysiin aineistolähtöisen menetelmän aksiaaliseen koodausvaihetta ja siihen liittyvää ehto-seuraus -paradigmamallia (Strauss & Corbin 1990, 99-114). Paradigmamallin avulla haluan vielä tarkastella sitä, mitkä tukitekijät ovat opettajan näkökulmasta olleet merkityksellisiä siinä, että he ovat hyödyntäneet tieto- ja viestintäteknologiaa systemaattisesti opetuksessaan. Analyysimallilla pyrin siis hahmottamaan sitä, millaiset organisatoriset ehdot ovat luoneet edellytyksiä teknologian käytölle, jotta siitä on vapaan sivistystyön opettajilla seurannut teknologian integrointia kielenopetukseen ja myös ope-

tusta tukevia pedagogisia käytänteitä.

Aksiaaliossa koodauksessa siis etsitään ja tarkastellaan avoimen koodausvaiheen aikana muodostuneiden kategorioiden ja niiden alakategorioiden välisiä yhteyksiä (Strauss & Corbin 1990). Tätä koodausta varten valitsin haastatteluaineistosta tarkasteltaviksi ne kategoriat, joita en ollut sisällyttänyt pedagogisten käytänteiden tarkasteluun eli *haaste-*, *palaute-*, *päätöksenteko-* ja *tuki* -kategoriat. Nämä neljä kategoriaa ominaisuuksiensa liitin uuden pääkategorian alle ja nimesin sen *organisatorisen tuen* -kategoriaksi. Päädyin nimeämään kategorian näin, koska haastatteluaineiston ensimmäinen koodausvaihe (avoin koodaus) oli osoittanut, että opettaja sai tukea teknologian opetuskäyttöön nimenomaan erilaisilta virallisilta organisaatioilta tai tahoilta (esim. oppilaitoksen ATK-tuki).

Aksiaalinen koodaus on hyvin kompleksinen prosessi, jossa induktiivis-deduktiivnen ajattelu ja ehto-seuraus-paradigman vaiheet yhdistyvät (Strauss & Corbin 1990, 114). Paradigmamallin Strauss ja Corbin (1990, 99) esittävät seuraavanlaisena ehto-seuraus -ketjuna (huom. alkuperäiseen esitykseen lisätty suomenkieliset käännökset, jotka on muokattu Janhosen & Latvalan 2003 esityksestä):

(A) **rakenteelliset tekijät** (causal conditions) → (B) **ilmiö / tapahtuma** (phenomenon) → (C) **kontekstuaaliset tekijät** (context) → (D) **olosuhteisiin yhteydessä olevat tekijät** (intervening conditions) → (E) **toimintaan yhteydessä olevat tekijät** (action / interaction strategies) → (F) **seuraukset** (consequences).

Sovelsin mallia tässä tutkimuksessa siten, että ensin määrittelin *organisatorisen tuen* -kategorian mallin tekijöiden avulla ja sitten generoin – aiempaan koodausvaiheeseen tukeutuen – tekijöiden ominaisuudet ja niiden dimensiot. Mallissa *ilmiö / tapahtuma* viittaa opettajan teknologian opetuskäyttöön. *Rakenteelliset tekijät* (esim. koulutus) ovat luonteeltaan kausaalisia ja ne ovat johtaneet ilmiön / tapahtuman esiintymiseen tai kehittymiseen, ts. opettajan tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöön. Rakenteelliset tekijät ovat organisaation ulkopuolisia tekijöitä. *Kontekstuaaliset tekijät* käsittävät puolestaan opettajan organisaation, sen toimintakulttuuriin ja käytänteet (esim. tv-strategia, arvot). *Olosuhteisiin yhteydessä olevat tekijät* ovat opettajan toimintaan samanaikaisesti vaikuttavia tekijöitä (esim. aika, paikka, työura), jotka toteutuvat tietyissä olosuhteissa. Kaikki tekijät eivät siis vaikuta aina jokaiseen toimintatapahtumaan, vaan ne ovat luonteeltaan tilannesidonnaisia. *Toimintaan yhteydessä olevat tekijät* viittaavat varsinaiseen opetustapahtumaan eli millaisia toiminta- tai vuorovaikutusstrategioita opettaja käyttää tukeakseen tieto- ja viestintäteknikkaa hyödyntävää opetustaan. Myös nämä tekijät ovat tilanteesta riippuvaisia. *Seuraukset* ovat ehto-seuraus -ketjun tulos eli opettaja systemaattisesti monimediaistaa kieltenopetustaan ja tiedostaa toiminnassaan pedagogisia käytänteitä.

Paradigmamalli esittää yksinkertaistetun näkemyksen siitä prosessista, mitkä ehdot ovat kausaalisia tietyille tapahtumalle ja millaisia seurauksia niistä on. Harvoin tapahtumaan tai ilmiöön johtaneita syitä voidaan kuitenkin yksiselitteisesti selittää yhdellä tai useammalla tekijällä. Strauss ja Corbin (1990) pohtivat myös tätä kysymystä, mutta perustelevat paradigman käyttöä aksiaaliossa koodausvaiheessa sillä, että tutkijan on tärkeää sijoittaa löytämänsä kategoriat jatkuvan vertailun prosessissa laajempaan kontekstiin. Vaikka kaikkia tekijöitä ei voida tai edes pystytäkään huomioimaan, ei se mallin kehittäjien mielestään estä kuitenkaan tarkastelemasta niitä olosuhteita, jotka ovat edeltäneet jotain

tiettyä ilmiötä tai tapahtumaa (Strauss & Corbin 1990, 100). Myös tässä tutkimuksessa katsoin opettajan toimintakontekstiin liittyvän tarkastelun relevantiksi, jotta saisin selvitettyä, mitkä organisatoriset tukitekijät ovat opettajan teknologian opetuskäytön kannalta olleet merkityksellisiä.

9.4.1. ORGANISATORISEN TUEN KRIITTISET MERKITYSTEKIJÄT

Muodostaessani haastatteluaineistosta *organisatorisen tuen* -kategorian tekijöiden ominaisuuksia pitäydyin niihin, jotka olivat yksiselitteisesti tulkittavissa opettajien puheessa. Dimensioiden määrittelyssä pyrin löytämään sellaiset ulottuvuudet, jotka olisivat kaikkiin ominaisuuksiin liitettävissä. Jatkuvan vertailuprosessin aikana dimensioksi tarkentui – *estää* / + *edistää* -ulottuvuus. Tämä dimensio kuvaa sitä, että *organisatorisen tuen* jokin osatekijä (ominaisuus) voi sekä estää että myös edistää teknologiatuetun opetuksen toteutumista ja kehittymistä. Opettajien ajattelu oli tuen osalta hyvin dikotomista ja tämä ilmeni siten, että opettajien puhe keskittyi lähes poikkeuksetta dimension ääripäihin. Tukitekijöiden ”kriittisestä” luonteesta johtuen nimesin ne *organisatorisen tuen kriittisiksi merkitystekijöiksi*. Nämä tukitekijät ovat siis opettajan näkökulmasta merkityksellisiä, kun hän integroi teknologiaa opetukseensa. Tuen toimimattomuus tai riittämättömyys laukaisee opettajassa sisäisen konfliktin ja hän tulkitsee tilanteen epäsuotuisaksi toiminnalleen. Opettaja pyrkii hetkellisesti kompensoimaan riittämättömyyden tukiresurssia, mutta tieto- ja viestintätekniikkaan liittyvä kokeiluluonteinen toiminta päättyy kuitenkin melko pian ja näin sillä ei ole myöskään opetusta uudistavaa merkitystä. Seuraavassa jaotelmassa esittelen organisatorisen tuen kriittiset merkitystekijät:

Rakenteelliset tekijät

- täydennyskoulutus
- kehittämishankkeet
- oppimisympäristöpalvelu

Kontekstuaaliset tekijät

- toiminnalliset resurssit (tilat, laitteet, ohjelmat, yhteydet, tietotekninen tuki)
- hallinnollis-taloudelliset resurssit (talous, aika, opintohallinnolliset asiat)
- oppilaitoksen johto (rehtori)

Olosuhteisiin yhteydessä olevat tekijät

- opettajan tietotekniset taidot
- kohderyhmän tarpeet ja taidot (tietotekniset, kielelliset, erityispiirteet)
- kollegiaalinen tuki

Toimintaan yhteydessä olevat tekijät

- orientaatiostrategiat (oppijoiden suuntaaminen teknologiatuettuun opiskeluun esim. opiskelun aloitus)
- ohjausstrategiat (teknologiatuetun opiskelun ohjaaminen esim. palautteen antaminen)
- ongelmanratkaisustrategiat (tietotekniikan opiskeluun aiheuttamat haasteet esim. viestien välittyneisyys)

Organisatorinen tuki reaalistuu neljän eri tekijätason (alakategorian) ja niiden ominaisuuksien ja dimensioiden kautta. Se, että jokainen taso koostuu kolmesta eri osatekijästä (ominais-

suudesta), on sattumaa ja sitä ei ole suunniteltu tarkoituksellisesti. Jaotelmastani ilmenee, mitkä tukikomponentit ovat olleet opettajan näkökulmasta kriittisimmät teknologian opetuskäytön kannalta. Teknologiaa hyödyntävän opetuksen ylläpitäminen ja kehittäminen vaatii kaikkien tasojen tukea ja osaamista. Seuraavassa tarkastelen yksityiskohtaisemmin tekijöitä ja niiden välisiä yhteyksiä sekä esitän niihin liittyviä haastatteluaineistokatkelmia. Aloitan *toimintaan yhteydessä olevien tekijöiden* esittelystä ja etenen sitten *olosuhteisiin yhteydessä oleviin tekijöihin* ja edelleen *kontekstuaalisiin* ja *rakenteellisiin tekijöihin*.

Toimintaan yhteydessä olevien tekijöiden -taso on se, jolla opettaja konkreettisesti opetoi opiskelijoiden kanssa ja jolla opettaja myös työstää strategioita, joilla hän tukee oppijoiden tieto- ja viestintäteknikkaa hyödyntävässä opiskelussa. Esimerkiksi seuraava haastattelukatkelma ilmaisee, millaisia menettelytapoja (orientaatio- ja ohjausstrategiat) kyseessä oleva opettaja on kehittänyt orientoidakseen ja ohjatakseen opiskelijoita etäopiskeluun.

O: No, vaan sitä, että *luokkatapaamisia pitää olla mun mielestä kerran kuussa ainakin, että kun meillä on ollu esimerkiksi viis viikkoa, viikkoa näitten ...*

H: Välissä.

O: Välissä, niin sitten se on ollu liian kauan (Joo.) kaikkien mielestä, että sitten ei [opiskelijoita] tuu niin kun alkuun tai. Ja sit, sitten juuri se asia, että niitä *etäopiskelutehtäviä* vielä pitää niinku laittaa, että ensimmäiseks tulee yks, joka on aika helppo. Semmonen aika pieni ja ehkä vaan jonkun päivän, päivän jälkeen pitää sen laittaa. Ja sitten joku vähän suurempi ja sitten se, se aivan suurin tulee niinku ...

H: Siihen loppuun?

O: Joo, ehkä kahen viikon jälkeen. Ja sitten joku ylimääräinen, jos on vielä aikaa, mutta niitä pitää niinku jotenkin rytmittää.

H: Miks näin, miksi sieltä helpommasta vaikeampaan?

O: Että tulee alkuun tai muuten se on liian iso. Sen mä oon kyllä nähnyt, jos se on, jos mä oon joskus laittanu niin, et se et ensimmäinen on se suurin [etätehtävä], niin sitten ei tuu alkuun [opiskelijoita] ollenkaan. (Opettaja 5)

Seuraavassa katkelmassa opettaja puolestaan pohtii sitä, miten ratkaista verkossa toteutettavaan simulaatioon liittyvä ongelma (ongelmanratkaisustrategiat), kun kaikki aikuisopiskelijat eivät ole yhtä aktiivisesti sitoutuneet rooleihinsa.

H: Oliko ... Mitä sä näät sitten, kun ajatellaan, et simulaatio on verkossa niin, mitä ongelmia siihen liittyy oppijan näkökulmasta? Onko he raportoinnu, et joku asia on sitten heille ongelmallinen? Esimerkiks, että voisko se alku olla, et ne ei ensin uskalla hypätä sinne rooliin tai, tai sen kielen tuottaminen tai, onko siinä edes ongelmia?

O: Ei, ei, ei semmosia ongelmia ne ei oo kukaan niinku raportoinnu, mutta, mutta se ongelma voi olla, että kun on simulaatio, et jos se on liian tiiviisti suunniteltu ja meidän [verkkokurssi] oli vähän liian tiiviisti suunniteltu alun perin. Niin sitten kun joku ei teekään sitä omaa osuuttaan, niin sit se alkaa ontua, että meijähän piti olla [kollegan] kans millon missäkin roolissa hypätä sinne. Ja sitten joku keksikin sen että, että tässä taitaa nyt olla opettaja roolissa.

H: Eli te ootte sitten vähän antannu enemmän aikaa ja väljentänny sitä?

O: *Me on, me on väljennetty sitä [simulaatiota] ja että ne tehtävät ei oo niin ... ketään sido, vaan että ne on enemmän, että sieltä ei koskaan niin kun kenenkään tarvi jäädä sillä tavalla, että mä en saanukkaan nyt viestiä ja mitä mä teen (A-haa.), kun se toinen ei tehny mitään ja ... (Joo-o.) (Opettaja 2)*

Edellisistä katkelmista ilmenevät oppimistehtävien laajuuteen, rytmitykseen ja toteutukseen liittyviä asioita opettaja pohtii myös silloin, kun hän järjestää ei-teknologiaa hyödyntävää opetusta. Strategiat eivät siis eroa mitenkään olennaisesti muun opetuksen menettelytavoista. Teknologiatuetussa toiminnassa painottuu kuitenkin selvemmin käytetty väline ja opettajan tietämys välineen eri ominaisuuksista (esim. pedagoginen merkitys). Nämä teknologian hyödyntämiseen liittyvät strategiat pohjautuvat tässä aineistossa ensisijaisesti opettajan omiin pedagogisiin näkemyksiin ja kokemuksiin. Opettajien puheesta ei ilmene, että menettelytavat nivoutuisivat organisaation tavoitteisiin tai toiminta-ajatuksiin. Strategiat ovat siis tulkittavissa enemminkin opettajan ”omaisuudeksi”, jolla hän hallitsee ja tarvittaessa modifioi toimintaansa tilanteesta riippuen. Vapaan sivistystyön opettajan toiminnalle on muutoinkin ominaista suuri itsenäisyys ja vapaus, kuten seuraavasta ilmenee.

H: *Onko teillä täällä opistossa joku tällöinen tot-strategia tai opetussuunnitelma tai joku muu, joka sanelee sulle, et miten, miten sä toimit omassa työssäsi ja käytät tätä teknologiaa?*

O: *Ei, ei meil oo tota. Mut mä, määhän suunnittelen mejän kielten jutut, kurssit kaikki ja tota kyl mä periaatteessa, mul on tietty vuosimää- vuodessa tietty tuntimäärä, mitä meillä sit on tätä valtion avustus-, valtion avustamaa opetusta ja ...*

H: *Eli sul on siinä oma vapaus sitten?*

O: *Niin. Et sit mä saan periaattees, mä saan sen periaattees käyttää miten vaan. Et siinä nyt tietysti tulee, et, et omat oma vuosituntimäärä täytyy tulla täyteen ja sitte niitä loppuja mut et. Mut et sit se on vaan se, et, et niin kauan ku se ei, ei mun tartte niinku kysyy, niin kauan kun mun ei tartte mitään hankintoj tehä tai, tai et tota noin niin. Eikä, eikä niinku tartte tuntei käyttää niihin materiaalien tekemisiin, et noi menee sen normaalin semmosen puiteissa, niin sit niin kauan varmaan voi tehä mitä vaan. Mut et sitten tota noin niin kaikis näis yhteistyö-, et jos ATK-luokkaan mennään, näyttää et se on pakko ATK-opettajan kans sitte jotenkin kattoo, et sopii jotai aikoja ja, ja jos jotain hankintoja tarvii, niin sit niist täytyy neuvotella rehtorin kans. (Opettaja 4)*

Kahden opettajan puheesta tosin ilmeni maininta tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön strategiasta.

H: *Onko tässä opistossa jonkunlaista opetussuunnitelmaa tai strategiaa, joka jotenkin niinku määrittää, et minkätyyppisiä kursseja sun pitää tehä tai, tai jotain tieto- ja viestintäteknikastrategiaa, joka jotenkin ohjais sua vai onko sulla miten paljon vapautta ite toimia?*

O: *Mulla on aika paljon vapautta kyllä. Meil on nyt semmonen, mitäs sä nyt sanoit ... semmonen ... strategia.*

H: *Strategia*

O: *Joo, semmonen meillä on kyllä mutta ...*

H: Koskeeko se yleisesti opettajia?

O: Yleisesti kyllä, mutta siinä sanotaan kyllä, että kieltenopetuksessa yritetään kehittää näitä menetelmiä. (Opettaja 5)

H: Onko teillä koulussa jotain tämmöstä tieto- ja viestintätekniikkastrategiaa tai yleisesti sovitte jotakin?

O: Koko kunnalla on. Mä en kyllä tunne sitä sen paremmin, mut mä tiedän, että koko kun-, [kunnan nimi] kunnalla on. (Opettaja 6)

Edellä olevista katkelmista ei kuitenkaan käy ilmi, miten opettajat huomioivat strategiat konkreettisesti opetustyössään.

Opettajan toimintastrategioihin liittyvät kiinteästi *olosuhteisiin yhteydessä olevat tekijät*. Näistä opettajan hyvät tieto- ja viestintätekniikan perustaidot tukevat teknologian opetuskäyttöä. Esimerkiksi seuraavassa yksi haastatelluista viittaa Hämeenlinnassa vuosittain järjestettävään tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön konferenssiin (ITK - Interaktiivinen Tekniikka Koulutuksessa) ja arvioi konferenssin antia suhteessa oman ja kollegansa tietotekniseen osaamiseen.

O: [...] Et kun me, me ollaan Hämeenlinnassa tietysti käyty nyt täs pari kertaa niin. On siellä ollu ideoitakin, mut sit taas toisaalta ...

H: ITK:ssa?

O: ITK:ssa joo. Mut toisaalta ei siel niin hirveesti, se ei kyllä sit sieltäkään oo kostunnu näist asioista et. *Et ainakin mitä siel on niinku nähny, et ei siellä niin kun sil tavalla mitään uutta ja mullistavaa oo tullu, et just niinku, mitä mekin nyt oltas osattu jo tehdä kans ja yhtä lailla samalla lailla ja ehkä sit vähän toisellakin tavalla että niin.* (Opettaja 3)

Kyseinen opettaja arvioi tieto- ja viestintätekniistä osaamistaan myös muihin kieltenopettajiin verrattuna sekä kertoo, miten hän muun muassa hyödyntää näitä taitoja kieltenopetuksessaan.

H: Miten sä itses näet yleensä, kun sä oot kielenopettajana, sä hyödynnät tätä teknologiaa, niin *miten sä näet itses suhteessa muihin kielenopettajiin?*

O: Siis ... hyvähän se on sanoa. [Nauraa.] *No, tota mä oletan, et mä tiedän nyt keskivertoo enemmän näistä asioista [teknologian opetuskäytöstä] joka tapauksessa edes [...]* (Opettaja 3)

H: Sä mainitsit tuolla kyselyssä myös että sä teet ... *Oot katsonnu jotain freeware-ohjelmia. Tää Hot Potatoes oli myös, et sä oot tehny niillä harjotuksia?*

O: Joo.

H: Tota, miten sä oot sitten käyttänny näitä harjotuksia? Ootko sä siirtänny niitä nettiin, koonnu jonnekin tai paperille tuonnu tai?

O: Mä olen, riippuu miten viitseliäs mä olen ollu et tota. *Mä oon, no viime aikoina mä oon ollu aika viitseliäs. Mä oon tehny Front Page -sivun ja siihen mä oon linkittäny ne.* (A-ha, joo.) Et siinä ne on ollu sit, oppilaitten on helppo löytää järjestyksessä, mitkä ne tekee, jos mulla on ollu joku tämmönen tietty tehtäväpaketti.

H: Onko tää kuulunnu sillon osana sitä opetusta vai onko tää ollu semmonen, et olet sanonnu, että no jos kiinnostaa niin voi mennä?

O: Ei. *Me ollaan sitten menty joku kerta, et ollaan menty ATK-luokkaan. Et mä olen sit laittannu sen, ne jonnekin sinne asemalle, semmoselle asemalle, mihin opiskelijat pääsee ite käsiks ja hake-, hakemaan ne sieltä niin.* (Opettaja 3)

Kuten edellä olevista esimerkeistä ilmenee, opettajan hyvä tieto- ja viestintätekninen osaaminen heijastuu myös opetukseen.

Teknologian opetuskäyttöä tukee lisäksi se, että opettaja tunnistaa opiskelijoiden tarpeet ja taidot, kuten kielelliset ja tekniset valmiudet, sekä huomioi muut mahdolliset opiskelijoihin liittyvät erityispiirteet, kuten esimerkiksi iän merkityksen. Myös seuraava opettaja painotti oppijatuntemuksen tärkeyttä teknologian opetuskäytössä.

No, mun mielestä sitä pitää kyllä aina niinku opiskelijoita katsoo, että mitä ne tarvitsee ja mistä he ovat kiinnostuneita ja sitten mä haluan myös välittää tätä oppimisen oppimista, että ne saa siitä vieläkin innostusta oppimaan lisää, lisää kieliä ja ... (Opettaja 5)

Se on kyllä mun mielestä A ja O. *Et kohderyhmän kiinnostus ja kohderyhmän taso, kehitystaso, et millä tasolla ovat ja tota justiin, mistä ovat kiinnostuneita, niin sillon, sillon toimii.* [...] (Opettaja 6)

Kollegiaalinen tuki on myös kriittinen merkitystekijä opettajan jokapäiväisessä toiminnassa. Toimiva dialogi ja kokemusten jakaminen yhdenkin asiasta kiinnostuneen kollegan kanssa tukee opettajaa tietotekniikan käytössä ja sen pedagogisessa kehittämistyössä. Opettajalla onkin oltava työyhteisössään mahdollisuus kollegiaaliseen vuorovaikutukseen teknologian opetuskäyttöä koskien. Haastateltavat kertovat seuraavassa esimerkkejä kollegoidensa merkityksestä ja suhtautumisesta tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöön.

No ei, no ei oikeestaan. *Siis täältä talon sisältä päin mä en kyllä saa oikeestaan muuta kun, kun että kyllähän [kollega] tukee, (Joo, joo.) tukee ja on kiinnostunnu ja hänen kanssa voi keskustella ja, ja hän onkin oikeestaan aino näistä kieltenopettajista, jonka kanssa.* (Opettaja 2)

[...] *Kyl, siis me ollaan oltu aika tämmönen tiivis työpari [kollegan] kans, et kyl se niinku täs kahdestaan näitä on pohdittu ja mietitty että.* (Opettaja 3)

H: Tota. Onko jotakin semmosia tiettyjä asioita tai henkilöitä tai tapahtumia, jotka sä koet, et jotka tavallaan on *tukennu sua siinä, että miks sä käytät kieltenopettajana tätä teknologiaa?*

O: *Kollegat.*

H: Onko se sulle se tärkein?

O: Ymm. [Haastateltava myöntää.] Ja myös opiskelijat totta kai, koska se on toiminnu niin. Eihän sitä muuten käyttäs enää. (Opettaja 5)

[Kollegoiden suhtautuminen] On myönteinen. Et *kaikkihan [kollegat] ymmärtävät, et tää on, tää on nykyaikaa. Kukaan ei vastusta mun tietääkseni.* (Opettaja 6)

Oman työn reflektointi vaatii epävirallisia kohtaamismahdollisuuksia omassa työyhteisössä (esim. keskustelut kollegoiden kanssa), mutta myös virallisempia foorumeja. Esimerkiksi seuraava opettaja kertoo, miten hän on oppilaitoksensa järjestämässä tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöön liittyvässä täydennyskoulutuksessa tukenut muita kieltenopettajakollegoitaan.

O: *Esittelin. Eliikkä esimerkiks mä esittelin sitä [verkkokurssia] siellä. (Joo.) Kerroin tästä simulaation tekemisestä ja puhuin, esimerkiks neuvoisin, miten haetaan tietoo verkosta. (Joo-o.) Ja kyllä, kyllä me niinku yhdessä sitten kaikkia näitä ja sitten mä olin siellä niinku tukena, kun he teki näitä ja kokeili kaikkee. Niin mä olin sitten siellä niin kun tavallaan siellä heijän ...*

H: Tukihenkilönä?

O: *Tukihenkilönä siellä takana.*

H: Millasta tukea nää opettajat halus? Mä ymmärsin, et ne teki jonkun oman toteutuksensa [verkkokurssin].

O: Jotkut teki oman [verkkokurssin], mutta ei kaikki, osa vaan teki, että he kokeili (Kokeili, niin.), mitä kaikkee siellä on.

H: *Minkälaista tukea nää opettajat halus, et mitä sulta on yleensä kysytty?*

O: *No, he, siellä tuli joku jumi jostakin, että mitenkä siirretään joku kuva ja, ja mitenkä, mitenkä tämä toimii ja. Siis ihan sitä Optiman käyttötukee.*

H: *Kysykö opettajat tämmöstä pedagogista tukea, et mieltikö ne esimerkiks, et kannattaako mun tehdä tää asia näin?*

O: *Me keskusteltiin niistä sitten yhdessä.* (Opettaja 2)

Kontekstuaaliset tekijät, kuten toiminnalliset ja hallinnollis-taloudelliset resurssit, ovat niitä peruselementtejä, jotka konkreettisesti mahdollistavat teknologiatuetun opetuksen järjestämisen. Toiminnallisista tekijöistä keskeisimpiä ovat riittävä tietotekninen infrastruktuuri (esim. tilat, laitteet, ohjelmat, yhteydet) sekä tietotekninen tuki, joista seuraavassa katkelmia opettajien puheesta.

H: *Minkälainen tekninen varustus sun luokissa yleensä on?*

O: *Ei niissä ole ... siis tota no, televisio, videonauhuri, pörtoheitin. Ei niissä muuta ole sitten että. No, sit mennään ATK-luokkaan (ATK-luokkaan joo.) ja tota kielistudioon. Kyl siel, on*

siellä joissakin luokissa on niinku on tota muutama kone siel perällä, mut yleensä sitten sil taval, et me ollaan nyt menty sit koko porukka. Koska niitä aikoja saa hyvin, niin se ei oo sil taval ollu ongelma. (Opettaja 3)

Kyl meil ATK-vastaava on, joka pitää yllä sitä verkkoa, joo et tota. Et jos on jotain lähinnä, se on sit tämmöstä teknistä ongelmaa tai jostain syystä koneet ei toimi, niin hän kyl tulee sitten auttamaan [...] (Opettaja 3)

H: Teillähän oli kuitenkin ATK-opettaja on tukena ...

O: Joo ja hän on tota semmonen kans, et on tota voi kysyy kyl aina kaikkee ja. (Opettaja 4)

H: [...] Onko sulla käytössä täällä opistolla ATK-tukea tai ATK-ihmistä, joka tarvittaessa auttaa?

O: Kyllä.

H: Minkälaisissa asioissa hän sit auttaa, et onko ne semmosia teknisiä?

O: Joo, aivan semmosia teknisiä, ei pedagogisia kysymyksiä. (Opettaja 5)

H: Tota. Minkälainen tietotaito yleensä liittyen tähän tieto- ja viestintätekniikkaan niin ois semmosta ajankohtasta, mitä sä katsot, että tarvitsisit? Sä mainitsit just tän tietoturvan ja, ja voisko sanoo tähän nettietiikkaan liittyvät asiat ja, ja ...?

O: No, ne on mun mielestä päällimmäisenä, koska meillähän on talossa tämmönen ATK-tukihenkilö että kaikki tämmöset käytännön asiat niin voi häneltä kysyä. (Joo-o.) Et niitä ei sillä lailla itsekseneen mietikään, vaan pyytää apua sillon, kun tarvitaan apua, et ei sen kummemmin. (Opettaja 6)

Opettajat arvostivat erityisesti toimivaa tietoteknistä tukea. Opettajien näkemykset tietoteknisen infrastruktuurin osalta olivat kuitenkin maltillisia ja teknologian opetuskäytön ei katsottu edellyttävän aina suuria satsauksia ohjelmien tai välineiden hankintaan ja niiden käytön opetteluun.

Joo, no ehkä sitä varmaan aikasemmin aatteli, et kaikkia hienoja ohjelmia ja kaikkea vois käyttää ja sitä ja tätä, mut tota kyl se niin kun on se sisältö ja se ajatus ja kyl se niin kun se siinä kantaa, jos se ottaa kantaakseen et tota. Et aika vähäsillä välineillä pysyy tekeen jo ihan hyvin asioita mun mielestä. Et siihen ei välttämät tarvi mitään ihmeellisiä äänioppimisalustojakaan välttämättä et, koska ääntä voi, ääntä voi sit tietysti liittää melkein mihin vaan, et tietysti tämmönen reaaliaikaset [...] (Opettaja 3)

O: Alternative, joo. Jotenkin mä luulin, että se [Alternative-täydennyskoulutus] tarkoittais, että mun pitäis niinku oppia hirveesti tota teknistä, mutta se ei oo ollu niin. En mä vielääkään osaa niin paljon. [Nauraa.] *Vaan niin paljon, kun mä tarvitsen, että mä yritän sitten poimia, jos mä näen, että tätäkin vois oppia, jotta mä voisin tehdä tämän jutun vielä, että ei sitä niin mahdottoman paljon tarvitse osata.*

H: Eli siinä oot vähän muuttannu näkemystä.

O: Joo, kyllä. (Opettaja 5)

Ajalliset ja taloudelliset resurssit ovat myös keskeisiä teknologian opetuskäytössä ja niihin opettajat olivat melko tyytyväisiä.

H: Oisko jotain muuta toteutusmuotoa, mitä mielelläs kokeilisit verkossa tai oot miettiny, tekisin, *jos ois aikaa ja rahaa?*

O: No. *Emmää tiiä siis, sanotaan nyt täs mitä me ollaan tehty, sitä vois niin kun hioo ja kehitää ja, mut ei nyt ehkä välttämättä [...]* (Opettaja 3)

Opettajat tarvitsevat tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön edistämisyrittämyksiinsä myös hallinnon tukea ja tästä esimerkkinä oppilaitosten välinen yhteistyö, mikä ilmeni muun muassa verkkokursseista tiedottamisena.

[...] Et nythän meillä pyörii niinku [toisen opiston] kanssa se, et me kumpikin mainosttaan ohjelmissamme toisen kurssi, mut sit se ilmottautuminen menee suoraan sinne, mihin ne opiskelijat menee. Et meilläkin on nyt kun mä just kuulin, et [toisen opiston] ruotsin kurssilla on pari meil- täältä päin ollu pari ihmistä, mut et ei, et niil on, ei se syö niinku meidän resurssi sillein. Et me saadaan hyväks lykys sieltä opiskelijoita niinku meil nytkin on ollu ja, ja tota noin niin, on Savonlinnasta ja on Kajaanista ja tällein. (Opettaja 4)

Erityisesti oppilaitoksen johdolla ja nimenomaan rehtorilla on ollut merkittävä asema tieto- ja viestintätekniiikkaa hyödyntävän kieltenopetuksen käynnistämisessä. Tästä esimerkkinä alla oleva katkelma, jossa opettaja kuvaa opistonsa rehtorin merkitystä tieto- ja viestintätekniiikan käytön edistäjänä.

O: *[...] Sillonen rehtori oli kans semmonen, et oli niin kun mukana kaikkes, et mä luulen, et hän on ... Se on yks, et itse asias mä en olis niin paljon kaikkes varmaan, jos mä oisin jossain muual ollu töissä, vaan se on ollu, sit mejän rehtori on ollu, [rehtorin nimi], oli sillon tota rehtorina ja hän on niinku ollu sitten ja tietyst ajannu niinku sit. Meil oli hirveen monta vuotta jo niinku sähköposti ihan normaalis käytös mejän henkilökunnan keskellä. Ennen kun kaupungilla oli yleiset, yhteiset sähköpostijutut tullu ja, ja samaten niinku näit kaikkii projektien mukaan, niin varmaan mä olen hänkin on jo varmaan sitten on ollu sillon, sillon kun mä asiantuntijakoulutukseen oon mennu ja muuta niin sit ollu niinko... Mä muistan, mul on mielikuva, et mä näin sen mainoksen, mä sain sitten niin kun puolet maksettiin, opisto makso puolet kurssista tai jotain, ku se oli aika kallis koulutus.*

H: Niin katsotko sä, et sillä rehtorillakin on ollu joku oma osuuutensa tohon?

O: Et hän, niin kyl se sillain, *et hän on niinku, et tavallaan, et hän on myöskin mahdollis-tannu sit sen, että on niinku tota noin niin kuitenkin voinnu, päässy kokeileen. Hän on niinku kannustannu semmost tavallaan niinku sillon sitä, et on haluttu niinku laajentaa ja moni-puolistaa ja tehdä niitä, ja on näihin projekteihin just lähetty [projektin nimi] sun muihin mukaan sitten jo.* (Opettaja 4)

Myös seuraava opettaja arvioi, että rehtori sekä muu henkilöstö suhtautuvat myönteisesti teknologian opetuskäyttöön.

H: Miten koulun, koulu, väärä sana, opisto pitäs sanoa niin, miten *rehtori tai muu hen-kilökunta on täällä suhtautunnu* siihen, että järjestetään [verkkokursseja] ...

O: *Hyvin positiivisesti kyllä. Paljon kannustusta sieltä myös.* (Opettaja 5)

Ilman organisaation myönteistä asennoitumista teknologiaan opettajilla ei olisi ollut juu-rikaan mahdollisuutta hyödyntää tieto- ja viestintäteknikkaa opetuksessaan siinä laajuu-udessa kuin mihin heillä oli ollut nyt mahdollisuus. Toiminnan kehittämisessä johdon ja opettajien intressit olivat kuitenkin vähitellen eriytyneet. Johdon kehitystyö ilmeni laa-jempina koko organisaatiota koskevin linjauksina, kuten esimerkiksi tietostrategioina tai tieto- ja viestintäteknikkaan liittyvinä investointeina. Nämä kehittämistavoitteet olivat jääneet useammille opettajille vieraksi ja täten opettajat eivät nähneet niillä selkeää omaa toimintaansa tukevaa merkitystä.

Tämän tutkimuksen kohderyhmän teknologiaa hyödyntävässä opetuksessa organi-saatorajojen ulkopuolelta tullut tuki osoittautui hyvin merkittäväksi tekijäksi. Opettajan oma organisaatio pystyi tarjoamaan perusedellytykset teknologian opetuskäytölle, mutta pitkäaikaisempi kehitystyö, jota myös käytänteiden luominen edellyttää, oli vaatinut huo-mattavaa *rakenteellisten tekijöiden* tukea. Erityisessä avainasemassa olivat olleet erilaiset tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöä tukevat hankkeet, joissa opettajat olivat konk-reettisesti työskennelleet muiden kollegoiden kanssa ns. tekemällä oppimisen -periaattei-den mukaisesti. Hankkeissa opettajilla oli ollut mahdollisuus kohdata vertaisiaan ja jakaa kokemuksiaan syntyneissä sosiaalisissa verkostoissa. Hankkeet olivat tarjonneet myös op-pilaitoksille tukea, kuten toiminnallisia lisäresursseja (esim. laitehankinnat, oppimisympäristöpalvelut). Seuraavissa haastattelukatkelmissa opettajat kertovat siitä, miten heitä ja myös heidän oppilaitostaan on taloudellisesti tuettu tieto- ja viestintäteknikan opetuskäy-tön edistämisessä.

H: Saiko tää talon ulkopuolelta nää *Education 1 ja 2*, siihen tuli rahotusko jostakin muualta?

O: *Se oli näitä Opetushallituksen projekteja.*

H: Opetuksen ... joo, ne tuli sitten sitä kautta. (Opettaja 2)

H: Tota sit tähän *Educationiin oli se jatko-osa, se oli kakkonen*. Mikä sen kakkososion tarkoitus oli?

O: *No, sen kakkososion tarkoitus oli se, että me kokeillaan, että täytyykö meidän olla riippuvaisia niin jostakin maksetusta ympäristöstä.*

H: Oliko siinä tää [verkkokurssi] ...?

O: Oli, ([Verkkokurssi], joo.) oli, oli. *Elikkä meillä tehtiin se [verkkokurssi] tänne meidän omalle verkkosivulle ja yritettiin kaikkee mahdollista, mitä ilmasta ...*

H: *Elikkä siinä ei sitten tavallaan ollu muita opettajia (Ei.) mukana tai ...?*

O: *Ei, ei ollu muuta kun sitten oli ne oppilaat, jotka suoritti tämän.* (Opettaja 2)

O: Ollaan. Me ... Tääl on yks paperi mulla vielä on täällä semmonen ELLPROFT. Mihin mä sen pistin nyt sen mun ELLPROFT:in? *Mehän oltiin Prahassa kolmestaan niin kun vuos sitten keväällä esittelemässä (Hieno juttu!) niin tämmösessä ELLPROFT-seminaarissa. (Tosi hieno juttu!) Ja tää oli kyl, tää oli aika mielenkiintonen. Siinä tavattiin siis paljon eri ihmisiä ja osa oli tutustunnu simulaatioon, jotkut tiesi Optimankin. Mutta enemmän he oli näitä Moodle-ihmisiä kyllä nämä.*

H: Esitit ... esittelitkö te jonkun oman kurssin?

O: *Esiteltiin se [verkkokurssi] siellä.* (Joo, joo.) Ja sitten tutustuttiin kaikkeen siellä. Tää oli kansainvälinen juttu, et siellä oli porukkaa ihan ympäri ... Prahan yliopistossa.

H: Tähän ei ollu varmaan ihan ilmasta mennä, että miten te hankitte rahat?

O: *Me saatiin kuule tätä Sokrates vai... (Joo-o.) Grundtvig, Grundtvigiltä saatiin siihen rahaa melkein ja sitten me saatiin tota täältä opistolaiskunnalta saatiin vähän sponssausta. Että pikkusen maksettiin ite, mut ei paljon.* Se oli ihan mielenkiintonen. (Opettaja 2)

O: *Se oli opettajille koulutus ja se oli nimeltään [koulutuksen nimi] ja siellä haluttiin sitten vähän kokeilla kaikenlaisia monimuotoresursseja ja niin edelleen. Ja siellä haluttiin sitten, meillä oli Optima yhtenä ja sitten meillä oli videoneuvottelu kerran ja puhelinneuvottelu mielestäni kaks kertaa siellä, joo.*

H: Oliko siellä erillinen kouluttaja sitten, joka ihan näytti, et miten ne teknisesti toimii nää puhelin- ja videoneuvottelut?

O: *No, minä olin siellä kouluttajana.*

H: Tota, sä olit siellä kouluttajana.

O: Joo, joo.

H: Tota. *Sitten sä mainitsit, että siellä oli myöskin Optima oli käytössä. Olitko sää myös siinä sitten itse ihan kouluttamassa?*

O: Kyllä.

H: Oliko sun lisäksi siinä hankkeessa niin jotakin muuta kouluttajaa vai hoiditko sää ...

O: *Mä hoidin kyllä kaiken.*

H: *Sä hoidit siellä sen kaiken joo. Oliko tää niin, että tää oli ihan sun alkuun laittama hanke ja (Kyllä.) ja arbiksen alkuun laittama?*

O: *Se oli semmonen Ope.fi II (Joo-o.) ja se oli Opetushallituksen ... projekti.* (Opettaja 5)

O: Me oltiin kertomassa tästä työstä. Me ollaan oltu ... no justiin tän [kollegan nimi] kans me oltiin Helsingissä, oliko se Folktingetin joku tilaisuus. Me oltiin siellä kertomassa tästä ja me ollaan kerrottu siellä sun täällä. Ja on ollu ... lehdet on käynny haastattelemassa joitakin opettajia. Et sen takia varmaan niin ...

H: Eli se on jaettu, te ootte jakannu näitä kokemuksia.

O: Kokemuksia on jaettu (Ja varmaan myös.) keskenämme ja sitten (Ulkopuolelle.) myös ulkopuolisille. *Ja sitten, koska tää oli, oli Opetushallituksen rahoittama hanke, joka kolme vuotta kesti [...]* (Opettaja 6)

Täydennyskoulutusten merkitys opettajille ja heidän teknologian opetuskäytölleen puolestaan ilmeni siinä, että koulutukset ovat tarjonneet matalakynnyksisiä harjoittelumahdollisuuksia tieto- ja viestintätekniiikan peruskäyttöön.

Joo meil oli, meil oli siinä [täydennyskoulutuksen] yhteydessä siin oli semmosii lyhyitä, päivän mittasii juttui et oli Power Pointii, oli tota kuvankäsittelyy, sit siel oli joku juttu ... En mäa kaikkee käynykään. Sit oli, sitten oli tota noin niin Hot Potatoes-ohjelmasta oli ja tämmösii niinku. *Mut et siinäkin oli, et mäa kävin vaan joissakin, koska ne oli, aika monet oli, siin oli semmosii ihan, ketkä oli alottelijoita kans ja niil oli sit kans niitä juttuja, mut mä en käynnykään.* (Opettaja 3)

Erityisesti opettajat ovat arvostaneet täydennyskoulutusten tarjoamia resursseja verkko-oppimateriaalien tuottamiseen (esim. palkkiot). Seuraavassa kahden opettajan näkemyksiä täydennyskoulutuksen tarjoamasta tuesta.

O: No, kyllähän se, että tässä ollaan nyt sitten, *että kyllä, toki ne* [täydennyskoulutukset] *on ollu semmonen tuki tässä ja semmonen, että nyt tehdään ja. Ei niitä nyt tietysti ilman ois varmaan syntynny sit näitäkään* että tai emmää tiedä, jotain muuta sitten, mut tota sil tavalla et.

H: Tarkentasitko vähän. Sä sanoit, että ne on ollu tuki, millä lailla ne on ollu?

O: No, en mä tiää

H: Onko se ollu henkistä vai taloudellista?

O: No, ehkä se on ei, no ei se, *no onhan se taloudellistakin ollut, ei tosin kovin merkillistä, mutta tota, eikä vastaa niinku työmäärää tietenkään. Mut se et, no ehkä se on ollu henkistä sitten et tota. Pitänny niinku sitä vireillä ... tavallaan yllä et.* Et nyt tehdään sitä ja tätä ja. (Opettaja 3)

No, yks syy on taas se *taloudellinen*, elikkä, elikkä se, että tota noin niin, ku, kun tää [täydennyskoulutus] mahdollisti sen, että *saatiin ensimmäisen kerran oikeestaan niinku tehdä sillain materiaali, et siitä sai jopa niinku palkkaa*, et se ei ollu, et ei oo, täähän kaikki nää projektit on aikasemmin, mitä täälläkin on ollu, on niinku välineitä on jotenkin niinku hankittu ja semmosii verkostoitumista ja muuta, mut sitten se, kun pitäs sit ruveta tekeen jotain, niin sit sitä materiaali ei olekaan. Ja tää oli eka kerta niinku sitten [...] (Opettaja 4)

Koulutusten sisällöllinen anti ei ole tosin useinkaan vastannut opettajien odotuksia johtuen koulutusten jatkuvasta keskittymisestä tieto- ja viestintäteknisten perustaitojen harjoitteluun, kuten seuraavista haastatteluotteista ilmenee.

Joo tota. Siis onhan niissä ollu koulutusta. Tää Hot Potatoes ja tämmöstä mut tota että. *Ne [täydennyskoulutukset] ei oo niinku sil tavalla enää kauheesti antannu niinku eväitä tähän tekemiseen, vaan se on niinku tavallaan ollu mahdollista, et niitä [verkkokurseja] on voinnu tehdä jonnekin ja siitä on saannu palkkaa. Et ne ei oo sil tavalla tai mä oletasin, et [kollegakin] ajattelee sil tavalla, että ne [täydennyskoulutukset] ei oo silleen antosii ollu, et se on niinku enemmän ehkä. No, emmää tiä ollaanks mekään nyt kenellekään mitään varsin annettu mut tota, että ne [täydennyskoulutukset] on nyt ollu vaan sitten semmonen mahdollisuus tehdä sitä materiaalia [...]* (Opettaja 3)

[...] Mut sit siinä käytännössä, ku sen porukan, niit on niin vähän kuitenkin niitä sit, jotka innostuu ja lähtee mukaan tommosiin [täydennyskoulutuksiin] et sitten. *Et sit siel oli niinku alottelijoita kanssa, jotka ei, just semmosii samalla lailla niinku Alternatiivessakin silloin, et ei niinku ollu tietokonetta käyttänny välttämättä ja et sit tarvii niitä kouluttaa ja jotenkin se sitten. Et tietys mielessä ne junnaa niinku paikallaan, ettei pääse sillain kehittymään jossain mielessä, et näitten kautta niinku niinkään. Mut et meille ehkä se suurin anti, mä oon sikäli tyytyväinen, me saadaan, saadaan, tämmösten kautta on saatu sitten materiaali tehtyy ja opit- ... Tietysti totta kai siin aina oppii, aina oppii toivottavasti nyt on parempia ne jutut sit aina mut et.* (Opettaja 4)

Verkkopedagogisen paradigman kehittämiseen suuntautuneet opettajat (n=4) katsoivat rakenteellisiin tekijöihin liittyen myös oppimisympäristöpalvelut merkittäviksi teknologian kielenopetuskäytössään. Näiden verkkopohjaisten oppimisympäristösovellusten saataavuuden, teknisen ylläpidon ja käyttäjätuen mahdollistivat poikkeuksetta joko kehittämissankkeet tai täydennyskoulutukset.

H: Niin tavallaan *se rahoituspuoli, et se [täydennyskoulutus] on mahdollistannu näitten välineiden [oppimisympäristön] käytön.*

O: Niin niin ja sitä *kautta saadaan, saadaan sitten tota noin niin saadaan tehtyy jotain, jotain kuitenkin, mitä sitten pystytään sit jatkossa projektin jälkeenkin käyttään.* (Opettaja 4)

Epäkohtana tässä on opettajan näkökulmasta katsottuna ollut jatkuva epävarmuus oppimisympäristöpalvelun saatavuudesta, koska myös täydennyskoulutukset ja kehittämissankkeet ovat olleet rajallisia sekä kestoiltaan että resurssiltaan. Tämä on aiheuttanut opettajissa huolta siitä, miten kauan koulutuksessa tai hankkeessa käytetty verkkopohjainen oppimisympäristösovellus on opettajien käytössä hankkeen tai koulutuksen päätyttyä. Seuraavassa kaksi opettajaa pohtii sitä, milloin Optima-verkko-oppimisympäristöstä on mahdollisesti luovuttava.

H: Miten sä näät sen tulevaisuuden, että et onko paineita siihen, et pitäis ottaa se Moodle ja jättää Optima?

O: No, hirveestihän siihen on ollu paineita, *mut tota me ollaan nyt yritetty* [kollegan] *kanssa niin painostaa* [opistossa] *toiseen suuntaan, koska Optimassa on, on tuki ja se toimii se ympäristö, mutta Moodlessa ei ole ketään tukihenkilöä, että sun pitää ite osata se koko juttu. Ja entäs jos tulee ongelma, niin kenen puoleen sä käännyt tai kuka sitä ylläpitää? Mitä siellä tapahtuu? Niin meistä se on epävarma. Että sitten nää bittinikkarit, jotka hallitsee, niin kyllä he voi käyttää sitten, mitä vaan. Mut me ei, eikä me halutakaan niinku, et me osataan kaikki tämä tekninen puoli.* (Opettaja 2)

[...] toivoisin että opistolla olisi vakioympäristö (mielellään Optima), johon kaikilla opiskelijoilla olisi tunnus ja jota käytettäisiin joka päiväisesti vakiona, kuten piirtoheitintä tms., toisilla kursseilla enemmän toisilla vähemmän, tarpeen ja tilanteen mukaan. Tällä hetkellä Optima kuitenkin rajoittuu kieliin ja siinäkin vain englanttiin, joten kaukana ollaan haaveestani. *Lisäksi koko Optima on taas kyseenalainen kun projektin [projektin nimi] rahoitus on loppu eikä rahaa ole, joten jatkosta ei ole tietoa.* [...] (Opettaja 4)

Lisäksi on huomioitava, että täydennyskoulutukset tai kehittämishankkeet ovat lähtökohdiltaan perustuneet ulkopuolisten organisaatioiden näkemyksiin ja tavoitteisiin, jotka eivät välttämättä ole olleet samansuuntaisia opettajan oman toimintaympäristön tavoitteiden tai toiminta-ajatusten kanssa. Opettaja on siis kehittänyt toimintaansa organisaatioiden ”törnäyskohdissa”. Kärjistetysti voinkin todeta, että opettaja on toteuttanut perustehtävänsä oman organisaation toimintakulttuurin viitekehyksessä, mutta opetuksen kehittämistyö on toteutunut muiden koulutus- ja projektiorganisaatioiden sanelemien ehtojen kautta. Tästä pätkittäisten resurssien hyödyntämisestä on seurannut, että opettajan toiminta on entisestäänkin sirpaleistunut ja se ei tule oppilaitoksessa läpinäkyväksi. Tämä johtaa siihen, että organisaatio ei välttämättä enää tunnista, millaisia tarpeita opettajalla on tai ei ymmärrä opettajan uusia vaatimuksia ja toimintamalleja. Tästä on pahimmillaan seurauksena risiiriitoja, ja vaikka toimintamallit olisivat optimaalisia koko oppilaitokselle, niin ne jäävät hyödyntämättä. Myös tässä tutkimusaineistossani opettajan kehittämät käytänteet olivat uudistaneet yksittäisen opettajan ajattelua, mutta ne eivät olleet synnyttäneet laajempaa muutosprosessia organisaation toimintatavoissa.

9.4.2. ORGANISATORISEN TUEN TASOT

Edellä olen esittänyt organisatorisen tuen kriittiset merkitystekijät käyttäen jäsennysapuna Straussin ja Corbinin (1990) ehto-seuraus -paradigmaa. Tarkastelen merkitystekijöitä vielä SITES-ryhmän (Kozma 2003a) esittämän innovatiivisten pedagogisten käytänteiden kehikkoa vasten (ks. kuvio 3 luvussa 3.4). Tämä kehikkohan kuvaa sitä, mitkä tekijät vaikuttavat pedagogisten käytänteiden toteutumiseen. Kehikossa tekijät on sijoitettu kolmeen eri tasoon, joista mikrotaso käsittää luokkahuoneen. Mesotaso viittaa organisaatioon (oppilaitos) ja sen sijaintialueeseen. Makrotaso puolestaan viittaa laajemmin yhteiskuntaan, kuten koulutuspolitiikkaan, talouteen ja tietotekniikan kehittymiseen. Organisatorisen

tuen kriittisistä merkitystekijöistä sekä *olosuhteisiin* että *toimintaan yhteydessä olevat tekijät* (esim. tietotekniset taidot, ohjausstrategiat) ovat selvästi niitä tekijöitä, joita opettaja tarvitsee mikrotasolla kehittääkseen pedagogisia käytänteitään. *Kontekstuaaliset tekijät*, kuten tietotekninen tuki ja oppilaitoksen tuki, ovat puolestaan tulkittavissa mesotason tekijöiksi. Organisaation ulkopuolelta tullut tuki täydennyskoulutuksen, hankkeiden ja oppimisympäristöpalvelujen muodossa ovat *rakenteellisten tekijöiden* eli makrotason tukea. Ohessa jaottelen vielä organisatorisen tuen kriittiset merkitystekijät tasoittain:

Makrotaso eli oppilaitoksen ulkopuoliset tahot

- täydennyskoulutus, kehittämishankkeet ja oppimisympäristöpalvelu

Mesotaso eli oppilaitostaso

- toiminnalliset resurssit, hallinnollis-taloudelliset resurssit ja oppilaitoksen johto

Mikrotaso eli luokkahuonetaso

- opettajan tietotekniset taidot, opettajan orientaatio-, ohjaus- ja ongelmanratkaisustrategiat, opiskelijoiden tarpeet ja taidot ja kollegiaalinen tuki

Innovatiivisten pedagogisten käytänteiden kehikossa (Kozma 2003a) on edellä esitetyn ohella monia muitakin pedagogisten käytänteiden muotoutumiseen vaikuttavia tekijöitä. Kehikon laatijoiden mukaan eri tekijöiden välillä ei katsota olevan yksiselitteistä syy-seuraus -suhdetta, vaan innovaatioiden toteutuminen riippuu siitä, miten eri tasot ja niiden tekijät toimivat keskenään ja vahvistavat toisiaan. Tämän tutkimus vahvistaa edellä esitettyä teoreettista mallia siltä osin, että mikro-, meso- ja makrotasoilla on merkitystä opettajan pedagogisten käytänteiden luomisessa. Tässä tutkimuksessa siis ilmeni, mitkä organisatoriset tukitekijät eri tasoilla olivat tärkeimmät tutkimukseen osallistuneille vapaan sivistystyön kielenopettajille. Lisäksi eri tasoista mikrotasolle kerääntyi määrällisesti enemmän tekijöitä kuin meso- ja makrotasoille.

9.4.3. YHTEENVETO ORGANISATORISEN TUEN KRIITTISTEN MERKITYSTEKIJÖIDEN TARKASTELUSTA

Edellä olen siis määrittänyt organisatorisen tuen kriittisiä merkitystekijöitä sekä Straussin ja Corbinin (1990) ehto-seuraus -paradigmamallin kautta että tarkastellut niitä SITES-ryhmän (Kozma 2003a) esittämän innovatiivisten pedagogisten käytänteiden kehikkoa vasten. Tukijaotelmassa esitettyjen ehtojen toteutumisesta on seurannut tutkittavilla opettajilla onnistunutta teknologian kielenopetuskäyttöä sekä myös kielenopetusta tukevia käytänteitä. Uudistuneilla toimintatavoilla voidaan tulkita olevan myös vastavuoroinen yhteys eli ne toimivat uusina ehtoina sille prosessille, jossa teknologian kielenopetuskäyttöä kehitetään ja jossa tunnustetaan toiminnan vahvuuksia sekä parantamista edellyttäviä osa-alueita. Kuten jo aiemmin totesin, niin opettajien puheesta tulkitsemani ehto-seuraus -ketju on yksinkertaistus ja siihen on koottu ne tekijät, jotka opettajat ovat tiedostaneet merkittäviksi kynnyskohdiksi toiminnassaan. Tiedostamattomien tekijöiden mukaan nimominen saisi ketjun todennäköisemmin moniulotteisemmaksi ja kompleksisemmaksi, mutta samalla subjektiivisen tulkintani osuus kasvaisi jo huomattavaksi. Lisäksi ilmiön hallitseminen yksiselitteisesti ei ole kovin realistista, koska toiminta on prosessimaista ja se muuttuu koko ajan.

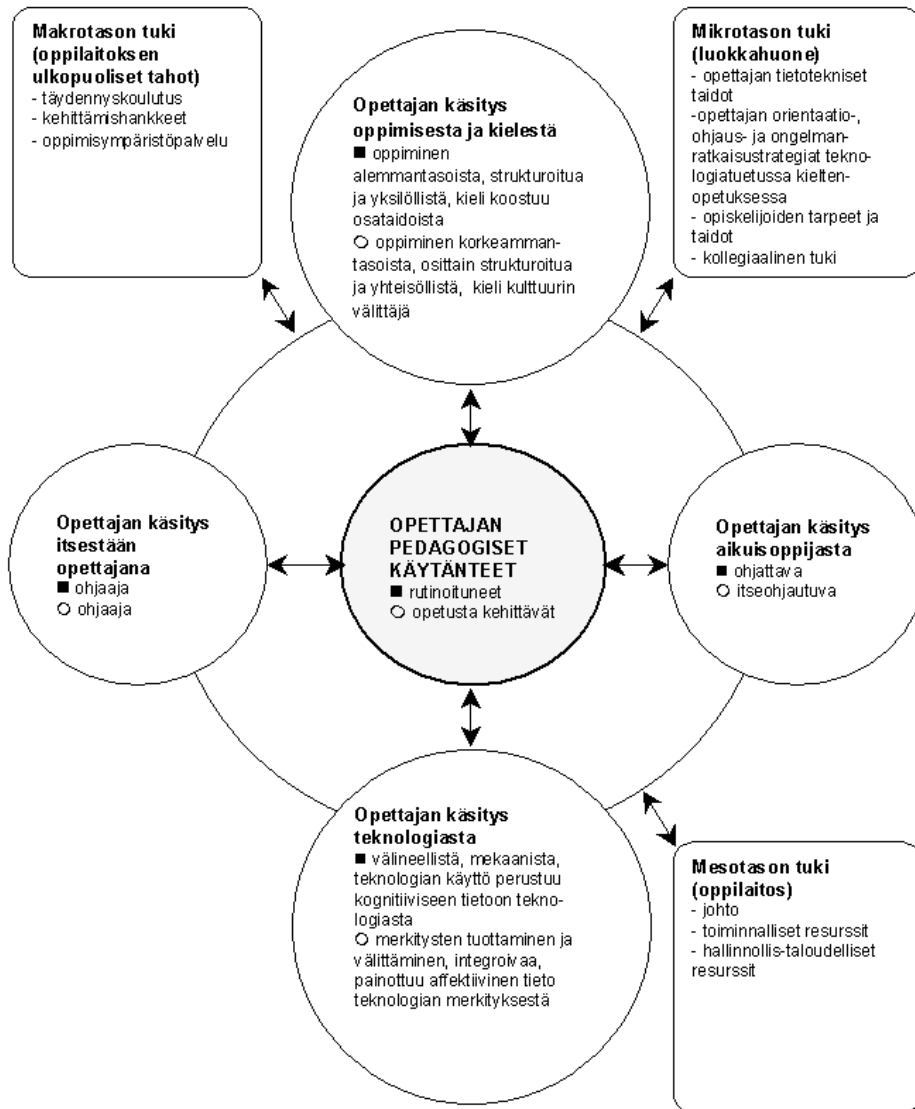
Vaikka opettajilla oli hyvin dikotominen näkemys organisatorisen tuen merkityksestä, ts. mikä tukee toimintaa ja mikä ei, niin aineistossa oli jonkin veran tapauskohtaisia eroja siinä, missä määrin opettaja tulkitsee jonkin tukitekijän itselleen merkitykselliseksi. Tätä merkityksastetta itse asiassa tarkastelin jokaisen opettajan kohdalla opettajan omaan tilanteeseen liittyvän negatiivis-positiivisen dimensioavulla eli – *kehitettävä / lisättävä* ja + *toimiva / riittävä* -dimensiolla. Tämän dimensionaalisuuden tarkastelu ei kuitenkaan tuonut mitään oleellista uutta tietoa. Tästä johtuen jätin esittämättä yksittäiset ehto-seuraus -polut ja päädyin kaikki tapauksia yhdistävään kuvaukseen kriittisistä tukitekijistä. Määrällinen tarkasteluni eri tekijöistä tosin osoitti, että ryhmitellessäni tekijöitä innovatiivisten pedagogisten käytänteiden kehikon (Kozma 2003a) avulla mikrotasolle kasaantui tekijöitä muihin tasoihin verrattuna eniten. Tältä osin siis tulkittavissa, että tässä tutkimuksessa luokahuoneeseen liittyvät tekijät osoittautuivat opettajille merkityksellisimmiksi rutinoituneiden ja opetusta kehittävien pedagogisten käytänteiden luomisessa. Tämän yksityiskohtaisempaan analyysiin tukitekijöiden merkityksestä ja järjestyksestä tutkimusaineisto ei anna mahdollisuutta, kuten edellä olenkin jo todennut.

9.5. SUBSTANTIIVINEN TEORIA JA PEDAGOGINEN YDIN

Aineistolähtöisen menetelmän soveltaminen mahdollistaa sen, että tutkimusaineiston analyysi voi jäädä aksiaalisen koodauksen vaiheeseen ja esitetään ns. *substantiivinen teoria*. Tällä tarkoitetaan tiettyyn tilanteeseen tai kontekstiin (esim. tietyn ryhmän toimintaan) yhteydessä olevaa kertomusta tai mallia. Mikäli analyysia jatketaan eteenpäin, seuraava vaihe prosessissa on selektiivinen koodaus ja ydinkategorian määrittäminen tutkittavasta ilmiöstä. Tämän jälkeen ydinkäsitettä syvennetään ja muodostetaan formaali teoria. Strauss ja Corbinin (1990, 174-175) mukaan tutkijat tekevät joskus liiankin helposti yleistyksiä substantiivisen teorian pohjalta, ts. ilmiötä tarkastellaan vain yhdessä kontekstissa ja siinä ilmenevät vaihtelujen katsotaan olevan laajemminkin yleistettävissä. Formaalin teorian laatiminen vaatii kuitenkin ilmiön tarkastelua useammassa tilanteissa.

Opettajan pedagogisten käytänteiden ja organisatorisen tuen osalta pitäydyin tässä tutkimuksessa substantiivisen teorian määrittämiseen johtuen tarkasti rajatusta tutkimuskontekstistani ja tutkittavien tapausten (opettajien) määrästä (n=5). *Rutinoituneet ja opetusta kehittävät pedagogiset käytänteet* sekä *organisatorisen tuen kriittiset merkitystekijät* eri tasoilla (mikro-, meso- ja makrotasot) ovat siis tämän tutkimuksen substantiivisen tason teorioita ja siten myös tämän tutkimukseni toisen osan päätulokset. Pedagogiset käytänteet ja organisatorisen tuen kriittiset merkitystekijät ilmentävät siis sitä, millaisia pedagogisia toimintatapoja opettajat olivat kehittäneet teknologian kieltenopetuskäyttöön ja millaiset olosuhteet olivat heitä tässä edesauttaneet. Kuviossa 9 visualisoin vielä tutkimustulosteni keskeisen annin. Olen laatinut kuvion 9 SITES-ryhmän esityksen pohjalta, jossa he kootusti esittävät niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat innovatiivisten pedagogisten käytänteiden muotoutumiseen (ks. Kozma 2003a, 12 sekä kuvio 3 luvussa 3.4). Tässä esityksessäni tuon esille siis vain yhden opettajaryhmän (n=5) osalta niitä tekijöitä, jotka ovat heitä edesauttaneet teknologian opetuskäyttöön liittyvien pedagogisten käytänteiden muotoutumisessa. Alkuperäinen käsitteellinen kehys on laajempi ja siinä huomioidaan monipuolises-

ti nimenomaan meso- ja makrotason tekijöiden merkitystä innovatiivisten pedagogisten käytänteiden syntyyn. SITES-ryhmän kehys tarjosi kuitenkin teoreettisen viitekehksen jäsenyyksen laatimiseen ja se myös soveltui suomalaisen koulutuskontekstiin sovellettavaksi – vaikkakin pienemmässä mittakaavassa.



Kuvio 9. Vapaan sivistystyön opettajan tieto- ja viestintätekniikan kieltenopetuskäyttöön liittyvät pedagogiset käytännöt ja niiden toteutumiseen vaikuttaneet organisatorisen tuen kriittiset merkitystekijät mikro-, meso- ja makrotasoilla (kuvio muotoiltu SITES-ryhmän esityksen (Kozma 2003a, 12) pohjalta).

■ = viittaa rutinoituneisiin pedagogisiin käytänteisiin, jotka liittyvät CD-ROM-kieltenopetusohjelmien käyttöön
 ○ = viittaa opetusta kehittäviin pedagogisiin käytänteisiin, jotka liittyvät verkkopohjaisiin oppimisympäristöihin laadittuihin kielikursseihin

Kuvion 9 keskiössä ovat *Opettajan pedagogiset käytänteet* ja tällä ilmaisen siis sitä, että tutkimukseni kielenopettajilla oli kahdentyyppisiä teknologian kielenopetuskäyttöön liittyviä käytänteitä: *rutinoituneita ja opetusta kehittäviä*. *Rutinoituneet käytänteet* liittyivät opettajien CD-ROM-kielenopetusohjelmien käyttöön ja *opetusta kehittävät käytänteet* opettajien verkkopohjaisiin oppimisympäristöihin laatimisiin kielikurssikokonaisuuksiin. Molempia käytänteitä tarkennan kuviossa 9 antamillani opettajan pedagogisen ajattelun elementeillä, jotka ovat: *Opettajan käsitys itsestään opettajana*, *Opettajan käsitys aikuisoppijoista*, *Opettajan käsitys oppimisesta ja kielestä* sekä *Opettajan käsitys teknologiasta*. Opettajien oppija-, oppimis- ja kielikäsitusten samoin kuin teknologikäsitusten osalta ilmeni eroavaisuuksia siinä, kummasta käytänteestä oli kyse. Opettajat, jotka toteuttivat *rutinoituneita pedagogisia käytänteitä*, näkivät itsensä ohjaajina ja oppijat ohjattavina. Ohjaajan rooliin kuului, että opettajat varmistivat riittävät resurssit CD-ROM-työskentelyä varten (esim. tilat, ohjelmat) ja ohjeistivat oppijoita työskentelyyn sekä auttoivat heitä teknisissä tai kielellisissä ongelmissa varsinaisen työskentelyn aikana. Mitä nuorempia oppijat olivat, sitä tarkemmin varmistettiin, että esimerkiksi oppimisen perustaidot olivat hallinnassa. Teknologiaan opettajat suhtautuivat välineenä, joka mahdollistaa kielen eri osa-alueiden, kuten rakenteiden ja sanaston, toistamistyyppisen harjoittelun. Teknologian katsottiin myös tukevan strukturoitua ja yksilöllistä oppimista, ts. oppija voi valmiiksi jäsenneytyssä ympäristössä eli kielenopetusohjelmassa edetä omaan tahtiin ja valitsemallaan tasolla.

Opettajat, joilla ilmeni *opetusta kehittäviä pedagogisia käytänteitä*, näkivät oman roolinsa verkkopohjaisiin oppimisympäristöihin laadituilla kursseilla ohjaajana ja oppijat itseohjautuvina (ks. kuvio 9). Kurssitoteutukset opettajat laativat itse, mutta varsinaisen kurssin aikana he olivat sivusta seuraajia. Oppijoiden oli kuitenkin mahdollisuus saada tukea sekä verkko-opiskelutaitoihinsa että metakognitiivisiin taitoihinsa. Teknologian integroivalla käytöllä opettajat pyrkivät tietoisemmin sekä edistämään valitsemansa verkkopedagogisen toimintamallin kehittämistä (esim. verkostoituminen kollegoiden kanssa) että huomioimaan teknologian affektiivisen merkityksen oppijoille (esim. tunteet). Verkkopohjaisessa oppimisessa opettajat korostivat oppimisen väljempää strukturointia ja yhteisöllisyyttä, josta esimerkkinä keskustelufoorumit yhteisen ongelman (oppimistehävä) ratkaisemiseen. Kielikäsitteen osalta opettajat huomioivat voimallisemmin kielen kulttuuria välittävän merkityksen, mikä ilmeni mm. siinä, että kurssien sisältöjä oli liitetty kulttuuriseen teemaan. Pedagogisiin käytänteisiin liittyen kuviossa 9 on vielä lisäksi kolme tukitasoa (mikro-, meso- ja makrotaso) ja ne puolestaan ilmentävät sitä, millaiset tekijät (esim. kollegiaalinen tuki, täydennyskoulutus, oppilaitoksen johto) ovat vaikuttaneet siihen, että opettajat ovat pystyneet luomaan näitä teknologian kielenopetuskäyttöön liittyviä käytänteitä.

Opettajan pedagogisten käytänteiden osalta tutkimuksessani ilmeni, että jokaisella opettajalla oli toiminnassaan eräänlainen ns. pedagoginen ydin, jonka varaan hän rakensi toimintansa riippumatta siitä, toteuttiko hän opetustaan esimerkiksi teknologian tukemana vai ilman. Tämä seikka ilmeni aksiaalisen koodausvaiheen jälkeen verrattaessa käytännemalleja opettajan puheeseen koskien opettajan pedagogista toimintaa yleensä. Lisäksi käsite näytti yhdistävän pedagogista käytännettä kuvaan käsitejärjestelmän kategorioita toisiinsa eli se muotoutui pedagogisten toimintamallien osalta ydinkategoriaksi. *Pedagoginen ydin* -käsite on johdettu pedagogisiin malleihin (pedagogical patterns) liittyvän ajat-

telun pohjalta ja sillä tarkoitetaan tässä yhteydessä opettajan oppimiseen ja opettamiseen liittyvää asiantuntemusta (the essence of the practice), jota opettaja käyttää ja muuntelee kulloinkin kyseessä olevan tilanteen mukaan (ks. pedagogisista malleista⁴⁴ esim. Enkenberg 2000; vrt. Alexander, Ishikawa & Silverstein 1977). Mallien tarkoituksena on puolestaan kuvata ratkaisuja oppimiseen tai opettamiseen liittyvissä toistuvissa tilanteissa siten, että sama malli on hyödynnettävissä, vaikka ongelma tai tilanne on joka kerran hieman erilainen. Opettajien pedagogisen ytimen selvittäminen ja sen perusteella laadittava formaali teoria vaativat kuitenkin erillisen tutkimuksen. Ydinkategorian muodostaminen on haastava tehtävä ja sen kehittämisessä tutkijaa voi helposti suunnata enemmän teoreettinen kirjallisuus kuin varsinainen aineisto.

⁴⁴ Ks. myös *The Pedagogical Patterns Project* <http://www.pedagogicalpatterns.org>.

10. Tutkimuksen tulosten tarkastelu

Tutkimukseni päätehtävänä oli *kuvata kieltenopettajan teknologian opetuskäyttöön liittyvää pedagogista ajattelua ja sen kehittymistä vapaan sivistystyön organisatorisessa kontekstissa*. Tutkimuksen empiirinen osuus koostui kahdesta osasta, joista ensimmäisessä tutkin opettajan pedagogista ajattelua vapaan sivistystyön opettajien laatimiin verkkokursseihin liittyen. Näistä aikuisten englannin kielen opiskeluun tarkoitetuista verkkokursseista, jotka opettajat olivat tuottaneet Alternative I -täydennyskoulutuksessa vuonna 1999, tutkin nimenomaan opettajien tekemiä *pedagogisia ratkaisuja*. Tutkimukseni toisessa osassa tarkastelin opettajien kaikkea teknologian kieltenopetuskäyttöä ja siihen liittyviä *pedagogisia käytänteitä* Alternative I -täydennyskoulutusta seuranneina viitena vuotena eli 2000 - 2005. Molemmissa tutkimusvaiheissa tarkastelin myös organisaation merkitystä opettajien tieto- ja viestintätekniikan kieltenopetuskäyttöön. Seuraavassa koostan vielä tutkimukseni päätulokset ja tarkastelen tuloksia nivoen ne aiempaan tutkimustietoon⁴⁵.

10.1. OPETTAJAN PEDAGOGISET RATKAISUT VERKKOKURSSISSA

Tutkimukseni ensimmäisessä osassa tarkastelin siis opettajien tekemiä *pedagogisia ratkaisuja*, jotka liittyivät englannin kielen aikuisopetukseen tarkoitettujen verkkokurssien suunnittelu- ja tuottamisprosessiin. Pedagogisten ratkaisujen osalta tarkastelin myös opettajien *perusteluja pedagogisille ratkaisuille* ja näiden *pedagogisten ratkaisujen toimivuutta* valmiissa kurssitoteutuksissa sekä sitä, millaisessa *organisatorisessa kontekstissa* opettaja toimi täydennyskoulutuksen aikana. Tutkimuksen kohderyhmänä oli kuusi Alternative I -täydennyskoulutukseen vuonna 1999 osallistunutta kieltenopettajaa ja tarkastelun kohteena olivat opettajaparien yhteistyössä tuottamat verkkokurssikokonaisuudet. Täydennyskoulutus oli suunnattu kansalais- ja työväenopistojen kieltenopettajille ja se kesti koko vuoden 1999. Täydennyskoulutuksen tavoitteena oli kouluttaa opettajia hyödyntämään tietoverkkojen tarjoamia mahdollisuuksia kieltenopetuksessaan.

Tutkimuksessani ilmeni, että verkkokurssin suunnitteluun ja tuottamiseen liittyvät opettajan *pedagogiset ratkaisut* olivat käsitteellistettävissä neljän osatekijän avulla. Nämä osatekijät olivat: *toiminnan organisointi, toimija, toiminta ja toimintaympäristö*. *Toiminnan organisoinnin* kautta ilmeni se, miten opettaja näki oman tehtävänsä kurssin tuottamis- ja toteutusvaiheessa. Kurssin rakentaminen aina idean kehittelystä lopulliseen tuotokseen asti oli opettajan tehtävä. Verkossa opettaja kuitenkin astui sivusta seuraajaksi, joka tarvittaessa ohjasi ja tuki oppijoiden toimintaa. Vaikka opettaja ei katsonut oppijan pystyvän täysin omaehtoiseen työskentelyyn, verkko-oppijaan *toimijana* opettaja liitti selkeän mielikuvan aktiivisesta ja itseohjautuvasta aikuisesta, joka sitoutuu opiskeluun ja ottaa myös vastuun omasta oppimisestaan.

⁴⁵ Tutkimuksen ensimmäisen osan tulokset on aiemmin raportoitu lisensiaatintutkimuksessani (Polari 2002).

Varsinainen *toiminta* eli englannin kielen opiskelu verkossa rakentui tarinan ympärille, jonka avulla opettajat motivoivat oppijoita opiskeluun. Tarinan ja roolien käytön opettajat näkivät myös rohkaisevan aikuisopiskelijaa käyttämään vierasta kieltä ilman kasvojen menettämisen pelkoa. Oppijan yksityisyyden kunnioittaminen tuli selkeästi esille myös palautteen annon henkilökohtaisuudessa ja mahdollisuutena kahdenkeskiseen viestintään. Opettajien verkkoon laatimilla oppimistehtävillä tuettiin pääasiassa itsenäistä työskentelyä, ja vuorovaikutus rakentui pääasiassa valmiiksi laadittujen tehtävänantojen pohjalta. *Toimintaympäristönä* verkon mahdollisuudet avoimeen, yhteisölliseen toimintaan tiedostettiin, mutta tämän työskentelyn opettajat toteuttivat mieluiten kasvokkain yhteisissä lähitapaamisissa. Lähityöskentelyn sosiaalisuuden opettajat katsoivat tukevan verkossa tapahtuvaa opiskelua, ja samalla se myös mahdollisti suullisen kielitaidon harjoittelun.

Opettajien verkkopedagogisten ratkaisujen käsitteellistämiseksi teoreettinen kirjallisuus ei tarjonnut selkeää kiinnekohtaa. Haastetta lisäsi myös aiheeseen liittyvien tutkimusten vähäisyys. Se tietämys, joka opettajan pedagogisesta ajattelusta on yleensä, tarjosi kuitenkin välineistöä kielenopettajien verkkopedagogisen ajattelun hahmottamiseen. Tässä tutkimuksessa sovelsin Patrikaisen (1997) esittämiä opettajan pedagogisen ajattelun osakokonaisuuksia eli opettajan käsitystä oppimisesta, oppijasta ja tiedosta. Tutkimukseni tulokset vahvistivat Patrikaisen (1997) tekemää havaintoa siitä, että opettajan pedagoginen ajattelu voi liikkua jatkumolla, jossa ääripäinä ovat *opetuksen suorittaja* ja *oppimisprosessin ohjaaja*. Opettaja suorittajana -ajattelu ilmeni muun muassa siinä, että opettajat katsoivat tehtäväkseen vastata koko verkkokurssin rakentamisprosessista. Ajatustasolla opettajat olivat kuitenkin sisäistäneet opettajan roolin oppimisen ohjaajana. Tämä ajatus ei vielä kuitenkaan täysin konkretisoitunut käytännössä, vaan opettajilla oli tarve myös verkko-opetuksen aikana pitää "langat käsissään". Oppijalle haluttiin siirtää enemmän vastuuta, ja oppijan myös uskottiin pystyvän hyvin omaehtoiseen työskentelyyn, mutta opettajat olivat epävarmoja tämän periaatteen toteuttamisesta toiminnan tasolla. Ratkaisuksi opettajat esittivät uusia verkkokurssikeiluja valitsemansa toteutusmallin pohjalta.

Opettajien *pedagogisten ratkaisujen perusteluista* tutkimustulokset osoittivat, että työparina kanssa käydyillä kollegiaalisilla neuvotteluilla oli oleellinen merkitys pedagogisessa päätöksenteossa. Opettaja toi keskusteluun oman pedagogisen ammattitaitonsa, ja asioista neuvoteltiin molempia osapuolia tyydyttävä ratkaisu. Vaikka opettajat konsultoivat tarvittaessa myös muita tahoja, lähinnä Alternative I -täydennyskoulutuksen kouluttajia, valinnat tehtiin suurimmaksi osaksi kollegiaalisesti. Opettajat arvelivat, että ilman kollegiaalista yhteistyötä, kurssit olisivat jääneet todennäköisesti valmistumatta. Vuoden kestävä ja kymmenen opintoviikon laajuinen täydennyskoulutus, jossa käytiin verkkokurssin tuottamisen eri vaiheet läpi, oli opettajien mielestä raskas, mutta samalla myös hyvin antoisa prosessi.

Pedagogisten ratkaisujen toimivuuden osalta tutkimuksessani ilmeni, että opettajat olivat varsin tyytyväisiä tekemiinsä pedagogisiin valintoihinsa, ts. verkkokurssien toimintamallit (simulaatio, monimuoto, itseopiskelu) osoittautuivat käytännössä melko toimiviksi ratkaisuksi. Tämän tutkimuksen opettajat korostivat aikuisopiskelijan itseohjautuvuutta tehdessään pedagogisia ratkaisuja kurssin suunnittelua ja tuottamista varten. Kaikkien oppijoiden itseohjautuvuuden aste ei lopulta osoittautunut kuitenkaan toivotun kaltaiseksi. Tästä huolimatta metakognition merkitys tai tukeminen ei tullut esille opettajien puheesta. Yhtymäkohtaa tutkimukseen, jossa metakognition ja itseohjautuvuuden suhdetta on käsitelty, löytyy esimerkiksi Hakkaraiselta ym. (1998). Opettajat eivät useinkaan tiedosta

metakognitiivisten taitojen merkitystä ja luottavat liikaa oppijan oppimaan oppimisen taitoihin. Itseohjautuvuuden kehittymiseksi opettajan olisi vähitellen siirrettävä tehtäviään enemmän opiskelijoille.

Mitä tulee opettajien *organisatorisen kontekstiin* verkkokurssien suunnittelun ja tuottamisen aikana, niin siinä oli eroavaisuuksia opettajien välillä. Oppilaitoksien työskentelyolosuhteet samoin kuin myös opettajien tieto- ja viestintätekniset taidot vaihtelivat huomattavasti. Lisäksi samasta työyhteisöstä tulevan työparin mielipiteet oppilaitoksen heille osoittamasta tuesta poikkesivat toisistaan. Missä määrin tarjottu täydennyskoulutus vaikutti opettajan pedagogiseen ajatteluun, ei tullut esille tässä tutkimusaineistossa. Myöskään tutkimuksessa kerätyt tiedot opettajien taustoista ja verkkokurssin tuottamisolosuhteista eivät antaneet yksityiskohtaisempia viitteitä siitä, millaisin edellytyksin kurssin tuottaminen mahdollisesti onnistuisi parhaiten.

10.2. YHTENVETO TUTKIMUKSEN ENSIMMÄISEN VAIHEEN TULOSTEN TARKASTELUSTA

Tutkimukseni ensimmäisessä osassa tarjoan siis aiempaan tutkimustietoon ankkuroituneena jaottelun opettajien pedagogisista ratkaisuista verkkopohjaisen oppimisympäristön hyödyntämisessä kieltenopetuksessa. Jaottelusta käy muun muassa ilmi, että suunnitelluun opetustaan verkkoon opettajat tekevät hyvin pitkälle tietyn tyyppisiä valintoja kurssin toimintamallista riippumatta. Ratkaisujen taustalla on ensisijaisesti kollegan kanssa käydyt yhteiset neuvottelut. Syitä siihen, miksi yhteistyö osoittautui näin oleelliseksi ja kukin opettajapari puhui keskenään lähes yhteisellä pedagogisella äänellä, ei ilmennyt tarkemmin. Tutkimukseni ensimmäiseen vaiheeseen osallistuneet kuusi opettajaa ovat kuitenkin tavalla tai toisella jatkaneet ja myös edelleen jatkavat tieto- ja viestintäteknikan soveltamista kieltenopetuksensa. Väljästi tulkiten on todettavissa, että näiden opettajien osalta Alternative I -täydennyskoulutukseen osallistumisella on ollut laajempaakin merkitystä, koska se on vahvistanut uuden teknologian asemaa opettajan kieltenopetuksessa. Kurssin tuottaminen verkkopohjaiseen oppimisympäristöön on siis koettu mitä ilmeisimmin mielekkääksi vaihtoehdoksi.

10.3. OPETTAJA KIELTENOPETUKSEN MONIMEDIAISTAJANA JA PEDAGOGISTEN KÄYTÄNTEIDEN KEHITTÄJÄNÄ TEKNOLOGIAN KIELTENOPETUSKÄYTÖSSÄ

Tutkimukseni toisessa osassa paneuduin tarkastelemaan, miten vapaan sivistystyön opettajat (n=5) olivat Alternative I -täydennyskoulutuksen päätyttyä vuosina 2000 - 2005 käyttäneet teknologiaa kieltenopetuksessaan sekä millaisia teknologian opetuskäyttöön liittyviä pedagogisia käytänteitä he olivat luoneet. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa keskityin siis opettajien Alternative I -täydennyskoulutuksessa vuonna 1999 verkkopohjaiseen oppimisympäristöön tuottamiin kursseihin, mutta toisessa vaiheessa eli täydennyskoulutusta seuranneina viitenä vuotena tarkastelin laajemmin kaikkea teknologian käyttöä, ts. miten opettaja on monimediaistanut kieltenopetustaan. Lisäksi tarkastelin

toisessa tutkimusvaiheessa organisaation ja sen ulkopuolisten tahojen merkitystä opettajan teknologian opetuskäyttöön sekä tutkin, mikä merkitys tieto- ja viestintäteknikan kieltenopetuskäyttöä tukevilla hankkeilla ja täydennyskoulutuksilla on ollut opettajan ammatilliseen kehittymiseen ja siten myös pedagogiseen ajatteluun ja käytänteiden muodostumiseen.

Monimediaistaessaan kieltenopetustaan tutkimukseni opettajat käyttivät erilaisia verkkopohjaisia oppimisympäristöjä tuottaakseen niihin kielikursseja. Pedagogisesta näkökulmasta tarkastellen verkko-oppimisympäristöjä käytettiin kolmella eri tavalla eli joko lähityöskentelyn tukemiseen, itseopiskeluun tai opiskelun ja ohjaamisen välineenä (esim. verkkokeskustelut). Muutoin Internetiä hyödynnettiin lähinnä materiaalipankkina, josta haettiin sekä kieltenopetukseen pedagogisoitua materiaalia (esim. kielioppiharjoituksia) että muuta materiaalia (esim. verkkolehdet). Materiaalia käytettiin lähinnä muun opetuksen lisänä ja sen käyttöä perusteltiin autenttisuudella. Opettajat hyödynsivät myös jonkin verran valmiita CD-ROM-kieltenopetusohjelmia nimenomaan kieliopin ja sanaston drillaamiseen. Ohjelmia hyödynnettiin joko erikseen järjestettävissä omaehtoiseen työskentelyyn perustuvissa työpajoissa tai sitten oppitunnin aikana ATK-tilassa. Se, miten tutkimukseeni osallistuneet opettajat olivat monimediaistaneet kieltenopetustaan, on monilta osin yhteneväinen muilta koulutusaloilta saatuihin tutkimustuloksiin. Esimerkiksi Korhosen ja Pantzarin (2004) tutkimus yliopisto-opettajien käsityksistä verkko-opetuksesta ovat samansuuntaiset tämän tutkimuksen opettajien verkon käytön osalta: verkko-opetusta toteutetaan edelleen hyvin perinteisesti (esim. kontaktiopetuksen tukeminen oppimateriaaleja välittämällä) ja verkon todellinen anti, kuten pedagogisten mallien (esim. tutkiva oppiminen) hyödyntäminen, jätetään käyttämättä.

Vaikka tutkimuksessani kävi ilmi, että opettajat eivät kieltenopetuksensa monimediaistamisessa voimallisesti hyödyntäneet verkon mahdollisuuksia (mm. opiskelijoiden asian tuntijuuden tai yhteisöllisyyden kehittämiseen), niin siitä ei ole kuitenkaan yksiselitteisesti johdettavissa, että näiden opettajien pedagoginen tietämys ja ajattelu olisivat niukkaa tai heidän tietotekniset taitonsa olisivat riittämättömät. Hakkarainen ym. (1998) totesivat jo yli vuosikymmen sitten tietotekniikan opetuskäytön tutkimuksissaan pääkaupunkiseudulla, että opettajien tietotekninen osaaminen ja pedagoginen ajattelu ovat vain osittain riippuvaisia toisistaan: hyvä pedagoginen tietämys ei välttämättä siirry myös käytännön toimiksi. Hakkarainen ym. (1998) ovat tosin myös havainneet, että niiden opettajien, jotka hyödynsivät tietotekniikkaa aktiivisemmin, pedagogiset näkemykset olivat kehittyneempiä ja he pystyivät toteuttamaan niitä myös käytännössä. Jatkotutkimuksissa on myöhemmin ilmennyt, että nämä kehittyneet pedagogiset käsitykset jäävät kuitenkin edelleen usein vain ajattelun tasolle (ks. esim. Ilomäki 2002b; Ilomäki & Lakkala 2006). Tässä on tosin huomioitava se, mitä monissa teknologian opetuskäyttöä koskevissa tutkimuksissa on tuotu esille: uuden pedagogisen toimintamallin tai ajattelutavan omaksuminen on opettajalle haasteellista, mikäli hänen huomionsa kiinnittyy ensin tietoteknisten asioiden hallinnan opetteluun (ks. esim. Jokinen 2004).

Opettajien monimediaisesta kieltenopetuskäytöstä ilmeni tutkimuksessani kuitenkin kahdenlaisia pedagogisia käytänteitä: *rutinoituneita ja opetusta kehittäviä pedagogisia käytänteitä* (ks. Hall & Hord 2001, 236-237). *Rutinoituneet pedagogiset käytänteet* liittyivät CD-ROM-kieltenopetusohjelmien käyttöön ja niissä oli kyse käytänteistä, joissa innovaation (tässä: kieltenopetusohjelman) käyttö on vakiintunut osaksi opettajan opetusta

ja opettaja ei juuri muuta tai kehittä toimintaansa. *Opetusta kehittävät käytänteet* sen sijaan nivoutuivat opettajien verkkopedagogisen paradigman kehittämiseen oppimisympäristösovelluksia hyödyntämällä. Toimintamalleina verkkopohjaisessa opiskelussa käytettiin oppijan autonomiaa korostavaa etäopiskelua (n=2) sekä kokemuksellista oppimista painottavaa monimuoto-opiskelua (n=2). Tämän käytänteen osalta on kyse innovaation (tässä: verkkopohjaisen oppimisympäristön) kollegiaalisesta käytöstä, ts. opettaja verkottuu muiden kollegoiden kanssa kehittääkseen innovaation käyttöä, jotta se tukisi paremmin opiskelijoita heidän opiskelu- ja oppimisprosessissaan.

Uusimmissa tutkimuksissa (ks. esim. Wong & Benson 2006) koskien opettajien teknologian integrointia opetukseen on ilmennyt, että opiskelijaa enemmän huomioivat (student-centered) opettajat ovat paremmin onnistuneet tieto- ja viestintätekniikan integroinnissa kuin opettajalähtoisempää (teacher-centered) otetta toteuttavat. Käytänteiden muuttaminen kohti opiskelijalähtoisempää toimintaa voi olla opettajalle kuitenkin hyvin haasteellista. Tämän tutkimuksen osalta opettajien teknologian opetuskäytössä ilmenneissä kahdentasoisissa käytänteissä on nähtävissä yhtymäkohtaa edelliseen. *Rutinoituneiden pedagogisten käytänteiden* osalta opettaja toimii ensisijaisesti omista näkökohdistaan käsin, ts. opettajalähtöisesti, ja ei juuri muuta tai kehittä toimintaansa. *Opetusta kehittävät pedagogiset käytänteet* puolestaan ilmentävät sellaista teknologian opetuskäyttöä, jossa opettaja kehittää opetustaan kollegiaalisesti huomioidakseen opiskelijoidensa tarpeita paremmin (opiskelijalähtöisyys). Tässä tutkimuksessa opettajilla ilmeni molemman tason käytänteitä ja he eivät kokeneet ristiriitaa näiden välillä. Tämä puolestaan vahvistaa edelleen jo tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa ilmennyttä Patrikaisen (1997) havaintoa siitä, että opettajan pedagoginen ajattelu voi liikkua jatkumolla *opetuksen suorittaja - opetuksen ohjaaja*.

Kuvaillessaan teknologian integrointia opetukseensa ja siihen liittyviä pedagogisia käytänteitään tutkimukseni opettajat eivät juuri tuoneet esille (kielen)oppimiseen ja (kielen)opetukseen liittyviä teoreettispuhjoisia käsitteitä tai näkemyksiä. Patrikainen (1997, 260) on esittänyt, että ilman teorian tuntemusta opettajan on mahdotonta rakentaa tavoitteellista pedagogiikkaa. Schön (1987) puolestaan on painottanut, että opettaja ei omaksu teorioita sellaisenaan, vaan luo niistä omat käytänteensä. Toisen kielen oppimista koskevassa tutkimuskirjallisuudessa sen sijaan ehdotetaan, että teknologian käytön kieltenopetuksessa tulisi teoreettisesti perustua toisen kielen oppimista koskevaan tutkimustietoon (ks. esim. Brown 2007). Verkko-opetusta koskeva tutkimuskirjallisuus taas esittää lupaaviksi teoreettiseksi lähtökohdaksi pedagogisia malleja. Vaikka opettajalle on nykyisin tarjolla erilaisia teoreettisia työvälineitä kieltenopetuksensa pedagogiseksi perustaksi, sopivan välineistön ja teoreettisen lähtökohdan valinta on opettajalle haastava tehtävä. Varteenotettavien näkemys lienee opettajan kannalta Brownin (2007) esitys siitä, että opettaja muodostaa oman yleisen teorian kieltenopetuksensa perustaksi eikä tiukasti noudata tiettyä mallia tai metodia.

10.4. ORGANISATORISET TEKIJÄT OPETTAJAN TEKNOLOGIAN KIELTENOPETUSKÄYTÖSSÄ

Tarkasteluni organisatoristen tekijöiden (esim. oppilaitos) merkityksestä tutkimukseni opettajien teknologian kieltenopetuskäyttöön ja sitä kautta myös pedagogisten käytän-

teiden syntyyn osoitti kolmen eritasoisten tekijöiden olevan kriittisiä teknologian opetus-
käytön ja pedagogisten käytänteiden toteutumisen kannalta. Näitä *organisatorisen tuen
kriittisiä merkitystekijöitä* oli sekä mikrotasolla (luokkahuone) että meso- (oppilaitos) ja
makrotasoilla (oppilaitoksen ulkopuoliset tahot) (ks. Kozma 2003a). Pedagogisten toimin-
nan kehittymisen osalta oli siis oleellista, että opettajalla oli muun muassa riittävät tieto-
tekniset taidot, hän tunsi kohderyhmän tarpeet ja taidot, oppilaitoksessa oli riittävät toi-
minnalliset resurssit ja opettaja pystyi osallistumaan oppilaitoksen ulkopuolisten tahojen
rahoittamiin ja järjestämiin täydennyskoulutuksiin ja hankkeisiin. Tutkimusaineistoni ei
mahdollistanut sitä, että tutkimustuloksena saadut organisatorisen tuen kriittiset merkitys-
tekijät olisi laitettu tärkeysjärjestykseen. Määrällinen tarkastelu tukitekiöistä tosin osoitti,
että mikrotasolle tuli tekijöitä enemmän kuin muille tasoilla. Tältä osin on siis tulkittavissa,
että luokkahuoneeseen liittyvät tekijät osoittautuivat opettajille merkityksellisimmiksi pe-
dagogisten käytänteiden luomisessa.

Organisaation merkityksestä opettajan toimintaan sekä myös teknologian opetuskäy-
tön integrointiin on saatavilla lukuisia tutkimuksia (ks. esim. Ryymin 2008). Näissä tut-
kimuksissa toistuu se, että teknologian mielekäs ja onnistunut hyödyntäminen aiheuttaa
muutospaineen koko organisaation toimintatavoille ja -kulttuurille ja onnistuakseen in-
tegrointi vaatii koko organisaation sitoutumisen. Muutoksen tukemiseksi on myös esitetty
erilaisia malleja ja jäsenyyksiä (ks. esim. Senge 1990; Hall & Hord 2001; Fullan 2003). Vaik-
ka organisaatiotutkimukset eivät ole sijoittuneet vapaan sivistystyön kontekstiin, on niiden
tuloksissa havaittavissa vastaavuutta tässä tutkimuksessa ilmenneiden organisatoristen
tekijöiden merkityksen suhteen. Esimerkiksi tämän tutkimuksen tulos siitä, että oppilai-
toksen johdon tuki (mesotason tekijä) on keskeistä opettajan teknologian opetuskäytössä,
on tullut esiin monissa aiemmissakin tutkimuksissa (ks. esim. Fullan 2006). Käsillä olevan
tutkimuksen tuloksensa saatu jaottelu organisatorisen tuen kriittisistä merkitystekijöistä
osoittaa siis, millaista eri tason tukea vapaan sivistystyön opettajat tarvitsevat voidakseen
kehittää teknologian kieltenopetuskäyttönsä liittyviä pedagogisia käytänteitä.

Tutkimustehtävääni organisaation vaikutuksesta opettajien teknologian kieltenope-
tuskäyttöön nivoutui läheisesti *täydennyskoulutusten ja hankkeiden merkitys opettajan
ammattilliseen kehittymiseen*. Sen lisäksi, että koulutukset ja hankkeet ovat tarjonneet
tärkeitä taloudellisia sekä tieto- ja viestintäteknisiä resursseja opetuksen kehittämiseen,
niillä on ollut vaikutusta opettajan pedagogisen ajattelun uudistumiseen. Kolmen opetta-
jan osalta ilmeni, että nimenomaan täydennyskoulutus oli ollut se, mikä oli saanut opetta-
jan pohtimaan opetuskäytänteitään uusien näkemysten pohjalta ja innoittanut opetuksen
uudistamiseen. Näissä koulutuksissa oli ollut kyse suggestopediasta ja monimuoto-
opetuksesta. Kyseiset pedagogiset painotukset näkyivät itse asiassa opettajien tavoissa
hyödyntää tieto- ja viestintäteknikkaa kieltenopetuksessaan ja nimenomaan verkkokurs-
sitoteutustensa toimintamalleissa. Kaksi opettajista ei nimennyt mitään erityistä tilannet-
ta, tapahtumaa tai henkilöä, joka olisi erityisesti vaikuttanut heidän pedagogiseen ajat-
teluunsa. Opettajan ammatillinen kehittyminen on itse asiassa tärkeimpiä avaintekijöitä
muutoksessa (ks. esim. Fullan 2007). Tästä huolimatta täydennyskoulutuksen vaikutta-
vuutta opettajan ammatilliseen kehittymiseen ei ole Suomessa juurikaan tutkittu (Piesan-
nen ym. 2006).

10.5. YHTEENVETO TUTKIMUKSEN TOISEN VAIHEEN TULOSTEN TARKASTELUSTA

Vapaata sivistystyötä samoin kuin tämän kyseisen koulutusalueen kieltenopetusta ja teknologian integrointia koskevaa tutkimusta oli niukasti tarjolla vuosituhannen vaihteessa, jolloin toteutin tutkimukseni ensimmäisen vaiheen. Koska tilanne ei ole siitä juurikaan muuttunut, olen peilannut tutkimukseni toisen osan tuloksia edelleen muiden alojen (esim. kasvatustieteellisiin) tutkimuksiin. Tämän tutkimukseni toisen osan keskeisintä antia on, että opettajat ovat edetessään kieltenopetuksensa monimediaistamisessa onnistuneet luomaan kahdenlaisia pedagogisia käytänteitä: rutinoituneita ja opetusta kehittäviä. Vaikka käytänteet ovat hyvin erityyppisiä, niin opettajat eivät kokeneet ristiriitaa näiden välillä. Opettajan pedagoginen ajattelu voi siis vaihdella (ks. esim. Patrikainen 1997) ja olla erilaista muun muassa eri tilanteissa tai käytetystä teknologiasta riippuen. Esimerkiksi rutinoituneet käytänteet olivat syntyneet valmiiden CD-ROM-kieltenopetusohjelmien käyttöön liittyen ja opetusta kehittävät käytänteet nivoutuivat verkkopohjaisiin oppimisympäristösovelluksiin. Tutkimuksessani ilmeni myös, että onnistunutta teknologian integrointia kieltenopetukseen ja pedagogisten käytänteiden luomista ovat tukeneet erilaiset organisatoriset tekijät – opettajat eivät siis toimi tyhjiössä. Vastaavaan tulokseen organisaation merkityksestä on tultu myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Fullan 2006). Jotta muutos puolestaan voisi toteutua, on opettajan kehityttävä ammatillisesti (ks. esim. Fullan 2007). Tässä tutkimuksessa opettajan ammatillinen kehittyminen täydennyskoulutuksissa heijastui siihen, millaisen pedagogisen toimintamallin opettajat (n=3) myöhemmin valitsivat verkkokursseilleen. Täydennyskoulutus- ja hanketyöskentelyllä on siis ollut vaikutusta opettajan pedagogisen ajattelun uudistumiseen.

11. Pohdinta

Osallistumiseni koulutettavana opettajana Alternative I -täydennyskoulutukseen 2000-luvun vaihteessa oli alkusysäys tämän tutkimuksen aloittamiselle. Täydennyskoulutuksessa mukanaolo tarjosi minulle erinomaisen mahdollisuuden tutkittavien opettajien sekä muiden koulutukseen osallistuvien vapaan sivistystyön kieltenopettajien toiminnan seuraamiseen. Se, että pystyin rakentamaan toimivan suhteen tutkittaviin ja myös hankkeen kouluttajiin, edesauttoi tutkimusprosessini etenemistä. Lisäksi täydennyskoulutuksessa kollegani kanssa laadittu verkkokurssi auttoi ymmärtämään paremmin sitä suunnittelu-, tuottamis- ja toteutustyötä, johon opettajat täydennyskoulutuksessa sitoutuivat. Ilman omakohtaista osallistumista opettajien läpikäymä prosessi olisi jäänyt todennäköisesti etäisemmäksi. Yhteydenpitoni osaan tutkittavista jatkui myös täydennyskoulutuksen päätyttyä (esim. työskentelimme samassa verkkokoulutushankkeessa) ja eri yhteyksissä opettajien kanssa käymäni keskustelut antoivat viitettä opettajien pedagogisten pohdintojen syvenemisestä. Tutkimukseni siis alkoi ja jatkui tieto- ja viestintäteknikan käyttöön liittyvien kokemusten vaihdon synnyttämänä. Kiinteä läheisyys tarkasteltavaan asiaan asettaa kuitenkin haasteen tutkijan objektiivisuudelle (vrt. esim. Ahonen 1994; Syrjäläinen 1994): pystynkö tutkijana tarkastelemaan kohderyhmääni ilman subjektiivista otetta? Tosin laadullisessa tutkimuksessa pyritään erilaisten näkökulmien löytämiseen ja tutkijan oma henkilökohtainen ulottuvuus on väistämättä läsnä (ks. esim. Tynjälä 1991; vrt. myös Kuusisto-Arponen 2007).

Pohdin seuraavassa tutkimusprosessiani vielä eri näkökulmista. Ensin arvioin aineistonhankintaani ja siinä käyttämiäni aineistonkeruumenetelmiä (kysely ja haastattelu). Sen jälkeen tarkastelen tutkimuksessa käyttämäni grounded theory -menetelmää (Strauss & Corbin 1990) ja pohdin sen soveltuvuutta haastatteluaineistojen analyysiin. Tätä seuraa tutkimusprosessini laajempi tarkastelu, jossa otan kantaa Straussin ja Corbinin (1990) grounded theory -tutkimukselle määrittämiini arviointikriteereihin. Sitten tarkastelen tutkimukseni aikana esiin tulleita eettisiä kysymyksiä, kuten tutkimukseen osallistuneiden opettajien henkilöllisyyden suojaamista. Tämän jälkeen pohdin vielä lyhyesti tutkimukseni teoreettista ja pragmaattista merkitystä sekä esitän, millaista jatkotutkimusta käsillä olevan tutkimukseni pohjalta voisi toteuttaa. Lopuksi tuon esille vielä joitakin tämän tutkimuksen tekemiseen liittyviä seikkoja tutkiva opettaja -näkökulmastani.

11.1. AINEISTON JA SEN HANKINNAN ARVIOINTI

Tarkasteltaessa laadullista tutkimusta nousee esiin kysymys siitä, miten uskottava on tutkimusprosessi (ks. esim. Kvale 1996). Tämän vuoksi olen tutkimusraportissani pyrkinyt kuvaamaan koko tutkimusprosessia mahdollisimman yksityiskohtaisesti, kuten muun muassa sitä, miten tutkimukseeni valitsema teoreettisen viitekehys ja tutkimustehtävät nivoutuvat toisiinsa. Yksi keskeisimmistä sekoista tutkimuksen uskottavuuden kannalta on myös se, miten tarkoituksenmukaisesti on valittu käytetyt aineistonkeruumenetelmät ja

miten onnistunutta kerätty aineisto on (ks. esim. Kvale 1996). Tässä tutkimuksessa hankin käyttämäni aineiston sähköpostikyselyjen ja teemahaastattelujen avulla. Näiden keruumenetelmien valinnassa kiinnitin erityistä huomiota siihen, että ne palvelisivat mahdollisimman hyvin tutkimukseni tehtävää. Valinnassa huomioin menetelmien etujen ohella myös niihin liittyvät epäkohdat. Keruumenetelmien toimivuutta pyrin varmistamaan muun muassa esitestausten avulla. Tutkimuksen aineistona käytin myös muuta materiaalia, kuten Alternative I -täydennyskoulutukseen liittyviä asiakirjoja (esim. koulutuksen loppuraportti), opettajien koulutuksessa laatimia verkkokursseja ja opettajien oppilaitosten asiakirjoja (esim. toimintasuunnitelmat ja opetusohjelmat). Nämä materiaalit auttoivat tutkimuskohteeni syventämisessä ja esimerkiksi teemahaastatteluissa (esim. opettajien laatimat verkkokurssitoteutukset olivat ensimmäisellä haastattelukierroksella opettajien saatavilla heidän muistinsa tueksi). Varsinaisesta aineistotriangulaatiosta ei kuitenkaan voida puhua, koska en analysoinut näitä oheismateriaaleja systemaattisesti. Triangulaation käyttöä perustellaan kattavan käsityksen saamiseksi tutkittavasta kohteesta, mutta sitä ei kuitenkaan katsota mielekkääksi soveltaa sen itsensä vuoksi (Eskola & Suoranta 2008, 69-71; ks. myös Laine ym. 2007, 24).

Kysely ja haastattelu osoittautuivat pääsääntöisesti toimiviksi menetelmiksi aineistonhankinnassani. Myös opettajat ymmärsivät esitetyt kysymykset lähes poikkeuksetta tarkoitamallani tavalla. Haastattelutilaisuudet tarjosivat lisäksi hyvän mahdollisuuden tarkentaviin lisäkysymyksiin liittyen muun muassa sähköpostikyselyjen vastauksiin. Ajallinen etäisyys on tosin saattanut vaikuttaa siihen, miten opettajat muistivat sekä ensimmäiseen verkkokurssitoteutukseensa että muuhun teknologian opetuskäyttöön liittyviä asioita. Ensimmäisen haastattelun yhteydessä vain yksi opettaja ilmoitti, että hänen oli vaikea muistaa yksityiskohtia. Tarvitavat yksityiskohdat (esim. kurssin kesto) pystyin kuitenkin tarkistamaan jälkikäteen toisaalta (esim. opiston kurssiohjelma). Olin tosin rakentanut tutkimuseni asetelman niin, että se ei olisi kovin riippuvainen mahdollisten yksityiskohtien tarkasta muistamisesta. Huomattavasti haastavampaa minulle tutkijana oli sen sijaan se, miten teoreettisesti käsitteellistä haastatteluaineistoista opettajan pedagogista ajattelua ilman, että opettajapuheen alkuperäinen merkitys ei katoaisi ja opettajan äänelle jäisi riittävästi tilaa.

11.2. GROUNDED THEORY -MENETELMÄN TARKASTELU

Kuten aiemmin on jo ilmennyt, käsillä oleva tutkimukseni on siis luonteeltaan tapaustutkimus ja pääosin laadullinen. Sähköpostikyselyillä keräämäni tutkimusaineiston tarkastelussa käytin jossain määrin kvantitatiivista menetelyä. Kyselyn analysoinnissa en kuitenkaan soveltanut varsinaisia tilastollisia menetelmiä, koska aineisto oli pieni. Haastatteluaineistoni analysoin puolestaan käyttämällä grounded theory -menetelmää (ks. esim. Glaser & Strauss 1967; Charmaz 2006; Bryant & Charmaz 2007). Toisen haastatteluaineiston osalta huomioin yksityiskohtaisemmin aineistolähtöiseen teoriaan liittyvän kahden koulukunnan (glaserilainen ja straussilainen) eroavaisuudet ja lähestyin tutkittavaa ilmiötä lähinnä straussilaisen suuntauksen suositusten mukaisesti (ks. Strauss & Corbin 1990). Näin siksi, koska straussilainen suuntaus mahdollisti induktiivis-deduktiivisemmän tutkimusotteen paremmin kuin glaserilainen näkemys. Kvalitatiivisten aineistojen analysoinnille

on olemassa muitakin vaihtoehtoja eikä tämän työni osalta aineistolähtöiseen teoriaan päätyminen ollut itsestäänselvyys. Sen käyttö osoittautui kuitenkin mielekkääksi, koska tutkimukseni aihetta ei ole paljonkaan tutkittu: aineistolähtöinen teoria teki mahdolliseksi alkuperäisten havaintojen pohjalta johdetun ilmiön teoreettisen tarkastelun (ks. esim. Patrikainen 1997, 246). Aineistolähtöinen analyysi on tarpeen silloin, kun tarvitaan perustietoa jostain tietyistä ilmiöistä (Alasuutari 2007, 31-54). Menetelmänä se soveltuu paremmin myös uusien ulottuvuuksien etsimiseen kuin jo olemassa olevien teorioiden testaamiseen.

Aineistolähtöisen teorian valinnan etuna oli mielestäni myös se, että se mahdollisti saman tekstisegmentin koodaamisen useampaan eri kategoriaan (Glaser & Strauss 1967, 105). Lisäksi menetelmän periaatteiden mukaista on, että kategoriat voivat olla päällekkäisiä ja käytettävät koodit muotoutuvat analyysin edetessä. Esimerkiksi sisällönanalyyseissa kategorioiden edellytetään yleensä olevan toisensa poissulkevia ja ne valitaan mieluiten ennen analyysin suorittamista (ks. Moilanen & Roponen 1994, 80). Vaikka haastatteluaineistoni oli moniulotteista ja pirstaleista, valitsemani metodi näytti toimivan analyysiprosessin hallinnassa. Mielekkään koodisysteemin laatiminen oli minulle tosin haastava ja aikaa vievä tehtävä. Koska laadullista aineistoa on mahdollista tulkita eri näkökulmista, myös samalle aineistolle voidaan laatia erilaisia koodisysteemejä. Jotta huomioni olisi tässä tutkimuksessa kiinnittynyt mahdollisimman hyvin tutkimusongelman kannalta relevantteihin tekijöihin, käytin koodien määrittelyyn tutkimukseni teoreettista viitekehystä, kuten esimerkiksi soveltamalla opettajan pedagogisen ajattelun osatekijöitä (ks. Patrikainen 1997).

Koodauksen luotettavuuden varmistamiseksi menetelmäkirjallisuudessa suositellaan usein kahden rinnakkaisluokittelijan käyttämistä, mutta samalla myös painotetaan, että tätäkin oleellisempaa on tehdä päätelmät tutkimusraportin lukijalle mahdollisimman selvästi näkyviksi. Rinnakkaisluokittelu ei kuitenkaan ole usein mahdollista, koska vastaavan perehtyneisyyden hankkiminen kuin tutkijalla on ja perusteellinen paneutuminen tehtyyn luokitteluun vaativat suhteettoman paljon työtä (Ahonen 1994, 131). Tämä kävi ilmi myös tässä tutkimuksessa ja niinpä varsinaisen rinnakkaisluokittelun sijasta neuvotelin tutkija- ja opettajakollegoideni kanssa luokitteluista ennen niiden lopullista valmistumista. Konsultoimani kielitieteen tutkija työskenteli yliopistossa ja hän oli perehtynyt laadullisten aineistojen analysointiin. Opettajat (n=3) olivat puolestaan soveltavan kielitieteen jatko-opiskelijoita ja heillä kaikilla oli kokemusta vieraiden kielten opettamisesta. Käytännössä toimin siten, että valitsin etukäteen sattumanvaraisesti haastatteluaineistotani otteita, joita toin rinnakkaisluokittelijoille luokiteltavaksi ja koodattavaksi. Tapaamisissa näytin myös valmiiksi luokittelemaani aineistoa, josta jokaisen tuli arvioida, miten uskottavia luokat ja niiden koodaukset heidän mielestään olivat. Monet luokista ja niiden koodauksista osoittautuivat toimiviksi ja arvioijat esittivät vastaavanlaisia kuin mitä itse olin toteuttanut. Luokkien ja niiden koodaamisen osalta tosin ilmeni myös hajontaa ja eri näkemyksiä. Rinnakkaisluokittelijat pitivät haastavana tehdä nopeaa arviointia luokkien ja niiden koodausten toimivuudesta ja syvällisempi arviointi olisi vaatinut heidän mielestään yksityiskohtaisempaa tutustumista tutkimuksessani käyttämään grounded theory -menetelmään. Saamani palaute auttoi minua kuitenkin luokittelun valmistumisessa. Näiden rinnakkaisluokitteluun liittyvien keskusteluiden lisäksi pyrin lisäämään koodaukseni luotettavuutta toteuttamalla luokittelut useampaan kertaan ja huolehtimalla siitä, että eri luokittelukertojen välillä oli pidempi ajanjakso, jotta pystyin tarkastelemaan aineistoani joka kerta hieman eri näkökulmista.

Kun noudatetaan järjestelmällisesti grounded theory -menetelmän periaatteita, teorian muodostamiseen olisi pyrittävä aineiston pohjalta. Tässä tutkimuksessani en vienyt kahden empiirisen haastatteluaineistoni osalta teoretisointia ns. *formaalin teorian* tasolle asti. Ensimmäisestä haastatteluaineistostani koodasin havaitut ilmiöt kategorioihin, joita yhdistelemällä ja syventämällä sain vastaukset kysymykseen siitä, millaisia pedagogisia ratkaisuja opettaja tekee suunnitellessaan verkkokurssin. Toisen haastattelun osalta aineiston analyysissä etenin avoimesta koodausvaiheesta aksiaaliseen sekä hyödynsin dimensionaalisuusajattelua ja ehto-seuraus -paradigmaa. Analyysin tuloksena muodostin ns. *substanttiivisen teorian* (Strauss & Corbin 1990) liittyen pedagogisiin käytänteisiin ja organisatorisen tuen kriittisiin merkitystekijöihin. Tässä on kyse siitä sitä, että tietyistä yksittäisestä ilmiöstä tietyssä kontekstissa tuotetaan siihen liittyvää tietoa ilman, että ilmiöstä muodostettaisiin teoriaa, joka kattaisi laajemmin muita konteksteja tai tilanteita. Tutkimuksen toisen vaiheen haastatteluaineisto tosin tarjosi jo pohjaa ydinkäsitteen (tässä: pedagoginen ydin) muodostamiselle ja määrittämiselle, mutta ydinkäsitteen ympärille rakennettavan teorian muodostamisessa on vaarana, että teorian kehittäminen tapahtuu enemmän teoreettisesta kirjallisuudesta kuin varsinaisesta aineistosta käsin. Tutkittavan perusjoukon kasvattaminen ei olisi myös juurikaan edesauttanut formaalin teorian laadinnassa ja sen yleistettävyydessä, koska tutkimukseni lähtökohtana oli Alternative I -täydennyskoulutukseen osallistuneet opettajat ja heitä oli rajallinen määrä. Lisäksi tämän tutkimuksen osalta on huomioitava, että ”tapaustutkimuksessa ei saada samassa mielessä edustavaa otosta, sillä vaikka tyypillisiä tapauksia löytyykin, keskimääräistä tapausta ei ole olemassa” (Laine ym. 2007, 12).

11.3. GROUNDED THEORY -TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Laadullisen tutkimuksen arviointi yleisestikin samoin kuin laadullisella tutkimuksella saadun tiedon *luotettavuus* ja *yleistettävyyys* herättävät hyvin erilaisia mielipiteitä ja näkemyksiä (ks. esim. Kiviniemi 2001; Mäkelä 1990). Lisäksi mm. käsitteiden osalta on esitetty, että validius- ja reliaabelius-käsitteiden sijaan olisi laadullisessa tutkimuksessa tarkasteltava sen *uskottavuutta* (credibility) (Corbin & Strauss 2008, 301-302). Myös Syrjälä ja Numminen (1988) katsovat, että laadullisen tutkimuksen tulokset eivät ole sinänsä yleistettävissä, ja siksi tutkijan tehtävänä on osoittaa, että tutkimus on *uskottava* (ks. myös Kvale 1996). Eskola ja Suoranta (2008) ovat puolestaan pohtineet, miksi kvalitatiivista tutkimusta yleisesti kritisoidaan siitä, että se ei ole kovin luotettavaa. Laadullinen tutkimus perustuu laajasti tutkijan omiin ennako-oletuksiin ja teoreettiseen oppineisuuteen. Näin tutkijan asema keskeisenä tutkimusvälineenä korostuu, ja pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on itse asiassa tutkija itse. Arvioitaessa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arviointi on kohdistettava koko tutkimusprosessiin (ks. esim. Kvale 1996, 237) toisin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, jossa luotettavuus viittaa tehdyn mittauksen luotettavuuteen.

Myös grounded theory -menetelmää koskevassa kirjallisuudessa käydään keskustelua siitä, miten laadullista tutkimusta tulisi arvioida. Siellä on arvioinnin tueksi muun muassa esitetty erilaisia kriteeristöjä aineistolähtöistä teoriaa käyttävien tutkimusten arviointiin (ks. esim. Elliott & Lazenbatt 2005). Menetelmäkirjallisuudessa on lisäksi tuotu esille, että jokainen laadullinen metodologia tarvitsisi oman arviointikriteeristönsä (ks. esim. Cor-

bin & Strauss 2008, 301-302). Tämän näkemyksen kannattajat tosin tuovat esille myös sen, että arviointikriteereiden laatiminen ei ole yksiselitteistä johtuen vaihtuvista näkemyksistä siitä, mitä laadullisessa tutkimuksessa olisi yleensäkin arvioitava ja millaisin käsittein (Corbin & Strauss 2008, 299). Esittelen seuraavassa lyhyesti alkuperäisen grounded theory -tutkimusten arviointikriteeristön sekä pohdin Straussin ja Corbinin (1990) kriteereiden antia tutkimukselleni, koska sovelsin grounded theory -menetelmää nimenomaan heidän suositustensa mukaisesti. Grounded theory -menetelmän sopivuutta tutkimukseeni olen arvioinut jo aiemmin (ks. luku 11.2).

Glaser ja Strauss esittivät grounded theory -tutkimusta koskevan arviointikriteeristönä vuonna 1967 teoksessaan *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Tuolloin he korostivat, että keskeistä grounded theory -tutkimusten arvioinnissa on tutkitavasta ilmiöstä muodostetun teorian käyttökelpoisuus (Glaser & Strauss 1967, 237-250). Teoriaa tuli heidän mukaansa arvioida seuraavin kriteerein: *sopivuus* (fitness), *ymmärrettävyys* (understanding), *yleisyys* (generality) ja *kontrolli* (control). *Sopivuus* viittaa siihen, että teoria kertoo todellisuudesta ja se on huolellisesti johdettu aineistosta. Teorian on lisäksi oltava sekä tutkittavien että tutkijoiden mielestä *ymmärrettävää*, selkeästi ilmaista ja käsitteellisesti informoivaa. Ymmärrettävyys-kriteeri kattaa myös koko tutkimusprosessin, ts. miten ymmärrettävästi tutkittava ilmiö on esitetty ja miten siihen liitetyt merkitykset on annettu. *Yleisyydellä* tarkoitetaan sitä, että teoriaa voidaan hyödyntää myös muissa vastaavissa tilanteissa tai konteksteissa, johon kulloinkin kyseessä oleva tutkimus liittyy. Teorian on kuitenkin oltava *kontrolloitua*, ts. se on ilmaistava ja rajattava niin selkeästi, että siitä ilmenee, mihin tiettyyn ilmiöön se liittyy. (Glaser & Strauss 1967, 237-250.)

Kaksi vuosikymmentä myöhemmin Glaserin ja Straussin (1967) esittämistä grounded theory -tutkimuksen arviointiperusteista Strauss ja Corbin (1990, 252-257) korostavat edelleen, että grounded theory -tutkimuksessa tutkimusprosessin kuvaaminen on tärkeää, koska tutkimuksen arviointi perustuu tutkimusprosessin kuvaukseen. Strauss ja Corbin (1990, 249-258) määrittelevät myös – tosin nyt yksityiskohtaisemmin – miten arvioida grounded theory -tutkimuksen *tulosten empiristä perustaa* (empirical grounding of findings), ts. aineiston jatkuvaan vertailuun perustuvaa koodausmenettelyä ja sen tuloksena saatua teoriaa, ja lisäksi he antavat kriteerit *tutkimusprosessin* (research process) arviointiin (ks. liite 17). Strauss ja Corbin (1990, 257-258) painottavat, että heidän arviointikriteeristönsä on ohjeellinen ja sitä voi tarvittaessa sekä tutkija itse että tutkimuksen lukija / arvioija soveltaa tarpeen mukaan. Tämä tutkijakaksikko on sittemmin kehittänyt eteenpäin grounded theory -tutkimuksen arviointikriteeristöjään ja esitellyt kehitystyönsä tuloksia julkaisuissaan (ks. esim. Corbin & Strauss 2008).

Straussin ja Corbinin (1990) antamat kriteerit grounded theory -tutkimuksen tutkimusprosessin ja tutkimustulosten arviointiin on esitetty kysymysten muodossa ja niillä varmennetaan lähinnä sitä, miten sekä grounded theory -menetelmän eri vaiheita että yleensä tutkimusprosessiin liittyviä seikkoja on tutkimuksessa huomioitu (ks. tarkemmin arviointikriteereistä liite 17). Arviointikriteereissä kysytään muun muassa, miten kategoriat on määritelty tutkimusaineistosta, miten relevantit kategoriat ovat sekä miten ja miksi ydinkategoria valittiin. Aineistolähtöistä teoriaa soveltavana tutkijana nämä kysymyslisätaukset ovat mielestäni melko mekaanisia ja yllättävät yksinkertaisuudellaan siinä, että Straussilla ja Corbinilla (1990) on muutoin hyvin yksityiskohtaisia ja tarkkoja näkemyksiä grounded theory -menetelmän käytöstä. Minulle tutkijana aineistolähtöisen teorian anti on

ollut vahva, mutta tutkimukseni arvioinnissa se jää ohueksi. Strauss ja Corbin (1990, 253) tosin myöntävät, että heidän laatimansa kriteerit poikkeavat huomattavasti laadullisessa tutkimuksessa yleisemmin käytettävistä arviointikriteereistä. Toisaalta on todettava, että mitä tarkemmin tutkija noudattaa grounded theory -menetelmää, niin sitä tarkemmin tutkimuksen eri vaiheet ja siten myös kriteerit toteutuvat. Tosin tässä näen vaarana sen, että tutkimuksesta tulee vain tekninen suoritus ilman, että saaduilla tutkimustuloksilla olisi todellista merkitystä.

Tutkimukseni tarkastelu Straussin ja Corbinin (1990) arviointikriteereitä noudattaen, ts. vastaaminen neljääntoista arviointikysymykseen (ks. liite 17), toisi tässä vaiheessa tutkimusraporttiani mielestäni tarpeetonta toistoa, koska olen tutkijana pyrkinyt yksityiskohtaisesti avaamaan läpi koko tutkimukseni ja erityisesti aineiston analyysin ja tulosten esittelyn yhteydessä sitä, miten olen noudattanut Straussin ja Corbinin (1990) näkemyksiä grounded theory -menetelmästä ja miltä osin olen soveltanut niitä toisin (esim. formaalin teorian esittämisen sijasta olen pitäytynyt substantiiviseen teoriaan). Haasteelliseksi koen myös sen, että Strauss ja Corbin (1990, 257-258) eivät esitä selkeää näkemystä arviointikriteereidensä noudattamisesta sekä missä vaiheessa tutkimusraporttia näitä seikkoja olisi tuotava esille. Toisaalta he painottavat voimallisesti arviointikriteereiden tärkeyttä, mutta samalla toteavat, että ne ovat vain ohjeellisia: tutkija voi halutessaan modifioida kriteereitä, käyttää vain muutamia kriteerejä tai olla käyttämättä kokonaan. Hyödynnänkin siis tätä tutkijalle suotua valinnan vapautta ja tarkastelen tutkimustani yleisemmällä tasolla ja lähinnä sen *ymmärrettävyyden* kautta (ks. ymmärrettävyyden kriteeristä Glaser & Strauss 1967), ts. miten olen yrittänyt tehdä tutkimusprosessiani läpinäkyväksi ja mitä mahdollisia epäilyksiä, virhemahdollisuuksia tai onnistumisia prosessiin on liittynyt.

Perusohjenuorana tutkimusprosessini läpinäkyväksi tekemisessä ja tulkintojeni konkretisoinnissa on ollut se, että olen pyrkinyt kuvaamaan koko tutkimusprosessini mahdollisimman tarkasti ja ymmärrettävästi. Tähän on vaikuttanut myös se, että tutkimukseni vaiheita ei voida tarkistaa toteuttamalla niitä uudelleen, ja lisäksi ulkopuoliselle arvioijalle voi olla vaikeaa päästä kiinni tutkija-ajatteluuni. Tutkimukseni kuitenkin kohdistuu aitoihin tilanteisiin (teknologian kieltenopetuskäyttöön) ja se helpottanee osittain tutkimusprosessin seuraamista. Mitä tulee tutkittavien opettajien vuonna 1999 osallistumaan Alternative I -täydennyskoulutukseen, niin sen taholta ei tätä tutkimusta varten tehty mitään erityisjärjestelyjä. Tässä on tosin huomioitava se, että varsinainen tutkimusaineistoni koostuu dokumentoiduista tilanteista eli järjestämistäni kyselyistä ja haastatteluista. Nämä järjestetyt vastaamistilanteet ovat saattaneet aiheuttaa virhemahdollisuuksia aineistooni. Tutkimuksessa käyttämäni opettajien laatimat verkkokurssit sekä muut verkkomateriaalit edustavat kuitenkin autenttisia dokumentteja ja ne, kuten opettajien muutkin teknologiaan liittyvät opetuskokeilut, olisivat olemassa, vaikka en olisi tätä tutkimusta suorittanutkaan.

Haasteeksi tutkimukseni raportoinnissa olen kokenut sen, missä määrin avaan tutkimusprosessiani, jotta se pysyy ymmärrettävänä. Yksityiskohtainen raportointi todennäköisesti palvelee lukijaa ja auttaa häntä seuraamaan tekemiäni päätelmiä, mutta liiallinen tarkkuus voi puolestaan uuvuttaa lukijan. Esimerkiksi grounded theory -menetelmän kuvaamisessa pohdin sitä, miten paljon oletan lukijan tuntevan esimerkiksi straussilaisen ja glaserilaisen suuntauksia eroja ja yhteneväisyyksiä. Pohdin myös, onko vapaan sivistystyön koulutussektorilla tapahtuvan kieltenopetuksen kuvaaminen tarpeen vai tuntevatko työni lukijat sen jo riittävästi. Lyhyesti tiivistäen voin todeta, että tutkimukseni teoreettisen

taustan valinnassa olen pyrkinyt sellaisiin valintoihin, että ne tarjoavat erilaisia teoreettisia kehyksiä pohjustamaan ymmärrystä tutkimastani ilmiöstä eli opettajan teknologian pedagogisesta kieltenopetuskäytöstä (ks. teorian käyttötavoista Laine ym. 2007, 34-38). Teoreettisen aihealueen rajaaminen on ollut minulle tutkijana kuitenkin haastava tehtävä, koska tutkittavan ilmiön ja sen kontekstin välisten suhteiden ja yhteyksien näkeminen ei ole ollut etukäteen yksiselitteisesti hahmotettavissa. Näiden kehysten avulla olen pyrkinyt valottamaan tutkittavan ilmiöni eri puolia (vrt. Laine ym. 2007, 20).

Taustani vapaassa sivistystyössä lienee tavalla tai toisella vaikuttanut tutkimusprosessiin ja myöskään intuition käyttöä aineistooni en voi täysin sulkea pois. Esimerkiksi analysoidessani haastatteluaineistoja pystyin hyödyntämään tutkittavien opettajien ja heidän taustojensa tuntemista, koska yhteinen viitekehys vapaassa sivistystyössä osaltaan helpotti vastauksien tulkitsemista. Toisaalta olen ollut tietoinen siitä, että tutkittavien opettajien tunteminen on voinut vaikuttaa tutkimusaineiston tulkintaani. Koska en voi olla täysin varma siitä, miten värittynyttä tulkintani aineistosta on, olen pyrkinyt raportissani antamaan tilaa opettajan äänelle ja tuonut esiin runsaasti haastatteluotteita opettajien puheesta samoin kuin heidän vastauksiaan opettajakyselyihin. Tämä antaa mahdollisuuden lukijalle verrata opettajapuhetta ja sen pohjalta tekemieni päätelmien ymmärrettävyyttä. Se, että olen tämän tutkimusprosessin aikana työskennellyt eri koulutusorganisaatioissa, on itse asiassa auttanut tarkastelemaan vapaata sivistystyötä objektiivisemmin. Myös omien tutkijataitojeni kehittyminen on auttanut aineiston tulkinnassa, mutta toisaalta, mitä tietoisemmaksi olen tullut valinnoistani, sitä enemmän epäilen niiden oikeellisuutta.

Tätä, kuten myös muitakin tutkimuksia, arvioidaan niistä laaditun raportin pohjalta. Se, miten ymmärrettävää tutkimusprosessini kuvaus on, jää lopulta lukijan päätettäväksi. Lukija voi myös pohtia, olisiko jokin muu yleisempi laadullisen tutkimuksen arviointikriteeristö ollut toimivampi tämän tutkimuksen arviointiin. Vaikka olen edellä tarkastellut tutkimustani yleisellä *ymmärrettävyyden* tasolla, niin haluan lopuksi kuitenkin tuoda esille yhden Straussin ja Corbinin (1990, 256) esittämän arviointikriteerin, josta lienee apua sekä tämän että muidenkin tutkimusten arviointiin: *Mikä merkitys on tutkimuksen tuloksilla ja missä määrin?* Tätä kysymystä tarkastelen vielä tarkemmin luvussa 11.5.

11.4. EETTISIÄ NÄKÖKOHTIA

Laadullisen tutkimuksen osalta katsotaan nykyään yleisesti, että siinä voi näkyä tutkijan henkilökohtainen kädenjälki. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tutkija voisi toimia ja noudattaa omia henkilökohtaisia tieteellisiä tai eettisiä periaatteitaan. (Kuusisto-Arponen 2007, 238.) Eettiset kysymykset ja ratkaisut eivät koske vain joitain tiettyjä tutkimusprosessin osa-alueita, vaan ne ovat läsnä kaikissa vaiheissa aina tutkimuksen tehtävän määrittelystä sen raportointiin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20; ks. myös Kvale 1996). Tässä tutkimuksessa eettiset asiat ovat nousseet esiin erityisesti aineiston hankinnan, sen analysoinnin ja tulosten raportoinnin yhteydessä. Koska tutkimukseeni osallistuneet opettajat olivat keskeisessä asemassa tutkimukseeni toteutumisen kannalta, pyrin luomaan heihin mahdollisimman luottamuksellisen suhteen. Tätä toteutin siten, että hankin opettajilta henkilökohtaiset suostumukset tutkimukseen osallistumiseen ja aineistojen hankintaan (kyselyt,

haastattelut, verkkokurssikopiot) sekä lisäksi keskustelin heidän kanssaan tutkimukseni eri vaiheista (tutkimuksen tarkoitus, tutkimusaineiston keruu, käsittely ja säilytys, verkkokurssien tekijänoikeudet, henkilöllisyyden suojaaminen tutkimuksen raportoinnissa). Yhdelle tutkittavista annoin myös mahdollisuuden jäädä pois tutkimukseni toisesta vaiheesta hänen pyynnöstään.

Vaikka opettajiin on tutkimusprosessin aikana rakentunut avoin ja luottamuksellinen suhde, niin ratkaistavakseni on jäänyt kuitenkin vielä monia eettisiä kysymyksiä. Näistä esimerkiksi se, miten analysoin ja tulkitseen haastatteluaineistot niin, että ne vastaavat opettajan tarkoittamaa? Jotta haastattelut eivät olisi jääneet vain tekemieni muistiinpanojen varaan, nauhoitin ja litteroin opettajien kanssa käymäni keskustelut. Litteroituja aineistoja en lähettänyt opettajille, koska sain opettajapuheen tekstimuotoon ilman suurempia ongelmia ja en katsonut täydentämisen tuovan mitään oleellista uutta lisää aineistoon. Pohdittavaa aiheutti myös seuraavat kysymykset eli välitänkö tutkijana kenties omasta taustastani ja kokemuksestani jotain sellaista tiedostamattani, mikä ei tutkimukseen varsinaisesti kuulu? Missä määrin tutkijana huomioin tutkimukseni rahoittajatahoa? Mitä mahdollisia seuraamuksia tutkimusraporttini julkaisemisesta on tutkittaville, heidän organisaatioilleen ja yleensä vapaalle sivistystyölle? Näiden kysymysten ratkaiseminen ei ole osoittautunut kohtuuttomaksi, mutta ne ovat tutkimusprosessini edetessä ja nimenomaan tutkimusraportin laatimisen yhteydessä nousseet yhä enemmän esille.

11.5. TUTKIMUSTULOSTEN MERKITYS

Tutkimuksen merkitystä voidaan tarkastella sekä *teoreettisesta* että *pragmaattisesta* näkökulmasta. *Teoreettisesti* tutkimukseni tarjoaa tietoa sekä opettajan pedagogisesta ajattelusta että organisaation merkityksestä opettajan toiminnassa. Tutkimukseni siis vahvasti jo olemassa olevaa tietoa opettajan pedagogisesta ajattelusta, mutta samalla koosti uudenlaista näkökulmaa opettajan pedagogiseen ajatteluun, kun kyse on teknologian integroinnista kieltenopetukseen. Tutkimukseni ensimmäisen osan tuloksena oleva jäsenyys vapaan sivistystyön kieltenopettajien pedagogisista ratkaisuksista koskien Alternative I -täydennyskoulutuksessa vuonna 1999 tuotettuja verkkokursseja osoitti, että opettajilla on tietty pedagoginen näkemys siitä, miten aikuisoppijaa ”opetetaan” verkossa. Pedagogisia ratkaisuja koskevassa päätöksenteossa kollegan tuki on merkittävä. Opiskelun ja oppimisen siirtämistä täysin verkkoon opettajat eivät kuitenkaan pitäneet mielekkäänä, vaan verkon pedagoginen merkitys nähtiin ennemminkin kieltenopiskelun täydentäjänä. Tutkimukseni toisessa osassa kuvasin, miten vapaan sivistystyön opettajat olivat monimediaistaneet kieltenopetustaan Alternative I -täydennyskoulutusta seuranneina vuosina 2000 - 2005. Samalla esitin, millaisia tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttöön liittyviä pedagogisia käytänteitä – rutinoituneita ja opetusta kehittäviä – opettajat olivat viiden vuoden ajanjaksona kehittäneet opetukseensa. Tässä tutkimukseni toisessa osassa osoitin myös sen, millaiset organisatorisen tuen kriittiset merkitystekijät olivat edesauttaneet opettajia teknologian integroinnissa kieltenopetukseen ja siitä seuranneessa pedagogisten käytänteiden muotoutumisessa.

Tutkimukseni *käytännön merkitys* on siinä, että se tarjoaa sekä vapaan sivistystyön että muiden aikuiskoulutusorganisaatioiden henkilöstölle kiinnekohtaa teknologiatuetun kieltenopetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Esimerkiksi opettaja voi pohtia, millaisia verkko-opetuksen suunnitteluun ja tuottamiseen liittyviä pedagogisia käytänteitä hänellä on ja mitä yhtäläisyyksiä, eroja tai kehittämismahdollisuuksia hän löytää omassa toiminnassaan suhteessa tähän tutkimukseen ja sen tuloksiin. Myös opettajankouluttajat voivat peilata näkemyksiään ja kokemuksiään tutkimuksen tuloksia vasten. Koska jäsensin tutkimuksessani myös organisatorisen kontekstin merkitystä opettajan teknologian opetuskäyttöön, antaa tutkimukseni tietoa sekä oppilaitosten johdolle että hankkeiden ja täydennyskoulutusten järjestäjille siitä, miten Alternative I -täydennyskoulutus ja opettajien työskentely oli siinä organisoitu sekä miten opettajat ovat toimineet koulutuksen päätyttyä. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen suunnittelijoille ja toimittajille tämä tutkimus on yksi esimerkki siitä, miten kielenopettajat käytännössä sitovat teknisen apuvälineen opetukseensa. Aikuisopiskelijalle tutkimukseni antaa viitettä siitä, miten opettaja näkee hänet oppijana ja miten opettaja pyrkii tukemaan hänen oppimistaan ja opiskeluaan teknologian avulla. Laajempaa yhteiskunnallista merkitystä tutkimuksellani on sen suhteen, että se tuo myös esiin, millainen on vapaan sivistystyön koulutussektori kielikouluttajana.

11.6. JATKOTUTKIMUSAIHEITA

Kieltenopettajan teknologian pedagogiseen opetuskäyttöön liittyvän tutkimuksen niukuus jättää runsaasti tilaa jatkotutkimusaiheille. Tutkimukseni ensimmäisen osan valmistuessa heräsi saatujen tutkimustulosten perusteella ajatus siitä, että opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan taustalla vaikuttaviin organisatorisiin seikkoihin, kuten täydennyskoulutuksen järjestämiseen, olisi pureuduttava syvällisemmin kuin mitä Suomessa on tähän asti tehty. Opettaja ei toimi tyhjiössä, vaan tietyissä koulutus kontekstissa, jossa on omat toimintatavat ja -kulttuuri. Lisäksi tutkimukseni ensimmäisen osan ulkopuolelle rajautuivat Alternative I -täydennyskoulutuksen toteuttajien, koulutuksessa käytetyn verkkopohjaisen oppimisympäristösovelluksen suunnittelijoiden sekä verkkokurseille osallistuneiden opiskelijoiden näkemykset opettajien tekemistä pedagogisista ratkaisuista. Erilaisten näkemysten kartoittaminen ei varsinaisesti olisi tarkentanut opettajan pedagogista ajattelua, mutta se olisi tarjonnut vertailtavaksi, miten eri osapuolet tulkitsevat opettajan tarkeituuksia. Opettajien tuottamien verkkokurssien vertaisarviointi täydennyskoulutukseen osallistujien opettajien kesken olisi myös ollut vaihtoehtoinen tapa rakentaa tutkimusta.

Tutkimukseni ensimmäinen osa keskittyi vain yhden tapauksen (tässä: verkkokurssi) rajoissa opettajan pedagogisen ajattelun (tässä: pedagogiset ratkaisut) tarkasteluun. Tutkimukseni jatko-osan toteuttamiseen motivoi muun muassa tieto siitä, että tutkimukseni ensimmäiseen osaan osallistuneet opettajat olivat Alternative I -täydennyskoulutuksen jälkeen jatkaneet teknologian hyödyntämistä kielenopetuksessaan. Uudelle tutkimukselle opettajan pedagogisen ajattelun kehittymisestä tieto- ja viestintätekniikan opetusikäytössä oli siis perustetta. Samalla oli mahdollista myös tarkastella organisatoristen tekijöiden merkitystä opettajan teknologian integrointiin liittyvien pedagogisten käytänteiden muodostumisessa. Tutkimukseni jatko-osan osalta ilmeni myös uusia jatkotutkimusaiheita, joista

keskeisimpänä alustavasti esittämäni opettaja-ajattelun *pedagogisen ytimen* -ydinkategorian määrittely ja formaalin teorian muodostaminen sen ympärille. Tämä puolestaan edellyttäisi ilmiön tarkastelua useammassa tilanteissa, ts. isompaa opetustaan monimediaistavien tutkittavien ryhmää koostuen eri puolilta Suomea olevista vapaan sivistystyön oppilaitosten kieltenopettajista. Koska oppilaitosten toimintamuodot ja -kulttuurit voivat poiketa toisistaan huomattavasti, tämä monimuotoisuus olisi huomioitava tutkittavien valinnassa.

Tutkimukseni jatko-osa antaa pohjaa myös muille tutkimusaiheille. Tarkastelua voisi suunnata voimakkaammin esimerkiksi vapaata sivistystyötä koskevan täydennyskoulutuksen toteuttamiseen. Tällä hetkellä koulutustarpeen, koulutustarjonnan ja toteutuneen koulutuksen systemaattinen seuranta ja arviointi puuttuvat lähes täysin. Koulutuksen vaikuttavuutta ei ole myöskään systemaattisesti tutkittu. Tämän tutkimuksen osallistujien osalta täydennyskouluttautumisella on kiistatta ollut merkitystä heidän teknologian opetuskäyttöön ja ammatilliseen kehittymiseensä. Jäsentyneempi täydennyskoulutuksen tarkastelu vapaassa sivistystyössä voisi osaltaan tukea opettajan työn kehittämismahdollisuuksia omassa työyhteisössä. Jatkotutkimusta voisi toteuttaa myös sen suhteen, miten opettaja on uransa eri vaiheissa käyttänyt teknologiaa. Teknologian omaksumisesta on esitetty erilaisia tasomalleja ja jäsenyyksiä, mutta opettajien teknologian käyttö ei niillä juuri etene lineaarisesti, kuten tässäkin tutkimuksessa on ilmennyt. Opettajalla voi olla samanaikaisesti eritason pedagogisia käytänteitä ja hän ei välttämättä hylkää niitä edetessään seuraavalle tasolle. Tässä palataankin siis jälleen edellä esitettyyn pedagogiseen ytimeen eli oppimiseen ja opettamiseen liittyvään asiantuntemukseen, jota opettaja muuntelee ja soveltaa tilanteen mukaan. Mielenkiintoinen kysymys, joka samalla voisi olla myös jatko-tutkimusaihe, onkin: mikä on pedagogisen ytimen ja teknologian suhde?

11.7. LOPPUSANAT

Toin esille tutkimusraporttini alussa, että ryhdyin tutkimuksen tekoon *tutkiva opettaja* -ajattelun innoittamana. Tämä ajattelu edellyttää oman (tutkimus)toiminnan tarkastelun ohella myös oman tutkija-minän pohtimista (Niikko 2001), jota nyt siis tutkimukseni lopuksi vielä lyhyesti käsittelen. Omalta kohdaltani tämä tutkimus on ollut yksittäisen opettajan projekti, johon liittyvä tutkivaksi opettajaksi kehittyminen ja kasvu ovat olleet hyvin monivaiheinen ja pitkälinen prosessi. Sen myötä olen kuitenkin uskaltanut astumaan ulos luokkahuoneesta, opettelemaan tutkimuksen tekoa sekä tuottamaan uutta tutkimuslata tietoa omaa ajatteluaani hyödyntäen. Vaikka koen tutkijataitojeni kohentuneen sekä omien toimintatapojeni ja ajatteluni osittain muuttuneen ja jäsentyneen, ei opettajaksi eikä tutkijaksi kehittyminen ole suinkaan vielä päätöksessä. Tämän tutkimuksen kautta olen etsinyt vastauksia ensisijaisesti kieltenopettajan työn kehittämiseen vapaassa sivistystyössä ja siksi olen tarkastellut tutkittavien opettajuutta vain yhdestä eli teknologian pedagogisen kieltenopetuskäytön näkökulmasta. Tulosten laajempi yleistettävyyden ei siis alkujaan edes ollut varsinainen päätavoitteeni.

Tutkimusprosessini aikana olen tietoisesti etsinyt mahdollisuuksia tutustua laajemmin tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöön muillakin koulutussektoreilla kuin vain vapaassa sivistystyössä sekä osallistunut erilaisiin tieto- ja viestintäteknikan käyttöä

edistäviin hankkeisiin ja projekteihin. Niiden innoittamana olen hakeutunut työskentelemään yliopistoon. Nykyisessä työssäni opettajankouluttajana Itä-Suomen yliopistossa olen konkreettisesti nähnyt sen hyödyn, minkä saan tutkimuksen tekemisestä, ja olen voinut hyödyntää oppimaani kouluttajana. Vastavuoroisesti opettajankouluttajana työskentely yliopistollisessa kontekstissa on tukenut minua tutkimuksen tekemisessä sekä sen eteenpäin viemisessä ja loppuun saattamisessa. Sen lisäksi, että tämä tutkimus on tukenut opettajankouluttajan työtäni, niin katson sen myös auttaneen oman pedagogisen ajatteluni kehittämisessä. Henkilökohtaisesti tämän tutkimuksen keskeisin anti onkin itselleni ollut havainto siitä, että opettaja ei kehitä teknologian kieltenopetuskäyttöänsä varten täysin erillistä pedagogiikkaa, vaan opettajan kaiken pedagogisen opetustoiminnan pohjalla on pedagoginen ydin, jota hän muokkaa tilanteen mukaan. Tämän pedagogisen ytimen avaaminen ja siihen liittyvien yleisten lainalaisuuksien löytäminen tarjoavatkin minulle seuraavan tutkimuksellisen haasteen.

Lähdeluettelo

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 89.
- Aarnio, H. & Enqvist, J. 2001. Dialoginen oppiminen verkossa: Diana-malli ammatillisen osaamisen rakentamiseen. Kehittyvä koulutus 2/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Aarnio, H. & Enqvist, J. 2002. Diana-toimintamallin kehittäminen ja soveltaminen. Teoksessa H. Aarnio, J. Enqvist & M. Helenius (toim.) Verkkopedagogiikan kehittäminen ammatillisessa koulutuksessa ja työssäoppimisessa: Diana-toimintamalli. Helsinki: Opetushallitus, 9-272.
- Aarnio, H. & Enqvist, J. 2004. Kohti tiedon yhdessä luomista verkossa: Diana-projekti 2002 - 2003. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-161.
- Ainonen, H-L. 2004. Låt oss prata svenska! Studierna i svenska på medborgar- och arbetarinstitut. Oulun yliopisto. Saksan, ranskan ja pohjoismaisten kielten laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Alasuutari, P. 2007. Laadullinen tutkimus. 6. painos (3. uudistettu painos). Tampere: Vastapaino.
- Alessi, S. M. & Trollip, S. R. 1985. Computer-based instruction: methods and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Alexander, C., Ishikawa, S. & Silverstein, M. (with Max Jacobson et al.) 1977. A pattern language: towns, buildings, construction. New York: Oxford University Press.
- Alternative-projektiin loppuraportti 2000. Opetushallitus, Opetusministeriö, Kansalais- ja työväenopistojen liitto ja Oulun yliopiston koulutus- ja tutkimuspalvelut.
- Arvaja, M. & Mäkitalo-Siegel, K. 2006. Yhteisöllisen oppimisen kognitiiviset, sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät: vuorovaikutuksen näkökulma. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. WSOY: Helsinki, 125-146.
- ATLAS.ti. Viitattu 16.12.2008 <http://www.atlasti.com/index.html>
- Bailin, A. 1995. AI and language learning: theory and evaluations. Teoksessa V. M. Holland, J. D. Kaplan & M. R. Sams (toim.) Intelligent language tutors: theory shaping technology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 327-343.
- Barlow, M. & Kemmer, S. (toim.) 2000. Usage-based models of language. Stanford, CA: CSLI Publications.
- Beatty, K. 2003. Teaching and researching computer-assisted language learning. Applied Linguistics in Action Series. London: Pearson.
- Benson, P. 1997. The philosophy and politics of learner autonomy. Teoksessa P. Benson & P. Voller (toim.) Autonomy and independence in language learning. London: Longman, 18-34.
- Benson, P. 2001. Teaching and researching autonomy in language learning. Harlow: Longman.
- Benson, P. & Huang, J. 2008. Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching. DELTA: Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 24 (spe), 421-439. Viitattu 7.6.2010 http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502008000300003&script=sci_arttext

- Blase, J. The micropolitics of educational change. 2005. Teoksessa A. Hargreaves (toim.) Extending educational change. International handbook of educational change. Dordrecht: Springer, 264-277.
- Block, D. 2003. The social turn in second language acquisition. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Blomqvist, I., Ruuskanen, T., Niemi, H. & Nyyssönen, E. 2002. Osallistuminen aikuiskoulutukseen. Aikuiskoulutustutkimus 2000. Helsinki: Tilastokeskus.
- Bonk, C. J. & Dennen, V. 1999. Learner issues with WWW-based systems. International Journal of Educational Telecommunications 5, 401-417.
- Boud, D. & Feletti, G. I. (toim.) 2001. The challenge of problem-based learning. 2. painos. London: Kogan Page.
- Brown, A. L. & Campione, J. C. 1996. Psychological theory and the design of innovative learning environments: on procedures, principles, and systems. Teoksessa L. Schauble & R. Glaser (toim.) Innovations in learning: new environments for education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 289-325.
- Brown, H. D. 2007. Principles of language learning and teaching. 5. painos. New York: Pearson.
- Bryant, A. & Charmaz, K. (toim.) 2007. The Sage handbook of grounded theory. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chapelle, C. A. 2000. Is networked-based learning CALL? Teoksessa M. Warschauer & R. Kern (toim.) Network-based language teaching: concepts and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 204-228.
- Charmaz, K. 2006. Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chun, D. M. & Plass, J. L. 2000. Networked multimedia environments for second language acquisition. Teoksessa M. Warschauer & R. Kern (toim.) Network-based language teaching: concepts and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 151-170.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (with Cheryl Craig et al.) 1995. Teachers' professional knowledge landscapes. New York: Teachers College Press.
- Conacher, J. E., Taalas, P. & Vogel, T. 2004. New language learning and teaching environments: how does ICT fit in? Teoksessa A. Chambers, J. E. Conacher & J. M. Littlemore (toim.) ICT and language learning: integrating pedagogy and practice. Birmingham: University of Birmingham Press, 9-31.
- Cook, V. 2001. Second language learning and language teaching. 3.painos. London: Arnold.
- Corbin, J. & Strauss, A. 2008. Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory 3e. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crook, C. 1994. Computers and the collaborative experience of learning. London: Routledge.
- Crossley, K. & Green, L. 1987. Lessonware: käytännön opas opetusohjelmien laatimiseen. Porvoo: WSOY.
- Cuban, L. 2002. Oversold and underused: computers in the classroom. 2. painos. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dick, W., Carey, L. & Carey, J. O. 2005. The systematic design of instruction. 6. painos. Boston: Pearson.
- Dillenbourg, P. 1999a. Introduction: What do you mean by "collaborative learning"? Teoksessa P. Dillenbourg (toim.) Collaborative learning: cognitive and computational approaches. Amsterdam: Pergamon, 1-19.
- Dillenbourg, P. (toim.) 1999b. Collaborative learning: cognitive and computational approaches. Amsterdam: Pergamon.
- Dillenbourg, P. 2002. Over-scripting CSCL: the risks of blending collaborative learning with instructional design. Teoksessa P. A. Kirschner (toim.) Three worlds of CSCL: Can we support CSCL? Heerlen: Open Universiteit Nederland, 61-91. Viitattu 10.6.2009 http://tecfa.unige.ch/perso/staf/notari/literature/dillenbourg2002_1.doc

- Discendum Oy. Viitattu 16.9.2008 <http://www.discendum.com>
- Donaldson, G. A., Jr. 2006. *Cultivating leadership in schools: connecting people, purpose and practice*. 2. painos. New York: Teachers College Press.
- Dooly, M. (toim.) 2008. *Telecollaborative language learning: a guidebook to moderating intercultural collaboration online*. Bern: Peter Lang.
- Dufva, H., Kalaja, P. & Alanen, R. 2007. Beliefs about language, language learning and teaching: from novice to expert. Teoksessa A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context*. Berlin: LIT Verlag, 117-125.
- EduTools. Viitattu 6.11.2009 <http://www.edutools.info>
- Elliott, N. & Lazenbatt, A. 2005. How to recognise a "quality" grounded theory research study. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 22 (3), 48-52. Viitattu 13.6.2010 <http://www.ajan.com.au/Vol22/Vol22.3-8.pdf>
- Enkenberg, J. 2000. Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä: kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 7-33. Saatavilla myös 23.6.2009 <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/kipinat/>
- Enkenberg, J. 2004. Yliopistopedagogiikka haasteena ja kehittämisen kohteena. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) *Tutkiva opettajankoulutus - taitava opettaja*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 7-21. Saatavilla myös 23.6.2009 <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/pdf/enkenberg.pdf>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- ESOP-hanke. Viitattu 3.10.2008 <https://www.verkko-opisto.net/mod/book/view.php?id=4881>
- Estling Vannestål, M. 2009. *Lära engelska på internet*. Lund: Studentlitteratur.
- Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. Helsinki: WSOY.
- Fink, D. & Stoll, L. 2005. Educational change: easier said than done. Teoksessa A. Hargreaves (toim.) *Extending educational change*. International handbook of educational change. Dordrecht: Springer, 17-41.
- Firth, A. & Wagner, J. 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal* 1997, 81 (3), 285-300.
- Firth, A. & Wagner, J. 2007. Second/foreign language learning as a social accomplishment: elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal* 91(5), 800-819.
- Flyvbjerg, B. 2007. Five misunderstandings about case-study research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. London: Sage, 390-404.
- Fotos, S. & Browne, C. M. (toim.) 2004. *New perspectives on CALL for second language classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fullan, M. G. (with Suzanne Stiegelbauer) 1991. *The new meaning of educational change*. 2. painos. London: Cassell.
- Fullan, M. 1993. *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. 1999. *Change forces: the sequel*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. 2001a. *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. 2001b. *The new meaning of educational change*. 3. painos. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. 2003. *Change forces with a vengeance*. London: Routledge.
- Fullan, M. (toim.) 2005. *Fundamental change*. International handbook of educational change. Dordrecht: Springer.

- Fullan, M. 2006. Turnaround leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. 2007. The new meaning of educational change. 4.painos. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. 1991. What's worth fighting for? Working together for your school. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M., Hill, P. & Crévola, C. 2006. Breakthrough. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Glaser, B. G. 1978. Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. 1992. Basics of grounded theory analysis: emergence vs. forcing. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. 1994. The constant comparative method of qualitative analysis. Teoksessa B. G. Glaser (toim.) More grounded theory methodology: a reader. Mill Valley, CA: Sociology Press, 182-196.
- Glaser, B. G. 1998. Doing grounded theory: issues and discussions. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. 2001. The grounded theory perspective: conceptualization contrasted with description. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. 2003. The grounded theory perspective II: description's remodeling of grounded theory methodology. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. 1967. The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Chicago: Aldine.
- Goldsworthy, R. 1999. Lenses on learning and technology: roles and opportunities for design and development. Educational Technology 49 (4), 59-62.
- Hakkarainen, K. 1997. Verkostopohjaiset oppimisympäristöt ja kognitio. Teoksessa E. Lehtinen (toim.) Verkkopedagogiikka. Helsinki: Edita, 60-84.
- Hakkarainen, K., Ilomäki, L., Lipponen, L. & Lehtinen, E. 1998. Pedagoginen ajattelu ja tietotekninen osaaminen. Helsingin kaupungin opetusvirasto. Julkaisusarja A 7.
- Hakkarainen, K. & Järvelä, S. 1999. Tieto- ja viestintäteknikka asiantuntijaksi oppimisen tukena. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY, 241-256.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 6., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Muukkonen, H., Lipponen, L., Ilomäki, L., Rahikainen, M. & Lehtinen, E. 2001. Teachers' information and communication technology (ICT) skills and practices of using ICT and their pedagogical thinking. Journal of Technology and Teacher Education 9 (2), 181-197.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. 2001. Implementing change: patterns, principles and potholes. Boston: Allyn and Bacon.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 1998. What's worth fighting for out there? New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 1999. Mentoring in the new millennium. Professionally Speaking December 1999. Viitattu 2.12.2008 http://www.oct.ca/publications/professionally_speaking/december_1999/mentoring.htm
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. 2005. International handbook of educational change: introduction. Teoksessa M. Fullan (toim.) Fundamental change. International handbook of educational change. Dordrecht: Springer, vii-xi.
- Harrison, N. & Bergen, C. 2000. Some design strategies for developing an online course. Educational Technology 40 (1), 57-60.
- Hatva, A. (toim.) 1998. Esteettinen ja toimiva verkkojulkaisun ulkoasu. Helsinki: Edita.
- Haverinen, L. & Martikainen, M. 2005. Opetuksen tutkimus opettajan pedagogisen ajattelun kehittäjänä: esimerkkinä kotitalousopettajan koulutus. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita: opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 96-128.

- Heikkilä, T. 2008. Tilastollinen tutkimus. 7., uusittu painos. Helsinki: Edita.
- Hein, I., Ihanainen, P. & Nieminen, J. 2000. Tunne verkko. OTE - Opetus & teknologia 8 (1), 5-8.
- Hill, J. R. 1997. Distance learning environments via the World Wide Web. Teoksessa B. H. Khan (toim.) Web-based instruction. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 75-80.
- Hirsjärvi, S. 2009. Tieteenfilosofiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara Tutki ja kirjoita. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi, 129-131.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. 4., uudistettu laitos. Porvoo: WSOY.
- Holec, H. 1980. Autonomy and foreign language learning. Starsbourg: Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe.
- Hubbard, P. & Levy, M. 2006a. Introduction. Teoksessa P. Hubbard & M. Levy (toim.) Teacher education in CALL. Amsterdam: John Benjamins, ix-xi.
- Hubbard, P. & Levy, M. 2006b. The scope of CALL education. Teoksessa P. Hubbard & M. Levy (toim.) Teacher education in CALL. Amsterdam: John Benjamins, 3-20.
- Huhta, L. 2001. Verkkipedagogiikka - aktivoivaa oppimista vai katteettomia lupauksia? Aikuiskoulutuksen maailma 6, 14-15.
- Hung, D. 2001. Design principles for web-based learning: implications from Vygotskian thought. Educational Technology 41 (3), 33-41.
- Husu, J. 2002. Representing the practice of teachers' pedagogical knowing. Research in Educational Sciences 9. Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- Huttunen, I. 1997. Kimmoke. Kielten opetuksen ja oppimisen yleiseurooppalainen viitekehys. Opettajan opas. Moniste 27. Helsinki: Opetushallitus.
- Huttunen, I. & Huttunen, J. 1998. Vieraat kielet: oppiminen, opettaminen, arviointi. Yleiseurooppalainen viitekehys. Luonnos 2 ehdotuksesta viitekehyykseksi. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opetusmonisteita ja selosteita 76.
- Häkkinen, P. & Arvaja, M. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY, 206-221.
- Häkkinen, P., Arvaja, M. & Mäkitalo, K. 2004. Prerequisites for CSCL: research approaches, methodological challenges and pedagogical development. Teoksessa K. Littleton, D. Miell & D. Faulkner (toim.) Learning to collaborate, collaborating to learn. New York: Nova Science Publishers, 161-177.
- Hämäläinen, R. 2008. Designing and investigating pedagogical scripts to facilitate computer-supported collaborative learning. University of Jyväskylä. Finnish Institute for Educational Research. Research reports 24. Viitattu 10.6.2009 <http://ktl.jyu.fi/img/portal/13820/t024.pdf>
- Hämäläinen, R. & Häkkinen, P. 2006. Verkkytyöskentelyn vaiheistaminen yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisen tukena. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. WSOY: Helsinki, 230-246.
- Ilomäki, L. 2002a. Opettajien pedagogisten käsitysten ja toimintojen kehittyminen. Teoksessa L. Ilomäki (toim.) Tietotekniikka koulun arjessa. Loppuraportti Helsingin kaupungin tietotekniikkaprojektista 1996 - 2000. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A2:2002, 70-80.
- Ilomäki, L. (toim.) 2002b. Tietotekniikka koulun arjessa. Loppuraportti Helsingin kaupungin tietotekniikkaprojektista 1996 - 2000. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A2:2002.
- Ilomäki, L. 2008. The effects of ICT on school: teachers' and students' perspectives. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B, Humaniora, osa 314. Viitattu 22.6.2009 <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/42311>

- Ilomäki, L. & Lakkala, M. 2006. Tietokone opetuksessa: opettajan apu vai ongelma? Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. WSOY: Helsinki, 184-212.
- Improving the Quality of Teacher Education. 2007. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels: Commission of the European Communities. Viitattu 13.11.2008 http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf
- Jaatinen, A. 2006. Teaching English to elderly learners: authentic interaction at "The Golden Memories Hotel". Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Lisensiaatintyö.
- Jaku-Sihvonen, R. & Rusanen, S. 1999. Opetushenkilöstön täydennyskoulutukseen osallistuminen vuosina 1996 - 1998. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 1. Helsinki: Opetushallitus.
- Janhonen, S. & Latvala, E. 2003. Hoitaminen sosiaalisessa yhteydessään: grounded theory -tutkimusmetodologia. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. 2., uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 165-207.
- Jokinen, J. 2004. Vapaa sivistystyö Dianalla verkkoon. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Jyrhämä, R. 2005. Ei kysyvä tieltä eksy: pedagogisen ajattelun kehitysvaiheita. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita: opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. 2.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73-95.
- Järvelä, S., Häkkinen, P. & Lehtinen, E. (toim.) 2006. Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. WSOY: Helsinki
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Uudistettu painos. Tampere: Opinpajan kirja.
- Jääskeläinen, M. 2003. Kielitaito kohenee vanhanakin. Aikuiskoulutuksen maailma 2, 16-18.
- Kaartinen, P. 1994. Kielten opetuksen monimuotoistaminen. Teoksessa L. Lakio (toim.) Monimuoto-opetusta kehittämässä. Raportti etä- ja monimuoto-opetuksen sekä sähköisten viestinten opetuskäytön kokeilusta 1991 - 1993. Helsinki: Opetushallitus, 157-171.
- Kaikkonen, P. 2004. Kielenopetus kielikasvatuksena: nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolut. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 80.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 2000. Minne menet, kielikasvatus? Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 7-10.
- Kalaja, P., Dufva, H. & Alanen, R. 2005. Käsitteet kielenoppimisesta oppijan ja opettajan työvälina. Teoksessa V. Kohonen (toim.) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY, 295-314.
- Kalliala, E. & Toikkanen, T. 2009. Sosiaalinen media opetuksessa. Helsinki: Finn Lectura.
- Kangas, K., Lahti, H. & Seitamaa-Hakkarainen, P. 2004. Verkko-oppimisympäristö yhteisöllisen Esine-projektin tukena. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) Tutkiva opettajankoulutus - taitava opettaja. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 185-198. Saatavilla myös 23.6.2009 http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/ka_la_sei.htm
- Kankaanranta, M. 2004. Tietotekniikan opetuskäyttö kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa K. Leimu (toim.) Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 335-358.
- Kansanen, P. 1993. An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. Teoksessa P. Kansanen (toim.) Discussions on some educational issues 4. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research report 121, 51-65.
- Kansanen, P. 1998. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen "opettaminen". Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. 2.painos. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 45-50.

- Kansanen, P. 1999. Teaching as teaching-studying-learning interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research* 43 (1), 81-89.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. Teachers' pedagogical thinking: theoretical landscapes, practical challenges. *American university studies. Series 14, Education*, vol. 47. New York: Peter Lang.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Keating, D. 2005. A framework for educational change: human development in the learning society. Teoksessa M. Fullan (toim.) *Fundamental change. International handbook of educational change*. Dordrecht: Springer, 23-39.
- Kern, R. & Warschauer, M. 2000. Introduction: theory and practice of network-based language teaching. Teoksessa M. Warschauer & R. Kern (toim.) *Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-19.
- Kiviniemi, K. 2000. Johdatus verkkopedagogiikkaan. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Julkaisusarja A. Tutkimuksia.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.
- Kiviniemi, K. 2005. Oppisisällöt ja oppimiskokemukset verkko-oppimisympäristön suunnittelun lähtökohtina. Teoksessa I. Luoto & I. Leppisaari (toim.) *Kasvamassa verkko-opettajuuteen. Chydenius-insituutti - Kokkolan yliopistokeskus. Selosteita ja katsauksia 47. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Sarja B: Ajankohtaista - Aktuellt*, 21-36.
- Knowles, M. S. 1975. *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge.
- Kohonen, V. 2004. Kielikasvatus vieraiden kielten opetuksen uutena paradigmana. Teoksessa J. Enkenberg & M-B. Kentz (toim.) *Kasvatuksen maisemista. Marja-Liisa Julkusen juhlaKirja. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos*, 87-104.
- Kohonen, V. (toim.) 2005. Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: tutkimus- ja kehittämissuunnitelman taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY.
- Kohonen, V. 2009a. Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurien väläinen toimijuus. Pauli Kaikkosen juhlaKirja*. Helsinki: OKKA-säätiö, 12-38.
- Kohonen, V. 2009b. Autonomy, authenticity and agency in language education: the European Language Portfolio as a pedagogical resource. Teoksessa R. Kantelinen & P. Pollari (toim.) *Language education and lifelong learning. University of Eastern Finland. Philosophical Faculty*, 9-44.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kontturi, H. & Niemi, E. 2003. Tieto- ja viestintäteknikka osaksi oppilaitoksen arkipäivää. Teoksessa S. Soila ja T. Tervola (toim.) *Tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön väyliä ja karikoita. Hämeen ammattikorkeakoulu*, 99-121.
- Korhonen, V. 2003. Oppijana verkossa: aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 248. Viitattu 19.8.2008 <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5658-0.pdf>
- Korhonen, V. 2004. Verkko-opetuksen haasteita yliopistopedagogiikassa. Teoksessa V. Korhonen (toim.) *Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka. 2. painos*. Tampere: Tampere University Press, 183-193.
- Korhonen, V. & Pantzar, E. 2004. Verkko-opetuksen ja vuorovaikutuksen erityispiirteitä tunnistamassa. Teoksessa V. Korhonen (toim.) *Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka. 2. painos*. Tampere: Tampere University Press, 17-45.

- Korpi, M., Niemi, P., Ovaskainen, T., Siekkinen, P. & Junttila, V. 2000. Virtuaalinen oppimisympäristö koulutusta järjestävän organisaation työvälineenä. 2. painos. Jyväskylän yliopisto. Tietotekniikan tutkimusinstituutin julkaisuja 7.
- Koskinen, H. 2003. Pohjoismaisilta juurilta kohti maailmanlaajuista toimijuutta? Suomalaisen kansanopiston toimintakulttuuri ja sen kansainvälisyys 2000-luvun alussa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Tamperensis 948.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2007 - 2012: kehittämissuunnitelma. 2008. Opetusministeriön julkaisuja 2008:9. Helsinki: Opetusministeriö. Viitattu 10.11.2008 <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm09.pdf?lang=fi>
- Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia. 1995. Helsinki: Opetusministeriö.
- Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000 - 2004. 1999. Helsinki: Opetusministeriö. Viitattu 19.12.2008 http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/1999/liitteet/koul_tutk_tietostrat/index.html
- Koulutuksen ja tutkimuksen tietoyhteiskuntaohjelma 2004 - 2006. 2004. Opetusministeriön julkaisuja 2004:12. Helsinki: Opetusministeriö. Viitattu 9.10.2008 http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_173_opm12.pdf?lang=fi
- Kozma, R. B. 2003a. ICT and educational change: a global phenomenon. Teoksessa R. B. Kozma (toim.) *Technology, innovation, and educational change: a global perspective. A report of the Second Information Technology in Education Study: module 2. A project of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education, 1-18.
- Kozma, R. B. 2003b. Technology and classroom practices: an international study. *Journal of Research on Technology in Education* 36 (1), 1-14.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kuure, L., Saarenkunnas, M. & Taalas, P. 2000. Verkkovälitteisen tapauskeskustelun mahdollisuuksia kielenopetuksessa ja opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 207-221.
- Kuusisto-Arponen, A-K. 2007. Konfliktitapaus. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 231-244.
- Kvale, S. 1996. *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kähkönen, E. & Karjalainen, K. 2004. Verkkokurssin tekijän valinnat ja suotuisat oppimisen edellytykset. Teoksessa E. Kähkönen (toim.) *Verkko-oppimisen vakiintuessa: näkökulmia ja arvioita mielekkyydestä, rahasta ja strategioista*. Joensuun yliopisto, 161-218.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 9-38.
- Laki vapaasta sivistystyöstä (21.8.998/632). Viitattu 5.2.2010 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980632>
- Lakio, L. (toim.) 1994. *Monimuoto-opetusta kehittämässä. Raportti etä- ja monimuoto-opetuksen sekä sähköisten viestinten opetuskäytön kokeilusta 1991 - 1993*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lamb, T. & Reinders, H. (toim.) 2008. *Learner and teacher autonomy: concepts, realities, and responses*. AILA Applied Linguistics Series 1. Amsterdam: John Benjamins.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2004. *A handbook for teacher research: from design to implementation*. Maidenhead: Open Universtity Press.

- Lantolf, J. P. 2006. Interview for Asian EFL Journal: James P. Lantolf. The Asian EFL Journal, November 2006. Viitattu 29.5.2009 http://www.asian-efl-journal.com/interviews_nov_2006_jlantolf.php
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. 2006. Sociocultural theory and the genesis of second language development. Oxford: Oxford University Press.
- Lappalainen, E.-M. 2005. Kulttuurisesti sensitiivinen opettajuus: käden, kielen ja kulttuurin oppimisen yhdistäminen maahanmuuttajien koulutuksessa ja opettajan kasvupolulla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.
- Lattu, M. 2003. The school from the teacher's perspective: the teaching space of eleven change-oriented teachers. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research report 246. Viitattu 1.6.2010 <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/lattu/theschoo.pdf>
- Law, N., Pelgrum, W. J. & Plomp, T. (toim.) 2008. Pedagogy and ICT use in schools around the world: findings from the IEA SITES 2006 study. University of Hong Kong. Comparative Education Research Centre. CERC Studies in Comparative Education 23.
- Lehtinen, E. 2006. Teknologian kehitys ja oppimisen utopiat. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. WSOY: Helsinki, 264-278.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1990. Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä. Helsinki: Kouluhallitus.
- Lehto, S., Lehto, S. & Vaara-Sjöblom, E. 2005. Verkko-opetuksen laadun kehittäminen: viiden periaatteen malli. Teoksessa I. Luoto & I. Leppisaari (toim.) Kasvamassa verkko-opettajuuteen. Chydenius-insituutti - Kokkolan yliopistokeskus. Selosteita ja katsauksia 47. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Sarja B: Ajankohtaista - Aktuellt, 37-53.
- Lehtonen, P. 2007. Tapaus- ja toimintatutkimuksen yhdistäminen. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 245-253.
- Leigh, D. 1999. A brief history of instructional design. International Society for Performance Improvement. Viitattu 14.10.2008 <http://pignc-isp.com/articles/education/brief%20history.htm>
- Leistevuo, A. 1998. Sosiaaliset motiivit ja sosiaalinen toiminta aikuisopiskelussa: kansalaisopiston opintoryhmiä koskeva empiirinen tutkimus. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampereensis 584.
- Levy, M. 1997. Computer-assisted language learning: context and conceptualization. Oxford: Oxford University Press.
- Lieberman, A. 2008. How do teachers learn to lead? Teoksessa C. Sugrue (toim.) The future of educational change: international perspectives. London: Routledge, 204-218.
- Lifländer, V-P. 2003. Yhteistoiminnallinen projektioppiminen verkossa. Teoksessa H. Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka: ajankohtaisia puheenvuoroja. Helsinki: Edita, 239-252.
- Lindberg, M. 2004. Vuorovaikutuksen piirteet tarkastelussa: monitieteellisen opiskelijaryhmän vuorovaikutus tieto- ja viestintäteknisessä opiskelu-ympäristössä. Teoksessa V. Korhonen (toim.) Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka. 2. painos. Tampere: Tampere University Press, 135-153.
- Lindh, K. & Parkkonen, M. 2000. Oppimateriaali verkossa. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) Aikuisopiskelun verkossa: verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 93, 147-158.
- Little, D. 1998. Technologies, media and foreign language learning. Dublin: Authentik.
- Little, D. 2004. Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way. Teoksessa K. Mäkinen, P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Future perspectives in foreign language education. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 101, 15-25.

- Littlewood, W. 1997. Self-access: why do we want it and what can it do? Teoksessa P. Benson & P. Voller (toim.) *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 79-91.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010: opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 4.11.2008 <http://snor.joensuu.fi/oph/opepro15.2.pdf>
- Manninen, J. 2000. Kurssikoulutuksesta oppimisympäristöihin: aikuisopiskelutuskäytäntöjen kehityslinjoja. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) *Aikuiskoulutus verkossa: verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 93, 29-42.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuitinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt: johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Manninen, J. & Luukannel, S. 2008. Omaehtoisen aikuisopiskelun vaikutukset: vapaan sivistystyön opintojen merkitys ja vaikutukset aikuisten elämässä. Helsinki: Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö.
- Manninen, T. & Brax, S. 1999a. Oppimisympäristöjen organisoinnin ja teknisen toiminnallistamisen tausta. Teoksessa H. Ruokamo & S. Pohjolainen (toim.) *Etäopetus multimedia-verkoissa: kansallisen multimediaohjelman Etäkamu-hanke*. Digitaalisen median raportti 1/99. Helsinki: Tekes, 4-5. Saatavilla myös 3.11.2008 <http://matriisi.ee.tut.fi/kamu/loppuraportti/loppuraportti-9.html#pgfId-690440>
- Manninen, T. & Brax, S. 1999b. Oppimisympäristöjen organisoinnin ja teknisen toiminnallistamisen teoreettinen tausta ja tutkimusongelmat. Teoksessa H. Ruokamo & S. Pohjolainen (toim.) *Etäopetus multimedia-verkoissa: kansallisen multimediaohjelman Etäkamu-hanke*. Digitaalisen median raportti 1/99. Helsinki: Tekes, 11-13. Saatavilla myös 3.11.2008 <http://matriisi.ee.tut.fi/kamu/loppuraportti/loppuraportti-15.html#pgfId-690655>
- Martikainen, M. & Haverinen, L. 2004. Grounded theory -menetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.
- Matikainen, J. & Manninen, J. 2000. Johdanto. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) *Aikuiskoulutus verkossa: verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 93, 7-11.
- Meisalo, V., Sutinen, E. & Tarhio, J. 2003. *Modernit oppimisympäristöt*. 2. uudistettu laitos. Helsinki: Tietosanoma.
- Mertler, C. 2006. *Action research: teachers as researchers in the classroom*. London: Sage.
- Metsämuuronen, J. 2001. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. 2. tarkistettu painos. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. 3. uudistettu painos. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp.
- Miller, J. P. & Seller, W. 1985. *Curriculum: perspectives and practice*. New York: Longman.
- Miller, L. 2005. *Redefining teachers, reculturing schools: connections, commitments and challenges*. Teoksessa A. Hargreaves (toim.) *Extending educational change*. International handbook of educational change. Dordrecht: Springer, 249-263.
- Mitchell, R. & Myles, F. 2004. *Second language learning theories*. 2. painos. London: Arnold.
- Moilanen, T. & Roponen, S. 1994. *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ATLS/ti -ohjelman avulla*. Menetelmäraportteja ja käsikirjoja 2. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. 1996. *Distance education: a systems view*. Belmont, CA: Wadsworth.

- Moring, I. 1998. Tee se itse -teoria: grounded theory mediatutkijan työkaluna. Teoksessa A. Kantola, I. Moring & E. Väliaverronen (toim.) Media-analyysi: tekstistä tulkintaan. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 229-257.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Nespor, J. 1987. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies* 19 (4), 317-328.
- Nevgi, A. & Tirri, K. 2003. Hyvää verkko-opetusta etsimässä: oppimista edistävät ja estävät tekijät verkko-oppimisympäristöissä - opiskelijoiden kokemukset ja opettajien arviot. *Kasvatusalan tutkimuksia* 15. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Nielsen, J. 2000. WWW-suunnittelu. Suomentaja T. Haanpää. Helsinki: Edita, IT Press.
- Niemelä, S. (toim.) 2000. Vapaan sivistystyön visio 2005. Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö. Saatavilla myös 15.9.2008 <http://www.vsy.fi/doc/visio2005.pdf>
- Niikko, A. 2001. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 186-202.
- Ojala, T. 2004. Riittääkö aika, riittävätkö rahat? Tutkimus verkko-opetuksen työmääristä ja -kustannuksista. Teoksessa E. Kähkönen (toim.) Verkko-oppimisen vakiintuessa: näkökulmia ja arvioita mielekkyydestä, rahasta ja strategioista. Joensuun yliopisto, 219-257.
- Ojanen, S. 1998. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa: muotihulluus vai kasvatustieteellisen reformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. 2. painos. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 55, 51-61.
- Oliver, R. & McLoughlin, C. 1999. Curriculum and learning-resources issues arising from the use of web-based course support systems. *International Journal of Educational Telecommunications* 5, 419-435.
- Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. 2001. Helsinki: Opetusministeriö. Viitattu 4.11.2008 http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2001/liitteet/opm_14_opeko.pdf?lang=fi
- Opettajankoulutus - tietoa, taitoa, tulevaisuutta: opettajankoulutuksen kehittämisohjelman 2001 - 2005 loppuraportti. 2006. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:32. Helsinki: Opetusministeriö. Viitattu 10.11.2008 <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/tr32.pdf?lang=fi>
- Opettajankoulutus 2020. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Helsinki: Opetusministeriö. Viitattu 1.6.2010 <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf?lang=fi>
- O'Reilly, K. 2005. *Ethnographic methods*. London: Routledge. E-kirja.
- Paavola, S., Hakkarainen, K. & Seitamaa-Hakkarainen, P. 2006. Tutkivan oppimisen periaatteita ja käytäntöjä: "trialoginen tiedonluomisen malli". Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. WSOY: Helsinki, 147-166.
- Pajares, F. 1992. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62 (3), 307-332.
- Palfreyman, D. & Smith, R. C. (toim.) 2003. *Learner autonomy across cultures: language education perspectives*. Houndmills, UK: Palgrave Macmillan.
- Palinscar, A. S. & Brown, A. L. 1984. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1 (2), 117-175.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 36.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu: ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Peltonen, A. 2003. Laadun määrittäminen verkko-opetuksessa. Teoksessa S. Soila & T. Tervola (toim.) Tieto- ja viestintäteknikan opetus käytön väyliä ja karikoita. Hämeen ammattikorkeakoulu, 87-98.
- Pesonen, S., Pelli-Sihvola, M. & Tiihonen, J. 2000. Verkkokurssin tuotantoprosessi. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutus verkossa: verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 93, 135-145.
- Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S. 2006. Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman seuranta ja arviointi 2005: opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998 - 2005. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 29.
- Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S. 2007. Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman seuranta ja arviointi: opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998 - 2005 oppiaineittain ja oppialoittain eri oppilaitosmuodoissa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 38.
- Poikela, E., Granö, M., Keurulainen, H., Kuusipalo, P., Silvennoinen, P., Jokinen, J., Knubb-Manninen, G. & Silvennoinen, H. 2009. Vapaan sivistystyön opetushenkilöstön kelpoisuus, osaaminen ja työolot. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 42. Saatavilla myös 23.2.2010 http://www.edev.fi/img/portal/19/Julkaisu_nro_42.pdf?cs=1264167702
- Pollari, P. 2002. Kieltenopettajien pedagogiset ratkaisut verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Lisensiaatintyö.
- Portimojärvi, T. (toim.) 2006. Ongelmaperustaisen oppimisen verkko. Tampere: Tampere University Press.
- Pöyhönen, S. & Luukka, M-R. (toim.) 2007. Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- Robson, R. 1999. WWW-based course-support systems: the first generation. *International Journal of Educational Telecommunications* 5, 271-282.
- Rousselle, E. 2000. ESR-projektin loppuraportti: TAKO-rengas. Viitattu 16.9.2008 <http://esrlomake.mol.fi/esrprojekti/loppurap/lr960221.html>
- Ryymin, E. 2008. Teachers' intelligent networks: study on relationship-based professional development supported by collaborative learning technologies. Tampereen yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 175. Viitattu 22.6.2009 <http://acta.uta.fi/teos.php?id=11101>
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 158-169.
- Saarenkunnas, M., Kuure, L. & Salovaara, H. 2000. Kolme tapaa työskennellä verkossa. *OTE - Opetus & teknologia* 8 (2), 4-9.
- Saari, S. 1994. Tietokoneavusteisten ohjelmien käyttö tutkimusaineiston kvalitatiivisessa analyysissä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 161-185.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 1, 73-102.
- Salomon, G. 2002. Technology and pedagogy: why don't we see the promised revolution? *Educational Technology* 42 (2), 71-75.
- Sartoneva, P. 2007. Aikuiskoulutuksen tarjoamista kieltenopiskelumahdollisuuksista. Teoksessa S. Pöyhönen & M-R. Luukka (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 221-232.

- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa: mikro-poliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimus-laitos. Viitattu 24.11.2008 <http://ktl.jyu.fi/img/portal/7849/T023.pdf>
- Schmenk, B. 2005. Globalizing learner autonomy. *TESOL Quarterly* 39 (1), 107-118.
- Schön, D. A. 1987. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman, D. (toim.) 2007. *Qualitative research prac-tice*. London: Sage.
- Senge, P. M. 1990. *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Shulman, L. S. 2004. *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 187-215.
- Sihvonen, J. 1996. Sivistystä kaikikke vai valituille? Kansalaisopistotoiminnan kehi-tys vapaasta kansanvalistustyöstä maksupalveluun. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis*, ser. A, vol. 519.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Viitattu 22.1.2008 <http://herkules oulu.fi/isbn951425340X/html>
- Silander, P. 2003. Case-pohjainen oppiminen. Teoksessa P. Silander & H. Koli Verkko-opetuksen työkalupakki: oppimissaihioista oppimisprosessiin. Helsinki: Finn Lectura, 163-166.
- Silverman, D. (toim.) 2004. *Qualitative research: theory, method and practice*. 2. painos. London: Sage.
- Silverman, D. 2005. *Doing qualitative research: a practical handbook*. 2. painos. London: Sage
- Silvonen, J. & Keso, P. 1999. Grounded theory aineistolähtöisen analyysin mallina. *Psykologia* 34, 88-96.
- SIMULAB-projekti. Viitattu 16.9.2008 <http://www.statvoks.no/simulab/>
- SITES 2006. Viitattu 29.9.2008 <http://www.sites2006.net/exponent/index.php?section=3>
- Soloway, E., Jackson S. L., Klein, J., Quintana, C., Reed, J., Spitulnik, J., Stratford, S. J., Studer, S., Jul, S., Eng, J. & Scala, N. 1996. Learning theory in practice: case studies of learner-centered design. *CHI 96 Electronic Proceedings*. Viitattu 14.10.2008 http://www.sigchi.org/chi96/proceedings/papers/Soloway/es_txt.htm
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. & Coulson R. L. 1991a. Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology* 31 (5), 24-33.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. & Coulson R. L. 1991b. Knowledge representa-tion, content specification, and the development of skill in situation-specific knowl-edge assembly: some constructivist issues as they relate to cognitive flexibility theory and hypertext. *Educational Technology* 31 (9), 22-25.
- Spiro, R. J. & Jehng, J.-C. 1990. Cognitive flexibility and hypertext: theory and technol-ogy for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. Teoksessa D. Nix & R. Spiro (toim.) *Cognition, education, and multimedia: exploring ideas in high technology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 163-205.
- Stake, R. E. 2000. Case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The hand-book of qualitative research*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage, 435-454.
- Stake, R. E. 2005. Qualitative case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage, 443-446.
- Stern, H. H. 1990. Analysis and experience as variables in second language pedagogy. Teoksessa B. Harley, P. Allen, J. Cummings & M. Swain (toim.) *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, 93-109.

- Stern, P. 1994. Eroding grounded theory. Teoksessa J. M. Morse (toim.) *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 212–223.
- Strauss, A. L. 1987. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. 1990. *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (toim.) 1997. *Grounded theory in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. 1998. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sugrue, C. 2008. Epilogue: the future of educational change? Teoksessa C. Sugrue (toim.) *The future of educational change: international perspectives*. London: Routledge, 219 – 225.
- Suoniemi-Särkijärvi, L. & Juusola, M. 2001. E-asiaa ja e-myyttejä e-oppimisesta. *OTE - Opetus & teknologia* 9 (3), 30-36.
- Suortamo, M. & Valli, R. (toim.) 1993. *Opettaja opissa: opetuksen monimuotoistaminen*. Porvoo: WSOY.
- Syrjälä, K. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia* 51.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 9-66.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 67-112.
- Taalas, P. 2005. Change in the making: strategic and pedagogical aspects of technology integration in language teaching: towards multimodal language learning environments. *Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus*.
- Taalas, P. 2007. Joustavat oppimisen mallit ja teknologian integraatio: kielenopetuksen muuttuvat mediamaisemat. Teoksessa S. Pöyhönen & M-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto. *Soveltavan kielentutkimuksen keskus*, 413-429.
- Taalas, P. & Aalto, E. 2007. Opettajuus.nyt: toiminnallisen opettajankoulutuksen haasteita. Teoksessa S. Pöyhönen & M-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto. *Soveltavan kielentutkimuksen keskus*, 153-195.
- Talvio, M. 2005. Tutkimus opetustyössä - kuka, mitä, miten ja miksi? Tutkimus opetus- ja kasvatustieteiden ammattilaisten ammattitaidon ylläpitäjänä sekä kasvatustieteellisen teorian ja käytännön yhdistäjänä. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita: opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. 2.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 151-172.
- Taylor, R. & Gitsaki, C. 2004. *Teaching WELL and loving IT*. Teoksessa S. Fotos & C. M. Browne (toim.) *New perspectives on CALL for second language classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 125-142.
- Tella, S., Vahtivuori, S., Vuorento, A., Wager, P. & Oksanen, U. 2001. *Verkko opetuksessa - opettaja verkossa*. Helsinki: Edita.
- Telsipro 2. 1999. *Monikielinen www-pohjainen oppimisympäristö. Käyttäjämateriaali*. Oulun yliopiston koulutus- ja tutkimuspalvelut.
- Tervola, T. 2003. Tieto- ja viestintäteknikka opetuksessa: osa-alueista kokonaisuuteen. Teoksessa S. Soila & T. Tervola (toim.) *Tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön väyliä ja karikoita*. Hämeen ammattikorkeakoulu, 11-25.
- Tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön täydennyskoulutus. 2005. *Työryhmän raportti 21.4.2005*. Moniste 9/2005. Helsinki: Opetushallitus.

- Tilastokeskus 2006a. Oppilaitosten tutkintoon johtamaton aikuiskoulutus koulutus-tyypeittäin vuonna 2006. Viitattu 9.9.2008 http://www.stat.fi/til/oaiop/2006/oaiop_2006_2007-12-12_tie_001.html
- Tilastokeskus 2006b. Oppilaitoksen tutkintoon johtamattoman aikuiskoulutuksen opetus-tunnit koulutuksen pääasiallisen sisällön ja koulutustyyppin mukaan 2006. Viitattu 9.9.2008 http://www.stat.fi/til/oaiop/2006/oaiop_2006_2007-12-12_tau_001.xsl
- Tomasello, M. 2003. Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tukiainen, K. 2003. A study on second language learning at an adult age: with focus on learner strategies. Tampereen yliopisto. Kieli- ja käännöstieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387-398.
- Törmälä, V., Harju, M., Junntila, V., Liimatainen, M., Riihilä, S. & Tolmunen, M. 2003. Verkkokurssin tuotantoprosessi ja tuotantoon liittyvä liiketoiminta. Jyväskylän yliopisto. Tietotekniikan tutkimusinstituutin julkaisuja 13.
- Uljens, M. 1997. School didactic and learning: a school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory. Hove: Psychology Press.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Vahtivuori, S. 2001. Kohti yhteisöllisen ja kokemuksellisen verkko-opetuksen suunnittelua -käyttäjät suunnittelun polttopisteessä. Teoksessa S. Tella, O. Nurminen, U. Oksanen & S. Vahtivuori (toim.) Verkko-opetuksen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Studia Paedagogica 25, 79-113.
- Vahtivuori-Hänninen, S., Tissari, V., Vaattovaara, V., Rajala, R., Ruokamo, H. & Tella, S. 2004. Opetus, opiskelu ja oppiminen didaktisessa verkkoympäristössä. Teoksessa V. Tissari, V. Vaattovaara, S. Vahtivuori-Hänninen, S. Tella, R. Rajala & H. Ruokamo Verkko-opetuksen haasteita: pedagogisia malleja didaktisessa verkkoympäristössä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 8, 19-46.
- Valli, R. 2001a. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli, R. 2001b. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 100-112.
- Valtion rahoittaman opetustoimen henkilöstökoulutuksen kehittäminen: opetusministeriön asettaman valmisteluryhmän ehdotus toimenpideohjelmaksi. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:45. Helsinki: Opetusministeriö. Viitattu 12.11.2008 <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liit-teet/tr45.pdf?lang=fi>
- Vapaan sivistystyön kehittämisohjelma 2009 - 2012: opetusministeriön asettaman valmisteluryhmän loppuraportti. 2009. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:12. Helsinki: Opetusministeriö. Viitattu 20.3.2009 <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr12.pdf?lang=fi>
- Vapaan sivistystyön kehittämisohjelman valmisteluryhmän asettaminen 1.2.2008. Dnro 14/040/2008. Helsinki: Opetusministeriö. Viitattu 16.9.2008 http://www.vsy.fi/doc/VST_kehittamisohjelma_toimeksianto.pdf
- Vapaan sivistystyön visio 2015: visiotyön tulokset ja strategiaprosessin kulku. 2005. Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö. Viitattu 8.9.2008 http://vsyfi.virtual29.nebula.fi/doc/Visio_2015_tyopajakalvot.ppt
- Vapaan sivistystyön yhteisjärjestön VSY-visio 2010. 2005. Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö. Saatavilla myös 15.9.2008 http://www.vsy.fi/doc/VSY_visio2010.pdf
- Venäläinen, J. 2004. Web-based English language simulation: a case study. Joensuun yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

- Verkko-opetuksen kehittäminen ja vakiinnuttaminen lukiokoulutuksessa, ammatillisessa peruskoulutuksessa ja aikuiskoulutuksessa sekä vapaassa sivistystyössä. 2005. Työryhmän raportti 21.4.2005. Moniste 8/2005. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 1.6.2010 http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/47134_verkko-opetuksen_kehittaminen_ja_vakiinnuttaminen.pdf
- Verkko-oppimateriaalin laatukriteerit. 2006. Työryhmän raportti 16.12.2005. Moniste 1/2006. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 1.6.2010 http://www.edu.fi/download/47132_verkko-oppimateriaalin_laatukriteerit.pdf
- Voller, P. 1997. Does the teacher have a role in autonomous language learning? Teoksessa P. Benson & P. Voller (toim.) *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 98-113.
- VSOP-ohjelma. Viitattu 16.9.2008 <http://www.vsop-ohjelma.fi/index.php?k=2741>
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Toim. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warschauer, M. 2000. On-line learning in second language classroom: an ethnographic study. Teoksessa M. Warschauer & R. Kern (toim.) *Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 41-58.
- Weller, M. 2007. *Virtual learning environments: using, choosing and developing your VLE*. London: Routledge.
- Wong, L. & Benson, P. 2006. In-service CALL education: what happens after the course is over? Teoksessa P. Hubbard & M. Levy (toim.) *Teacher education in CALL*. Amsterdam: John Benjamins, 251-264.
- Yin, R. K. 2003. *Case study research: design and methods*. 3. painos. Applied Social Research Methods Series Volume 5. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yleiset kielitutkinnot. Viitattu 4.11.2009 http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/kielitutkinnot/yleiset_kielitutkinnot

Liitteet

LIITE 1. ALTERNATIVE I -TÄYDENNYSKOULUTUKSESSA KIELTENOPETTAJIEN TUOTTAMAT KIELIKURSSITYYPIT YKI-TAITOTASOINEEN

Kieli	Kurssityyppi	Yleisten kielitutkintojen taitotaso
Englanti	<i>kielikoulussa itseopiskeluna</i>	5
	<i>kulttuuria monimuotoisesti</i>	4 - 5
	<i>matkailusimulaatio lähiopetuksena</i>	4 - 5
	<i>ympäristösimulaatio monimuotoisesti</i>	4
Espanja	<i>matkailukurssi itseopiskeluna</i>	<i>ei mainintaa</i>
	<i>pikkukaupunkielämää etäopiskeluna</i>	2 - 3
Ruotsi	<i>monimuotokurssi kodinhoitajille</i>	<i>ei mainintaa</i>
Ranska	<i>hotellielämää itseopiskeluna</i>	3 - 5
Saksa	<i>pikkukaupunkielämää etäopiskeluna</i>	2 - 3
Suomi	<i>"vuodenaikaoppikirja" lähiopetuksen tueksi</i>	<i>ei mainintaa</i>
Venäjä	<i>teksti- ja kirjoituskurssi monimuotoisesti</i>	3

Huom. Yleisten kielitutkintojen (YKI) taitotasoasteikko oli vielä 9-portainen tämän tutkimuksen tarkasteluajankohtana vuonna 1999. Se muuttui 6-portaiseksi vuoden 2002 alusta.

Huom. Kolme opettajaa eivät määritelleet tuottamilleen kielikursseilleen (espanja, ruotsi, suomi) YKI-taitotasoa.

LIITE 2. TUTKIMUSPROSESSIIN JA TUTKIJAN TYÖURAAAN LIITTYVÄT VAIHEET JA NIIDEN AJALLINEN SIOJITTUMINEN

Jatko- opinnot 1998 →	Täydennys- koulutus 1999	Tutkimus- vaihe I 2000-2001	Tutkimus- vaihe I 2002	Tutkimus- vaihe II 2003-2004	Tutkimus- vaihe II 2005-2007	Tutkimus- vaihe II 2008-2010
- jatko- opintojen aloittaminen	- osallistuminen vapaan sivistys- työn opettajille tarkoitettuun Alternative I- koulutukseen - tutkimus- aiheen & tutkittavien opettajien valinta koulutuksesta	- tutkimuksen 1. osan suunnittelu / valmistelu - aineiston keruu, analyysi & tulkinta	- tutkimuksen raportointi - liseniaatin- tutkimus valmistuu (Pollari 2002)	- tutkimuksen 2. osan suunnittelu / valmistelu - rahoituksen hankinta	- aineiston keruu - aineiston analyysi, tulkinta & raportointi	- tutkimuksen raportointi jatkuu - väitöskirja- tutkimus valmistuu
Kieltenopettajana - englannin & saksan kielen opetusta Jyväskylän työväen- opistossa (1994-2000)		Freelancerina - kielikoulutusta aikuisille - atk-kursseja senioreille - suunnittelu-, opetus- ja koordinointitehtäviä tv- projekteissa (2000-2002)		Opettajankouluttajana - Jyväskylän yliopistossa (2003-2007) - Joensuun (1.1.2010 Itä-Suomen) yliopistossa vuodesta 2007 →		

LIITE 3. VERKKOKURSSI A - YMPÄRISTÖAIHEINEN SIMULAATIO: AIKATAULU JA SISÄLTÖ

<p>Kurssi: ympäristöaiheinen simulaatio</p> <p>Laajuus: 30 tuntia (10 tuntia kontaktiopetusta ja 20 tuntia verkkovälitteistä etäopiskelua)</p> <p>Yleisten kielitutkintojen taitotaso: 4</p> <p>Kohderyhmä: englantia useamman vuoden opiskelleet aikuisopiskelijat</p> <p>Tavoite: syventää luonto- ja ympäristöaiheisten tekstien ymmärtämistä, harjaantua luonto- ja ympäristöön liittyvän sanaston käytössä sekä suullisissa tilanteissa että kirjallisissa tuottamisessa. <i>Kielioppi: verbin aikamuodot, passiivi ja konditionaali.</i></p>	
Aikataulu	Sisältö
<p>Viikko 1 & 2 (7.-18.9.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kurssilaisille lähetetään Tervetuloa-kirje, jossa esitellään Telsin käyttöä, annetaan tunnukset ja salasana verkkopöytäympäristöön sekä simulaatiroolin nimi. ▪ Kurssille osallistujat tutustuvat alustavasti Telsiin ja siellä toteutettavaan luonto- ja ympäristöaiheiseen simulaatioon sekä lähettävät toisilleen viestejä annetun vihjeen (huhu öljynporauksen aloittamisesta) perusteella. ▪ 1. lähitapaaminen (18.9.): jatketaan Telsiin ja simulaatioon tutustumista. Katsotaan ympäristö-temaan liittyvä esitys, keskustellaan siitä sekä kerrataan ympäristöön liittyvää englanninkielistä sanastoa. Tutustutaan simulaation tapahtumapaikasta (kuvitteellinen Tyynenmeren saari) kirjoitettuun nettilehtiartikkeliin.
<p>Viikko 3 & 4 (19.9.-2.10.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kurssilaiset ottavat roolihenkilöinä Telsissä yhteyttä toisiinsa annetun vihjeen perusteella. Yhteydenottojen aiheena on mielipiteiden vaihtaminen saaren tapahtumista. ▪ Yksi roolihenkilöistä kutsuu muut grillijuhlaan, koska haluaa eri asianosaisten mielipiteitä saarella aloitettavasta öljynporauksesta. ▪ kielioppiasiat: verbin perusaikamuodot ja konditionaali ▪ 2. lähitapaaminen (2.10.): toteutetaan grillijuhla, jossa pelataan ajanvietepeliä sekä keskustellaan saaren tilanteesta eri ryhmissä (saarelaiset, reportterit, ympäristöalan asiantuntijat, öljy-yhtiön edustajat). Lopuksi eri osapuolet haastattelevat toisiaan. ▪ Jaetaan kurssilaisille simulaatioon liittyvä äänite (CD-levy).
<p>Viikko 5 & 6 (3.10.-16.10.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grillijuhlissa tehtyjen haastattelujen perustella eri osapuolet kirjoittavat lehtijuttuja tai mielipidekirjoituksia liittyen öljynporauksen aloittamiseen. ▪ Öljy-yhtiön edustajat kutsuvat eri osapuolet yhteiseen kokoukseen. ▪ Jokainen roolihenkilö laatii lyhyen ehdotuksen öljynporauksen puolesta tai vastaan kokousta varten. Tutorit (kurssin opettajat) laativat ehdotusten perusteella esityslistan kokousta varten. ▪ kielioppiasiat: passiivi ja konditionaali ▪ 3. lähitapaaminen (16.10.): pidetään virallinen kokous, jossa päätetään äänestämällä, mihin toimenpiteisiin ryhdytään (saaren kilpikonien suojeleminen vai öljynporauksen aloittaminen).

Aikataulu	Sisältö
Viikko 7, 8, 9 & 10 (17.10.- 13.11.)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eri osapuolet jakavat tuntemuksia kokouksen lopputuloksesta. Osa laatii vihastuneita / tyytyväisiä yleisönosastokirjoituksia. ▪ Saaren ekokylässä on tekeillä projekti, jonka yhteydessä saarelaisilta kysellään saaren tulevaisuudesta. Jokainen vastaa kyselyyn. ▪ Kutsu läksiäisjuhlaan. Kurssilaiset viestittelevät keskenään mm. siitä, mitä tuovat mukanaan. ▪ Täytetään kurssipalaute. ▪ 4. lähitapaaminen (13.11.): vietetään läksiäisiä, jossa pidetään puheita, syödään, jaetaan kurssidiplomit sekä keskustellaan simulaatiosta (roolien ulkopuolella).

Huom. Taulukko on laadittu kurssin tuottaneiden opettajien kurssikäsitteiden, -suunnitelmien ja -aikataulujen perusteella.

LIITE 4. VERKKOKURSSI B - LONTOOSSA KIELIKURSSILLA ITSENÄISESTI OPISKELLEN: AIKATAULU JA SISÄLTÖ

<p>Kurssi: Lontoossa kielikurssilla itsenäisesti opiskellen Laajuus: 40 tuntia (8 tuntia kontaktiopetusta ja 32 tuntia verkkovälitteistä etäopiskelua) Yleisten kielitutkintojen taitotaso: 5 Kohderyhmä: aikuisopiskelijat, jotka eivät muutoin osallistuisi englannin kielen kursseille (esim. vuorotyö) Tavoite: kerrata ja syventää englannin kielen keskeisimpiä rakenteita, tutustua kohdemaan kulttuuriin, harjaantua kertomaan omasta kulttuurista ja kotimaasta.</p>	
Aikataulu	Sisältö
Aloituspäivä (18.9.)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tutustuminen kurssiin, kurssilaisiin ja Telsi -verkko-oppimisympäristöön, jossa etäopiskellaan 10 viikon ajan. Yksi viikko vastaa yhtä kielikurssipäivää Lontoossa. Kielikurssipäivät koostuvat kieliopin harjoittelusta sekä Englantiin ja Lontooseen tutustumisesta. Kurssin edetessä avautuvat päiväkohtaiset kansiot, jotka sisältävät kunkin viikon oppimateriaalit. Yhteydenpito muihin kurssilaisiin ja opettajiin toteutetaan Telsin avulla. ▪ Kielitaitoa mittaava diagnostinen alkutesti (Telsissä). ▪ Laaditaan vastauskirje Lontoon isäntäperheeltä tulleeseen kirjeeseen (Telsissä). ▪ Lähtö "virtuaaliselle" kielikurssimatkalle Lontooseen.
Päivä 1 (viikko 38)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aikamuodot, lukusanat. ▪ Tutustuminen Englantiin (yleistä), majoittuminen isäntäperheeseen, itsestä kertominen, perhe ja sukulaiset, koti ja asuminen.
Päivä 2 (viikko 39)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tuleva aika, konditionaali, ehtolauseet. ▪ Sää ja ilmasto, postissa ja pankissa asiointi, tutustuminen Lontooseen (teatteri, elokuvat, konsertit), matkustaminen (paikallisliikenne).
Päivä 3 (viikko 40)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apuverbit. ▪ Puhelin, terveys ja hyvinvointi, lääkäri ja apteekissa asioiminen.
Päivä 4 (viikko 41)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aikamuotojen kertaus, kysymyssanat, liitekysymykset. ▪ Tutustuminen Englantiin (hallinto, uskonto) ja Lontooseen (St Paul's, Houses of Parliament, Buckingham Palace), luonto.
Päivä 5 (viikko 42)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Artikkelit, substantiivit, muodollinen subjekti. ▪ Matkustaminen (junat ja bussit), hotelliasuminen, matka Skotlanttiin.
Päivä 6 (viikko 43)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronominit. ▪ Tutustuminen Lontooseen (ruokailu), syöminen ravintolassa.
Päivä 7 (viikko 44)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adjektiivit, adverbit, sanajärjestys, epäsuora esitys. ▪ Ostosten tekeminen, ajanviette (TV, radio, lehdet), urheilu ja liikunta.
Päivä 8 (viikko 45)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Passiivirakenteet. ▪ Tutustuminen Englannin historiaan ja Lontooseen (British Museum, Tower).

Aikataulu	Sisältö
<i>Päivä 9</i> <i>(viikko 46)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Prepositiot, prepositiorakenteet.</i> ▪ <i>Suomesta kertominen.</i>
<i>Lähtöpäivä 10</i> <i>(viikko 47)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Sananmuodostus, konjunktiot, erikoismerkit.</i> ▪ <i>Matkustaminen (lentoliikenne), tulli, passikontrolli.</i>
<i>Päätöspäivä</i> <i>(27.11.)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Kokoonnutaan yhteiseen päätökseen.</i> ▪ <i>Lopputesti (Telsissä).</i> ▪ <i>Laaditaan kiitoskirje isäntäperheelle (Telsissä).</i> ▪ <i>Palaute kurssista.</i>

Huom. Taulukko on laadittu kurssin tuottaneiden opettajien kurssikäsitteiden, -suunnitelmien ja -aikataulujen perusteella.

LIITE 5. VERKKOKURSSI C - IRLANTILAISTA KULTTUURIA MONIMUOTOISESTI: AIKATAULU JA SISÄLTÖ

<p>Kurssi: <i>Irlantilaista kulttuuria monimuotoisesti</i></p> <p>Laajuus: <i>54 tuntia (28 tuntia kontaktiopetusta ja 26 tuntia verkkovälitteistä etäopiskelua)</i></p> <p>Yleisten kielitutkintojen taitotaso: <i>4 - 5</i></p> <p>Kohderyhmä: <i>aikuisopiskelijat, joilla englannin kielessä lukiotaidot tai vastaavat, ja joilla ei muutoin mahdollisuutta osallistua viikoittaisiin kielikurssitapaamisiin</i></p> <p>Tavoite: <i>tutustua Irlantiin ja sen kulttuuriin, kartuttaa matkailusanastoa, harjaantua tiedon hankinnassa sekä suullisessa ja kirjallisessa tuottamisessa (artikkelin kirjoittaminen Irlannista, Irlannin matkan suunnittelu).</i></p>	
Aikataulu	Sisältö
<p><i>Viikonloppu 1</i> (1.-2.10.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Kurssin esittely ja kurssilaisiin tutustuminen.</i> ▪ <i>Kurssilaiset ovat The Courier -lehden toimittajia, joiden tehtävänä on laatia englanniksi kirjoitelmia Irlantiin liittyvästä aiheesta oman mielenkiintonsa mukaan. Kurssilaisten eriaiheiset kirjoitukset Irlannista kootaan lehdeksi ja jaetaan osallistujille kurssin lopussa.</i> ▪ <i>Kurssilaisten on laadittava matkasuunnitelmat "virtuaalista" Irlannin matkaa varten kurssin aikana.</i> ▪ <i>Telsi -verkko-oppimisympäristön esittely. Etäjaksojen aikana osallistujat ovat yhteydessä Telsin välityksellä opettajiin ja muihin kurssilaisiin.</i> ▪ <i>Vierailijana irlantilainen luennoitsija.</i>
<p><i>Etätehtävä 1</i> (palautus 25.10.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Jokainen kurssilainen kirjoittaa Irlantiin liittyvän artikkelin ja valmistautuu esittämään sen seuraavassa lähitapaamisessa.</i>
<p><i>Viikonloppu 2</i> (29.-30.10.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Esitetään Irlantiin liittyvät kirjoitukset suullisesti ja keskustellaan niistä.</i> ▪ <i>Matkan suunnittelua Irlantiin.</i> ▪ <i>Vierailijana Irlannissa matkustanut englannin kielen opettaja.</i>
<p><i>Etätehtävä 2</i> (palautus 15.11.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Valmistetaan ryhmä-/parityönä matkasuunnitelmia ja valmistaudutaan esittämään ne seuraavassa lähitapaamisessa.</i>
<p><i>Viikonloppu 3</i> (19.-20.11.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Irlanti-matkasuunnitelmien esittely ja niistä keskustelu.</i> ▪ <i>Yhteisestä matkasuunnitelmasta päättäminen.</i> ▪ <i>Irlantilainen vieras.</i>
<p><i>Etätehtävä 3</i> (palautus 9.12.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Irlanti-matkan yksityiskohtainen suunnittelu. Ryhmillä / pareilla erilaisia tehtäviä (esim. majoituksen ja lentolippujen varaaminen).</i>
<p><i>Viikonloppu 4</i> (10.-11.12.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Matkaan lähtö "virtuaalisesti". Harjoitellaan suullisesti mm. lentokentällä toimimista, hotelliin saapumista, ravintolassa tilaamista.</i> ▪ <i>Jaetaan kaikille valmis The Courier -lehti.</i> ▪ <i>Kurssin arviointi.</i>

Huom. Taulukko on laadittu kurssin tuottaneiden opettajien kurssikäsitteiden, -suunnitelmien ja -aikataulujen perusteella.

LIITE 6. SÄHKÖPOSTIKYSELY 2000

Hyvä opettaja!

Tämä on **Alternative I -projektiin** osallistuneille englannin kielen opettajille suunnattu kysely, jonka tarkoituksena on kerätä tutkimusaineistoa Jyväskylän yliopistolle tekemääni lisensiaatintyötä varten. Tutkimuksessa pyritään selvittämään, millaisia englannin kielen pilottikursseja opettajat ovat tuottaneet verkkoon ja miten niissä opettajien oppimiskäsitkset yhdistyvät uuteen teknologiaan.

Tutkimusta varten pyydän Sinua vastamaan alla oleviin kysymyksiin vapaamuotoisesti ja palauttamaan täytetyn kyselyn sähköpostitse mahdollisimman pian. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja niitä käytetään vain tutkimustarkoitukseen. Saatavat tulokset raportoidaan nimettömänä.

Halutessasi lisätietoja tutkimukseen tai kyselyyn liittyvissä asioissa voit ottaa yhteyttä tutkimuksen tekijään joko sähköpostitse tai soittamalla p. 014-644 205.

Yhteistyöterveisin
Pirkko Pollari
pirkko.pollari@kanetti.com

I Taustakysymyksiä

01. Syntymävuosi
02. Oppilaitos, jossa työskentelit Alternative I-projektin aikana
03. Tehtäväsi oppilaitoksessa
04. Opettamasi kielet
05. Koulutus
06. Työhistoria

Kysymyksissä 07, 08 ja 09 kuvaile tilannetta ennen Alternative I -projektiin osallistumista.

07. Millaiset olivat tieto- ja viestintätekniiikan käyttötaitosi?

08. Millaisia kokemuksia sinulla oli tieto- ja viestintätekniiikan käytöstä omassa opetuksessasi?

09. Olitko toteuttanut etäopetusta? Miten?

II Alternative I -projektiin ja ensimmäisen pilottikurssin tuottamiseen liittyviä kysymyksiä

Kurssin nimi

10. Miksi halusit osallistua Alternative I -projektiin?

11. Miten oppilaitoksesi tuki osallistumistasi projektiin?

12. Millainen työtila Sinulla oli käytettävissä kurssin tuottamiseen?

13. Oliko Sinulla käytettävissä riittävät laitteet, ohjelmat ja yhteydet kurssin tuottamista varten?

14. Millainen työnjako Sinulla oli työparisi kanssa kurssin tuottamisvaiheessa?

15. Millaisia teknisiä ongelmia Sinulla oli kurssin tuottamisessa?

16. Millaisia pedagogisia ongelmia Sinulla oli kurssin tuottamisessa?

17. Mistä sait apua ongelmatilanteiden ratkaisemiseen?

18. Oliko saamasi tuki ongelmatilanteissa mielestäsi riittävää?

19. Arvioi kuinka kauan käytit henkilökohtaisesti aikaa kurssin tuottamiseen?

20. Oliko saamasi rahallinen korvaus riittävä työpanokseesi nähden?

21. Miten kurssin varsinainen toteutusvaihe opiskelijoiden kanssa mielestäsi onnistui?

22. Onko kurssia toteutettu ensimmäisen pilottikokeilun jälkeen uudelleen? Miksi?/Miksi ei?

23. Mitä annettavaa Telsin käytöllä on mielestäsi vieraiden kielten opetuksessa?

24. Mitä mahdollisia epäkohtia Telsin käytöllä on vieraiden kielten opetuksessa?

25. Muita kommentteja.

KIITOS YHTEISTYÖSTÄSI!

Hyvä opettaja!

Osallistuimme **Alternative I -projektiin** vuonna 1999 ja tutustuimme tuolloin verkkokurs-
sin laadintaan tehden myös omat toteutuksemme. Hankkeen jälkeen Sinä ja viisi muuta
koulutukseen osallistunutta opettajaa kerroitte kokemuksistanne ja raportoin niistä opin-
näytetyössäni. Tutkimus saa nyt jatkoa ja olen kiinnostunut tarkastelemaan mm. sitä, mi-
ten uusi teknologia on muuttanut työtämme. Onko siitä ollut hyötyä vai kenties haittaa?
Näistä asioista löytyy edelleenkin melko vähän tietoa ja niinpä haluaisin tietää, miten te
kuusi opettajaa olette hyödyntäneet tieto- ja viestintätekniikkaa opetuksessanne viime
vuosina – kyse ei siis ole ainoastaan verkkokursseista. Myös Vapaan sivistystyön yhteisjär-
jestö (VSY) on kiinnostunut teistä ja mahdollistanut taloudellisesti sen, että voin kerätä ko-
kemuksianne ja ajatuksianne teknologian kieltenopetuskäytöstä uutta tutkimusta varten.
Toivottavasti myös Sinä koet asian edelleen tärkeäksi ja haluat kertoa näkemyksistäsi.

Jatkotutkimus koostuu kahdesta vaiheesta: kyselystä ja haastattelusta. Ohessa on tutki-
muksen ensimmäiseen vaiheeseen liittyvä kysely. Pyydän Sinua vastamaan alla oleviin ky-
symyksiin vapaamuotoisesti ja palauttamaan täytetyn kyselyn sähköpostitse osoitteeseen
pirkko.pollari@edu.jyu.fi mahdollisimman pian (mieluiten viimeistään 17.10.2005). Haas-
tatteluajankohdan sopimista varten olen Sinuun yhteydessä, kun kyselyyn vastaaminen
on päättynyt.

Käsittelen kaikki vastaukset ehdottoman luottamuksellisesti ja käytän niitä vain tutkimus-
tarkoitukseen. Raportoin vastaukset täysin nimettöminä enkä myöskään mainitse yksittäi-
siä oppilaitoksia tutkimuksessani.

Jos haluat lisätietoja tutkimukseen, haastatteluun tai kyselyyn liittyvissä asioissa, ota yh-
teyttä. Yhteystietoni ovat alla.

Kiittäen Sinua jo etukäteen arvokkaasta tutkimusavustasi!

Pirkko Pollari

Opettajankoulutuslaitos
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
puh. 040- 719 6012
pirkko.pollari@edu.jyu.fi

I Taustatietoja

Kysymyksissä 02, 03, 04 ja 05 kuvaile tilannetta Alternative 1 -projektin päättymisen jälkeen eli vuosina 2000 – 2005.

01. Nykyinen oppilaitoksesi ja työtehtäväsi.
02. Muut oppilaitokset, joissa olet työskennellyt, ja työtehtäväsi niissä.
03. Suorittamasi tutkinnot/arvosanat.
04. Miten olet kehittänyt tieto- ja viestintätekniikan käyttötaitojasi?
05. Millaiset ovat tieto- ja viestintätekniikan käyttötaitosi tällä hetkellä?

II Alternative I -projekti

Kysymyksiä Alternative I -projektissa (vuonna 1999) työparisi kanssa tekemästä verkkokurssista.

06. Montako kertaa verkkokurssi on toteutettu ensimmäisen pilottikokeilun jälkeen?
07. Miten verkkokurssia on muutettu eri toteutuskerroilla? Miksi/Miksi ei?
08. Miten projekti on vaikuttanut toimintaasi kieltenopettajana?
09. Onko muita tieto- ja viestintätekniikan kieltenopetuskäyttöön liittyviä täydennyskoulutuksia tai hankkeita, jotka ovat vaikuttaneet toimintaasi?

Kysymysosoissa III, IV ja V kuvaile tilannetta vuosina 2000 - 2005.

III Tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttö

10. Miten olet käyttänyt tieto- ja viestintätekniikkaa (esim. videoneuvottelu, CD-ROM-kieltenopetusohjelmat, verkkopohjaiset oppimisympäristöt) omissa opetuksessasi?
11. Mitä tavoittelet tieto- ja viestintätekniikan käytöllä?
12. Millaiset opetukselliset ratkaisut ovat tuntuneet toimivilta?
13. Oletko jakanut kokemuksiasi toimivista ratkaisuista muiden kanssa ?
14. Miten näkemyksesi tieto- ja viestintätekniikan kieltenopetuskäytöstä on muuttunut viime vuosina?

15. a) Miten opiskelijasi ovat suhtautuneet tieto- ja viestintäteknii­kan käyttöön kieltenope­tuksessa?

b) Onko opiskelijoiden suhtautuminen muuttunut?

16. Mitä muuta teknologian opetuskäyttöön liittyvää olet tehnyt (esim. toiminut koulutta­jana, kirjoittanut aiheesta)?

IV Tieto- ja viestintäteknii­kan opetuskäytön tuki

17. Millaiset taloudelliset, ajalliset ja toiminnalliset (tilat, laitteet, ohjelmat, yhteydet) re­surssit sinulla on ollut oppilaitoksessasi a) opetuksesi suunnitteluun ja b) tieto- ja viestin­täknii­kan opetuskäyttöön?

18. Keneltä a) oppilaitoksessasi ja/tai b) oppilaitoksesi ulkopuolelta olet saanut tukea tieto- ja viestintäteknii­kan hyödyntämiseen opetuksessa?

19. Millaisia suunnitelmia tai tavoitteita oppilaitoksessasi on tieto- ja viestintäteknii­kan opetuskäytölle?

20. Miten oppilaitoksesi toiminta tai suhtautuminen tieto- ja viestintäteknii­kan osalta on muuttunut viime vuosina?

21. Mikä mielestäsi on a) edistänyt ja/tai b) estänyt tieto- ja viestintäteknii­kan hyödyntä­mistä opetuksessasi?

V Tieto- ja viestintäteknii­kan opetuskäytön merkitys

22. Mitä etua tieto- ja viestintäteknii­kka on tarjonnut sinulle, opiskelijoillesi ja/tai vieraan kielen oppimiselle/opettamisella?

23. Millaisia haasteita tieto- ja viestintäteknii­kan hyödyntäminen on tuonut sinulle, opiske­lijoillesi, ja/tai vieraan kielen oppimiselle/opettamiselle?

24. Mitä muuta haluaisit mahdollisesti vielä sanoa?

LIITE 8. INNOVAATION KÄYTTÖTASOT

Taso 0 Nonuse	<i>Innovaatiota ei tunneta ollenkaan tai tietämys siitä on hyvin vähäistä.</i>
Decision Point A	<i>Yksityiskohtaisemman tiedon hankinta innovaatiosta.</i>
Taso I Orientation	<i>Innovaatiosta haetaan tietoa, arvioidaan sen tuomaa lisäarvoa sekä käyttövaatimuksia.</i>
Decision Point B	<i>Päätös innovaation käytön aloittamisesta.</i>
Taso II Preparation	<i>Valmistaudutaan innovaation ensimmäiseen käyttöön.</i>
Decision Point C	<i>Innovaation käyttö ja mahdolliset muutokset toteutetaan lähinnä käyttäjän tarpeiden mukaisesti.</i>
Taso III Mechanical Use	<i>Käyttäjä keskittyy innovaation käytön perusteiden hallintaan. Suunnitelmat innovaation käytöstä ovat lyhytkestoisia eikä käyttöä juurikaan reflektoida. Innovaation käyttöön liittyvät mahdolliset muutokset käyttäjä tekee pääasiassa omien tarpeidensa pohjalta.</i>
Decision Point D-1	<i>Innovaation käytön vakiintuminen.</i>
Taso IVA Routine	<i>Innovaation käyttö vakiintuu eikä käyttäjä juurikaan muuta tai kehitä toimintaansa.</i>
Decision Point D-2	<i>Kohderyhmän ja sen tarpeiden huomioiminen innovaation käytössä.</i>
Taso IVB Refinement	<i>Innovaatiota käytetään eri tavoin ja käytössä huomioidaan kohderyhmä. Käyttöä mukautetaan kohderyhmästä saatavan tiedon avulla.</i>
Decision Point E	<i>Innovaation kollegiaalinen hyödyntäminen.</i>
Taso V Integration	<i>Innovaatiota käytetään kollegoiden kanssa, jotta sillä olisi laajempaa vaikutusta kohderyhmään.</i>
Decision Point F	<i>Vaihtoehtojen etsiminen innovaatiolle.</i>
Taso VI Renewal	<i>Käyttäjä arvioi uudelleen innovaation, etsii sille vaihtoehtoja, jotka vastaisivat paremmin kohderyhmän tarpeita, seuraa vastaavien innovaatioiden kehitystä sekä asettaa uusia tavoitteita itselleen ja organisaatiolleen.</i>

Lähde: Hall & Hord 2001, 82, 88, 236-237.

LIITE 9. INNOVAATION KÄYTTÖTASOJEN KATEGORIAT

Knowledge	<i>Se kognitiivinen tieto, mitä käyttäjä tietää innovaation ominaisuuksista, sen käytöstä ja käytön seurauksista.</i>
Acquiring information	<i>Tiedon hankkiminen innovaatiosta eri tavoin (esim. innovaatiosta olevaan kirjalliseen materiaaliin tutustuminen).</i>
Sharing	<i>Innovaation käyttöön liittyvän asiantuntijuuden jakaminen (esim. ideat, suunnitelmat, ongelmat).</i>
Assessing	<i>Arvioidaan innovaation potentiaalista käyttömahdollisuutta tai sen todellista käyttöä (vahvuudet vs. heikkoudet). Arviointi voi olla joko mentaalista reflektointia tai arviointia varten kerätään aineistoa ja se analysoidaan.</i>
Planning	<i>Innovaation käyttöön liittyvien vaiheiden suunnittelu.</i>
Status reporting	<i>Innovaation käyttäjän henkilökohtainen näkemys innovaation käytön senhetkisestä tilanteesta.</i>
Performing	<i>Innovaation käyttäminen.</i>

Lähde: Hall & Hord 2001, 90-91, 236-237.

LIITE 10. TEEMAHAASTATTELURUNKO 2001

Haastateltava:

Haastattelun paikka:

Haastattelun ajankohta:

Verkkokurssi:

VERKKOKURSSIN SUUNNITTELUUN JA TUOTTAMISEEN LIITTYVÄT TEEMAT

A. KURSSIN RAJAAMINEN

Kuvaile minkä perusteella valittiin/määriteltiin kurssin:

- aihe
- laajuus
- tavoite
- kohderyhmä
- toteutustapa

B. SUUNNITTELU JA TUOTTAMISPROSESSI

Kuvaile koko verkkokurssin tuottamisprosessi aina suunnittelusta sen lopulliseen valmistamiseen asti perustellen ratkaisujasi nimenomaan pedagogisesta näkökulmasta.

Huomioi seuraavia seikkoja:

- suunnittelun lähtökohdat
- materiaalin tuottaminen
- tehtävien laatiminen
- vuorovaikutus
- kielenopetuksen tarpeiden huomioiminen
- ohjeistuksen toteutus ympäristössä toimimiseen
- opettajan toimiminen kurssiympäristössä
- oppijan ohjaaminen ja tukeminen
- oppijan toiminnan seuraaminen
- palautteen antaminen
- kurssiympäristön testaaminen ennen toteutusta

C. SUUNNITTELU- JA TUOTTAMISPROSESSIN ARVIOINTI

Kerro käsityksesi seuraavista asioista:

- yhteistyön toimiminen kollegan kanssa
- oman suunnittelu- ja tuottamistyön onnistuminen
- oleellimmat erot verrattuna muuhun englannin kielen opetuksen suunnitteluun
- oman opettajuuden "idea"/pääperiaatteet
- käytetyn kurssiympäristön merkitys oppimiselle, oppijalle ja opettajalle

LIITE 11. TEEMAAHAASTATELURUNKO 2005

Haastateltava:

Haastattelupaikka:

Haastattelun ajankohta:

TIETO- JA VIESTINTÄTEKNIIKAN KIELTENOPETUSKÄYTÖN TEEMAT

Kerro tieto- ja viestintätekniiikan käytöstäsi kieltenopetuksessa huomioiden seuraavia asioita:

A. TEKNOLOGIAN TUNTEMUS

- tekninen tietämys?
- käsitys opetuksellisista eduista/haasteista opettajalle, opiskelijalle ja kielenoppimiselle?

B. AMMATILLINEN KEHITTYMINEN

- mistä haet tietoa/tukea teknologian käyttöön?
- millaista tietoa/tukea haet?
- mikä tukee parhaiten omaa kehittymistäsi?

C. TEKNOLOGIAN OPETUSKÄYTÖN SUUNNITTELU

- suunnittelun lähtökohdat?
- tavoitteet?, kohderyhmä?, sisällöt?, oppimistehtävät?, ohjaus?, arviointi?
- lyhyen/pitkän aikavälin suunnitelmat?

D. TOIMINNAN ARVIOINTI

- millaiset tekniset/opetukselliset ratkaisut ovat toimineet?
- palautteen hankkiminen ja hyödyntäminen?

E. OSAAMISEN JAKAMINEN

- teknisen osaamisen jakaminen?
- toimivien opetuskäytänteiden jakaminen?

F. NÄKEMYS TEKNOLOGIAN KÄYTÖSTÄ

- suhtautuminen/asenne teknologiaan tällä hetkellä?
- näkemys itsestäsi teknologiaa hyödyntävänä opettajana?
- miten teknologiaa tulisi käyttää kieltenopetuksessa?

G. ORIENTAATIO TEKNOLOGIAN KÄYTTÖÖN

- merkittävimmät teknologian käyttöä tukeneet asiat/henkilöt/tapahtumat?
- muutokset teknologian käyttötavoissa?

H. NÄKEMYS OMASTA OPETTAJUUDESTA

- millainen opettaja/asiantuntija olet (vahvuudet/kehittämiskohteet)?
- sinulle tärkeintä työssäsi? käsityksesi kielenopetuksesta ja -oppimisesta?

LIITE 12. ESIMERKKEJÄ OPETTAJAN PUHEESEEN LIITETYISTÄ MEMOISTA

<p>Haastatteluote H = haastattelija, O = opettaja, numero (2-6) viittaa opettajaan</p>	<p>Tutkijan laatima memo</p>
<p>H: Oliko siinä [CD-ROM-kieltenopetusohjelmien käytössä] joku ohjaajamassa sitten heitä? O2: Ei, ei varsinaisesti. Elikkä mä olin siellä luokassa olin ja mä laitoin heille ja mä ohjasin heitä oikeestaan vaan lähinnä teknisesti. Et kyllähän mä sitten englannista joskus joku kysy jotain että. H: Mut siellä oli kuitenkin opettaja oli läsnä? O2: Oli läsnä joo.</p>	<p>Opettajalla vahva ohjaajan rooli. Vastuu oppimisesta on oppijalla. Opettaja auttaa prosessin läpäisemisessä esim. tekniset taidot.</p>
<p>H: Mitä sä vastaat näille opiskelijoille, jotka ei oikein pidä tämmösestä tyylistä [CD-ROM-kieltenopetusohjelmien käytöstä] opiskella? O3: No, siis se saattaa tulla toki niinku tunnillakin, että joku on kyllästynny, että eiks muut, mut lähinnä sitten ehkä enemmän se tulee näkyviin siin, kun mä kerään palautelomakkeen tota tämmönen itsearviointi ja palautelomake opettajalle. Et siin se tulee sit ehkä enemmän tota. Ois kaivannu jotakin muuta, et ei ne niin kauheesti sitten tunnilla sil tavalla.</p>	<p>Opettaja tukee myös metakognitiivisten taitojen kehittymistä (itsearviointi).</p>
<p>H: Mitä mieltä itse olet näistä rompuista, joita olet käyttänyt opettajana koulussa? O6: Tuo on hyvä. Sateenkaari löytyy meidän koulusta. Mä en oo koskaan sitä käyttäny ja mä luulen, et se on semmonen, et sinne tehdään koulukohtaisesti tehdään näitä ohjelmia ja harjoituksia. Ja mitä mä oon käynny katsomas, mitä vanhoja siellä on, niin mun mielestä ne on ollu hyvin jäykkiä, et sitä en, en, vahingossakaan, et peräti EDU.fin sitten jotain harjoituksia. Niitä mä oon moittinnu siitä ... no heikoille ryhmille mä oon käyttäny näitä, mitä mamu-opetukses käytetään. Mut esimerkiksi ... oliko se possessiivisuffiksi, kun jäätiin kiinni siihen. Hänen au-, en ole nähny hänen autoaan, joku kirjoitti, ja se ei hyväksynny, koska vaati autoansa. Ja tämmöset missä on rinnakkaismuotoja, niin yks vaan hyväksytään, ja ne on turhauttavia, et en käytä.</p>	<p>Opettaja näkee romppujen epäkohtia esim. liian mekaanisia. Opettajalla on kognitiivista tietoa rompuista.</p>
<p>H: Niin tää on tämmönen ihan puhdas itseopiskelu-? O4: Se on, se on ihan, se on nyt ihan semmosta, et tota noin niin. Paitsi sit et se postilista ja sit ku siel, siel on niinku, toivotiin et siel oli, tarkoituksena oli, et siel syntys keskustelua [...]</p>	<p>Keskustelualueen avulla pyritään tukemaan yhteisöllisyyttä.</p>
<p>H: Onko sulla mitään semmosta tiettyä pedagogista ajatusta, et jos ... opettajathan monesti kysyy, et no mitä tästä on pedagogisesti sitten hyötyä että? O5: No, mun mielest siitä saa kyllä enemmän irti jotenkin, et juuri näillä autenttisilla menetelmillä ja että opiskelijat innostuu siihen ja myös näkee, että sitä kieltä voi käyttää.</p>	<p>Kielellä on viestinnällinen funktio.</p>

Huom. Taulukon haastatteluote-esimerkit ovat vuoden 2005 haastatteluaineistosta.

LIITE 13. HAASTATTELUAINEISTON 2001 KATEGORIAT JA LUOKAT FREKVENSSINEEN

kategoria: luokka	Haastattelu						Yhteensä
	1	2	3	4	5	6	
lähityöskentely:							
suullinen kommunikointi	1	5	0	0	6	6	18
verkko-opiskelun tukeminen	6	5	5	11	11	9	47
ohjaus:							
kommentointi	10	7	4	5	7	6	39
motivointi	4	1	1	3	3	1	13
seuraaminen	7	6	3	2	6	2	26
toiminnan rytmittäminen	7	3	2	3	2	0	17
oppija:							
itseohjautuva	10	7	7	7	7	3	41
ohjattava	18	10	11	13	5	6	63
yhteisö	4	5	1	0	0	1	11
yksilö	8	2	7	3	4	5	29
oppimistilanne:							
itsenäinen työskentely	6	8	7	13	2	6	42
yhdessä työskentely	3	4	0	0	4	3	14
päätöksenteko:							
kokemus	14	5	7	15	4	4	49
kollega	7	10	3	8	11	7	46
oppilaitos	2	0	1	7	2	0	12
projekti	6	2	2	3	3	1	17
tekniikka	18	12	9	11	10	9	69
reflektointi:							
edut	11	15	6	12	15	11	70
epäkohdat	23	19	15	10	6	4	77
muutos	9	20	12	21	14	13	89
suunnittelu:							
sisältö	7	8	16	13	9	4	57
tavoitteiden määrittely	9	4	3	5	7	7	35
tavoite:							
kielellinen	11	7	10	11	0	0	39
tietotekninen	5	1	0	2	1	2	11
viestinnällinen	8	12	4	2	10	11	47
verkkoympäristö:							
autenttisuus	8	3	3	0	2	4	20
kokemuksellisuus	7	5	4	3	0	0	19
toiminnan vapaus	4	0	5	9	2	3	33
vuorovaikutus:							
ohjattua	8	0	2	1	6	5	32
omaehtoista	4	5	4	3	7	4	27
Yhteensä	245	211	154	196	166	137	1109

LIITE 14. HAASTATTELUAINEISTON 2005 KATEGORIAT JA LUOKAT FREKVENSSINEEN

kategoria: luokka	Haastattelu					Yhteensä
	1	2	3	4	5	
haaste:						
ajankäyttö	3	5	1	1	3	13
ammattillinen kehittyminen	1	7	4	1	5	18
oppijat	3	1	6	1	12	23
resurssit	11	22	5	2	7	47
yhteistyö	5	12	4	0	2	23
muutos:						
näkemys teknologiasta	2	2	3	2	1	10
opetus	7	4	1	3	2	17
tekniikka	5	3	1	1	3	13
ohjaus:						
kieli	3	2	1	2	1	9
motivointi	1	1	4	1	7	14
oppimaan oppiminen	1	2	1	3	2	9
tekniikka	2	3	0	1	0	6
tiedonhankinta	5	4	2	2	3	16
opettaja:						
arviointi/palaute	3	2	6	2	3	16
asiantuntijuuden jakaminen	20	4	2	13	5	44
ohjaaja	5	8	4	2	0	19
oppijana	7	10	7	9	9	42
suunnittelu/valmistelu	17	18	12	11	4	62
oppija:						
itsearviointi	3	1	2	0	0	6
itseohjautuva	5	4	1	2	2	14
motivoitunut	3	2	2	2	2	11
ohjattava	4	4	3	1	3	15
yksilö	5	6	10	5	4	30
oppiminen:						
autenttisuus	1	3	3	9	2	18
drillaaminen	6	4	5	2	4	21
itsenäinen työskentely	4	15	10	3	2	34
kokemuksellisuus	12	3	0	0	0	15
mielekkyyys	7	2	5	5	2	21
monimuoto	1	5	1	7	0	14
yhdessä työskentely	4	7	1	5	1	18
palaute:						
kollegalta	1	1	0	2	1	5
oppijalta	12	4	4	5	4	29

päätöksenteko:

kokemus	3	1	3	2	2	11
kollega	1	3	1	1	1	7
oppija	7	2	1	2	1	13
oppilaitos	3	15	2	1	1	22
ops	0	0	3	1	4	8

teknologia:

edut	9	4	10	8	9	40
epäkohdat	7	3	1	4	11	26
käytänne	5	4	6	6	2	23
opetuskokeilu	4	10	2	1	2	19

tuki:

hanketyöskentely	1	0	0	3	0	4
kollegiaalinen	12	9	2	6	5	34
muu henkilö	2	2	0	2	0	6
muu tietolähde	1	1	1	1	1	5
taloudellinen	8	9	2	1	3	23
tietotekninen	3	3	4	1	3	14
täydennyskoulutus	4	4	3	7	5	23

Yhteensä	239	241	152	152	146	930
-----------------	------------	------------	------------	------------	------------	------------

LIITE 15. INNOVAATION ROUTINE-KÄYTTÖTASO JA SEN KATEGORIAT

LEVEL	CATEGORIES						
<i>IV A Routine</i>	<i>Knowledge</i>	<i>Acquiring information</i>	<i>Sharing</i>	<i>Assessing</i>	<i>Planning</i>	<i>Status reporting</i>	<i>Performing</i>
	<i>Knows both short- and long-term requirements for use and how to use the innovation with minimum effort or stress.</i>	<i>Makes no special efforts to seek information as a part of ongoing use of the innovation.</i>	<i>Describes current use of the innovation with little or no reference to ways of changing use.</i>	<i>Limits evaluation activities to those administratively required, with little attention paid to findings for the purpose of changing use.</i>	<i>Plans intermediate and long-range actions with little projected variation in how the innovation will be used. Planning focuses on routine use of resources, personnel etc.</i>	<i>Reports that personal use of the innovation is going along satisfactorily with few if any problems.</i>	<i>Uses the innovation smoothly with minimal management problems; over time there is little variation in pattern of use.</i>

Lähde: Hall & Hord 2001, 236-237.

LIITE 16. INNOVAATION INTEGRAATION-KÄYTTÖTASO JA SEN KATEGORIAT

LEVEL	CATEGORIES						
<i>V Integration</i>	<i>Knowledge</i>	<i>Acquiring information</i>	<i>Sharing</i>	<i>Assessing</i>	<i>Planning</i>	<i>Status reporting</i>	<i>Performing</i>
	<i>Knows how to coordinate own use of the innovation with colleagues to provide a collective impact on clients.</i>	<i>Solicits information and opinions for the purpose of collaborating with others in use of the innovation.</i>	<i>Discusses efforts to increase client impact through collaboration with others on personal use of the innovation.</i>	<i>Appraises collaborative use of the innovation in terms of client outcomes and strengths and weaknesses of the integrated effort.</i>	<i>Plans specific actions to coordinate own use of the innovation with others to achieve increased impact on clients.</i>	<i>Reports spending time and energy collaborating with others about integrat- ing own use of the innovation.</i>	<i>Collaborates with others in use of the innovation as a means of expanding the innovation's impact on clients. Changes in use are made in coordination with others.</i>

Lähde: Hall & Hord 2001, 236-237.

**LIITE 17. KRITERISTÖ GROUNDED THEORY -TUTKIMUSTEN TUTKIMUSPROESSIN JA
-TULOSTEN ARVIOINTIIN**

The Research Process
<p>Criterion #1: How was the original sample selected? What grounds?</p> <p>Criterion #2: What major categories emerged?</p> <p>Criterion #3: What were some of the events, incidents, actions, and so on (as indicators) that pointed to some of these major categories?</p> <p>Criterion #4: On the basis of what categories did theoretical sampling proceed? That is, how did theoretical formulations guide some of the data collection? After the theoretical sampling was done, how representative did these categories prove to be?</p> <p>Criterion #5: What were some of the hypotheses pertaining to conceptual relations (that is, among categories), and on what grounds were they formulated and tested?</p> <p>Criterion #6: Were there instances when hypotheses did not hold up against what was actually seen? How were these discrepancies accounted for? How did they affect the hypotheses?</p> <p>Criterion #7: How and why was the core category selected? Was this collection sudden or gradual, difficult or easy? On what grounds were the final analytic decisions made?</p>
Empirical Grounding of the Study
<p>Criterion #1: Are concepts generated?</p> <p>Criterion #2: Are the concepts systematically related?</p> <p>Criterion #3: Are there many conceptual linkages and are the categories well developed? Do they have conceptual density?</p> <p>Criterion #4: Is much variation built into the theory?</p> <p>Criterion #5: Are the broader conditions that affect the phenomenon under study built into its explanation?</p> <p>Criterion #6: Has process been taken into account?</p> <p>Criterion #7: Do the theoretical findings seem significant and to what extent?</p>

Lähde: Glaser & Strauss 1990, 252-257.

Publications of the University of Eastern Finland
Dissertations in Education, Humanities, and Theology

1. Taru Viinikainen. *Taipuuko "akrobaatti Aleksandra"? Nimikekonstruktio ja nimikkeentaipuminen lehtikielessä 1900-luvulta 2000-luvulle.* 2010.
2. Pekka Metso. *Divine Presence in the Eucharistic Theology of Nicholas Cabasilas.* 2010.
3. Pekka Kilpeläinen. *In Search of a Postcategorical Utopia. James Baldwin and the Politics of "Race" and Sexuality.* 2010.
4. Leena Vartiainen. *Yhteisöllinen käsityö. Verkostoja, taitoja ja yhteisiä elämyksiä.* 2010.
5. Alexandra Simon-López. *Hypersurrealism. Surrealist Literary Hypertexts.* 2010.
6. Merja Sagulin. *Jälkiä ajan hiekassa. Kontekstuaalinen tutkimus Daniel Defoen Robinson Crusoen suomenkielisten adaptaatioiden aatteellisista ja kirjallisista traditioista sekä subjektikäsityksistä.* 2010.
7. Pirkko Pollari. *Vapaan sivistystyön kieltenopettajien pedagogiset ratkaisut ja käytänteet teknologiaa hyödyntävässä vieraiden kielten opetuksessa.* 2010.

PIRKKO POLLARI

*Vapaaan sivistystyön kielten-
opettajien pedagogiset
ratkaisut ja käytänteet
teknologiaa hyödyntävässä
vieraiden kielten opetuksessa*

Tämä tutkimus tarkastelee vapaan sivistystyön vieraiden kielten opettajien teknologian opetuskäyttöön liittyvää pedagogista ajattelua ja sen kehittymistä. Tutkimuksen mukaan opettajat ovat luoneet kahdentyyppisiä pedagogisia käytänteitä: rutiinointuneita ja opetusta kehittäviä. Teknologiaa hyödyntävien kielten opetuskäytänteiden kehittämisessä opettajien organisaation tuki on ollut keskeisessä asemassa.



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND
Dissertations in Education, Humanities, and Theology

ISBN 1798-5625
ISSN 978-952-61-0167-5